



**Centro de Investigación en Alimentación  
y Desarrollo, A.C.**

**AMPLITUD LECTORA DE LOS DOCENTES DE  
PRIMARIA EN SONORA Y SU RELACIÓN CON LOS  
CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES HACIA EL PROGRAMA  
NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA**

---

Por:

Elsa María Barrios García

TESIS APROBADA POR LA:

COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de

MAESTRÍA EN DESARROLLO REGIONAL

HERMOSILLO, SONORA

ENERO DEL 2015

## APROBACIÓN

Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de Elsa María Barrios García, la han encontrado satisfactoria y recomiendan que sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Regional.



---

Dra. Martha Olivia Peña Ramos  
Director de Tesis



---

Dr. José Angel Vera Noriega  
Asesor



---

Dr. Jesús Tánori Quintana  
Asesor



---

M.C. Ana Isabel Ochoa Manrique  
Asesora

## DECLARACIÓN INSTITUCIONAL

La información generada en esta tesis es propiedad intelectual del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Se permiten y agradecen las citas breves del material contenido en esta tesis sin permiso especial del autor, siempre y cuando se dé crédito correspondiente. Para la reproducción parcial o total de la tesis con fines académicos, se deberá contar con la autorización escrita del Director General del CIAD.

La publicación en comunicaciones científicas o de divulgación popular de los datos contenidos en esta tesis, deberá dar los créditos al CIAD, previa autorización escrita del manuscrito en cuestión del director de tesis.



---

Dr. Pablo Wong González  
Director General

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo brindado durante la duración de los estudios de maestría.

Al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD AC) por los servicios, instalaciones y personal en el que él laboran siendo siempre una inspiración de ética y profesionalismo.

A la coordinación de Desarrollo Regional y a todos los académicos que en algún momento impartieron clase enriqueciendo mi formación.

A mi asesora de tesis M.C. Martha Olivia Peña Ramos siendo una guía en mi preparación mostrándome que el trabajo de campo necesita determinación, buen humor y don de gente. A todo el equipo con el cual trabajé y aprendí sobre lo serio que es realizar una investigación de calidad.

Al Dr. José Angel Vera Noriega, al Dr. Jesús Tánori Quintana y a M.C. Ana Isabel Ochoa Manrique que con su experiencia, consejos, guía y asesoramiento fue posible culminar éste proceso.

Es necesario agradecer especialmente a la gente que me acompañó de una u otra manera en éste tiempo, mejorando los momentos y suavizando los no tan buenos. A Edgar Martínez, Linda Llamas, Pablo Hernández, Gildardo Bautista, Carmen González, Marcelo Corona y Sergio López a todos ellos por estar cerca y mantener mi cordura que a veces se pierde en la realización de una investigación.

A mi madre y mi abuela que me mostraron con el ejemplo el camino a seguir. A mis hijos que soportaron ausencias y el no tenerme como estaban acostumbrados, de nuevo a mi madre que con su paciencia y amor cuidó de ellos mientras yo no estaba.

A mi Dios, que siempre me guía y me muestra el camino a seguir.

Gracias.

## DEDICATORIA

*A mis hijos que son el motor en mi vida. Que me han mostrado que el mundo es perfecto siendo imperfecto.*

*A mi abuela (†) y a mi madre que me han enseñado que el rendirse no es una opción, que el levantarse es parte de mi naturaleza y que si te esfuerzas los sueños no solo son sueños, son proyectos de vida.*

## Contenido

Pág.

INTRODUCCIÓN .....	1
JUSTIFICACIÓN.....	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	6
CAPÍTULO I. EVALUACIÓN Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN .....	8
1.1.- EVALUACIÓN DOCENTE .....	10
1.2.- CONOCIMIENTO.....	13
1.3.- PROGRAMA NACIONAL DE LECTURA.....	16
1.4.- ACTITUDES .....	20
1.5.- MEMORIA OPERATIVA .....	22
CAPÍTULO II. MÉTODO .....	27
2.1. TIPO DE ESTUDIO.....	27
2.2. PARTICIPANTES Y TIPO DE MUESTREO.....	27
2.3.- INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN .....	30
2.3.1.- Reactivos de Conocimiento .....	30
2.3.2. Reactivos de Actitudes .....	33
2.3.3. Instrumento de evaluación para memoria operativa: prueba de amplitud lectora .....	36
2.4. PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO .....	37
CAPÍTULO III. RESULTADOS.....	39
3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO .....	39
3.1.1. Amplitud lectora.....	39
3.1.2. Conocimiento .....	40
3.1.3. Actitudes.....	41
3.1.4. Regionalización .....	42
3.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS .....	48
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	51
BIBLIOGRAFÍA.....	55
ANEXOS .....	59

## Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1. Evaluación Excale 2009: Habilidades Lectoras.....	3
Figura 2. Estructura de la evaluación educativa según De la Orden (2009). ....	12
Figura 3. Modelo de evaluación de los docentes ante el Programa Nacional de Lectura y Escritura.....	13
Figura 4. Regionalización de la muestra de docentes del Estado de Sonora .....	29
Figura 5. Percepción de los docentes sobre el acompañamiento del PNLE.....	46

## Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Diseño de la muestra: escuelas por municipio. ....	28
Tabla 2. Tabla de propiedades métricas del instrumento de evaluación de conocimientos.....	32
Tabla 3. Dimensión Postulados del Programa. Reactivos y adjetivos Bipolares .....	34
Tabla 4. Dimensión Actividades y Servicios. Reactivos y adjetivos Bipolares .....	35
Tabla 5. Dimensión Participación de actores en el programa. Reactivos y adjetivos bipolares .....	35
Tabla 6. Frecuencias de amplitud lectora recodificada .....	40
Tabla 7. Calificación de conocimientos cuartiles completo.....	41
Tabla 8. Distribución de la muestra en las tres dimensiones de actitudes.....	41
Tabla 9. Tablas cruzadas entre región y amplitud lectora .....	43
Tabla 10. Tabla cruzada para conocimiento del PNLE y regionalización. ....	44
Tabla 11. Tabla cruzada de actitudes del docente ante el PNLE y regionalización. ....	44
Tabla 12. Frecuencias de preferencias lectoras de los docentes. ....	47
Tabla 13. Frecuencia de lectura no académica en docentes. ....	47
Tabla 14. Análisis de varianza ANOVA para dimensiones de conocimiento y amplitud lectora como factor. ....	48
Tabla 15. Correlación de Pearson entre cada una de las dimensiones de actitudes y el promedio de calificación en conocimiento de los docentes. ....	49
Tabla 16. Prueba de muestras independientes con dimensiones de actitudes (en cuartiles extremos) y promedio del calificación de conocimiento (en cuartiles extremos) y amplitud lectora. ....	50



## RESUMEN

Esta investigación presenta la amplitud lectora de una muestra de docentes de primaria en el estado de Sonora con relación al conocimiento y actitudes que poseen hacia los principales postulados del Programa Estatal de Lectura y Escritura en el Estado.

La amplitud lectora mide la memoria operativa o memoria de trabajo de los docentes. Aunque la lectura de comprensión es algo complejo esta habilidad no puede descartarse como necesaria para lograr la comprensión de un texto y lograr un análisis, síntesis y discusión del mismo.

Para la medición de las variables se construyó un instrumento comprendido por los conocimientos, actitudes y amplitud lectora de los docentes. En el área de conocimientos se exploran cinco dimensiones que definen al Programa Nacional de Lectura y Escritura: biblioteca escolar, biblioteca de aula, vinculación curricular, redes de lectura y formas alternativas de estimular la lectura; para actitudes se utilizó la escala de Osgood con adjetivos bipolares que evalúan las dimensiones de postulados del programa, actitudes y servicios y participación de actores en el programa. Para medir la amplitud lectora del docente se utilizó la versión de adaptada al español del Reading Span Test (RST) por Elosúa, Gutiérrez, García, Luque y Gárate (1996). Se consideraron variables atributivas de tipo individual y aquellas que el profesor va adquiriendo por trayectoria académica y profesional.

Dentro de los resultados se observan las propiedades psicométricas del instrumento, la regionalización del estado y los análisis estadísticos necesarios para la comprobación de la hipótesis.

El estudio pretende ser una colaboración al abordaje metodológico que se discute en los ámbitos académicos acerca de la problemática relacionada a la medición, descripción y análisis de los procesos de lectura a partir de considerar al profesor como uno de los actores claves para la enseñanza y logro educativo.

**Palabras claves:** evaluación docente, prueba de lectura, programa de lectura

## ABSTRACT

This research shows the amplitude of reading ability of a sample of primary school teachers in the state of Sonora in relation to knowledge and attitudes that they possess towards the main principles of the Reading and Writing State Program in the state.

The amplitude of the reading ability measures the operating memory or working memory of teachers. Although reading comprehension is complex, this ability can not be dismissed, since it is necessary to develop an understanding of a text, an analysis, synthesis and discussion of it.

An Instrument for measuring the variables was developed. This instrument includes knowledge, attitudes and reading amplitude of teachers. In the area of knowledge, five dimensions that define the National Reading and Writing Program are explored: school library, classroom library, curricular linkage, reading networks and alternative ways to encourage reading; for attitudes, the scale of Osgood with bipolar adjectives that assess the dimensions of postulates of the program, attitudes and services and stakeholder participation in the program was used. To measure the extent of teaching reading version of Spanish adaptation of the Reading Span Test (RST) for Elosúa, Gutierrez Garcia, Luque and Garate (1996) was used. Individual Attributive variables were considered, also those variables that the teacher is acquiring for academic and professional trajectory.

Among results, one can observe the psychometric properties of the instrument, regionalization of the state and statistical analysis necessary for testing the hypothesis.

The study aims to be a collaboration in the methodological approach discussed in academic circles about the problems related to the measurement, description and analysis of the processes of reading, after considering the teacher as one of the key players for teaching and educational achievement

**Keywords:** teacher evaluation, reading tests, reading programmes

## INTRODUCCIÓN

Los docentes han sido reconocidos como el centro de cualquier estrategia para mejorar la calidad de la educación; su creatividad, competencia y compromiso son muy importantes en el éxito escolar de los niños. De igual forma se ha reconocido que su formación es uno de los factores con mayor influencia en la calidad de la educación, de ahí que se recomienda mejorar su preparación y actualización continua (UNESCO, 2001).

Es importante analizar la situación en la cual se encuentran los docentes al momento de realizar ésta investigación, por lo que a continuación se analiza un poco su entorno y las condiciones en las cuales el docente se encuentra al momento de trabajar.

La mayoría de los sistemas educativos incentivan al docente para que se localice en los lugares en los que se requiere mayor calidad. En México uno de los incentivos se encuentra en los estados fronterizos con Estados Unidos, en donde las plazas pagan las compensaciones completas por considerarse zona cara. Es aquí donde aquellos que buscan su jubilación piden su reubicación a una plaza en ésta zona para que les permita incrementar el monto de su jubilación. Por otro lado, los recién egresados son enviados a plazas en la zona serrana debido a que por su lejanía y carencias de los lugares son pocos los docentes que deciden quedarse a laborar en éstos lugares. Así los docentes recién egresados comienzan un proceso de cambios por permuta para ir poco a poco acercándose a la zona centro-costa donde se encuentran las ciudades que proponen mejores condiciones de vida. Esta circunstancia nos hace plantearnos

a la zona como una variable importante a considerar en el momento de analizar las variables de ésta investigación. Las tres regiones con mayor índice de marginación: Sierra Baja, Yaqui-Mayo, Río Sonora y San Miguel, son predominantemente agrícolas, y las dos primeras son asiento de la mayor cantidad de grupos indígenas del estado; resultaron ser, además, las regiones que registraron los mayores niveles de pobreza extrema de Sonora. (Camberos, M; Bracamontes, J, 2007). En ésta investigación la región de la Sierra se encuentra en lo que los investigadores anteriores denominan Sierra Baja, el Yaqui-Mayo son denominados en ésta investigación como zona sur y cumplen con las características anteriormente descritas. Los docentes que comienzan su carrera y al ser enviados a las zonas serranas se encuentran con realidades como la pobreza y carencias con las que éstas regiones cuentan por lo que el realizar su trabajo en algunas ocasiones suele ser un desafío.

### Justificación

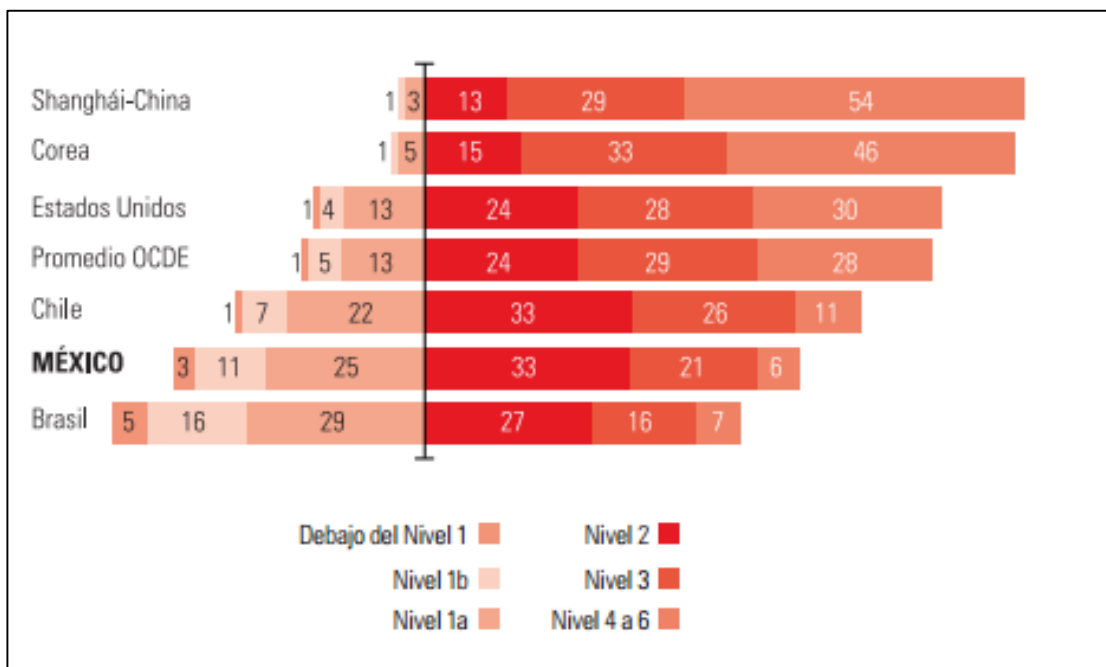
El lograr que la lectura sea parte de nuestros hábitos es trascendental para convertirnos en personas autodidactas y de esta forma abrir las posibilidades de nuestro desarrollo personal. La lectura es un mecanismo de aprendizaje continuo y de formación permanente que a su vez constituyen un componente esencial para el ejercicio de una ciudadanía y desarrollo humano y social. (Godinez, Burns, Gómez Morín, & Quintanilla, 2011)

La lectura —y su inseparable pareja, la escritura— es la llave maestra de la educación, el conocimiento, la formación, la instrucción, la cultura, la interacción social y la económica. Es una actividad humana por excelencia, cuyo dominio trasciende el ámbito escolar, en el que, a menudo, se le ciñe, proyectándose de múltiples maneras en la vida individual y la colectiva, como un factor determinante de transformación y calidad del desarrollo, tanto

económico como social y cultural. (Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C., 2011).

En la historia de la educación mexicana se han realizado esfuerzos por lograr que la lectura sea parte de la cotidianidad de los mexicanos implementando distintos programas, pero aun así los resultados de PISA 2012 (Programme for International Student Assessment ) ubican a México en el lugar 48 de 65 países y los resultados de Excale 2009 (Examen para la calidad y el logro educativo) que evaluaron la comprensión lectora y la capacidad de reflexión sobre la lengua de los alumnos de secundaria a escala nacional nos muestran que 39% de los estudiantes poseían un nivel por debajo del básico; un 33% se ubica en el nivel básico; 21% en el nivel medio y 6% en el nivel avanzado (Figura 1).

Figura 1. Evaluación Excale 2009: Habilidades Lectoras.



Fuente: OCDE, PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science, Volumen I, 2009, <www.pisa.oecd.org>; Instituto nacional para la evaluación de la educación (Inee), México en PISA 2009, 2010, www.inee.edu.mx

Los alumnos que se encuentran dentro de los niveles 1a, 1b y nivel 0 nos habla de que cuenta con las habilidades insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento. Los alumnos del nivel 2 cuentan con el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea. En el nivel 3 son aquellos que cuentan con las habilidades por arriba del mínimo necesario, y por ello, bastante bueno, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas más complejas. Y por último el nivel 4, 5 y 6 donde se concentran los alumnos que tienen el potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científica u otras.

La educación en México está haciendo los esfuerzos para lograr que los alumnos comiencen a ser activos en la adquisición de conocimientos, guiándolos para que sean ellos los que busquen, lean y solucionen. Y dentro de las competencias que se manejan en los planes de trabajo está integrada la necesidad de crear alumnos con estas habilidades.

La adquisición de competencias, y por tanto la lingüística (lectura y escritura), no sólo se da en el aula sino que el centro puede ser un buen marco de referencia para el desarrollo de éstas a través de diversas medidas organizativas y funcionales (uso de la biblioteca de aula, actividades complementarias y extraescolares). (Barragán, 2008, pág. 32).

Por lo tanto es necesario que la lectura sea estimulada para mejorar la poca relación que existe entre el estudiante y los libros. Para que la lectura se convierta en un hábito, es necesario que los alumnos se rodeen de un ambiente donde ésta siempre esté presente, se requiere un esfuerzo conjunto donde los padres, maestros y métodos de enseñanza estén todos dirigidos hacia éste objetivo.

En efecto, hoy es un objetivo compartido: el hacer de la escuela una comunidad de lectores (y escritores) donde alumnos, maestros y padres acudan

a los textos para comprender mejor el mundo que es objeto de sus preocupaciones o propósitos. (Miret & Cristina., 2011, pág. 11).

El docente, y la relación que éste tiene con la lectura podría ser relevante para que los alumnos adquieran o no el hábito de leer, porque es el maestro el instrumento para hacer llegar los conocimientos a sus alumnos convirtiéndose en un facilitador u obstaculizador del aprendizaje. Si estamos de acuerdo con Smith (1981) en que las demostraciones son el principal componente del aprendizaje, la posibilidad de que el maestro “demuestre” cómo la lengua escrita es parte de la existencia cotidiana, y como está, de manera indisoluble, ligada a los sentimientos y valores individuales y sociales (dos demostraciones fundamentales para el desarrollo del proceso en el niño) únicamente puede darse en el caso de que sea él mismo un lector y un escritor. Si lo es, sabrá encontrar el camino para estimular en sus alumnos el desenvolvimiento de ese mismo potencial, de lo contrario, su hacer carecerá del entusiasmo y la sinceridad necesarios para alcanzar el éxito.

No llegarán muy lejos los programas destinados a que lean los alumnos de un maestro que no lee. Les falta lo fundamental: el ejemplo. Hay que hacer programas para que lean los maestros, empezando por apoyar a los que leen. El problema es localizarlos. No es fácil, porque en el mundo de la educación y la cultura, abundan las personas que nunca le encontraron el gusto a la lectura, pero saben disimularlo. (Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C., 2011, pág. 52).

En respuesta a la necesidad de crear una comunidad lectora se crea en el 2001 el Programa Nacional de Lectura participando los 32 estados del país. Este programa establece como la prioridad del currículo impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas —hablar, escuchar, leer, escribir— y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros”. (Morales Herrera, 2008).

## Planteamiento del Problema

La UNESCO (2011) menciona que los docentes han sido reconocidos como el centro de cualquier estrategia para mejorar la calidad de la educación; su creatividad, competencia y compromiso son muy importantes en éxito escolar de los niños. De igual forma se ha reconocido que su formación es uno de los factores con mayor influencia en la calidad educativa, de ahí se recomienda mejorar su preparación y actualización continua.

La importancia de las características del docente para crear una influencia positiva en la adquisición del conocimiento y habilidades de sus alumnos puede llevarnos a preguntarnos si su amplitud lectora tiene alguna relación al momento de llevar al aula el Programa Nacional de Lectura y Escritura. Las repercusiones que la lectura puede tener en un individuo y la importancia del docente en la adquisición de éste hábito, debemos tener presente que, “los docentes han sido reconocidos como el centro de cualquier estrategia para mejorar la calidad de la educación; su creatividad, competencia y compromiso son muy importantes en el éxito escolar de los niños” (Rodríguez Carvajal & Vera Noriega, 2007).

La actitud asumida por el docente influye en el desempeño de sus estudiantes, por lo tanto según ésta, favorecerá o no el entorno de aprendizaje de los alumnos (Córdoba, 2000). La actitud afectiva del docente promueve un clima de confianza propicio para el aprendizaje, además de facilitar la comunicación entre los docentes y estudiantes (Aguirre, 2000). Al encontrar personas hábiles para realizar alguna actividad se puede observar que se sienten más cómodos y la actitud cambia positivamente, por lo que al momento de transmitir conocimiento sobre ésta actividad puede resultarle gratificante. Por lo que no se descartar que si el docente cuenta con la habilidad lectora puede convertirse en un promotor de la lectura.



## **Pregunta de investigación**

¿La amplitud lectora de los docentes de primaria del Estado de Sonora modifica la actitud y conocimiento como factores hacia el Programa Nacional de Lectura y Escritura?

## **Hipótesis**

A mayor amplitud lectora de los docentes de primaria del Estado de Sonora, mayor conocimiento y actitud hacia el Programa Nacional de Lectura y Escritura.

## **Objetivo general**

Identificar la relación que existe entre la amplitud lectora de los docentes de primaria y el conocimiento y actitud hacia el Programa Nacional de Lectura y Escritura en el estado de Sonora.

## **Objetivos específicos**

- Determinar las características métricas de las medidas.
- Conocer la amplitud lectora de los docentes de primaria del Estado de Sonora.
- Conocer la actitud de los docentes de primaria hacia el Programa Nacional de Lectura y Escritura.
- Conocer el conocimiento de los docentes de primaria hacia el Programa Nacional de Lectura y Escritura.

## **CAPÍTULO I. EVALUACIÓN Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN**

Los conceptos de evaluación y calidad han estado relacionados a lo largo de la historia y en el área de educación no es la excepción, esto debido principalmente a que la calidad (lo mejor) exige evaluación y la evaluación se justifica como garantía de calidad (De la Orden, 2009). La evaluación es una característica del ser humano y la utiliza desde las actividades diarias más comunes hasta las acciones más sistemáticas y planificadas. Diariamente evaluamos nuestras acciones y dependiendo de los resultados se toman las decisiones para mejorar o continuar con ése estándar.

Pero es en la actividad individual o colectiva sistematizada, práctica y con base racional (la política, la administración, la actividad económica, la educación, la medicina, etc.) donde la evaluación aparece como un componente esencial (De la Orden et al, 2009). La eficiencia de las instituciones de gobierno, la calidad de los servicios y los diagnósticos que se realizan en ellas, son esenciales para la adecuada toma de decisiones encaminadas al cumplimiento de los objetivos que se tienen.

De la Orden al momento de hablar de la función social de la evaluación indica que existen dos tipos de sistemas: los sistemas naturales, que son aquellos que tiene un mecanismo automático de regulación que se activa cuando existe una amenaza para su funcionamiento o éste está quebrantando el equilibrio que debe de existir dentro de éste sistema; dentro de éstos se encuentra los sistemas y procesos regulados por la naturaleza. El sistema artificial se encuentra en la actividad social organizada y está integrada por

objetos o entidades creados por el hombre con una finalidad específica, en éste caso no existen mecanismos de autorregulación por lo tanto se han tenido que crearlos para lograr los cambios hacia una mejor funcionalidad del sistema. Aquí es donde la evaluación ha sustituido estos mecanismos automáticos de auto mantenimiento y se deciden aplicar voluntariamente con la intención de producir cambios en la estructura o funcionamiento del sistema para asegurar su permanencia y funcionalidad.

La evaluación se identifica como un proceso de ajuste entre los objetivos que se plantearon y la realidad, teniendo una retroalimentación de ésta. Al final esto debería de generar un cambio para que la evaluación tenga sentido. La eficacia optimizante de la evaluación exige, además, que sean tomadas las decisiones adecuadas, basadas en los resultados evaluativos, que aseguren las acciones reguladoras pertinentes (Cicchinelli y Barley, 1999) citado en De la Orden, 2009.

Los organismos que han sido precursores de la evaluación de los sistemas educativos a nivel Internacional, son la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) constituido desde 1958 y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que desde 1988 con el proyecto INES ha logrado disponer de un sistema de indicadores que coadyuven a los países de la OCDE a valorar y orientar sus políticas educativas.

El Proyecto Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) a partir de 1997 se implementa y va dirigido a valorar diferentes materias (especialmente las instrumentales) las competencias que tienen adquiridas los estudiantes de quince años en diferentes países. Se pretende con ello disponer de un indicador de producto o resultado educativo que permita mejorar la información disponible que se había ido desarrollando a partir de los proyectos anteriormente citados. (De la Orden & Jornet, 2012). Otro organismo internacional interesado en la evaluación educativa es la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and

Cultural Organization) organismo de las Naciones Unidas tiene a su cargo el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), siendo éste la red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina.

En México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue creado el 8 de agosto de 2002, el INEE tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Hasta el año del 2007 el sistema de educación básica mexicano contaba con escasos mecanismos de evaluación, los cuales sólo arrojaban cifras sobre la realidad que estaba viviendo este sector total en la formación escolar de los mexicanos. Debido a esto la Subsecretaría de Educación Básica impulsó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) la cual propone como uno de los objetivos fundamentales el de "elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional".

### 1.1.- Evaluación Docente

Uno de los principales desafíos que enfrenta el sector de la educación es lograr mejorar el desempeño de los docentes. La actividad del docente debe entenderse como una de las principales variables para mejorar la calidad de los sistemas educativos.

Después de las reformas educativas que han sucedido en el mundo y más a partir de las realizadas en la década de los noventa, la evaluación del docente comienza a aparecer como uno de los discursos para la mejora de la calidad educativa. Existen dos grandes tendencias en relación con la evaluación

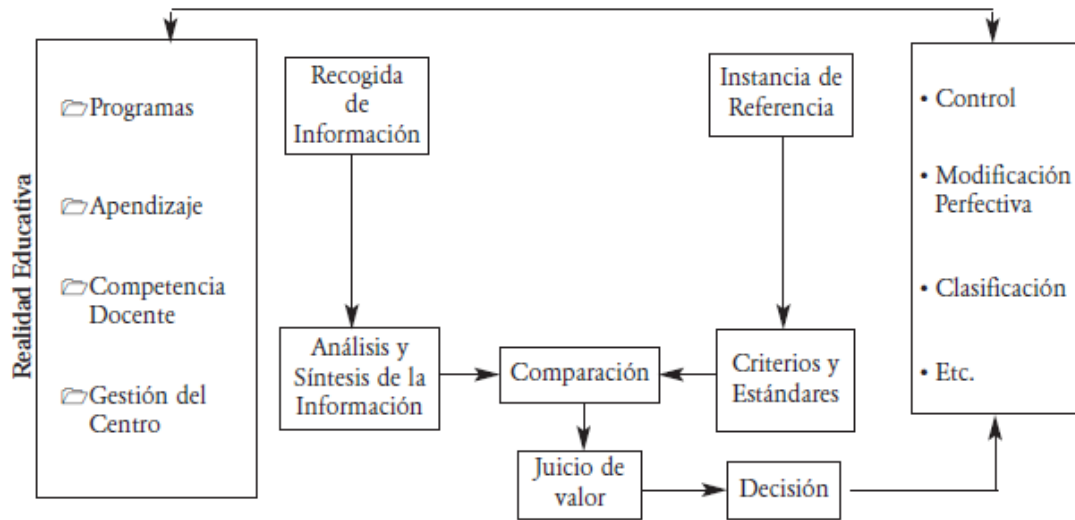
del desempeño del docente. Una ligada al control de la tarea docente y otra en la cual tiende a utilizar estrategias de evaluación de tipo formativa.

En los países en donde se realiza las evaluaciones docentes existe una diversidad de mecanismos de certificación, por lo tanto la diversidad de los modelos para concebir, organizar e implementar las políticas de evaluación se pueden centrar en evaluar: a) actitudes y habilidades para el desempeño de la tarea, b) conductas manifiestas en el aula., c) el desarrollo de la tarea, d) los resultados de la tarea, e) la profesionalización

Esta investigación se enfocó en las actitudes y habilidades para el desempeño de la tarea y la profesionalización del docente. (Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires, 2010). Es sabido que la calidad del profesorado y su docencia influyen, de manera determinante, en los resultados de los aprendizajes y a pesar de los esfuerzos desplegados por mejorar la profesión, lo que existe, en la mayoría de los países, son serias dificultades para mantener una oferta de maestros de buena calidad.

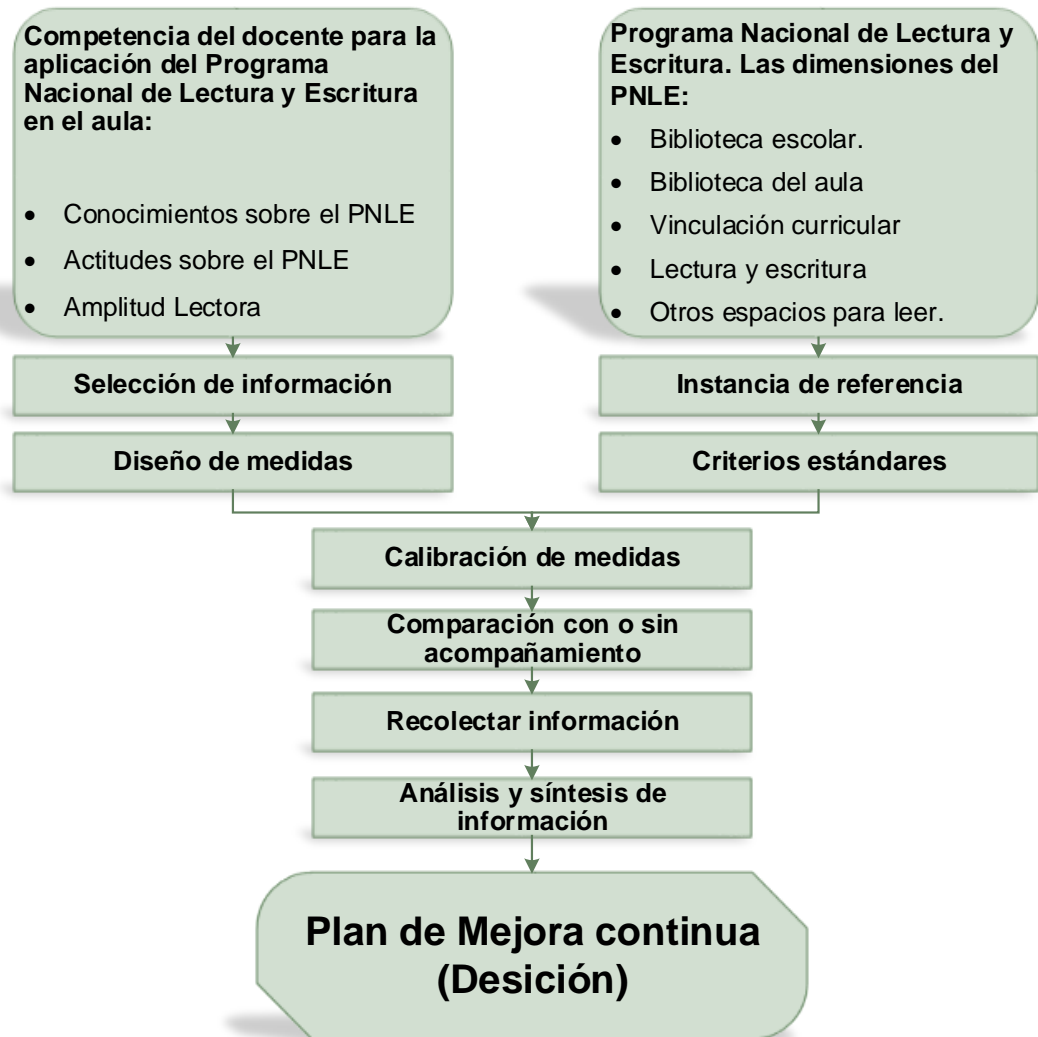
La evaluación constituye esencialmente un juicio de valor sobre una realidad y, como todo juicio, se apoya en una comparación. Comparación y juicio son, pues, los componentes esenciales de la evaluación, su núcleo conceptual (De la Orden, 2009). Podemos afirmar que se evalúa para tomar decisiones respecto a determinadas facetas del objeto evaluado, en nuestro caso, la educación (Stufflebeam y Shinkfield, 2007). Para lograr la comparación se necesita: de un modelo con el cual se va a contrastar la realidad y de un mayor conocimiento de la realidad. De la Orden (2009) representa la estructura de la evaluación educativa de la siguiente manera:

Figura 2. Estructura de la evaluación educativa según De la Orden (2009).



Piénsese que puede ser objeto de evaluación cualquier elemento educativo: el sistema educativo, una institución, el currículum, la competencia docente, el aprendizaje de los alumnos, etc. (De la Orden & Jornet, 2012) Por lo tanto, para efectos de los objetivos planteados en esta investigación se modificó éste modelo y se ajustó de manera personalizada, quedando de la siguiente manera tomando como base el Programa Nacional de Lectura y Escritura en el Estado de Sonora.

Figura 3. Modelo de evaluación de los docentes ante el Programa Nacional de Lectura y Escritura..



Elaboración propia (2009).

## 1.2.- Conocimiento

Durante varias décadas se trabajó en el sector educacional bajo el supuesto de que el impacto de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de éxito de los escolares era tan fuerte, que muy poco podía hacerse al interior de las escuelas para contrarrestarlas en el caso de que estas fueran negativas. Desde los años cincuenta hasta los ochenta la investigación educativa reforzó este supuesto. El

resultado más consistente de la misma en estos años se refería a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural sobre los logros de la gestión escolar.

En el último decenio del siglo pasado los sistemas educativos de la región priorizaron los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en ese empeño se identificó al “desempeño profesional del maestro” como muy influyente para lograr un salto cualitativo de la gestión escolar. Luego, entre las múltiples acciones que pueden realizarse para el mejoramiento de la calidad de la educación, la evaluación del docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación. (Schulmeyer, 2004).

Una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza. (UNESCO, 2007). En varios países se considera que para lograr el perfeccionamiento de los docentes es necesario e imprescindible que éste sea sometido periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño dentro del aula.

En 1994, el gobierno federal decidió que para evaluar la preparación profesional se aplicarían diferentes exámenes para los docentes frente a grupo, los directores y el personal docente de apoyo técnico-pedagógico. En el caso de los exámenes para docentes frente a grupo, el contenido incluía preguntas sobre:

- El conocimiento de contenidos curriculares.
- La normativa del sistema educativo.



- Los propósitos y sugerencias didácticas contenidas en los programas oficiales. (Barrera & Myers, 2011)

Es importante mencionar que estos exámenes no tenían como objetivo evaluar el desempeño de los docentes, sino ofrecer una calificación estandarizada que permitiera asignar los puntos correspondientes para determinar si un docente era acreedor a los estímulos económicos que estaba solicitando (INEE 2006). Así, a pesar de que el examen no buscaba diagnosticar a los maestros, lo cierto es que rápidamente se convirtió en un estándar docente *de facto*, ya que un buen porcentaje de los docentes del país deseaban entrar a este programa. (Barrera & Myers, 2011)

Se sabe que los docentes juegan diferentes roles en los planteles educativos y actúan en distintos ámbitos de la realidad escolar. En muchos sentidos, se relacionan con los familiares de sus alumnos, con la comunidad aledaña, con el director de la escuela, con supervisores, entre otros. En medio de esta serie de tareas, el propósito fundamental de su oficio es que los alumnos aprendan lo que está previsto.

Nuestras sociedades han construido un espacio destinado, intencionalmente, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes; este espacio es el aula (TIMSS, 1995; Toro, 2003; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). La figura del profesor ha constituido fuente de estudio y reflexión, en el contexto pedagógico, desde tiempos remotos. La idea de que su influencia en el aprendizaje del alumno es esencial, parece haber dirigido el análisis y la investigación respecto de la eficacia de su actividad. De aquí que la investigación sobre el tema haya encontrado objetivos como los siguientes:

- a) Determinar el tipo de conductas que debe asumir un profesor para ser eficaz;
- b) Evaluar si un profesor es eficaz y en qué grado;

c) Determinar qué características debe tender a potenciar un profesor eficaz en sus alumnos (Pérez Juste y García Ramos, 1995). (Fresán & Vera, 2004)

La evaluación de la actividad docente es una actividad que actualmente preocupa a todas las instituciones educativas independientemente del nivel formativo que éstas atiendan. La mayoría de los mecanismos e instrumentos para la evaluación docente se derivan de las investigaciones sobre el papel del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje que, a partir de distintas vertientes y enfoques, han tratado de explicar la influencia del docente en el aprendizaje de los estudiantes. Los indicadores de la función docente se han enriquecido de los aportes de distintas disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología, la filosofía, la cibernética y la comunicación, entre otras, que sin duda alguna, han permitido avances importantes en la evaluación de la docencia.

### 1.3.- Programa Nacional de Lectura

El Programa Nacional de Lectura y Escritura es impulsado por la Secretaría de Educación Pública para responder a una de las responsabilidades fundamentales de la educación básica: formar a los alumnos en habilidades comunicativas, pues son herramientas esenciales para el acceso al conocimiento. De ahí que “establece como la prioridad del currículo impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas —hablar, escuchar, leer, escribir— y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros”. La instancia directamente responsable del programa es la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) quien coordina, orienta y da seguimiento de las acciones en las 32 entidades del país. (Morales Herrera, 2008)

El Programa Nacional de Lectura inicia en 2001 y en él participan las 32 entidades del país, Para su organización y operación se han conformado Equipos Técnicos Estatales, responsables de impulsar las acciones del Programa Nacional de Lectura y Escritura en su entidad. En cada entidad se diseñan los Programas Estatales de Lectura de acuerdo a las Reglas de Operación del Programa donde se establece, a partir de un diagnóstico, las estrategias, metas y actividades que se realizarán durante el año. (Morales Herrera, 2008)

Dentro de los objetivos específicos del programa, cabe resaltar, que existe la necesidad de diseñar e instrumentar estrategias de formación, capacitación y actualización de maestros, directivos, bibliotecarios y equipos técnicos, que atiendan de manera suficiente las líneas estratégicas del Programa Nacional de Lectura y Escritura, esto en coordinación con las autoridades educativas federales, estatales y municipales a las que corresponda.

En el Programa Nacional de Lectura y Escritura encontramos la estrategia nacional 11+5 acciones para integrar de lectores y escritores, ciclo escolar 2012-2013 donde se ofrece un plan de actividades de fomento de la lectura para desarrollar en el transcurso de 11 meses, desde diferentes espacios, a través de 5 líneas de acción, más un conjunto de 5 actividades permanentes en el aula y el registro de avance del proyecto de la biblioteca escolar.

Las 5 líneas de acción son:

1. Biblioteca escolar. Desde la biblioteca escolar se desarrollan acciones para crear un ambiente para la circulación de la palabra con diferentes propósitos para que los estudiantes tengan experiencias de vida relacionadas con las diferentes manifestaciones de la palabra escrita. Desde ella se implementan actividades de fomento de lectura como la hora del cuento, ronda de libros, club de lectura, exposiciones, talleres de expresión, imprenta,

marionetas, sesiones de poesía, teatro, encuentro con autores y el Comité de Lectura y Biblioteca pueden emplear la promoción de la lectura en la escuela.

2. Biblioteca del aula. El docente frente a grupo desarrolla, como parte de su Plan de trabajo las 5 actividades permanentes en el aula con el propósito de garantizar la circulación de los libros, el diálogo y la reflexión sobre las lecturas que realizan sus estudiantes; así como el seguimiento de dichas actividades. Al desarrollar actividades permanentes se pretende mostrar a los estudiantes diversas posibilidades de lenguaje escrito para contribuir a la construcción de su biografía lectora. Asimismo, el docente se compromete a dar seguimiento al índice lector del grupo como parte del índice lector de la escuela.

3. Vinculación curricular. Las actividades en este apartado consideran las competencias, los campos formativos y los contenidos propuestos en los programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria para ofrecer a docentes y alumnos, oportunidades de uso de los acervos de la biblioteca escolar y de aula enfocados al desarrollo de habilidades lectoras y escritoras. Las actividades realizadas y los libros utilizados se deben vincular con la elaboración del Catálogo Pedagógico.

4. Lectura y escritura en familia. Las actividades van encaminadas a fortalecer el proceso de formación de lectores y escritores desde el ámbito familiar. Con la participación de los padres, madres y demás familiares como mediadores de la lectura, se pretende favorecer la creación de vínculos con el trabajo docente y enriquecer las oportunidades para que los estudiantes dispongan de condiciones favorables en el desarrollo de la cultura escrita en casa.

5. Otros espacios para leer. Se invita a que la comunidad escolar desarrolle actividades complementarias a las que se ofrecen en el aula y en la biblioteca escolar. Se propone que los diferentes espacios y tiempos de la

escuela sean aprovechados para que los docentes, padres de familia y estudiantes tengan la oportunidad de conocer los acervos de la biblioteca, participar en estrategias que permitan la interacción entre alumnos de diversos grados, leer y dialogar sobre temas que estén más allá de los contenidos escolares. (Secretaría de Educación Pública, 2012).

De esta forma, las 5 Actividades Permanentes en el Aula mínimas que debe garantizar el docente frente a grupo son:

1. Lectura en voz alta. Todos los días, el docente inicia las actividades escolares dedicando 15 minutos para compartir con sus estudiantes la lectura en voz alta de un libro de la biblioteca de aula o escolar. Se programan sesiones para que todos los alumnos también participen en esta actividad. Es importante seleccionar las lecturas (escoger los textos adecuados para los alumnos) y preparar la lectura.

2. Círculo de lectores en el aula. Junto con los estudiantes, se identifican 10 libros de la biblioteca escolar y de aula, los cuales se comprometen a leer, uno cada mes, durante el ciclo escolar. El último jueves hábil de cada mes, se organiza un círculo de lectores en el salón de clases con el propósito de que estudiantes y docente conversen sobre las impresiones, puntos de vista, relaciones de contenidos y significados a partir de la lectura seleccionada.

3. Lectura de diez libros en casa. Cada estudiante se compromete a leer en casa, con el apoyo de los padres de familia, durante el ciclo escolar, diez libros de su preferencia y a elaborar una recomendación escrita de cada uno de ellos. La primera semana de cada mes, los estudiantes pegan en el periódico mural del salón de clases la recomendación del libro leído con el propósito de que sus compañeros se animen a realizar la lectura a partir de los comentarios. El seguimiento de las lecturas se registra en la Cartilla de lectura:

leyendo juntos. Asimismo, los padres de familia se comprometen a leer y dialogar diariamente, 20 minutos, con su hijo en casa.

4. Lectores invitados al salón de clases. Cada semana se recibe, en el salón de clases, a un lector invitado, el cual puede ser un padre, madre u otro familiar de los estudiantes, incluso una persona de la comunidad, con el propósito de compartir una lectura con los alumnos. El docente apoya al lector invitado en la selección del libro y en la preparación de la lectura.

5. Índice lector del grupo. En coordinación con los estudiantes, se llevará un registro de los libros que cada uno de ellos lee y se determinará el Índice lector del grupo que corresponde a la relación del número de libros leídos por el grupo en un mes entre el número de alumnos. (Secretaría de Educación Pública, 2012)

Estos son los puntos y estrategias que el Plan Nacional de Lectura utiliza para mejorar las habilidades lectoras de los mexicanos. Por lo que es importante saber si los docentes tienen el conocimiento de éstos y si se aplican dentro del aula.

#### 1.4.- Actitudes

Este constructo es uno de los más controvertidos en las ciencias sociales a la par que uno de los más antiguos, pues puede datarse ya a comienzos del siglo pasado. Para Matterlart (2003) la noción de "actitud", entendida como "un estado de ánimo individual respecto de un valor". Por otra lado para el conductista Leonard Doob (1947) en su definición de Actitud que dice que es "una respuesta implícita, generadora de impulsos, considerada socialmente significativa en la sociedad del individuo. Y para Thomas y Znaniecki (1921) en las que la actitud es "un estado de ánimo" o "sentimientos positivos o negativos hacia una persona u objeto". (Vera, Peña, Domínguez, 2014)

Considerando que la conducta se puede inferir a partir del conocimiento de las creencias que alimentan ciertas actitudes y de la disposición a actuar en una determinada dirección, la actitud propia es la que nos dice hasta donde pueden cumplirse las metas de cualquier proyecto (Vera, Peña, Domínguez 2014).

Generalmente, cuando uno opta por la aplicación de varios métodos para poder así concluir con alguna labor pero al paso de esto se nos oponen ciertos factores que nos obstaculizan como la cantidad de trabajo o labores específicas (tareas o trabajos asignados con alta/menor dificultad), el tener una actitud positiva, es lo que nos ayuda a fomentar y desarrollar una actitud más competitiva, puesto que todo se basa en una idea central con base a la necesidad de perfeccionar una actividad en específica.

De manera general se suele aceptar que la actitud constituye una predisposición organizada del sujeto para pensar, sentir y comportarse ante un objeto. Evidentemente en esta definición, se relacionan fenómenos de naturaleza diferente. No es lo mismo pensar y sentir que comportarse. Por tanto, debemos concebir la actitud como una organización psicológica particular, de diferentes procesos. Rosenberg y Rovland (1960) intentando darle significado al término actitud, formularon su modelo tripartito, dado que, ante un objeto actitudinal, la persona presenta tres tipos de respuestas diferentes:

1. Respuestas Cognitivas: Creencias y pensamientos acerca del objeto.
2. Respuestas Evaluativas: Sentimientos asociados al objeto (repulsión, atracción, placer, etc.).
3. Respuestas Conductuales: Comportamiento que incluye intenciones de actuar de una forma determinada ante un objeto.

Poco después de la publicación de los trabajos de Thurstone de 1928 llamado "Las actitudes pueden medirse", en 1932 Rensis Likert (1903 – 1981) propuso otro método de elaboración de escalas con el objetivo explícito de

simplificar el procedimiento de Thurstone (Andrich, 1996 c.p. Levy y Varela, 2002). Con Likert, la construcción de escalas abandona los lazos de la psicofísica y se aproxima a los test psicológicos, buscando la justificación teórica para su elaboración en la teoría clásica de los test desarrollada fundamentalmente a partir de los trabajos de Charles Spearman en 1905.

En cuanto a la actitud de los docentes el proyecto Teaching And Learning International Survey (TALIS 2009) de la OCDE, concluye, que actuando sobre las actitudes, ideas y prácticas de los profesores en su conjunto existe la posibilidad de una considerable mejora de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.

### 1.5.- Memoria Operativa

La memoria constituye un atributo humano basado en el hecho de que las personas son capaces de almacenar información para utilizarla posteriormente. (Colom & Flores Mendoza, 2001). Según Baddeley 1986; Baddeley y Hitch, 1974), la Memoria Operativa es un sistema que nos permite mantener y manipular, durante un período breve de tiempo, la información que se necesita para la realización de tareas cognitivas complejas tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión.

Estos paradigmas han servido para contrastar una serie de teorías sobre la memoria humana. En Psicología existen, al menos, tres grandes teorías de la memoria (Smith, 1996): sobre las etapas de memoria, sobre los sistemas de memoria y basadas en los recursos de la memoria. (Del Río & López Higués, 2006)

Las teorías sobre las etapas de la memoria distinguen la fase de codificación, de almacenamiento y de recuperación. La codificación se centra en la percepción de la información, el almacenamiento consiste en el



mantenimiento de esa información y la recuperación se basa en el recuerdo de la información previamente almacenada.

Las teorías sobre los sistemas de memoria quizá son las más conocidas. En ellas se suele distinguir entre la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. Aquí se supone que el sujeto recibe la información del entorno a través de los órganos de los sentidos, dando lugar a impresiones sensoriales que se almacenan en la memoria sensorial, pero cuya duración no suele exceder el medio segundo. Gran parte de la información incluida en esas impresiones sensoriales, se desvanece rápidamente. La información superviviente se traslada desde la memoria sensorial a la memoria a corto plazo, donde el sujeto ya pueda manipularla conscientemente. Al igual que la memoria sensorial, la memoria a corto plazo también presenta limitaciones temporales, y, por tanto, la información tiende a perderse, bien por desvanecimiento, bien porque la llegada de nueva información desplaza a la existente. Parte de la información procesada en la memoria a corto plazo se traslada a la memoria a largo plazo, también denominada memoria permanente. La información que se almacena en la memoria a largo plazo, se distingue en varios tipos: episódica, semántica, procedimental, etc. Esta información almacenada puede ser recuperada posteriormente.

Finalmente, las teorías basadas en los recursos cognitivos se centran en explicar procesos cognitivos de memorización, a partir de parámetros tales como la velocidad con la que se puede procesar mentalmente la información, la capacidad de la memoria a corto plazo o la habilidad para inhibir el procesamiento mental de la información irrelevante. Desde estas teorías, las limitaciones temporales de la memoria a corto plazo conllevan que el sujeto puede procesar una determinada cantidad de información por unidad de tiempo. Cuando un sujeto puede procesar la información de la memoria de corto plazo a mayor velocidad que otro, entonces posee una ventaja, en el sentido de que podrá procesar más información por unidad de tiempo. (Del Río & López Higes, 2006)

El modelo de memoria de Hunt (1971) distingue entre componentes básicos de la memoria y procesos de control. Los componentes básicos son: el retén o buffer sensorial, equivalente a la memoria sensorial, la Memoria a Corto Plazo, la Memoria a Medio Plazo y la Memoria a Largo Plazo. Los procesos de control son: los procesos atencionales que permiten trasladar la información desde el retén sensorial a la memoria a corto plazo, los procesos de repaso que permiten evitar la pérdida de información en la memoria a corto plazo, los procesos de formación de bloques de información que ayudan a mantener más cantidad de información en la memoria a corto plazo agrupando las piezas de información en unidades compactas, los procesos de codificación que permiten trasladar la información desde la memoria a corto plazo a la memoria de largo plazo y los procesos de búsqueda en la memoria de largo plazo que permiten recuperar información almacenada en la memoria de largo plazo para ser manipulada en la memoria a corto plazo. (Del Río & López Higes, 2006).

Según este modelo, la Memoria Operativa está formada por tres componentes: un ejecutivo central, que tiene una capacidad limitada, y cuya función es controlar y coordinar a los otros dos subsistemas. De ellos, el lazo fonológico, especializado en el almacenamiento temporal de la información verbal, está compuesto de un almacén fonológico y de un proceso de repetición articulatoria (lazo articulatorio). El otro, el registro viso-espacial, está especializado en el almacenamiento temporal de la información visual y espacial. (Rosa, Gutiérrez, García Madruga, Luque, & Gárate, 1996).

El componente ejecutivo central es un filtro de los otros dos subsistemas, decidiendo que hacer con la información, clasificarla y a donde enviarla. Just y Carpenter (1992) han propuesto una hipótesis según la cual la interacción de procesos, indispensable para alcanzar la comprensión, estaría restringida por la capacidad de la Memoria Operativa de los sujetos. (Rosa, Gutiérrez, García Madruga, Luque, & Gárate, 1996).

Se han diseñado y utilizado tareas muy diferentes para intentar medir la memoria operativa: desde las pruebas más clásicas de amplitud de palabras (PAP) o dígitos, hasta medidas más complejas como el *Reading Span Test* (RST). Esta prueba fue propuesta por Daneman y Carpenter (1980), como una alternativa a las medidas clásicas de “memoria a corto plazo”. (Rosa, Gutiérrez, García Madruga, Luque, & Gárate, 1996)

Estos autores parten de la nueva concepción de la Memoria Operativa como un espacio activo y flexible de capacidad limitada, y con funciones tanto de almacenamiento como de procesamiento, que compiten por los recursos limitados del sistema en su actuación. Considerando esta transacción como potencial fuente de diferencias individuales en la comprensión lectora, razonan que una medida adecuada de la Memoria Operativa en este campo debe basarse en tareas que activen sus dos componentes (procesamiento y almacenamiento) en el contexto de las demandas normales de la comprensión de textos. (Rosa, Gutiérrez, García Madruga, Luque, & Gárate, 1996).

La tradicional referencia a un simple espacio de «almacenamiento a corto plazo» –en contraposición a la memoria de carácter más permanente o «a largo plazo»–, fue progresivamente sustituyéndose por la idea de un mecanismo más «activo», una «memoria de trabajo» (working memory) que se encargaría del control y el almacenamiento temporal de la información mientras está siendo procesada en el contexto de cualquier tarea cognitiva (Atkinson y Shiffrin, 1968, 1971).

La memoria operativa es un sistema de capacidad limitada que permite almacenar y a la vez manipular información que resulta necesaria para el desempeño de tareas complejas (como en efecto lo es la comprensión lectora). Esto significa que en principio, la memoria operativa es un sistema de operación doble: tiene una capacidad (ciertamente limitada) de almacenamiento temporal y una capacidad de manipulación de la información (sobre la bases de una organización dinámica de la información que se está leyendo) ( Inga, 2008).

La amplitud lectora mide la memoria operativa o memoria de trabajo de los docentes. Aunque la lectura de comprensión es algo complejo esta habilidad no puede descartarse como necesaria para lograr la comprensión de un texto y lograr un análisis, síntesis y discusión del mismo.

## **CAPÍTULO II. MÉTODO**

### **2.1. Tipo de Estudio**

Con la finalidad de cumplir los objetivos anteriormente mencionados y contrastar la hipótesis formulada se llevó a cabo una investigación experimental correlacional y así determinar la relación entre la amplitud lectora del docente y las variables conocimiento y actitudes sobre el Programa Nacional de Lectura y Escritura.

El alcance temporal es seccional dado que los docentes que participaron pertenecen al ciclo escolar 2011-2012 y la base de datos fue creada directamente de lo recolectado en trabajo de campo por lo tanto los datos utilizados son primarios.

El carácter de la investigación es de tipo cuantitativo y se obtuvieron datos numéricos que permiten que la información sea cuantificable y susceptible a verificación. El marco en el que tiene lugar la investigación es de campo.

### **2.2. Participantes y Tipo de Muestreo**

La muestra está conformada por docentes de educación primaria pertenecientes al Estado de Sonora siendo un total de 940 docentes de primaria pública, cuyo rango de edad va de los 22 a los 68 años, 360 son hombres y 580 mujeres, donde 375 si pertenecen al programa de carrera

magisterial y 565 no, los docentes pertenecen a el sistema estatal, federal y federal indígena, con antigüedad en la docencia de entre 0 a 41 años.

De los docentes evaluados 187 tienen contrato interino, mientras 753 cuentan con plaza; 240 realizaron su licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, 685 en alguna Escuela Normalista y 15 en Universidad. Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico por cuotas y los docentes se encuentran distribuidos en los municipios del Estado de Sonora como se muestra en la tabla 1.

*Tabla 1. Diseño de la muestra: escuelas por municipio.*

Municipio	MUESTRA (n)
Agua Prieta	52
Álamos	43
Benito Juárez	15
Caborca	48
Cananea	28
Cumpas	15
Etchojoa	23
Guaymas – Empalme	115
Hermosillo	86
Huatabampo	30
Magdalena	6
Moctezuma	16
Nacoziari	4
Navojoa	50
Nogales	3
Obregón	85
Puerto Peñasco	93
Sahuaripa	17
San Luis Río Colorado	200
Ures- Río Sonora	11

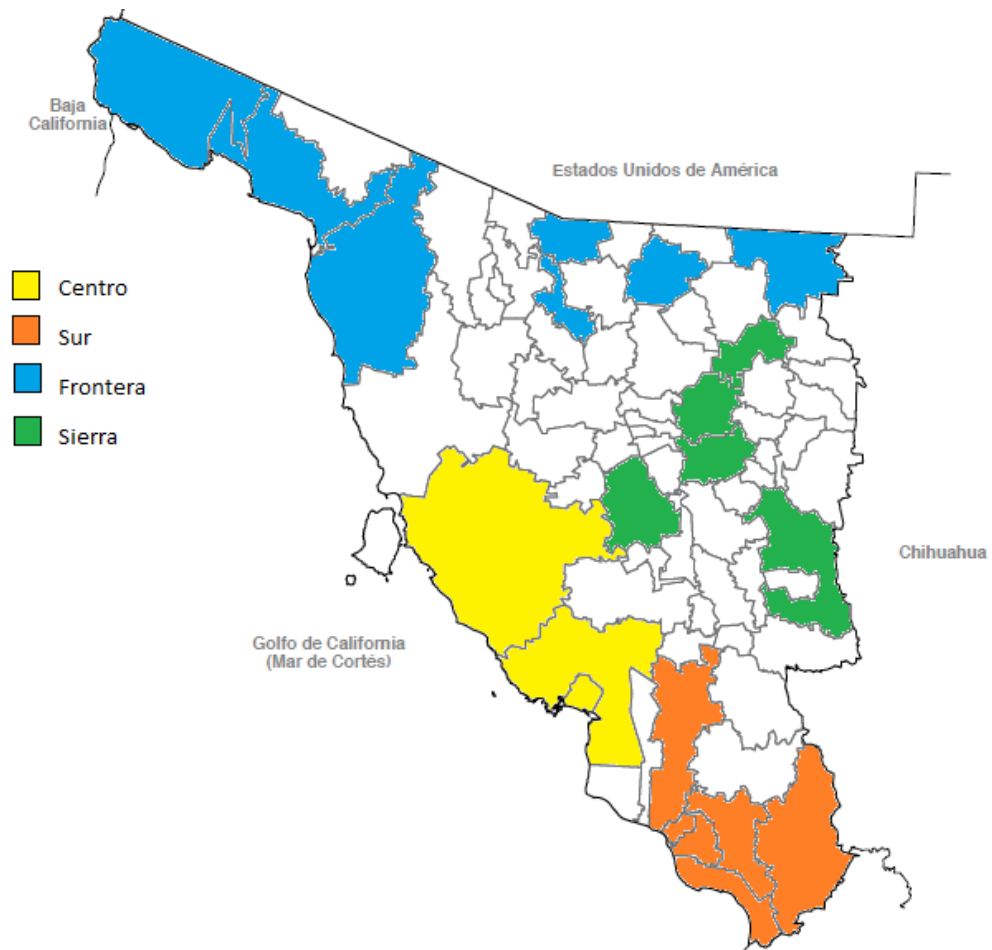
Nota: Elaboración propia.

Se realizó una división del Estado de Sonora en cuatro regiones: región centro, región sur, región frontera y región sierra. La región centro está

comprendida por los municipios de Guaymas y Empalme obteniendo una muestra de 201 docentes; la región sur por Álamos, Benito Juárez, Etchojoa, Huatabampo, Navojoa y Cajeme, siendo en total 246 docentes; la región de frontera está comprendida por Agua Prieta, Cananea, Caborca, Magdalena, Nogales, Puerto Peñasco y San Luis Río Colorado con 430 docentes; y la región sierra compuesta por Cumpas, Moctezuma, Nacozari, Sahuaripa y Río Sonora con 63 docentes.

A continuación en la figura 4 se muestra el mapa del estado de Sonora con la regionalización que se hizo para el levantamiento de los datos.

*Figura 4. Regionalización de la muestra de docentes del Estado de Sonora*



### 2.3.- Instrumento de Evaluación

Se elaboró un instrumento de medición con el objetivo de evaluar la amplitud lectora de los docentes de educación básica así como el conocimiento y actitudes ante el Programa Nacional de Lectura y Escritura.

El instrumento de evaluación utilizado para recolectar los datos de ésta investigación está dividido en:

- Datos generales
- Conocimientos de los docentes sobre el Programa Nacional de Lectura y Escritura.
- Actitudes de los docentes hacia el Programa Nacional de Lectura y Escritura.
- Prueba de Amplitud Lectora.

#### 2.3.1.- Reactivos de Conocimiento

Para medir el conocimiento de los docentes sobre el Programa Nacional de Lectura se realizó un cuestionario de 61 reactivos, el cual se elaboró basándose en las 5 dimensiones de éste programa anteriormente descritas (ver instrumento de medida en anexo 1):

- Biblioteca escolar
- Biblioteca de aula
- Vinculación curricular
- Lectura y escritura en familia
- Otros espacios para leer.

Ya elaboradas las preguntas se procedió a el juicio de expertos, en donde docentes que se encuentran activos actualmente y llevan a cabo el Programa Nacional de Lectura y Escritura en el aula analizaron la



correspondencia entre el contenido de las escalas y los constructos que las escalas intentan medir, así como la redacción de las preguntas; después de seguir las recomendaciones de éstos se hizo el ajuste del cuestionario.

Se sometió el instrumento a los análisis necesarios para determinar las propiedades métricas de cada reactivo y la unidimensionalidad de la escala, sometiéndolos al modelo métrico de Rasch utilizando el software winsteps v.3.7 (Linacre, 2006).

De acuerdo a González Montesinos 2013 los reactivos que componen una escala deben ajustarse a los criterios de interpretación recomendados de ajuste interno (INFIT) y externo (OUTFIT) siendo aceptables para un reactivo encontrarse en el intervalo de .80 a 1.30 unidades de bondad de ajuste.

El valor INFIT o ajuste interno es sensible a patrones de respuesta irregulares relacionados con respuestas no esperadas, por lo que el valor de .80 a 1.30 se considera una situación productiva para el proceso de medición. Los valores por debajo de 1.0 son considerados con demasiado determinismo y los valores por encima de 1.30 se consideran con aleatoriedad.

El valor de OUTFIT o ajuste externo identifica patrones de respuesta no esperados lejos de las habilidades de los respondientes o para la dificultad del reactivo.

El punto biserial es el indicador que nos mide el grado de validez de la pregunta, es un índice de validez interna y determina la pertenencia de un reactivo a la escala como parte de la medición de un constructo. Se esperan valores entre el .20 a .40 (Bazán, 2000).

La medida de discriminación debe aproximarse a 1, sin rebasar el límite inferior de .90 para considerársele al reactivo como productivo

Con base a lo anterior se sometieron los 61 reactivos al análisis descrito descartándose varios reactivos debido a que no cubrían los requisitos anteriormente expuestos quedando 32. En la tabla 2 que se muestra a

continuación se pueden observar los reactivos que cumplieron con las propiedades métricas necesarias y que pertenecen a las dimensiones de conocimientos de los docentes hacia el Programa Nacional de Lectura y Escritura.

*Tabla 2. Tabla de propiedades métricas del instrumento de evaluación de conocimientos.*

REAC	MEDIDA	N	INFIT	OUTFIT	PBIS	DISC
R01	0.784	940	1.0018	0.9496	0.2463	1.0227
R03	-1.9634	940	0.9767	0.9496	0.3486	1.0302
R05	-0.193	940	1.1167	1.1686	0.1561	0.4563
R08	0.7151	940	1.0061	0.9297	0.2428	1.0135
R09	-0.757	940	1.0241	1.0407	0.2935	0.9211
R11	2.0336	940	1.0373	1.1631	0.0734	0.9527
R12	0.0622	940	1.0563	1.081	0.2138	0.7406
R14	0.9894	940	1.044	1.1684	0.1502	0.8921
R16	-0.4784	940	0.8955	0.8603	0.438	1.4077
R18	-0.6543	940	0.8657	0.8292	0.4768	1.4415
R19	-0.1685	940	1.1231	1.1905	0.1456	0.4059
R20	-0.8671	940	0.8508	0.8264	0.4923	1.3854
R21	0.6981	940	1.0086	0.9213	0.2454	1.0166
R26	-0.783	940	0.8277	0.8027	0.5264	1.4839
R27	1.3831	940	1.0345	1.2231	0.126	0.9277
R29	0.7321	940	1.0016	0.9138	0.25	1.0292
R30	-0.5232	940	0.8587	0.8203	0.4873	1.5235
R31	1.5019	940	1.0413	1.0342	0.1245	0.9501
R33	0.533	940	1.0714	1.0698	0.166	0.7989
R37	-0.0559	940	1.0506	1.0654	0.2295	0.767
R43	-0.5482	940	0.9588	0.9454	0.3639	1.1507
R44	1.5774	940	1.0124	1.1072	0.1526	0.9745
R45	-2.3689	940	0.9772	0.8635	0.3479	1.0393
R48	0.1866	940	0.8982	0.8281	0.4153	1.4509
R50	0.3285	940	0.9031	0.8264	0.4015	1.3869
R51	-0.5033	940	0.8718	0.8419	0.4769	1.4786
R52	-0.8196	940	0.8441	0.8123	0.5081	1.4277
R57	0.2673	940	1.0246	1.203	0.2218	0.7756
R58	0.6532	940	0.9777	0.9919	0.2688	1.0403
R59	0.5276	940	0.9787	1.0342	0.2725	1.0244

Fuente: CIAD 2011-2013.

La distribución de los reactivos en las dimensiones de conocimientos sobre el Programa Nacional de Lectura y Escritura son de la siguiente manera. Para la dimensión de Biblioteca escolar se observan los reactivos 1, 3, 5, 12, 19, 23, 43, 44, 50,51, 52, 57, 58 y 59; para la dimensión biblioteca de aula los reactivos son el 9, 27, 31 y 37; en vinculación curricular 7, 8, 11, 14, 16, 20, 21, 26, 29 y 33; en Lectura y Escritura en familia corresponde el reactivo 18; y por último en Otros espacios para leer es el reactivo 30.

### **2.3.2. Reactivos de Actitudes**

Para evaluar las actitudes del docente se utilizó una escala de Osgood, la técnica se desarrolló proponiendo una lista de adjetivos al sujeto, que él ha de relacionar con los conceptos propuestos. Los adjetivos se presentan en forma bipolar escogiéndose una actividad que tiene que realizar el docente dentro de las dimensiones del Programa Nacional de Lectura y Escritura y se elaboró una lista de adjetivos calificativos y sus antónimos (diferencial semántico); en total se utilizaron 15 reactivos y las puntuaciones van de 1 a 7, donde 1 es el aspecto negativo y 7 el positivo

El análisis factorial nos indica como tienden a agruparse los ítems o variables, examinando el contenido conceptual de los ítems que pertenecen al mismo factor logrando comprender que factores o constructos explican las correlaciones entre los reactivos (Morales, 2011), por lo tanto los reactivos de actitudes se sometieron a un análisis factorial de carácter exploratorio, utilizando el método de extracción de componentes principales con el cual se analiza toda la varianza, la común y no común (Morales, 2011) y es el análisis más recomendado en la confección de instrumentos (Nunnally & Bernstein, 1995).

Las rotaciones son transformaciones lineales que facilitan la interpretación sin alterar la proporción de la varianza explicada por los factores

(Nunnally & Bernstein, 1995). En éste caso se utilizó la rotación ortogonal Varimax; la rotación ortogonal es la más recomendada para construir subescalas factoriales, los factores ortogonales son más generalizables y es más fácil que se repliquen en otras muestras (Morales, 2011).

Algunos autores consideran que las actitudes se requiere que las escalas tengan pesos factoriales por encima de 0.30 en sus respectivas dimensiones por lo que los que obtuvieron pesos menores fueron eliminados (Kerlinger y Lee, 2001). Con el fin de analizar la consistencia interna de las pruebas, se efectuó un análisis de confiabilidad mediante el método de alfa de Cronbach.

Para una factorial de segundo orden se colocaron las actitudes en tres dimensiones. Estas dimensiones se obtuvieron con un análisis factorial con extracción de máxima verosimilitud y con rotación Oblimin. Las dimensiones y el número de reactivos que se incluyen en cada una de ellas quedaron de la siguiente manera:

La dimensión *postulados del programa* cuenta con 5 reactivos con 10 adjetivos bipolares. Estos reactivos obtuvieron una varianza explicada del 74.92 y una KMO .979. Los reactivos de ésta dimensión se muestra en la tabla 3.

*Tabla 3. Dimensión Postulados del Programa. Reactivos y adjetivos Bipolares*

Reactivo	Adjetivos bipolares
1. Apoyar al maestro bibliotecario y los de grupo en la elaboración de catálogo.	
2. Planear mis clases para que mi alumno lea y escriba.	
3. Leer en voz alta para fomentar interés en la cultura escrita.	Importante- Sin importancia Interesante – Aburrido
4. Organizar un círculo de lectura para leer 10 libros en el año.	Atractivo – No atractivo Fascinante – Ordinario
5. Proporcionar el servicio de préstamo de libros de la biblioteca del aula.	
6. Promover que los padres de familia lean y escriban con sus hijos en casa.	

La dimensión de *actividades y servicios* cuenta con 5 preguntas con 2 adjetivos bipolares. Estos reactivos obtuvieron una varianza explicada de 80.75 y una KMO .947 y en la tabla 4 se muestran los reactivos con sus adjetivos bipolares.

*Tabla 4. Dimensión Actividades y Servicios. Reactivos y adjetivos Bipolares*

Reactivo	Adjetivos bipolares
7. Para mi usar la biblioteca escolar es	Importante- Sin importancia Interesante- Aburrido
8. Para mí, organizar la biblioteca de aula es	Relevante – Irrelevante Significa mucho- Insignificante
9. Para mí, usar las adecuaciones curriculares para usar la comprensión lectora es.	Atractivo- Sin atractivo Fascinante – Ordinario Valioso – Sin valor
10. Para mí, obtener el índice lector del grupo es	Absorbente – Aburrido
11. Para mis estudiantes leer 5 libros recomendados por el círculo de lectores es	Necesario – Innecesario Satisfactorio – Insatisfecho

En la dimensión *participación de los actores del programa* cuenta con 4 preguntas con 4 adjetivos bipolares. Estos reactivos obtuvieron una varianza explicada de 66.83 y una KMO .899 y en la tabla 5 se muestran los reactivos con sus adjetivos bipolares.

*Tabla 5. Dimensión Participación de actores en el programa. Reactivos y adjetivos bipolares*

Reactivo	Adjetivos bipolares
12. Para mí, la participación de los padres en el programa de lectura es	
13. Para mí, la participación del director del plantel es	Necesario – Innecesario
14. .Para mí, la participación de directivos del programa de lectura es	Satisfactorio – Insatisfecho
15. Para mí, la participación del colectivo docente es	

### **2.3.3. Instrumento de Evaluación para Memoria Operativa: Prueba de Amplitud Lectora**

Se han diseñado varios instrumentos para medir la memoria operativa entre ellos el Reading Span Test (RST) siendo propuesta de Daneman y Carpenter (1980), estos autores parten de la concepción de la memoria operativa como activa y flexible de capacidad limitada y con funciones de almacenamiento y procesamiento, considerándola como una fuente potencial de diferencias individuales en la comprensión lectora. Indican que para obtener una adecuada medida de la memoria operativa el instrumento debe basarse en tareas que activen sus dos componentes: procesamiento y almacenamiento en el contexto de las demandas normales de la comprensión de textos.

Elosúa, Gutierrez, García, Luque y Gárate presentaron en 1996 la adaptación del Reading Span Test al castellano nombrándolo Prueba de Amplitud Lectora. En esta adaptación se decidió conservar el tema general expresado en las frases originales y se optó por hacer una versión castellana de cada una de las frases sin condicionarse a una traducción literal que en alguno de los casos era extraña o artificiosa. La estructura gramatical de las frases fue sencilla y similar a la versión original.

La prueba consiste en presentar al sujeto series de frases que no están relacionadas, el sujeto debe leer las frases a su propio ritmo en voz alta y al final de cada serie se le pide recordar la última palabra de cada una de las frases. El recuerdo es serial; es decir, el sujeto debe intentar respetar el orden de presentación de las frases (primero la última palabra de la primera frase, después la última palabra de la segunda frase y así sucesivamente).

El número de frases en cada serie va en aumento, de manera que también es creciente el número de palabras a recordar tras la lectura. El test consta de un total de 60 frases cada una de ellas con una longitud entre 13 y 16 palabras siendo 5 niveles de dificultad: de 2, 3, 4, 5 y 6 frases con 3

series para cada nivel. (Rosa, Gutiérrez, García Madruga, Luque, & Gárate, 1996)

Cada frase se presenta aisladamente en una sola línea en el centro de una tarjeta blanca (13 cms x 20 cms.) y sólo durante el tiempo que dura su lectura (5 seg. aproximadamente), se ha pretendido que las frases en cada serie no guarden relaciones estructurales o semánticas, y mucho menos las últimas palabras; con ello se pretende evitar que el recuerdo se vea facilitado por la aplicación directa de sencillas estrategias de asociación. (Rosa, Gutiérrez, García Madruga, Luque & Gárate, 1996)

#### 2.4. Procedimiento para la Aplicación del Instrumento

Después de que el instrumento cumplió con los requisitos antes mencionados se procedió a organizar la logística para el levantamiento de los datos. Se armaron grupos de 4 a 5 personas por región anteriormente descritas para cubrir las escuelas que se asignaron, una persona de cada uno de los equipos se designó como responsable.

Se involucraron en el levantamiento de datos aproximadamente 20 personas que antes de salir a campo fueron capacitadas para la aplicación del instrumento. Cada grupo de personas traía consigo el equipo necesario para llevar a cabo la aplicación (lápices, borradores, sacapuntas, tarjetas de aplicación y los cuestionarios suficientes).

Al ingresar a las escuelas y habiendo cubierto las formalidades como la presentación del responsable del equipo, acreditación del personal, explicación del objetivo y la operatividad, se entregó al director el oficio que proporcionó la Secretaría de Educación y Cultura, el director o algún maestro designado nos acompañó a las aulas donde se encontraban los docentes a los cuales se les

entregaba el cuestionario que incluye conocimiento y actitudes; terminando éste se aplicó de manera individual la prueba de amplitud lectora.

Al terminar la aplicación se revisó los instrumentos para certificar que no hubiera faltantes o no se hubieran terminado de llenar. Se agradecía al docente su participación al igual que al director y nos retirábamos para al siguiente día continuar con la siguiente escuela.

Se realizó la captura de la información y se depuraron las bases retirando los docentes que no terminaron el cuestionario o la prueba de amplitud lectora quedando al finalmente 940 docentes.



## **CAPÍTULO III. RESULTADOS**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de los distintos análisis aplicados para determinar si la amplitud lectora de los docentes modifica la actitud y conocimiento como factores hacia el Programa Nacional de Lectura y Escritura.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: a) análisis descriptivos de la muestra para observar sus variables de contexto, b) tablas cruzadas para reconocer la frecuencia y si existen diferencias significativas entre las regiones y la amplitud lectora de los docentes, sus actitudes y conocimientos y c) para la comprobación de la hipótesis se realiza análisis de varianza de una sola vía, pruebas correlación y tablas de muestras independientes.

### **3.1. Análisis Descriptivos de las Variables de Estudio**

#### **3.1.1. Amplitud Lectora**

Se aplicó la Prueba de Amplitud lectora a los 940 docentes antes descritos donde los análisis estadísticos arrojaron que 513 docentes se encuentran en el nivel 2 considerado el nivel más bajo siendo el 54.6% de la muestra; 340 docentes en el nivel 3 siendo el 36.2% de la muestra; 69 docentes en el nivel 4 siendo el 7.3% de la muestra; 16 docentes en el nivel 5 siendo el 1.7% de la muestra y en el nivel 6 solamente 2 docentes siendo el .2%. La media es de 2.57 y la desviación estándar de .721.

Al encontrar esta diferencia significativa en la distribución se tomó la decisión de juntar el nivel 4, 5 y 6 convirtiéndolo en uno solo y se hizo una recodificación de variables nombrando el nivel 2 como 1, el nivel 3 como 2 y los niveles 4, 5 y 6 como 3. De esta forma tenemos en el nivel 1 el 54.6% de los docentes, en el nivel 2 el 36.2% y en el último nivel el 9.3%. La tabla 6 lo muestra a continuación:

Tabla 6. Frecuencias de amplitud lectora recodificada

Amplitud lectora	Frecuencia	Porcentaje
Nivel 1	513	54.6
Nivel 2	340	36.2
Nivel 3	87	9.3
Total	940	100.0

Nota: Elaboración propia

### 3.1.2. Conocimiento

Para conocimiento se calificaron el número de respuestas correctas y se obtuvo el promedio de cada uno de los docentes obteniendo un valor mínimo de 15.63 y un valor máximo de 75.00 con una media de 48.44 y una desviación estándar de 11.21 una varianza de 125.747 y una asimetría de -.748. Se dividió la muestra de los docentes en cuartiles dependiendo de la calificación obtenida quedando de la siguiente manera el primer cuartil abarca del nivel menor a 43.74, el segundo cuartil de 43.75 a 49.99, el tercer cuartil de 50.00 a 56.24 y el último cuartil de 56.25 hasta el valor superior, quedando la distribución como se muestra en la tabla 7:

Tabla 7. Calificación de conocimientos cuartiles completo

	Frecuencia	Porcentaje
1	216	23.0
2	165	17.6
3	264	28.1
4	295	31.4
Total	940	100.0

Nota: Elaboración propia.

### 3.1.3. Actitudes

De acuerdo a lo anteriormente descrito actitudes en docentes se dividió en tres dimensiones que son: postulados básicos del programa, actividades y servicios y participación de los actores en el programa. Las puntuaciones van de 1 a 7, donde 1 es el aspecto negativo y 7 el positivo; en la tabla 8 se muestra la distribución de la muestra de acuerdo a lo anteriormente descrito.

Tabla 8. Distribución de la muestra en las tres dimensiones de actitudes.

	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Actividades y servicios	5.3168	1.8762	-1.243	0.277
Postulados del programa	5.1662	1.5943	-1.128	-0.073
Actores del programa	5.6655	1.5068	-1.655	2.522

Nota: n=940

Para conocer el comportamiento de los docentes en la dimensión de actitudes se dividieron en cuartiles: el primer cuartil va del nivel menor a 4.59, el segundo cuartil va de 4.60 a 6.09, el tercer cuartil de 6.10 a 6.69 y el último cuartil de 6.70 hasta el valor superior.

Para la dimensión de actividades y servicios el primer cuartil lo conforman 228 docentes siendo el 24.3% de la muestra, el segundo cuartil son

241 docentes siendo el 25.6 % de la muestra; el tercer cuartil está compuesto por 215 docentes siendo el 22.9% de la muestra y el cuarto cuartil es de 256 docentes siendo el 27.2% de la muestra.

En la dimensión de postulados del programa el primer cuartil está conformado por 237 docentes siendo el 25.2% de la muestra; el segundo cuartil son 348 docentes representando el 37.0% de la muestra; el tercer cuartil está compuesto por 352 docentes correspondiente al 37.4% de la muestra y el cuarto cuartil son 3 docentes siendo el .4% de la muestra.

Por último la tercer dimensión de actitud está compuesta por el primer cuartil con 152 docentes siendo el 16.2% de la muestra; el segundo cuartil conformado por 306 docentes siendo el 32.6% de la muestra; el tercer cuartil son 189 docentes con 20.1% de la muestra y por último el cuarto cuartil de ésta dimensión que es de 293 docentes siendo el 31.1% de la muestra.

#### **3.1.4. Regionalización**

En la regionalización de los docentes y su calificación en los conocimientos, su amplitud lectora y actitudes ante el Programa Nacional de Lectura y Escritura se realizaron tablas cruzadas con cada una de las variables.

Tomando la amplitud lectora con cada una de las regiones se observa que en la sierra encontramos que aunque la concentración del nivel 2 de amplitud lectora es similar a las demás regiones solo el 4.8% de los docentes cuentan nivel de 4 a 6. La región centro cuenta con mayor número de docentes con nivel de amplitud lectora del nivel más alto con un 17.4%, lo cual pone en desventaja a ésta región con respecto a las demás y la región centro es la beneficiada con docentes con mayor nivel de amplitud lectora. (Chi cuadrada = 326.800;  $p = .000$ ). Lo anteriormente descrito se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Tablas cruzadas entre región y amplitud lectora

Región		Memoria Operativa recodificada			Total
		Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4 al 6	
Centro-costa	Recuento	97	69	35	201
	% dentro de Región	48.3%	34.3%	17.4%	100.0%
Sur	Recuento	135	95	16	246
	% dentro de Región	54.9%	38.6%	6.5%	100.0%
Frontera	Recuento	245	152	33	430
	% dentro de Región	57.0%	35.3%	7.7%	100.0%
Sierra	Recuento	36	24	3	63
	% dentro de Región	57.1%	38.1%	4.8%	100.0%
	Recuento	513	340	87	940
	% dentro de Región	54.6%	36.2%	9.3%	100.0%

Se realizó una tabla cruzada con los cuartiles anteriormente descritos de las calificaciones obtenidas de los docentes en el área de conocimiento con la región encontrando lo siguiente: podemos observar que en la región de sierra el 100% de los docentes se encuentra en el rango 1 de calificación de conocimientos, poniendo en desventaja a ésta región comparada con las demás.

En la región centro se encuentra el mayor porcentaje de docentes con mejores promedios en la dimensión de conocimientos del Programa Nacional de Lectura y Escritura. (Chi cuadrada = 326.800;  $p = .000$ ). Lo anteriormente descrito se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Tabla cruzada para conocimiento del PNLE y regionalización.

Región		Calificación conocimientos cuartiles completo				Total
		1	2	3	4	
Centro-costa	Recuento	13	33	54	101	201
	% dentro de Región	6.5%	16.4%	26.9%	50.2%	100.0%
Sur	Recuento	101	41	56	48	246
	% dentro de Región	41.1%	16.7%	22.8%	19.5%	100.0%
Frontera	Recuento	42	88	154	146	430
	% dentro de Región	9.8%	20.5%	35.8%	34.0%	100.0%
Sierra	Recuento	60	3	0	0	63
	% dentro de Región	95.2%	4.8%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	Recuento	216	165	264	295	940
	% dentro de Región	23.0%	17.6%	28.1%	31.4%	100.0%

A continuación se muestra tabla cruzada del promedio de las dimensiones de actitudes divididas en cuartiles y la región. Aquí podemos ver que en la región de la sierra el 100% de los docentes tienen una actitud baja ante el Programa Nacional de Lectura y Escritura (Chi cuadrada = 295.504;  $p = .000$ ) (Tabla 11).

Tabla 11. Tabla cruzada de actitudes del docente ante el PNLE y regionalización.

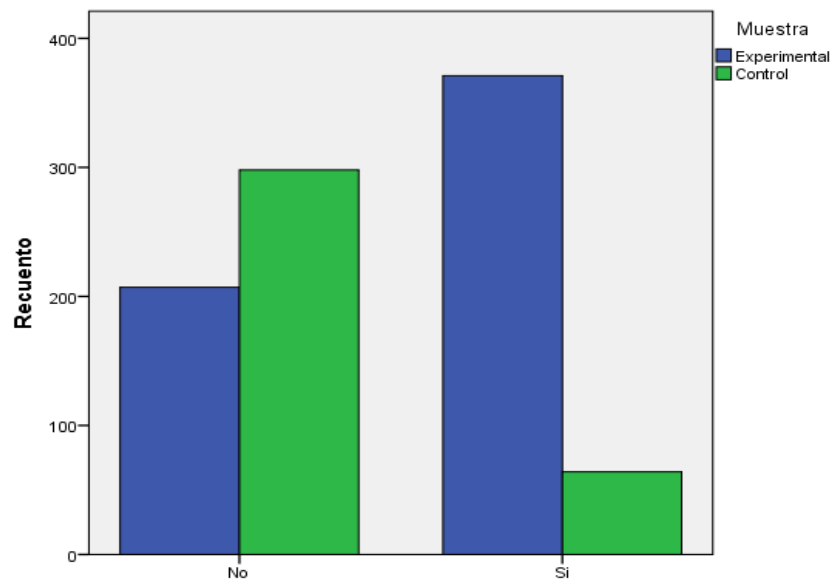
Región		Actitud por rango				Total
		1	2	3	4	
Centro-costa	Recuento	16	76	54	54	200
	% dentro de Región	8.0%	38.0%	27.0%	27.0%	100.0%

	% dentro de Actitud por rango	6.8%	32.3%	23.2%	22.9%	21.3%
Sur	Recuento	96	31	49	69	245
	% dentro de Región	39.2%	12.7%	20.0%	28.2%	100.0%
	% dentro de Actitud por rango	41.0%	13.2%	21.0%	29.2%	26.1%
Frontera	Recuento	59	128	130	113	430
	% dentro de Región	13.7%	29.8%	30.2%	26.3%	100.0%
	% dentro de Actitud por rango	25.2%	54.5%	55.8%	47.9%	45.8%
Sierra	Recuento	63	0	0	0	63
	% dentro de Región	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	% dentro de Actitud por rango	26.9%	0.0%	0.0%	0.0%	6.7%
Total	Recuento	234	235	233	236	938
	% dentro de Región	24.9%	25.1%	24.8%	25.2%	100.0%
	% dentro de Actitud por rango	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

La muestra de los docentes se dividió en grupo de control y grupo experimental, siendo el primero el que no recibía acompañamiento por parte del Programa Nacional de Lectura y Escritura y los segundos es el grupo que si contaba con el acompañamiento. El grupo control consta de 362 docentes representando el 38.4% y el grupo experimental cuenta con 578 docentes siendo el 61.6% del total.

Dentro del instrumento se le preguntó al docente si había recibido acompañamiento del Programa Nacional de Lectura y Escritura ( percepción de los docentes sobre el acompañamiento) encontrando que en el grupo experimental la percepción de 207 docentes fue el no sentirse acompañados y 371 respondieron si sentirse acompañados. En el grupo de control 298 docentes no percibían el acompañamiento pero 64 docentes dijeron sentirse acompañados. En la figura 5 se muestra la gráfica con la representatividad de lo anteriormente descrito.

Figura 5. Percepción de los docentes sobre el acompañamiento del PNLE.



A partir de las respuestas que se obtuvieron por parte de los 940 docentes sobre las lecturas que hacen con frecuencia se establecieron 9 categorías: 1) libros de motivación y autoestima, 2) Blogs e internet; 3) Revistas, 4) Periódicos, 5) Documentos pedagógicos, 6) Novelas, poesía y cuentos, 7) Revistas científicas, 8) Ninguno y 9) Libros especializados.

. A continuación se muestra en la tabla 12 las frecuencias en cada una de las categorías anteriormente descritas. Los libros pedagógicos son los más leídos con mayor frecuencia por los docentes, seguido por los periódicos y en tercer lugar las novelas, poesías y cuentos. Los docentes manifestaron en las encuestas que es debido a la cantidad de material que se les proporciona para llevar a cabo los programas y las planeaciones que la Secretaría de Educación exige, por lo que al momento de analizar la información que anteriormente se muestra se debe de tomar en cuenta ésta variable para tomar las decisiones pertinentes.



Tabla 12. Frecuencias de preferencias lectoras de los docentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Libros de motivación y autoestima	93	9.9	9.9
Blogs e internet	29	3.1	13.0
Revistas	48	5.1	18.1
Periódicos	234	24.9	43.0
Doc Pedagógicos	257	27.3	70.3
Novelas, Poesía, Cuentos	185	19.7	90.0
Revistas científicas	56	6.0	96.0
Ninguno	24	2.6	98.5
Libros especializados	14	1.5	100.0
Total	940	100.0	

En la tabla 13 se muestran las frecuencias de las lecturas no académicas que realizan los docentes en sus tiempos libres. En primer lugar las novelas, poesías y cuentos es el mayor porcentaje de la lectura no académica de los docentes seguida de los libros de motivación y autoestima.

Tabla 13. Frecuencia de lectura no académica en docentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Libros de motivación y autoestima	184	19.6	19.6
Blogs e internet	1	.1	19.7
Revistas	12	1.3	21.0
Periódicos	8	.9	21.8
Doc Pedagógicos	43	4.6	26.4
Novelas, Poesía, cuentos	487	51.8	78.2
Revistas científicas	13	1.4	79.6
Ninguno	174	18.5	98.1
Libros especializados	18	1.9	100.0
Total	940	100.0	

### 3.2. Prueba de Hipótesis

Para la comprobación de las hipótesis anteriormente descritas en ésta investigación primeramente se realizó un análisis de varianza incluyendo 3 dimensiones del conocimiento, y como factor la amplitud lectora de los docentes. Las comparaciones son resultantes del proceso de análisis ANOVA en la cual las comparaciones entre sus medias son para determinar las diferencias significativas entre las medias obtenidas en cada dimensión de conocimiento en cada nivel de amplitud lectora de los docentes de primaria del Estado de Sonora. Las dimensiones de círculos y redes y promoción de lectura de la dimensión de conocimiento se excluyeron de éste análisis debido a que solo un reactivo las define y para efecto de éste análisis no cumplen con los requisitos.

Se observa que la dimensión de vinculación curricular y biblioteca escolar son significativas utilizando los niveles de amplitud lectora de los docentes como factor (Tabla 14).

*Tabla 14. Análisis de varianza ANOVA para dimensiones de conocimiento y amplitud lectora como factor.*

	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		F	Sig.
	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E		
Biblioteca de aula	.6901	.2622	.7059	.2813	.7615	.2220	2.723	.066
Biblioteca escolar	.3619	.1159	.3755	.1171	.3961	.1072	3.858	.021
Vinc. curricular	.3875	.1737	.4062	.1946	.4381	.1537	3.373	.035

Para la calificación de conocimiento de los docentes y la actitud de éstos en todas sus dimensiones se realizó un análisis de correlación observando en los resultados que existe correlación significativa positiva con la dimensión de actitudes de postulados del programa y la dimensión de actividades y servicios. (Tabla 15).

Tabla 15. Correlación de Pearson entre cada una de las dimensiones de actitudes y el promedio de calificación en conocimiento de los docentes.

	Promedio de calificación conocimiento	Actitud dimensiones actividades y servicios	Actitud dimensiones postulados del programa	Actitud dimensiones actores
Promedio de calificación de conocimiento	1			
Actitud dimensiones actividades y servicios	.656**			
Actitud dimensiones postulados de programa	.644**	.915**	1	
Actitud dimensiones actores	-.038	.144**	.276**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Se hizo una prueba T para muestras independientes con las 3 dimensiones de actitudes y promedio de calificaciones de los docentes en el área de conocimientos y como variable de agrupación los niveles recodificados de la amplitud lectora de los docentes 1 y 3. La prueba T para muestras independientes permite contrastar hipótesis referidas a la diferencia entre dos muestras independientes.

Aquí se observa que al momento de utilizar los cuartiles extremos existe diferencia significativa en la dimensión de postulados del programa y la calificación promedio de los docentes en conocimientos. (Tabla 16).

*Tabla 16. Prueba T de muestras independientes con dimensiones de actitudes y promedio de calificación de conocimiento y amplitud lectora niveles 1 y 3 como variable de agrupación*

	Prueba T para la igualdad de medias.		
	T	gl	Sig. (bilateral)
Actitud dimensión actividades y servicios	-1.491	598	.137
Actitud dimensión postulados del programa	-2.007	596	.045
Actitud dimensión actores	-.982	596	.327
Promedio de calificación	-3.216	598	.001

A continuación en la discusión y resultados se analizarán las tablas y los resultados anteriormente arrojados en éste capítulo.

## **CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Con los resultados arrojados por los análisis descriptivos anteriormente descritos se observa que tanto en el dimensión de conocimientos, actitudes y amplitud lectora de los docentes encontramos que los niveles bajos se encuentran concentrados en el área de la sierra, por la tanto es la región que tiene menos posibilidades de tener docentes con las herramientas necesarias para desempeñar sus funciones vinculadas al Programa Nacional de Lectura y Escritura. Al contrario la región con más oportunidad es la centro contando con los docentes con mayor actitud, conocimiento y memoria operativa por lo que lograr una distribución más equitativa en cuanto habilidades podría ser una acción a tomar.

Las regiones de la sierra posiblemente debido a que cuenta con el mayor número de docentes con menor tiempo dentro de la docencia son los que menos conocimiento tienen sobre el Programa Nacional de Lectura y Escritura, esto aunado a que es una de las regiones con mayor índice de marginación (Camberos, M Bracamontes, J. 2007), son predominantemente agrícolas, y son asiento de grupos indígenas del estado, por lo que el docente tiene muchas variables en contra y de las cuales preocuparse para poder llevar a la práctica el Programa.

En cuanto a la percepción de los docentes de sentirse acompañados durante la aplicación del Programa Nacional de Lectura y Escritura hay docentes que a pesar de no encontrarse dentro de las escuelas que reciben acompañamiento por parte del programa se sienten acompañados informando ellos que es entre ellos mismos se han estado apoyando para llevar acabo las

actividades que el programa requiere; son los docentes con mayor antigüedad los que le muestran a los nuevos docentes como realizarlo forman grupos para platicar sobre las distintas estrategias aplicadas y con éxito por lo que el verdadero acompañamiento lo han encontrado en los mismos compañeros.

Dentro de los análisis descriptivos también observamos que los docentes que se encuentran frente al aula no tienen oportunidad de tener una lectura que sea ajena a su profesión, la mayoría manifestó que tenía que leer programas, hacer planeaciones y que la lectura por intereses personales ha pasado a un segundo plano teniendo poca oportunidad de tener un acercamiento efectivo y placentero a ella. Por lo que sería importante brindarle al docente la promoción de lugares y tiempos para que tengan de nuevo ese acercamiento y que no solo los alumnos salgan beneficiados de obtener ese tiempo de lectura recreativa sino que sea compartida con los que en un principio son los promotores de ésta actividad.

Los análisis nos muestran que los docentes solo lograron calificaciones inferiores a 75 en la dimensión de conocimiento, ubicándose la media en 48.44, por lo que la implementación del Programa Nacional de Lectura y Escritura puede verse comprometido debido al bajo conocimiento que tienen los docentes sobre él, siendo complicado llevarlo al aula si no se tienen presentes los conceptos principales que el programa maneja. El lograr que el docente conozca el programa es primordial para que su aplicación en el aula se lleve de manera óptima y efectiva.

Las tablas descriptivas nos muestran de igual manera que la actitud de los docentes hacia el Programa Nacional de Lectura y Escritura se encuentra por encima de la media, siendo positiva hacia el programa, es importante que al analizar ésta variable se debe de tomar en cuenta que la actitud de los docentes puede verse influenciada por la complacencia a la representación social de la lectura o por la importancia de los docentes de que se le sienta

motivado para realizar su trabajo y quitar el estigma de servidores públicos con poca motivación para realizar sus labores.

Ahora retomando la hipótesis de ésta investigación se observa que la amplitud lectora de los docentes es significativa para la dimensión de conocimiento vinculación curricular, siendo posiblemente debido a que se requiere de lograr un análisis y comprensión del Programa para así lograr hacer la vinculación curricular la cual consiste en consideran las competencias, los campos formativos y los contenidos propuestos en los programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria para ofrecer a docentes y alumnos, oportunidades de uso de los acervos de la biblioteca escolar y de aula enfocados al desarrollo de habilidades lectoras y escritoras. Las actividades realizadas y los libros utilizados se deben vincular con la elaboración del Catálogo Pedagógico.

En cuanto a actitudes de los docentes ante el Programa Nacional de Lectura y Escritura se observa que la Amplitud lectora del docente es significativa para la dimensión de postulados del programa donde podemos observar que la mayoría de los reactivos van encaminados a las actividades que el maestro debe de realizar para consolidar los objetivos del programa por lo que la amplitud lectora puede hacer que el docente se sienta más motivado a realizar las actividades mencionada en ésta dimensión que son: el apoyar al maestro bibliotecario y los de grupo en la elaboración de catálogos, el planear las clases para que el alumno lea y escriba, leer en voz alta para fomentar el interés en la cultura escrita, proporcionar el servicio de préstamo de libros de la biblioteca de aula y el promover que los padres de familia lean y escriban con sus hijos en casa.

Al momento de utilizar los cuartiles extremos existe diferencia significativa en la calificación promedio de los docentes en conocimientos utilizando amplitud lectora como factor. Por lo que al mejorar la amplitud lectora permite tener un mejor conocimiento del programa, debido posiblemente a que

la memoria operativa es un sistema de capacidad limitada que permite almacenar y a la vez manipular información que resulta necesaria para el desempeño de tareas complejas (como en efecto lo es la comprensión lectora). (Inga, 2008) y el docente logra analizar y comprender el texto y encuentra las estrategias necesarias para implementarlo dentro del aula.

En cuanto a la actitud de los docentes debemos de tener cuidado al analizar ésta variable, ya que como se dijo con anterioridad debe de tomarse en cuenta que su inclinación es hacia la positividad lo cual nos hace preguntarnos qué tan importante es para el docente ser percibido como alguien con buena actitud hacia el programa. Esto puede abrir la opción para llevar a cabo un estudio cualitativo para complementar éste resultado encontrado.

Estamos conscientes que son muchas las variables que intervienen en la aplicación y éxito de un programa, esta investigación solo se centró en la amplitud lectora del docente y cómo puede modificar algunas variables que intervienen en la aplicación del programa Nacional de Lectura y Escritura. Se logró determinar que la amplitud lectora no era significativa para algunas variables de la dimensión de conocimientos del programa, pero sí lo es para la dimensión de vinculación curricular, la cual es parte fundamental de la planeación y estrategias que el docente imparte en el aula. El lograr que el docente mejore su amplitud lectora es responsabilidad dentro de su formación, debe incluirse en su carga académica el leer, analizar, sintetizar y discutir distintos libros y textos, ir alimentando ésta habilidad y mejorándola continuamente.



## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, H. (2000). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. Universidad Valladolid.
- Barragán, C. (2008). Competencia lingüística y enseñanza de la lectura y escritura. *Andalucía Educativa*.
- Barrera, I., Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *PREAL*, 5-42.
- Cáseres, A., Donodo, P., Guzmán, J., (2012) *Comprensión lectora. Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. Chile.
- Camberos, M.; Bracamontes, J.,(2007) *Migración y políticas de desarrollo social: Un análisis regional para Sonora*. Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía. México
- Cea, M. (2004). Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social. Ed. Síntesis. México
- Colom, R., Flores Mendoza, C. (2001). Inteligencia y memoria de trabajo: la relación entre el Factor G, complejidad cognitiva y capacidad de procesamiento. *Psicología*, 37-47.
- Córdoba, L. (2000). *Medición de Actitudes*. México: Trillas.
- De Andraca, A. (2003). Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina. Ed. San Marino.
- De Miguel Diaz, M. (2003) *Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario*. Educación Médica. 6(3) julio-septiembre. España. Disponible en: [http://www.scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv\\_3.pdf](http://www.scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_3.pdf)

- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre educación*.
- De la Orden, A., Jornet, J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de los sistemas educativos; el valor de la consideración del contexto. *Bordón*.
- Del Río, D., López Higes, R. (2006). Efectos de la Memoria Operativa y de una carga de procesamiento en la comprensión de oraciones. *Psicológica*, 79-95.
- Domínguez, R. (2014). *Validación de un modelo para evaluar la comprensión lectora en educación básica en Sonora*. México.
- Domínguez, R.; Vera, J.; Barrios E. (2013). *Caracterización del profesor de primaria con relación al conocimiento del Programa Estatal de Lectura*. XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. México.
- Encuesta Nacional de Lectura (2006). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Ferrer, G., Arregui, P., (2003). *Las pruebas de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones*. PREAL.
- Fresán, M., Vera, Y. (2004). La evaluación del personal docente. *ANUIES*, 207.
- Fortoul, B. (2014). *La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros*. Perfiles Educativos. UNAM. México.
- Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C. (2011). *Lectura, capacidades ciudadanas y desarrollo en México*. México: Edere, SA de CV.
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., Muñoz, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Godínez, V., Burns, R., Gómez Morín, L., & Quintanilla, J. (2011). *Lectura, capacidades ciudadanas y desarrollo en México*. México.
- Gutierrez, J., García, J., Elosúa, R., Luque, J., Gárate, M. (2002). *Memoria Operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas*. Acción Psicológica. Madrid, España. 45- 68.

- Inga, Miguel. (2008) *Investigación del papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora*. Investigación Educativa. México
- Levin, R., Rubin, D. (2010). Estadística para administración y economía. Ed. Pearson. México.
- Manssero, M., Vázquez A. (2001). *Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad*. Enseñanza de las Ciencias. 15-27
- Mateo Andres, J. (2002). *La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia*. Revista de Investigación Educativa, v18, n1, 7-34. España.
- Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires. (2010). *Acerca de la evaluación del desempeño docente. Algunas experiencias internacionales*. Buenos Aires: Argentina.
- Miret, I., Cristina., A. (2011). *Lectura y bibliotecas escolares*. España: Fundación Santillana.
- Molina, A. (2000). *La evaluación: aproximación desde la complejidad de la escuela*. Planteamientos en Educación. 11-28.
- Morales Herrera, L. (2008). *Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*. México, D.F.: UPN.
- Morales, P. (2011). El análisis factorial en la construcción e interpretación de trst, escalas y cuestionarios. *Sildeshare*, 45.
- Nunnally, J., Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: Mc Graw Hill.
- Osgood, Ch. E., Suci, G.J., Tannenbaum. P.H., *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Rodríguez, C.; Vera, J. A. (2007). *Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1129-1151.
- Rosa, E. M., Gutiérrez, F., García Madruga, J. A., Luque, J. L., & Gárate, M. (1996). *Adaptación española del "Reading Span Test" de Daneman*. Psicothema, 383-395.

- Rueda, B. M., Elizalde, L. L. y Torquemada, G. A. D. (2008). *La evaluación de la docencia en las Universidades mexicanas*. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXII (3), No. 127, Julio-Septiembre de 2003. En línea. Disponible en: [Http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/127/02e.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02e.html)
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. Enlace web: <http://www.aufop.com>. Consultada en fecha (20-11-2014).
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G. (2007) *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc. Graw Hill. México.
- Schulmeyer, A. (2004). Estado actual de la evaluación docente entre países de América Latina. *PREAL*, 25-64.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Estrategia Nacional 11 + 5 Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores*. Obtenido de [http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx/11mas5\\_2012/lineas.php](http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx/11mas5_2012/lineas.php)
- UNSECO (2001) Improving Performance in Primary Education- A Challenge to Education for all goals. An international Workshop.
- UNESCO. (2007). *Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. UNESCO, 1-124.
- Useche, L., Mesa, D. (2006) *Una introducción a la imputación de valores perdidos*. Redalyc. 127-151.
- Valenzuela, A. *Bioestadística Aplicada*. (2006) UNISON. México.
- Vera J., Borja B., Siqueiros J., Gómez Celia. (2008). *Capacitación Magisterial y competencias básicas en educación Primaria*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. 75-102.

## ANEXOS

### Anexo 1. Instrumento de evaluación.

FOLIO: \_\_\_\_\_

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Entrevistador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_ Nivel: ( ) Preescolar ( ) Primaria ( ) Secundaria

Apoyo público: ( ) Estatal ( ) Federal

Nombre del Docente: \_\_\_\_\_

Grado que atiende: \_\_\_\_\_ Número de Alumnos: \_\_\_\_\_ Años de antigüedad grado: \_\_\_\_\_

Equipo Regional al que pertenece: \_\_\_\_\_

Configuración de Escuela: 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_

Tipo de contrato: ( ) Interino ( ) Plaza Carrera Magisterial ( ) Si ( ) No

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Años de antigüedad Docencia: \_\_\_\_\_ Otra actividad remunerada: \_\_\_\_\_ Otra plaza: \_\_\_\_\_

Otro trabajo: \_\_\_\_\_ ¿Dónde estudio su Licenciatura?: \_\_\_\_\_

¿Ha recibido acompañamiento del PEL? ( ) SI ( ) NO

¿Cuándo inició? mes/año: \_\_\_\_\_ ¿Cuándo terminó? mes/año: \_\_\_\_\_

¿Quién lo acompaña? \_\_\_\_\_

¿Cómo le ayudaba? a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_

¿Tiene biblioteca de....Aula? \_\_\_\_\_ Escolar? \_\_\_\_\_ Préstamo? \_\_\_\_\_ Lectura en voz alta? \_\_\_\_\_ Participa la Familia? \_\_\_\_\_ Préstamo de biblioteca aula: \_\_\_\_\_

¿Dónde está la biblioteca escolar? \_\_\_\_\_ ¿Quién la atiende? \_\_\_\_\_

Nombre del último libro leído No-académico: \_\_\_\_\_

Título de un libro de Gabriel García Márquez: \_\_\_\_\_

¿Qué es lo que lee con frecuencia?: \_\_\_\_\_

¿Tiene el índice lector del grupo del ciclo pasado? ( ) SI ( ) NO ¿Cuál es?: \_\_\_\_\_

¿Tiene cartilla de lectura? ( ) SI ( ) NO Promedio de libros leídos: \_\_\_\_\_

Última obra leída en voz alta en el aula: \_\_\_\_\_

Libro de la biblioteca de aula más utilizado en su grupo: \_\_\_\_\_

Libro de la biblioteca escolar más utilizada en su grupo: \_\_\_\_\_

¿Existe un círculo de lectura? ( ) Si ( ) No ¿Cuándo se reúnen? \_\_\_\_\_

Última obra consultada por el círculo de lectura: \_\_\_\_\_

¿Existe el Comité de Biblioteca? ( ) SI ( ) NO

¿Tiene una evaluación diagnóstica de lectura y escritura de sus alumnos? \_\_\_\_\_

---

## EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y ACTITUD HACIA EL PROGRAMA ESTATAL DE LECTURA Y ESCRITURA

---

### INSTRUCCIONES

Seleccione solo una respuesta que considere correcta, según la estructura del enunciado.

**1. La actual propuesta pedagógica en educación básica (EB) requiere de una biblioteca escolar para:**

- a) Contar con acceso al conocimiento y el desarrollo de competencias.
- b) Construir una propuesta didáctica en la enseñanza del español.
- c) Abordar proyectos de conocimiento que involucren varias fuentes documentales.
- d) Superar el aprendizaje memorístico.

**2. La biblioteca escolar se define como:**

- a) Una subunidad administrativa dentro de la escuela.
- b) Lugar donde se guarda libros.
- c) Colección organizada de libros y publicaciones en serie impresos.
- d) Espacios para conservar la cultura.

**3. Una función de la biblioteca escolar es:**

- a) Ofrecer un perfeccionamiento personal a los alumnos.
- b) Propiciar el cambio en la comunidad escolar.
- c) Contar con una biblioteca sin muros.
- d) Un espacio permanente para construir y negociar ideas en el que participan docentes, alumnos y familias.

**4. Uno de los servicios que debe de ofrecer la biblioteca escolar es:**

- a) Préstamo personal.
- b) Organización de actividades de apoyo al proyecto escolar de formación de lectores.
- c) Servicios a personas que no pueden desplazarse a la biblioteca.
- d) Ser una extensión de la biblioteca de aula

**5. Beneficio que la escuela obtiene al contar con una biblioteca escolar:**

- a) Permite un ejercicio educativo que da a todos los alumnos la opción de desarrollar competencias documentales y lectoras amplias, consecuentes con el mundo de la cultura escrita contemporánea.
- b) Permite la democratización de los medios y materiales de aprendizaje.
- c) Permite crear un lugar para practicar la cooperación, es decir, un lugar donde niños y niñas comparten tiempos, trabajos y lecturas con otros docentes.
- d) Es un espacio inagotable de aprendizaje si el profesor aprovecha todo el potencial disponible.

**6. Servicio escolar donde el beneficiado directo es el alumno:**

- a) Apoyo al colectivo docente en sus actividades de investigación y desarrollo profesional.
- b) Presentación y promoción periódica de determinados materiales relacionados con las necesidades e intereses de los distintos actores de la escuela.
- c) Vinculación con espacios sociales de circulación de la palabra en la comunidad.
- d) Lectura en voz alta, para individuos o grupos, por parte del maestro bibliotecario.

**7. Lugar donde deben de incorporarse todos los libros del rincón:**

- a) Biblioteca del aula.
- b) En casa.
- c) En el almacén.
- d) Biblioteca escolar.

**8. Acción permanente que deja de ser necesaria al nivel secundaria:**

- a) Lectura de cinco libros
- b) Índice lector en grupo
- c) La cartilla de lectura
- d) Círculo de lectores

**9. Potenciar el desarrollo de la escritura por parte de los alumnos; promover las visitas entre maestros para conocer las estrategias de trabajo de otro compañero, entre otras, son propósitos del ámbito de la acción:**

- a) Practicas pedagógicas en el aula y biblioteca escolar.
- b) Bibliotecas escolares.
- c) La comunidad.
- d) Plantel escolar en general.

**10. Es una acción ausente dentro de los servicios bibliotecarios.**

- a) Préstamos.
- b) Registro de lecturas.
- c) Mantenimiento y limpieza del acervo.
- d) Organizar el comité de la biblioteca.

**11. De las siguientes cual corresponde al perfil del maestro bibliotecario:**

- a) Relaciona contenidos curriculares con los libros.
- b) Capacidad para organizar y tramitar recursos para la lectura.
- c) Conocimiento sobre la biblioteca escolar y el programa de lectura.
- d) Capacidad para estimular y promover el trabajo de grupo.

**12. Para la elección del libro de lectura en voz alta se debe considerar:**

- a) Coherencia temática, calidad ilustrativa y vinculación curricular.
- b) Género literario, vinculación temática y número de ilustraciones.
- c) Prestigio editorial, calidad de los autores, propuestas innovadoras.
- d) Calidad de la traducción, desarrollo cognitivo del lector, prestigio editorial y coherencia.

**13. La lectura en voz alta requiere además de identificar tema y tipo de narrativa:**

- a) Preparar los espacios, decidir los lectores, leer varias veces el texto.
- b) Invitar a padres, seleccionar el libro, vincularlo al currículo.
- c) Conocer la temática, leer adecuadamente, comprender el texto.
- d) Repetición, estilo, énfasis, entonación, y pausas en la temática del libro.

**14. Es el objetivo de la cartilla de lectura:**

- a) Que los padres de familia registren y anoten el comportamiento lector de los niños.
- b) Facilitar a los padres de familia una herramienta de como instalar una biblioteca familiar.
- c) Formar lectores desde la edad temprana.
- d) Ofrecer a los padres de familia recomendaciones básicas sobre la actividad de lectura en casa

**15. El índice lector de grupo corresponde al promedio de libros que ha leído un alumno, de éste también se puede obtener:**

- a) El índice lector de los padres de familia.
- b) El índice lector de la escuela.
- c) El índice lector de los docentes de grupo.
- d) El índice lector del asesor acompañante.

**16. Hace posible el desarrollo de competencias para la vida del estudiante, el empleo de fuentes de información múltiples y prácticas de lenguaje diversas:**

- a) El uso de la cartilla de lectura.
- b) El círculo de lectores.
- c) Índice lector de los padres de familia.
- d) La biblioteca escolar como parte del nuevo modelo pedagógico.

**17. Es el espacio donde se integran los diferentes recursos de información con que cuenta la escuela**

- a) La biblioteca escolar.
- b) El círculo de lectores.
- c) La cartilla de lectura.
- d) El aula escolar.



**18. Se compone de los siguientes elementos: visión del futuro, diagnóstico, objetivos, compromisos, estrategias, recursos y apoyos:**

- a) Dimensión pedagógica.
- b) El proyecto escolar.
- c) Biblioteca del aula.
- d) El acompañamiento.

**19. Es una función que favorece las actividades cotidianas en el aula mediante la organización y cuidado del acervo y la relación permanente con la biblioteca escolar:**

- a) Dimensión pedagógica.
- b) Dimensión psicoeducativa
- c) Dimensión curricular
- d) Dimensión de gestión

**20. Tiene el propósito de promover y mantener el diálogo entre compañeros, relacionar contenidos y significados construidos a partir de la lectura:**

- a) La biblioteca de aula.
- b) El círculo de lectores.
- c) Biblioteca escolar con la familia.
- d) La biblioteca escolar como parte del nuevo modelo pedagógico.

**21. Tiene como objetivo convertir la lectura, la escritura y las actividades asociadas, en prácticas cotidianas en el salón de clases:**

- a) Dimensión pedagógica.
- b) El proyecto escolar.
- c) Biblioteca del aula.
- d) El acompañamiento.

**22. Tiene como acción conducir a la obtención de un proyecto escolar, mediante la propuesta de mejora en nuestro quehacer y en la escuela.**

- a) Biblioteca escolar con la familia.
- b) La biblioteca escolar como parte del nuevo modelo pedagógico.
- c) Dimensión de gestión.
- d) Dimensión pedagógica.

**23. Tiene como finalidad promover la lectura y escritura con los hijos en la escuela:**

- a) La biblioteca escolar.
- b) El círculo de lectores.
- c) Biblioteca escolar con la familia.
- d) La biblioteca escolar como parte del nuevo modelo pedagógico.

**24. Identifique las dos acciones para el fortalecimiento de la biblioteca escolar:**

1. Elaborar un plan anual de trabajo.
2. Organizar visitas guiadas y cursos de inducción a los usuarios.
3. Desarrollar círculos de lecturas.
4. Ambientar y señalar la biblioteca.

- a) 1, 2
- b) 1, 3
- c) 2, 3
- d) 2, 4

**25. De acuerdo a los diez propósitos de la Biblioteca Escolar, cuales son las acciones que debemos desarrollar:**

1. Competencias comunicativas.
2. Gestión escolar.
3. Participación social.
4. Índice lector.
5. Practicas pedagógicas.

- a) 1, 3, 4
- b) 3, 4, 5
- c) 2, 3, 5
- d) 2, 4, 5

**26. Para integrar la biblioteca escolar a la planeación del docente elija dos de las siguientes actividades que debe atender el maestro bibliotecario:**

1. Calendario onomástico y aniversario de profesores.
2. Inventariar el tipo de lectura que prefieren los padres de familia.
3. Fechas y lugares de los maestros planeando.
4. Títulos de textos y lecturas por grado.

- a) 1, 3
- b) 2, 3
- c) 3, 4
- d) 1, 2

**27. Elija dos de los siguientes aspectos que queda asentado en el acta constitutiva del nombramiento del comité de biblioteca:**

1. Actividades, responsabilidades y tiempos de realización.
2. Libros a solicitar para el proyecto escolar.
3. Distribución de responsabilidades por comisión.
4. Aspectos presupuestales.

- a) 1, 3
- b) 2, 3
- c) 3, 4
- d) 1, 2

**28. Elija dos aspectos principales para elaborar un plan de trabajo de la biblioteca escolar:**

1. Contenidos curriculares.
  2. Competencia comunicativa de los alumnos.
  3. Nivel de comprensión lectora de los estudiantes.
  4. Propósitos de la escuela.
- a) 1,3  
b) 1,4  
c) 2,3  
d) 3,4

**29. Señale dos de las etapas del plan de trabajo de la biblioteca escolar:**

1. Presupuestación.
  2. Diagnóstico.
  3. Evaluación.
  4. Seguimiento.
- a) 1,2  
b) 1,3  
c) 2,3  
d) 2,4

**30. De los siguientes elementos, elija los dos que conforman un círculo de lectores:**

1. La comisión de selección.
  2. Coordinador.
  3. La comunidad.
  4. Comisión de presupuesto.
- a) 1,2  
b) 1,3  
c) 2,3  
d) 2,4

**31. Indique dos de las herramientas que se utilizan para difundir los círculos de lectores:**

1. Revista científica.
  2. Televisión local.
  3. Periódico mural.
  4. Blog electrónico.
- a) 1,2  
b) 1,3  
c) 2,4  
d) 3,4

**32. De las siguientes opciones, identifique dos que correspondan a servicios bibliotecarios:**

1. Lectura en voz alta.
  2. Desarrollo de búsqueda de información.
  3. Evaluar la satisfacción del usuario.
  4. Mejorar el índice lector.
- a) 1,2  
b) 1,3  
c) 2,3  
d) 3,4

**33. Señale dos de las funciones de la biblioteca de aula.**

- 1 Apoyar la construcción de una biografía lectora.
  - 2 Enriquecer los espacios de trabajo y lectura en grupo.
  - 3 Determinar el índice lector del grupo.
  - 4 Fomentar la participación de los padres en la escuela.
- a) 1,2  
b) 1,3  
c) 2,4  
d) 3,4

**34. De las siguientes afirmaciones, señale dos que correspondan a las cinco pautas necesarias para la disponibilidad de la biblioteca de aula.**

1. Organizar círculo de lectores el último jueves de cada mes.
  2. Instalar la biblioteca de aula, de manera que los alumnos hagan uso de ella de forma autónoma.
  3. Integrar al director de la escuela a las actividades del aula.
  4. Planear actividades que animen y fomente la lectura.
- a) 1, 2  
b) 1, 4  
c) 2, 3  
d) 3, 4

**35. Señale dos de las siguientes acciones permanentes que los docentes de los tres niveles de la educación básica, planean y desarrollan en el aula:**

1. Determinar el índice lector del grupo.
2. Revisar la cartilla de lectura.
3. Motivar la lectura de cinco libros.
4. Promover la instalación de nuevas bibliotecas escolares.

- a) 1,2
- b) 1,3
- c) 2,3
- d) 2,4

**36. Señale dos de los propósitos que tiene el círculo de lectores:**

1. Promover la lectura en voz alta.
2. Proporcionar condiciones mínimas para la lectura en grupo.
3. Promover y mantener el diálogo entre compañeros.
4. Relacionar los contenidos y significados construidos a partir de la lectura.

- a) 1, 2
- b) 2, 3
- c) 3, 4
- d) 1, 4

**37. Seleccione dos de los objetivos que tiene la lectura de cinco libros:**

1. Reconocer la experiencia lectora de los alumnos.
2. Lograr que los alumnos compartan las lecturas con sus compañeros.
3. Llevar un registro de los libros leídos.
4. Elevar el índice lector de grupo.

- a) 1, 2
- b) 2, 3
- c) 1, 4
- d) 3, 4

**38. Señale dos de los aportes que ofrece a los alumnos la lectura en silencio, también llamada autónoma:**

1. Capacidad para compartir las lecturas con los compañeros.
2. Reconocerse como lectores capaces de elegir y de leer placenteramente.
3. Elevar la experiencia lectora de los alumnos.
4. Ejercitarse en descubrir la organización y sentido de un texto.

- a) 1, 2
- b) 1, 3
- c) 2, 3
- d) 2, 4

**39. Señale las actividades que tienen el propósito de promover la lectura y ampliar el conocimiento de libros:**

1. Lectura de cuentos en voz alta.
2. Juego de mesa.
3. Teatro guiñol.
4. Juegos libre.

- a) 1, 2
- b) 1, 3
- c) 2, 3
- d) 2, 4

**40. Seleccione dos de las actividades para investigar y debatir un tema de actualidad, con apoyo de los libros de la biblioteca escolar y de aula:**

1. Invitar a los alumnos a seleccionar un tema polémico.
2. Organizar los equipos según la postura de cada uno.
3. Organizar grupos colaborativos.
4. Definir con antelación el tema a tratar.

- a) 1, 2
- b) 1, 3
- c) 2, 3
- d) 2, 4

**41. Señale dos de los servicios que ofrece la biblioteca escolar:**

1. Información permanente sobre el acervo disponible y la organización del local.
2. Asesoría para la formación y desarrollo de nuevas bibliotecas escolares.
3. Asesoría sobre búsqueda de material interno.
4. Cursos de capacitación el último jueves de cada mes.

- a) 1, 2
- b) 1, 3
- c) 2, 3
- d) 2, 4

**42. Señale dos de las condiciones para mejorar las competencias comunicativas en la escuela:**

1. Identificar y discutir las necesidades para formar lectores y escritores.
2. Mantener en el acervo de la biblioteca aquellas expresiones comunitarias.
3. Revisar juntos los textos que se escriben para mejorarlos y comunicar lo que se quiere.
4. Adquirir el hábito de revisar el proyecto escolar.

- a) 1, 2
- b) 1, 3
- c) 2, 3
- d) 3, 4

**43. Señale dos acciones para ayudar a identificar y discutir los retos y las necesidades de los lectores y escritores:**

1. Organizar reuniones el último jueves de cada mes.
2. Dar un seguimiento a las metas y acciones planteadas en el proyecto escolar.
3. Revisar juntos las producciones escritas.
4. Promover la participación de los diferentes actores de la comunidad escolar.

- a) 1, 2
- b) 1, 3
- c) 2, 3

**44. Señale dos de las actividades para promover el conocimiento de los libros en la escuela y las aulas:**

1. Un registro de todos los libros.
2. Que los padres de familia se involucren en el proyecto.
3. Que los libros se organicen según los intereses de los lectores.
4. Círculos de lectores.

- a) 1, 2
- b) 1, 3
- c) 2, 3
- d) 2, 4

**45. Identifique dos de las ventajas de clasificar en categorías los libros de la biblioteca escolar y de aula:**

1. Facilitar al usuario para que éste deje el libro en su lugar.
2. Ahorrar tiempo y esfuerzo.
3. Evitar el descontento de los lectores.
4. Ahorrarle el trabajo al maestro bibliotecario.

- a) 1, 2
- b) 1, 3
- c) 2, 3
- d) 2, 4

**46. Identifique dos de los propósitos del préstamo interno de libros a los alumnos y docentes.**

1. Cumplir con objetivos del programa de lectura.
2. Recomendarlos y discutirlos con amigos y familias.
3. Complacer a padres de familia y alumnos del aula.
4. Planear las actividades del siguiente mes.

- a) 1, 2
- b) 1, 3
- c) 2, 3
- d) 2, 4

**47. Identifique dos funciones de los libros de la biblioteca escolar y de aulas:**

1. Prestarlos
  2. Circularlos
  3. Guardarlos
  4. Reponerlos
- a) 1, 2  
b) 1, 3  
c) 2, 3  
d) 3, 4

**48. Señale dos condiciones para sustituir un libro por parte del Programa Estatal de Lectura y Escritura.**

1. Que sea nuevo.
  2. Que sea del mismo género y categoría.
  3. Que sea de una editorial de prestigio.
  4. Que sea de la misma serie.
- a) 1,2  
b) 1,3  
c) 2,3  
d) 2,4

**49. Para lograr que la biblioteca escolar y de aula funcione, elija dos condiciones que debe promover:**

1. Que los libros estén a la vista.
  2. Participar en actividades patrias.
  3. Solicitar depósito para préstamo.
  4. Mantener abierta la biblioteca.
- a) 1, 3  
b) 1, 4  
c) 2, 3  
d) 2, 4

**Relacione las series del libro del rincón y el tipo de lector al que está dirigido.**

50. Usuarios que tienen un mayor conocimiento de la lengua escrita y se enfrentan textos más extensos y gramaticalmente complejos. (      )
51. Usuarios que inician su encuentro escolar con la lectura y la escritura. (      )
52. Usuarios con un completo e integral desarrollo lector, son capaces de seleccionar los textos que corresponden a sus necesidades. (      )
53. Usuarios que han iniciado ya en aprendizaje escolar de la lengua escrita y la lectura independiente. (      )
- a) Al sol solito.  
b) Pasos de luna.  
c) Astrolabio.  
d) Espejo de urania.



**Relacione el inciso que vincula la estrategia con su propósito.**

54. Apoyar el desarrollo del perfil de egreso al mostrar como la biblioteca escolar y de aula, diversifican las oportunidades de aprendizaje ( \_)

55. Permitir a los alumnos, docentes y padres de familia conocer la organización de la biblioteca, la clasificación de los libros y su contenido ( )

56. Dar oportunidades a los alumnos de experiencias gratificantes con la lectura y escritura (\_\_\_\_)

- a) Estrategias de promoción de la lectura y la escritura
- b) Estrategias de difusión de la biblioteca y de los servicios bibliotecarios.
- c) Estrategias de apoyo a los contenidos curriculares.

**Al momento de clasificar los libros, cada color representa una categoría, indique la relación que tiene el color y su categoría.**

57. Teatro ( \_)

58. Ciencias de la tierra y el espacio (\_\_\_\_)

59. Bibliografía, historia, cultura y sociedad (\_\_\_\_)

60. Ciencias físico-químico (\_\_\_\_)

61. Juegos, actividades, y experimentos (\_\_\_\_)

- a) Café
- b) Amarillo
- c) Morado
- d) Verde limón
- e) Rojo

**Instrucciones:** Elija entre las opciones que se presentan, señalando con una “X” sólo uno de los cuadros entre cada par de adjetivos, para indicar lo que siente acerca de las actividades que se señalan. Esta sección consta de una escala gradual de siete puntos en donde los extremos están especificados y se relaciona con las actitudes docentes hacia el uso del programa de lectura para su trabajo y beneficios de sus estudiantes.

*Por ejemplo: indicaríamos con una “X” en las celdillas de abajo, una persona que PERCIBE O SIENTE COMO poco importante el llevar a cabo planeaciones semanales de clases.*

Muy importante			X					Sin importancia
----------------	--	--	---	--	--	--	--	-----------------

-----  
--

**1. Apoyar al maestro bibliotecario y los de grupo en la elaboración del catálogo.**

Muy importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Atractivo								No atractivo
Fascinante								Ordinario

**2. Planear mis clases para que el alumno lea y escriba.**

Muy importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Atractivo								No atractivo
Fascinante								Ordinario

**3. Leer en voz alta para fomentar interés en la cultura escrita.**

Muy importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Atractivo								No atractivo
Fascinante								Ordinario

**4. Organizar un círculo de lectura para leer 10 libros en el año.**

Muy importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Atractivo								No atractivo
Fascinante								Ordinario

**5. Proporcionar el servicio de préstamo de libros de la biblioteca del aula.**

Muy importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Atractivo								No atractivo
Fascinante								Ordinario

**6. Promover que los padres de familia lean y escriban con sus hijos en casa.**

Muy importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Atractivo								No atractivo
Fascinante								Ordinario

**7. Para mí, usar la biblioteca escolar es:**

Importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Relevante								Irrelevante
Insignificante								Significa mucho
Atractivo								Sin atractivo
Fascinante								Ordinario
Sin valor								Valioso
Absorbente								Aburrido
Innecesario								Necesario
Satisfactorio								Insatisfactorio

8. **Para mí, organizar la biblioteca de aula es:**

Importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Relevante								Irrelevante
Insignificante								Significa mucho
Atractivo								Sin atractivo
Fascinante								Ordinario
Sin valor								Valioso
Absorbente								Aburrido
Innecesario								Necesario
Satisfactorio								Insatisfactorio

9. **Para mí, usar las adecuaciones curriculares para mejorar la comprensión lectora es:**

Importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Relevante								Irrelevante
Insignificante								Significa mucho
Atractivo								Sin atractivo
Fascinante								Ordinario
Sin valor								Valioso
Absorbente								Aburrido
Innecesario								Necesario
Satisfactorio								Insatisfactorio

10. **Para mí, obtener el índice lector del grupo es:**

Importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Relevante								Irrelevante
Insignificante								Significa mucho
Atractivo								Sin atractivo
Fascinante								Ordinario
Sin valor								Valioso
Absorbente								Aburrido
Innecesario								Necesario
Satisfactorio								Insatisfactorio

**11. Para mis estudiantes leer 5 libros recomendados por el círculo de lectores es:**

Importante								Sin importancia
Aburrido								Interesante
Relevante								Irrelevante
Insignificante								Significa mucho
Atractivo								Sin atractivo
Fascinante								Ordinario
Sin valor								Valioso
Absorbente								Aburrido
Innecesario								Necesario
Satisfactorio								Insatisfactorio

**12. Para mí, la participación de los padres en el programa de lectura es:**

Importante								Sin importancia
Relevante								Irrelevante
Impertinente								Pertinente
Insuficiente								Suficiente
Innecesario								Necesario
Satisfactorio								Insatisfactorio

**13. Para mí, la participación del director del plantel es:**

Importante								Sin importancia
Relevante								Irrelevante
Impertinente								Pertinente
Insuficiente								Suficiente
Innecesario								Necesario
Satisfactorio								Insatisfactorio

**14. Para mí, la participación de directivos del programa de lectura es:**

Importante								Sin importancia
Relevante								Irrelevante
Impertinente								Pertinente
Insuficiente								Suficiente
Innecesario								Necesario
Satisfactorio								Insatisfactorio

15. **Para mí, la participación del colectivo docente del plantel es:**

Importante							Sin importancia
Relevante							Irrelevante
Impertinente							Pertinente
Insuficiente							Suficiente
Innecesario							Necesario
Satisfactorio							Insatisfactorio

**HOJA DE CALIFICACIÓN**  
**PRUEBA DE AMPLITUD LECTURA: MEMORIA OPERATIVA**  
**Series de Prueba**

	CORRECTO	INCORRECTO	OBSERVACIÓN
1			
2			
3			

**Nivel 2**

	CORRECTO	INCORRECTO	OBSERVACIÓN
1			
2			
3			

**Nivel 3**

	CORRECTO	INCORRECTO	OBSERVACIÓN
1			
2			
3			

**Nivel 4**

	CORRECTO	INCORRECTO	OBSERVACIÓN
1			
2			
3			

**Nivel 5**

	CORRECTO	INCORRECTO	OBSERVACIÓN
1			
2			
3			

**Nivel 6**

	CORRECTO	INCORRECTO	OBSERVACIÓN
1			
2			
3			