



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.

ISSN 2594-8806

Ano 4, Vol. IV, Número 2, Jul-Dez, 2020, p. 399-423.

DIAGNÓSTICO DE COMPRESION LECTORA EN ALUMNOS DE 5º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN YUCATÁN, MÉXICO

Norma Patricia Muñiz Sánchez

Norma Graciella Heredia Soberanis

Resumen

Esta investigación tuvo como finalidad conocer el grado de comprensión lectora de un grupo de alumnos de quinto grado de primaria en dos tipos de textos. Fueron realizadas mediciones de la velocidad lectora del alumno y del grado de comprensión de dos textos: uno expositivo y uno narrativo. Se realizaron mediciones del número de palabras leídas por minuto en un texto narrativo y otro expositivo, así como la comprensión de lectura del ambos mediante 10 preguntas con 3 tipos de inferencia. La hipótesis consistió en verificar si la velocidad y comprensión de lectura es más eficaz en textos narrativos que en los expositivos. La muestra fue de 26 alumnos de 5º grado de primaria de una escuela pública en Yucatán, México. Se hizo el análisis descriptivo para obtener la frecuencia de las respuestas y comparar los resultados entre ambos textos. Los principales hallazgos en cuanto a la comprensión literal, fueron que se percibió mejor la información literal del texto narrativo (83%) que del expositivo (73%) esta diferencia es aún mayor en el caso de las preguntas de inferencia, 78% narrativo, 59% expositivo. En el caso de la comprensión crítica, no hubo diferencias importantes. En cuanto a la velocidad de lectura, el texto expositivo resultó más difícil de leer con fluidez que el texto narrativo. La principal aportación de este trabajo consistió en la valoración de la comprensión de lectura de dos tipos de texto en alumnos de educación primaria.

Palabras clave: Comprensión de lectura, educación primaria, textos, lectura, lenguaje.

Abstract

The purpose of this research was to find out the degree of reading comprehension of a group of fifth grade students in two types of texts. Measurements were made of the student's reading speed and the degree of comprehension of two texts: one expository and one narrative. Measurements were made of the number of words read per minute in a

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

narrative and an expository text, as well as the reading comprehension of both by means of 10 questions with 3 types of inference. The hypothesis consisted of verifying if the speed and reading comprehension is more effective in narrative texts than in expository ones. The sample consisted of 26 5th grade primary school students from a public school in Yucatan, Mexico. Descriptive analysis was performed to obtain the frequency of the responses and to compare the results between both texts. The main findings regarding literal comprehension were that the literal information of the narrative text was perceived better (83%) than that of the expository (73%). This difference is even greater in the case of inference questions, 78% narrative, 59% exhibition. In the case of critical understanding, there were no important differences. Regarding reading speed, the expository text was more difficult to read fluently than the narrative text. The main contribution of this work consisted of evaluating the reading comprehension of two types of text in primary school students.

Keywords: Reading comprehension, primary education, texts, reading, language

Introducción

El presente trabajo aborda una problemática educativa relacionada con la comprensión de la lectura en el nivel de educación básica en México. Aunque esta problemática abarca toda la educación primaria y secundaria.

El estudio es exploratorio, por lo que el grado de comprensión lectora fue diagnosticado en un grupo de alumnos de quinto año de primaria de una escuela pública ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México. Fue llevado a cabo mediante la administración de un pretest, empleando dos tipos de textos distintos, pues la mayoría de los estudios realizados respecto a este tema, han sido explorados a través de textos narrativos. A través de pruebas elaboradas se detectó la velocidad lectora del alumno y su grado de comprensión de dos textos: uno expositivo y uno narrativo, a través de preguntas. Estos dos tipos de texto son de gran importancia, ya que se encuentran muy comúnmente en los libros de texto y en el caso de los expositivos, conforman la mayor parte de las lecturas en asignaturas como Ciencias naturales, Historia, Geografía, Formación Cívica, entre otras, de los que se aprende a obtener información para el

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

desarrollo de diversos conocimientos y donde se requiere habilidades mínimas de comprensión.

La obtención de los resultados del diagnóstico mediante el pretest son necesarios para encontrar las diferencias y el grado de eficiencia lectora que tienen estos alumnos cuando leen dos tipos de textos distintos.

El objetivo del estudio consistió en resaltar la pertinencia de la conceptualización de la comprensión lectora a través de una teoría constructivista del aprendizaje, aportar las ideas necesarias para cambiar las ideas empíricas de los educadores acerca de la alfabetización inicial, así como abrir un camino a la investigación de prácticas de enseñanza de la lecto-escritura, para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que no han beneficiado a muchas generaciones de estudiantes que egresan de la educación primaria con serias dificultades de comprensión de lectura, muy pocos hábitos de lectura, escasa experiencia con textos diferentes a los narrativos, así como también, conocer prácticas de enseñanza en las que se muestra un interés por considerar la comprensión de la lectura como una construcción social, en la que el individuo aporta sus experiencias.

En la educación primaria, la alfabetización inicial de los alumnos se ha centrado en ideas empíricas, tradicionales y hasta cierto grado basadas en una concepción del aprendizaje de la lecto-escritura fundamentado en los métodos más conocidos en la enseñanza de la lectura del español, y que son usados en países como México, de acuerdo con Freeman (1988) estos métodos son: Método onomatopéyico, fundamentado en el sonido de las letras relacionándolos con sonidos del medio ambiente; silábico, mediante la combinación de vocales y consonantes para la formación de sílabas, que formarán palabras, posteriormente frases, luego grandes oraciones; método mixto, combinando varios métodos de enseñanza y que consiste en la utilización de sonidos, aprendizaje de sílabas, aprendizaje de palabras que contengan todas las consonantes, para luego leer frases y oraciones.

Entre los esfuerzos realizados por los diferentes actores políticos en materia educativa, se han realizado en los últimos años diversas reformas con la finalidad de mejorar la calidad de la educación; por ejemplo: en el programa de estudios 2011 para educación primaria, se planteaba en el nuevo currículo en la Asignatura de Español, “las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción, de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

producción e interpretación de prácticas orales y escritas” (plan de estudios 2011, p. 50); estas prácticas sociales del lenguaje se limitaron al uso de palabras comunes, de fácil pronunciación, buscando que los alumnos visualicen y relacionen las palabras con su significado.

A partir del año 2015, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México comienza un proceso de construcción de un nuevo modelo educativo, que caracteriza el tipo de ciudadano al que aspira el país y que se define en el nuevo modelo educativo 2018. Los autores Hernández, Ruiz, Zimmermann, y Buchell (2017), hacen un análisis de este nuevo modelo educativo, en donde mencionan los cambios más importantes, por ejemplo, en este nuevo programa se le denomina Lengua materna y literatura, a la antigua asignatura de español. Entre las conclusiones acerca de lo encontrado en los cambios y continuidades entre el programa de 2011 y esta nueva propuesta en la asignatura de español, estos autores encuentran que desaparece todo lo relativo a competencias, o al menos no aparece como término central asociado a las prácticas sociales de lenguaje. Además, encuentran que la asignatura de español presenta diversas continuidades en relación con el currículum formal anterior en su estructura general. Sigue perteneciendo a un campo formativo denominado “Lenguaje y comunicación” en donde convive con otras relativas al área de lenguas, reconoce al lenguaje dentro de un sistema de prácticas letradas. En la nueva propuesta se seleccionaron prácticas socialmente relevantes, por ejemplo: escribir cartas formales, elaborar antologías de poemas, elaborar circulares, elaborar artículos de opinión, monografías, entre otras. El cuestionamiento hacia estos nuevos contenidos, se centra en el análisis de que si estas prácticas constituyen lo más relevante para que los alumnos aprendan y si realmente este tipo de textos son los que debería usar el alumnado para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Concordando con los autores citados, se considera que para poder implementar este currículum, se requiere del dominio y conocimiento de la lengua, así como del conocimiento de la tipología textual, sin embargo, estos aprendizajes no se logran concretar en el nivel de educación primaria.

Al respecto, los contenidos mencionados en el nuevo programa de estudios 2018 para la educación básica, denominado: Aprendizajes clave para la educación integral, considera en el perfil de egreso 11 rasgos, de los cuales, la lecto escritura se relaciona

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

con: “Se comunica con confianza y eficacia” (p.97). Dicho perfil, se complementa con los propósitos y aprendizajes esperados de Español, que al término de la Educación primaria deberán alcanzar los alumnos. Entre los propósitos por ejemplo, se encuentra: “Reflexionar sobre la forma, función y el significado del lenguaje para planear y revisar sus producciones así como mejorar su comprensión de los mensajes” (p. 163).

El término comprensión lectora, no se cita de manera explícita en el nuevo programa, además, muchos maestros basan su enseñanza únicamente en el descifrado de sílabas o letras a lo que llaman erróneamente lectura. Autores como Haberlandt y Graesser (1985), citados por Irrazabal (2007), mencionan que un texto no puede comprenderse, si al mismo tiempo no se entienden las partes que forman ese texto; asimismo, una oración no se comprende si no se conoce el significado de las palabras y la forma en que se relacionan al formarla; se considera relevante la aportación de este autor, cuando menciona que en el proceso de comprensión intervienen el nivel sensorial, el lingüístico y el conceptual, así como la intervención de la memoria de largo plazo, el conocimiento perceptual y léxico y el conocimiento general del mundo y la experiencia, cultura y creencias de quien procesa la información. De acuerdo con estos autores, la comprensión no se encuentra en el texto, sino que surge de la mente del lector, quien aporta sus conocimientos para interpretar lo que lee; por lo tanto, se puede concluir, que por un lado, los programas de español, donde se incluye la enseñanza de la lecto-escritura, no definen la comprensión lectora y por el otro, las concepciones acerca de este conocimiento se relacionan solo con una alfabetización limitada a la decodificación de signos escritos.

Por otro lado, se ha dado mucho interés al uso de textos narrativos cuando se pretende fomentar la lectura en los alumnos y mejorar las competencias lectoras, sin considerar que hay varios tipos de texto y que los lectores se han de enfrentar a esa diversidad, tales como los explicativos, informativos, instruccionales, etc, por lo que se debe concebir la lectura, desde una visión más amplia y proporcionar a los lectores iniciales todo tipo de experiencia con diferentes lecturas de diversos propósitos e intencionalidades.

Desde la experiencia propia en el trabajo con niños de educación primaria, se ha notado que en el contexto familiar y cultural, la apropiación de la lecto-escritura, es

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

considerada como un conocimiento básico, que debe irse adquiriendo desde la enseñanza preescolar y la educación primaria, sin embargo, existe una conformidad en cuanto a los niveles de lectura que se adquieren en Educación Primaria, no solo de los padres de familia, sino de los propios docentes, pues se espera que cuando los alumnos cursen los dos primeros grados de primaria, ya estén capacitados para “leer” y con la práctica constante (la cual no se realiza en la escuela), podrá comprender todo tipo de lectura.

Es una práctica común enviar a los alumnos a la biblioteca de la escuela (si la tienen) a explorar los libros como “una práctica de lectura”. La biblioteca, en la mayoría de los casos, solo cuenta con lecturas narrativas, cuentos, narraciones y leyendas. Aún cuando existen libros informativos, como Historia, Geografía, Ciencias naturales, los alumnos prefieren los narrativos porque son los que, la mayor parte de los maestros les ofrecen para realizar actividades de “lectura”. En muchas ocasiones el alumno no tiene información sobre algunos temas que puede leer o investigar, desconoce vocabulario de ese tipo de textos, no cuenta con algún acercamiento a lecturas guiadas y mucho menos establece una necesidad real con textos para él desconocidos y que no son de su interés.

El ámbito familiar no se aporta en muchas ocasiones, el fomento de lecturas distintas a las narrativas; por ejemplo: la lectura de noticias en periódicos va perdiendo cada día un gran número de lectores gracias a los teléfonos celulares y al uso del internet, donde muchas veces se prefiere escuchar la noticia y no leerla. Todas estas conductas lectoras influyen en el alumno, que ve la lectura como un aprendizaje difícil, aburrido o sin sentido.

En este amplio panorama es comprensible, en una ligera apreciación de la realidad educativa actual, que los resultados educativos no estén dando los resultados esperados a pesar de los grandes esfuerzos que se han realizado en materia de desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos y en general, en los niveles de alfabetización que favorezcan la educación, porque hay un desconocimiento teórico acerca de la manera en que aprenden a leer los niños y en la manera en que buscan el significado a lo que leen. Por otro lado, no se realizan diagnósticos acerca del nivel de comprensión que tienen los alumnos en los diferentes grados de educación primaria, lo cual constituiría un punto de partida en la elaboración de estrategias acordes a sus necesidades y un punto de partida en el diseño de programas educativos, libros de texto y formación de maestros.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

En el siglo XXI la comprensión lectora continua siendo resaltada por autores como Soriano y Pérez (2006), quienes al investigar sobre prácticas de lectura de estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México, consideran que, estas prácticas son pobres y hay falta de hábitos de lectura; esto tiene su raíz desde la infancia, desde la educación primaria. Es imprescindible, dicen las autoras, incluir prácticas lectoras en los salones de clase desde esta edad.

Para situarse ante esta problemática educativa, se puede mencionar que desde el año 2015, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha desarrollado el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el cual tiene como propósitos: informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos del logro de aprendizaje. De los indicadores educativos que se incluyen, se encuentran los referidos a los resultados obtenidos por los alumnos de sexto grado de primaria, 3er grado de secundaria y 3er grado de educación media superior, en dominios evaluados en Lenguaje y comunicación y matemáticas, estos dominios se sintetizan en 4 niveles: Nivel 1 Insuficiente, Nivel II básico, Nivel III Satisfactorio y Nivel IV Sobresaliente. La prueba PLANEA aplicada en 2018 y cuyos resultados están disponibles en la página del INEE, de los cuales se puede resaltar que a nivel nacional, en Lenguaje y comunicación, los alumnos de 6º. grado de primaria en el 2018, el 49 % tiene un dominio insuficiente. En el estado de Yucatán 45.9 % tiene un dominio insuficiente en esta área de conocimiento. En cuanto a los alumnos de 3º de secundaria, se encuentra en esa misma página, en el documento informe de resultados planea 2017 que, a nivel nacional 33.8% de los alumnos de secundaria se encuentran en el nivel insuficiente en lenguaje y comunicación y que las cuatro entidades con mayor porcentaje de estudiantes en el nivel I fueron: Guerrero, Tabasco, Zacatecas y Tamaulipas (entre 40 y 50%). En Yucatán el 34.9% de los estudiantes de secundaria obtuvo un dominio insuficiente. En cuanto al bachillerato, la puntuación promedio de los alumnos en Lenguaje y comunicación fue de 500 puntos. Este puntaje los ubica en el nivel de logro II que es un nivel básico, 34% de los alumnos se ubica en el nivel I insuficiente y 28% en el nivel II.

Como se puede observar, los resultados dan una idea de las carencias en la comprensión lectora y en la producción oral y escrita de estos estudiantes y que evidencian la falta de dominio del lenguaje verbal y escrito del idioma español. Los

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

autores Fregoso, Aguilar y Rodríguez (2016) se remontan al antecedente de la propuesta de enseñanza del español en nivel primaria, quienes mencionan y comparan los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales donde han participado estudiantes de nivel primaria, secundaria y bachillerato que anteceden a la educación superior, pues consideran que estos resultados impactan en el rendimiento futuro de los estudiantes cuando ingresen a un nivel superior. En cuanto a la lectura mencionan que, numerosos resultados como los del programa internacional de evaluación estudiantil (PISA), los resultados de español en la Evaluación nacional del logro académico en centros escolares (ENLACE), la prueba Excale aplicada por el Instituto Nacional para la evaluación educativa (INEE), etc., el resultado en general es que un promedio de 7 de cada 10 estudiantes están por debajo del nivel aprobatorio.

En el nivel medio superior como mencionan Fregoso, Aguilar y Rodríguez (2016), en los resultados de Planea 2015 se detectó que 64% de los jóvenes se colocan en el nivel más bajo de la comprensión lectora. Estos antecedentes educativos repercuten en los niveles educativos de nivel superior, nivel en el que han realizado investigaciones respecto a la comprensión lectora. En cuanto a los resultados de su investigación, estos autores encontraron que la descodificación oral de los evaluados es defectuosa para el nivel universitario, con respecto a la precisión y fluidez de la lectura, los alumnos de nuevo ingreso se ubicaron en un parámetro establecido para alumnos de 2º grado de secundaria. En cuanto al nivel de inferencia encontrado es el más simple, por mencionar algunos hallazgos, por lo que puede deducirse, que el desarrollo de la comprensión lectora no tuvo una continuidad durante los niveles escolares que precedieron a la educación primaria y que esos niveles no representan un aprendizaje significativo o eficaz, como se plantea en los programas educativos relacionados con este conocimiento.

Referentes teóricos

Numerosos autores han realizado aportaciones importantes acerca del aprendizaje de la lectura. En México, desde el impulso educativo que se dio en el país después de la revolución mexicana, como menciona Moreno (2001) ya existía la preocupación por la adquisición de una de las principales herramientas del conocimiento: la lectura, la cual constituyó y constituye aún, uno de los objetivos principales de la educación básica y junto con otros conocimientos básicos, su aprendizaje es y ha sido condición de éxito o

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

fracaso escolar. De acuerdo con autoras como Ferreiro y Teberosky (1991) y también de acuerdo con normas de evaluación y acreditación de educación primaria, donde hasta el año de 2011, la reprobación en la asignatura de Español o matemáticas, significaba que el alumno debía repetir nuevamente un grado escolar.

Entre los estudios realizados acerca de la lectura, se tiene el uso de métodos, como mencionan Ferreiro y Teberosky (1991), existiendo dos tipos fundamentales: 1. sintéticos, los cuales parten de letras e insisten en la correspondencia entre el sonido y la grafía; 2. analíticos, que parten de palabras o unidades mayores y consideran la lectura como un acto global, como una tarea visual, lo previo es el reconocimiento global de las palabras u oraciones. Estas autoras, mencionan las diferentes aportaciones que a partir del año de 1962, comienzan a conceptualizar nuevas ideas acerca de la lectura y en las cuales se consideraba que no bastaba con la gran cantidad y variedad de palabras que utilizarán los alumnos en su aprendizaje, pues por muy basta que sea, no constituye un lenguaje. Los modelos conductistas y asociacionistas (tendencia a la imitación), consideraban que la repetición y la copia de modelos a través de la imitación, daban como resultado un aprendizaje y no tomaban en cuenta que el niño, no es un ser pasivo que espera un reforzamiento externo para aprender, sino que es un ser dinámico que se hace preguntas acerca de lo que ve, trata de comprender y formula hipótesis; estas concepciones fueron avanzando con los progresos de la psicolingüística contemporánea, la psicología evolutiva y la pedagogía experimental.

También mencionan que desde 1932, en los estudios de Piaget se consideraba que los nuevos métodos o programas deben ser los que se acomoden a los niños y postula “la escuela activa”. Estos estudios constructivistas contribuyeron al desarrollo de diversas disciplinas y a cambios importantes en el uso de métodos de enseñanza, pues ya no se concebía ésta como una mera transmisión de conocimientos, sino que era necesario formar la inteligencia.

La comprensión lectora también ha sido estudiada a través de diversos modelos, de acuerdo con Alonso y Mateos (1985) existen 3 tipos de modelos de comprensión lectora y dan características generales acerca de los mismos, estos son:

1. Modelos de procesamiento ascendente. Los niveles de procesamiento de la lectura son unidireccionales, de abajo a arriba, es decir, desde el reconocimiento visual

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

de las letras, hasta la lectura de palabras y del texto y como estos autores mencionan, este modelo surge de las investigaciones realizadas por (Hunt, 1978, Hunt, Lunneborg y Lewis, 1975) citados por Alonso y Mateos (1985) entre otros, y se centran en procesos cognitivos básicos.

2. Modelos de procesamiento descendente. Estos modelos postulan que los lectores, al extraer el significado del texto utilizan sus conocimientos semánticos y sintácticos anticipatorios, así lo interpretan investigadores como Goodman (1976), citado por Alonso y Mateos (1985). El proceso de comprensión en estos modelos es de arriba abajo, es decir, parte del texto, pero solo cuando el reconocimiento de las palabras es automático se puede hablar de cierto grado de comprensión. Los buenos y los malos lectores se diferencian, según estos estudios, en su destreza para decodificar.

3. Modelos interactivos. Consideran tanto los procesos de abajo-arriba, que aseguran que el lector esté alerta a la información que no encaje con sus hipótesis, así como los procesos de arriba-abajo, que facilitan la asimilación de la información que son consistentes con las expectativas del lector. La comprensión se da simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento que posee el lector (Adams, 1980; Adams, 1982; Rumelhart, 1980), citados por Alonso y Mateos (1985). La lectura aquí es un proceso constructivo inferencial, que se caracteriza por el esfuerzo del lector en la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto.

Como mencionan Spiro, 1980; Vega, 1984, citados por Alonso y Mateos (1985) para poder comprender, es necesaria la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento y el contexto de varios tipos, a esta nueva forma de considerar la lectura se le llamó Modelo interactivo. Este último modelo ha venido dominando la ciencia cognitiva de los últimos años, en donde se considera que en los niveles de abstracción que se requieren para lograr la comprensión, se necesita que el lector interprete la información, genere expectativas, haga inferencias, seleccione la información, etc. En este campo de estudio que es el que interesa, se centra en las estrategias utilizadas por el lector en la búsqueda de significado de los textos.

Las estrategias para comprender el significado de los textos de acuerdo con Alonso y Mateos (1985), son de 2 tipos: dirigidas por el texto y dirigidas por el conocimiento. De acuerdo con estos mismos autores, la mayor parte de las

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

investigaciones se han realizado con textos narrativos. Como estos mismos autores mencionan, pocos estudios pudieran dimensionar, la forma en la cual las personas comprenden la prosa expositiva, categoría que incluye textos técnicos y científicos, muy importante en el ámbito educativo, pues la mayoría de los textos escolares utilizan este tipo de discurso.

De acuerdo con Graesser, Hauff-Smith, Cohen y Pyles (1980), citados por Alonso y Mateos (1985) la prosa narrativa es más fácil de comprender que la expositiva entre otras cosas, porque en la narrativa el lector asume que la información puede ser ficticia y no tiene que evaluar constantemente la verdad de esas afirmaciones en relación con su conocimiento y las referencias espaciales y temporales ayudan a recordar fácilmente los eventos, lo que no sucede con la expositiva, donde las conceptualizaciones son descriptivas y menos relacionadas con el lenguaje coloquial.

En este proyecto, se resalta la importancia de realizar investigaciones acerca de la comprensión de textos expositivos, ya que se ha dejado de lado la importancia del estudio de la comprensión de textos de este tipo, que tiene mucho que ver con el lenguaje utilizado en libros de texto, en búsquedas de información en internet y en una gran diversidad de actividades comunicativas y de aprendizaje que ponen de manifiesto la necesidad de innovar en este campo de estudio, para incluir la comprensión de textos expositivos en los esquemas de enseñanza en la escuela primaria.

La mayor parte de la investigación sobre la comprensión de textos expositivos se ha enfocado en el análisis de la estructura del escrito. De acuerdo con Werlich (1976) quien estableció una tipología de textos, citado por Martínez y Rodríguez (1989) menciona que: “el expositivo se caracteriza por centrarse en el análisis o síntesis de los elementos que constituyen conceptos o representaciones conceptuales” (p.78). Estos conceptos tienen una finalidad comunicativa y requieren para su análisis, el conocimiento de su estructura.

En este sentido y de acuerdo con los estudios relacionados con la estructura de los textos, hay que considerar que la comprensión exige que el lector realice diversos tipos de abstracción. Entre los niveles de procesamiento estudiados sobre este tema se encuentra el reconocimiento de palabras, donde el lector decodifica letras, integra las sílabas en palabras y busca significado en su memoria semántica. En el caso de los niños

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

que aún no decodifican bien palabras nuevas o difíciles, pueden generar palabras diferentes pero aceptables que pueden entorpecer la comprensión, de acuerdo con Adams y Collins (1977) quienes también mencionan que leer, no solo es tener la capacidad del reconocimiento de letras o palabras, sino la capacidad de extraer significado tanto explícito como implícito del texto y para ello se requiere habilidad sintáctica, semántica, decodificación, entre otras habilidades para lograr un grado de comprensión que le permita adquirir un esquema comunicativo de lo que lee.

En cuanto a la búsqueda de significado de lo que le aporta el texto, el lector pone en juego sus niveles de codificación, sus conocimientos sobre la lengua, lo que sabe acerca del tema que lee, sus conocimientos gramaticales, sintácticos y semánticos. En este sentido, estudios como el de Van Dijk y Hunzinger (1983) desde el punto de vista de la lingüística textual, en su libro “La ciencia del texto” mencionan: “ Los enunciados lingüísticos 'tienen' un determinado significado en tanto que, debido a un acuerdo (convención), los hablantes de una comunidad lingüística les asignan un significado. También en este punto, las diferencias individuales, sociales y situacionales deben de desempeñar un papel importante” (Van Dijk, 1980, p.34). Estas diferencias individuales, se dan desde luego por la edad, la sociedad de donde proviene el individuo, el conocimiento gramatical, etc. por lo que, la aportación del lector hacia el texto, son mecanismos de comprensión que se ponen en juego a la hora de encontrar significado a lo que se lee, por lo que será importante, en cualquier situación de enseñanza y desarrollo de competencias destinadas a la comprensión, considerar la enseñanza de la gramática y la sintaxis, así como el conocimiento de las macroestructuras que entran en juego, a la hora de enlazar oraciones, pues el texto se entiende de una manera global.

Como mencionan Vidal Abarca, Martínez y Gilabert (2000) citados por Barreyro, Molinari, Bechis y Cevasco (2012): “ La comprensión de los textos expositivos constituye una importante herramienta para el aprendizaje” (p.4) pues la principal función es informar al lector y aportar nuevos conceptos y conocimientos por lo que la comprensión de los mismos requiere una mayor abstracción, habilidad gramatical, conocimiento de la lengua y habilidad para encontrar las relaciones entre los enunciados que forman parte de un texto de este tipo, pues para recordar la información de un texto leído, de acuerdo con estos autores, es necesario construir una representación mental de las oraciones leídas,

para ello se requiere encontrar las conexiones entre las oraciones del texto, por lo que la importancia de incluir el desarrollo de la comprensión de textos expositivos en educación primaria, resulta fundamental y necesaria.

Metodología

La investigación es de tipo exploratorio, con un diagnóstico inicial realizado con un pretest que mide el número de palabras por minuto de cada alumno en un texto narrativo y después incluye contestar 10 preguntas con 3 tipos de inferencia del mismo texto leído; esto mismo se realiza con otro texto de tipo expositivo. La finalidad de realizarlo con 2 tipos de texto fue para verificar la hipótesis, consistente en si la competencia lectora es más eficaz en textos narrativos que en los expositivos.

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, fue administrado un pretest a 26 alumnos de 5º grado del grupo B de primaria en una escuela pública ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán, zona centro. Es una escuela de construcción antigua, en buen estado de conservación, salones amplios, cómodos y frescos. Consta de dos patios para las actividades de los alumnos. El salón de clases está ubicado en el segundo patio. Los alumnos se sientan en sillas de paleta frente al pizarrón en cuatro filas dejando un espacio al centro.

El grupo de 5º B está conformado por 9 hombres y 17 mujeres, de edades comprendidas entre 10 y 11 años. Los alumnos provienen de familias de clase media baja, con pocos hijos, de 1 a 3 en promedio, y en las que ambos padres trabajan.

Se inició solicitando el permiso correspondiente a la directora de la Escuela, a su vez, al aceptar que se realice esta investigación, se le informó a la maestra del grupo sobre el mismo. La directora de la Escuela otorgó información de contexto de la institución, así como la maestra de grupo proporcionó información del contexto de los alumnos, por medio de preguntas sobre el mismo de las que se tomó nota. Igualmente se obtuvo el permiso de los padres de familia para la administración del pretest a sus hijos. El pretest fue administrado a todos los alumnos del grupo, en diferentes días.

Instrumentos

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

La recolección de datos para el contexto se hizo con 3 cuestionarios: 1. Cuestionario de contexto para la directora de la escuela, con datos respecto al tipo de escuela, número de padres, número de grupos, número de maestros, número de alumnos en general, servicios con que cuenta la escuela. 2. Cuestionario de contexto para la maestra de grupo con información sobre el grupo y su experiencia docente en este grado, y 3. Cuestionario de contexto para los alumnos acerca de las características de su vivienda y ocupación de los padres.

El instrumento de evaluación de la lectura fue tomado de la “Guía de evaluación, destrezas lectoras Educación Primaria” de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, del cual se eligieron algunas partes, por la similitud del marco teórico que sustenta el concepto de comprensión lectora en esta investigación, así como por ser de aplicación sencilla y práctica, lo que permitió detectar algunos indicios de comprensión lectora en el diagnóstico del grupo de 5º grado de primaria en México. De este instrumento se adaptó la parte correspondiente a la lectura de un texto para medir la velocidad lectora (número de palabras leídas por minuto) así como la aplicación de un cuestionario con preguntas acerca del texto leído, para ser administrado a alumnos de 5º grado de primaria, considerando que corresponde al mismo ciclo de educación primaria en nuestro país, con la misma concepción diagnóstica para lo que fue creado.

Para aplicar el pretest de lectura y medir la velocidad de lectura se consultó como referencia la “Guía de evaluación, destrezas lectoras Educación Primaria (2010)” de la cual se tomó la lectura narrativa para la medición del número de palabras leídas por minuto y las preguntas con 3 tipos de inferencia: inferencia básica, inferencia literal e inferencia crítica. En el caso de la lectura expositiva, ésta se adecuó para aplicar el mismo test, anexando una lectura de Ciencias Naturales del libro del alumno de 5º grado y se elaboraron las preguntas con los 3 tipos de inferencia mencionados.

Dicho instrumento fue validado por medio de jueces expertos de México en evaluación de comprensión de lectura en nivel primaria.

Técnicas de recolección de datos

Los cuestionarios de contexto para el director y el maestro fueron administrados a manera de entrevista. El cuestionario de contexto de los alumnos se entregó a cada uno

para ser respondido individualmente. El test de lectura se aplicó a los alumnos en varios días.

Como se ha mencionado, para el test de lectura se utilizó una propuesta en la guía de evaluación de destrezas lectora y sus correspondientes preguntas para indagar sobre la comprensión del texto narrativo. Este mismo texto se utilizó para la lectura en voz alta para medir las palabras por minuto. El test de lectura del texto expositivo se tomó del libro de texto Ciencias Naturales de 5° grado y se diseñaron las preguntas con los 3 tipos de inferencia sugeridas por la guía. Se calificaron y registraron los aciertos de los alumnos en ambas pruebas y se registraron los segundos que tardaron los alumnos en leer cada uno de los textos entregados.

La entrevista realizada a la maestra de grupo fue grabada con un teléfono celular y después se realizó la transcripción.

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos con el test de lectura aplicado, se realizó un análisis descriptivo utilizando el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

A continuación, en la tabla 1 se presenta los resultados correspondientes a las 5 preguntas de comprensión literal del texto narrativo realizadas a los 26 alumnos de 5° grado de primaria.

Tabla 1.

Nivel de comprensión literal texto narrativo

Preguntas	¿Cómo se paseaba el picador cuando se convirtió en príncipe?	¿Qué pasó cuando caía la lluvia de la nube?	¿Qué vio el picador de piedra en el palacio?	Además del picador de piedra ¿quién vivía en la montaña?	¿Qué hacía el sol?
Estadísticos					
N	26	26	26	26	26
Puntaje promedio	0.73	0.92	0.85	0.88	0.81
Número de respuestas correctas	19	24	22	23	21

La media de las respuestas del bloque de comprensión literal del texto narrativo, fue de 0.83, por lo que se puede observar que los estudiantes poseen buen nivel de comprensión literal, ésta consiste en la localización de la respuesta que se encuentran explícitas en el texto.

En contraste, los resultados de las preguntas sobre comprensión literal del texto expositivo se observan en la tabla 2.

La media de las respuestas del bloque comprensión literal del texto expositivo fue de 0.73, ligeramente menor que la del texto narrativo. Por lo tanto, se puede decir que los alumnos tienen mejores puntajes en cuanto a la comprensión literal de los textos narrativos, en contraste con los expositivos (ver tabla 2).

Tabla 2.

Nivel de comprensión literal texto expositivo

Preguntas	Es uno de los aspectos importantes en la salud del ser humano.	¿Qué es la dieta?	¿Qué características debe cumplir una dieta para que sea saludable?	¿Dónde se encuentran las grasas o lípidos que necesitamos consumir en nuestra alimentación?	¿Cómo se clasifican los nutrientes?
Estadísticos					
N	26	26	26	26	26
Puntaje promedio	0.38	0.77	0.85	0.81	0.85
Número de respuestas correctas	10	20	22	21	22

En cuanto a las preguntas de comprensión inferencial del texto narrativo, pueden verse los resultados en la tabla 3.

Tabla 3.

Nivel de comprensión inferencial texto narrativo

Preguntas	Al final, ¿qué quiso ser el picador de piedra?	¿Cuánto tiempo llevaba el picador de piedras de montaña?	¿Cuánto tiempo sacando de la picador de piedra la montaña?	¿Para qué picaba el picador de piedra la geniecillo...
N	26	26	26	26
Puntaje promedio	1.00	0.81	0.81	0.50
Número de respuestas correctas	26	21	21	13

La media de las respuestas del bloque comprensión inferencial del texto narrativo fue de 0.78. El 22% de los alumnos no pudo realizar inferencias de la lectura, que consiste en la deducción de información que no se encuentra explícita en el texto.

En cuanto a las preguntas de comprensión inferencial del texto expositivo se puede observar los resultados en la tabla 4.

Tabla 4.

Nivel de comprensión inferencial texto expositivo.

Preguntas	¿Qué significa la palabra “sedentaria”	¿Por qué es importante una alimentación equilibrada?	¿Qué es el sobrepeso?	¿De dónde obtiene el ser humano la energía para desempeñar todas sus actividades?
Población	26	26	26	26
Puntaje promedio	0.42	0.92	0.27	0.77
Número de respuestas correctas	11	24	7	20

La media de las respuestas del bloque comprensión inferencial del texto expositivo fue de 0.59, lo que representa una diferencia importante con respecto al texto

narrativo y con respecto a la comprensión literal del texto. Los alumnos tuvieron mayor facilidad para realizar inferencias en el texto narrativo que en el expositivo.

Los resultados obtenidos por los 26 alumnos acerca de la pregunta de comprensión crítica del texto narrativo, consistente en: Queriendo ser sol, nube, montaña...¿qué buscaba el picador de piedra?, fue un puntaje promedio de 0.88 y 23 respuestas correctas.

La media de las respuestas indica que los alumnos tienen buena comprensión crítica del texto narrativo, la cual implica emitir juicios acerca del texto valorando la relevancia o irrelevancia del mismo.

Complementariamente, los resultados por los 26 alumnos acerca de la pregunta de comprensión crítica: ¿Dónde debo tomar información para saber si un alimento es saludable? del texto expositivo, fue una media de 0.85 y 22 respuestas fueron correctas, encontrando también que los alumnos tienen buena comprensión crítica de la lectura del texto expositivo. Siendo mínima la diferencia entre ambos textos.

En cuanto a la velocidad de lectura, considerando el número de palabras leídas por minuto, los resultados de la lectura narrativa se presentan en la tabla 5. Se consideraron de velocidad baja a los que obtuvieron menos de 115 palabras por minuto, normal a los que se encuentran en el rango de 115 a 124 y alto, a los que leyeron más de 124 palabras por minuto. En la tabla 5 se puede notar que 7 de los alumnos presentaron una velocidad baja de lectura, considerando los estándares de velocidad lectora en México, que es de 115 a 124 palabras por minuto en quinto grado de primaria.

Tabla 5.

Nivel de velocidad de lectura texto narrativo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	26.9
Normal	5	19.2
Alto	14	53.8
Total	26	100.0

En comparación, los resultados de velocidad lectora del texto expositivo se observan en la tabla 6. Como puede observarse, fue mayor el número de alumnos con

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

nivel de lectura bajo cuando se trata de un texto expositivo, siendo cercano al 80% (ver tabla 6).

Tabla 6.

Nivel de velocidad de lectura texto expositivo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	20	76.9
Normal	1	3.8
Alto	5	19.2
Total	26	100.0

Entre los datos aportados por la maestra de grupo a través de la entrevista realizada, se pudo comentar y analizar con el programa Atlas ti 8 las siguientes categorías y conceptos en la figura 1, que tiene la maestra de grupo sobre la comprensión lectora de sus alumnos y las prácticas de lectura que se realizan en la escuela y en el salón de clases, así como las estrategias que emplea.

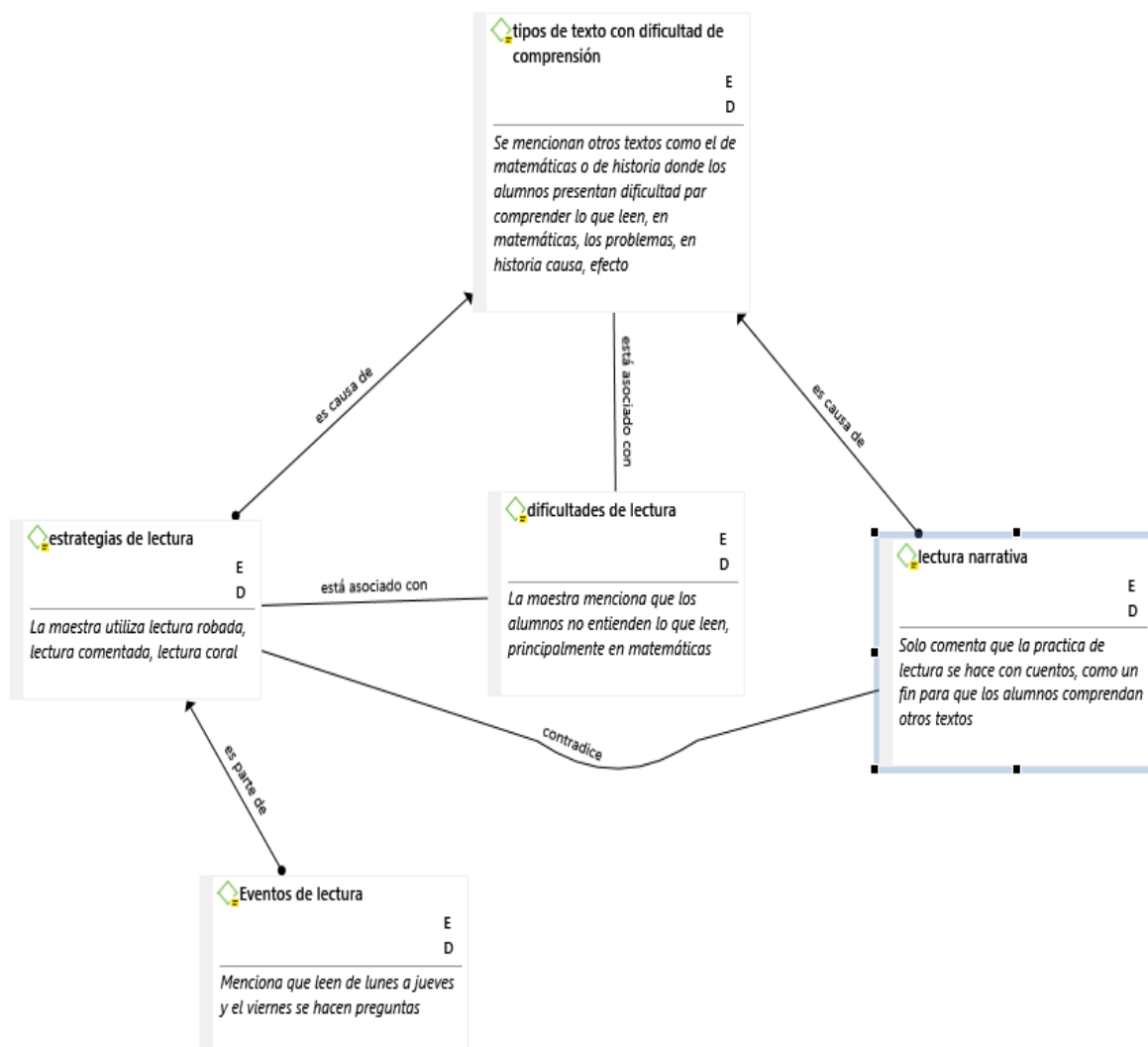


Figura 1. Análisis cualitativo de la entrevista realizada a la maestra de grupo. Fuente: elaboración propia.

Las estrategias que la maestra menciona como prácticas cotidianas de lectura, están relacionadas con lecturas narrativas, ya que la docente considera que a través de lecturas que les gustan a los niños puede incluir estrategias para su desarrollo aunque reconoce que los alumnos tienen dificultades al leer otro tipo de textos.

Las estrategias que la maestra menciona se refieren a la lectura en voz alta de textos narrativos y es una práctica cotidiana. Un día a la semana se hacen preguntas sobre

el contenido de la lectura. También se dan recomendaciones sobre el tono, la acentuación, la puntuación.

Lo que puede deducirse, a través de estos comentarios, es que las prácticas de lectura que se han estado realizando, sí han mejorado la velocidad de lectura de textos narrativos, como puede apreciarse en los resultados relacionados con la velocidad de lectura del texto narrativo medido, sin embargo, se observa que, en el caso de la lectura expositiva, los resultados en la medición de la lectura sitúan a la mayoría de los alumnos en un nivel bajo de velocidad de lectura.

Existe a través del resultado de esta entrevista, la percepción de la docente, de que hay problemas de comprensión, que son mayores cuando se trata de textos no narrativos.

Conclusiones y discusión

Los alumnos evaluados presentan mayores dificultades al leer y comprender textos expositivos. Con los comentarios y datos aportados por la maestra, se concluye que los alumnos de este grado podrían mejorar sus resultados de comprensión lectora, si se llevaran a cabo prácticas cotidianas de lectura con textos expositivos, considerando por ejemplo realizar preguntas, hacer resúmenes, búsqueda de palabras desconocidas, localización de ideas principales, entre otras, como parte de sus prácticas cotidianas de lectura.

Se coincide con algunos autores mencionados en este trabajo, tanto en el concepto de lectura, como en la importancia de trabajar con diversos tipos de texto desde edad temprana. Con Haberlandt y Graesser (1985) citado por Irrazábal (2007), menciona que la lectura, no solo abarca la decodificación del lenguaje escrito, sino también la información y el conocimiento que aporta el lector, pues la comprensión no se encuentra en el texto, sino en el que lee, es el lector el que interpreta los signos escritos, es el que le da significado y este mismo concepto es el que aportan Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1985) cuando consideran las capacidades cognoscitivas de los niños, la competencia lingüística y el desarrollo de su lengua que son referentes que aporta los niños, al dar significado a los signos escritos y generar sus propias hipótesis de lectura. En este mismo sentido Gómez y Huaranga (1998) también mencionan la búsqueda de significado como una de las características más importantes del proceso de lectura, sin esta búsqueda de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

significado, la enseñanza de la lectura sería un proceso decodificador sin sentido, solo una mecanización de signos repetidos por imitación y evidentemente, esto no es lectura.

En cuanto a los modelos de procesamiento ascendente de abajo a arriba, un modelo muy común utilizado por los docentes de los primeros grados de primaria, no es un modelo con el que estemos de acuerdo. El reconocimiento visual de letras, hasta la lectura de palabras, pone al alumno en una situación de aprendizaje memorístico, donde el reconocimiento de los sonidos está ligado al signo escrito, si bien estos son procesos cognitivos básicos, dejan a un lado la búsqueda de significado. Un resultado muy visible de este tipo de enseñanza es el deletreo, donde al querer comprender lo que se leyó, el aprendiz vuelve a repetir “lo leído” sin que logre comprender ni la palabra, ni el mensaje o el significado de lo que leyó.

Los modelos de procesamiento descendente, de arriba a abajo como lo interpreta Goodman (1976), citado por Alonso y Mateos (1985), es un proceso de comprensión que parte del texto hacia las palabras, las sílabas, las letras pero que requiere de una gran destreza para decodificar. Con este modelo coincidimos con la aportación de la capacidad para decodificar, pues esta destreza es importante para llegar a la comprensión de textos. Sin embargo, un modelo interactivo, que considera tanto los procesos de ascendentes como descendentes, coincidiría mejor con nuestra elección de modelos, pues como mencionan autores como Adams (1977), debemos entender la lectura, como un conjunto de habilidades e interrelaciones donde el lector, al entender el texto, se presume que extrajo la información proporcionada por el mismo y esto depende de que haya comprendido tanto las palabras como las oraciones que forman el texto, es decir, reconoce las palabras, reconoce las letras e interactúa con la información y el conocimiento que ya tiene de la lengua escrita y de las grafías que componen el texto que lee, hablamos entonces de un proceso constructivo.

Con investigadores como Spiro (1980), quien ha realizado aportaciones al modelo interactivo, coincidimos en que para desarrollar la lectura es necesario interactuar con el texto, pues como este autor menciona, el conocimiento del lector está basado en el texto, lo que encuentra en éste relacionado con lo que sabe, para ello, es necesario que el lector interprete la información, haga inferencias, se cuestione, seleccione información, compare lo que sabe, deduzca.

Considerando que la mayoría de los estudios realizados acerca de la comprensión lectora, se han realizado con textos narrativos, en esta investigación se indagó con un texto expositivo y uno narrativo, pues como se ha expuesto, a la hora de comprender, es aplicable a cualquier tipo de texto, sin embargo, se considera que los textos expositivos son menos utilizados a la hora de realizar actos de lectura y de aplicar estrategias de lectura.

En cuanto a los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora, que resultan muy necesarios cuando se realizan diagnósticos para saber el grado de comprensión desarrollada, en estudiantes de cualquier nivel, la mayoría de ellos han utilizado textos narrativos.

Referencias

- Adams, M. J., y Collins, A. (1977). A Schema-Theoretic View of Reading. Technical Report No. 32.
- Adams, M. J. (1982). Modelos de lectura¹. En *Avances en Psicología* (Vol. 9, pp. 193-206). Holanda Septentrional.
- Alonso, J., y Del Mar Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 5-19.
- Amador Soriano, Karina y Alarcón Pérez, Lilia Mercedes. Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios [en línea], disponible en: <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/126.pdf>.
- Aprendizajes clave para la educación integral. (2018). México. SEP. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Barreyro, J. P., Molinari Marotto, C., Bechis, S., & Cevasco, J. (2012). Comprensión de textos expositivos y métodos sistemáticos de revisión de textos: el efecto del incremento de la densidad de relaciones y la repetición de términos. *Investigaciones en psicología*, 17(1), 9-24.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español; Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?. *Lectura y vida*, 9(3), 129-130.

Fregoso Peralta, G., Aguilar González, L. E., y Rodríguez Cuevas, J. (2016). Evaluación de lectura prosódica y de comprensión en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 79-89.

Gómez, S., y Huaranga, O. (1999). Desarrollo y proceso psicosocial de la lectura y escritura. *SH Gomez. San Marcos*.

Guía de evaluación destrezas lectoras Educación Primaria. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. 2009.

Hernández, B. A.R., Ruiz, A. C., Zimmermann, K. H., & Bucheli, M. G. V. Literatura. español en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016.

Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10, 43-60.

Martínez, A., & Rodríguez, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(3-4), 77-87.

Modelo educativo para la educación obligatoria (2017). SEP. México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf. (2019, 15 de marzo).

Moreno Valle Suárez, L. (2001). *Esbozo de la historia de la educación en México*. OPENAIRE.

Plan de estudios 2011 Educación básica (2011). SEP. México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

[Resultados planea-INEE \(2019\). Inee. México. INEE-SEP. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/](https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/)

Soriano, K. A., & Pérez, L. M. A. (2006). Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP*. Disponible en: www.scientificcommons.org.

Spiro, R. J. (1980). Schema theory and reading comprehension: New directions. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 191*.

Van Dijk, T. A., y Hunzinger, S. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Recibido: 27/7/220. Acepto: 28/7/2020.

Autoras:

Mtra. Norma Patricia Muñiz Sánchez

Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en Innovación Educativa por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Calle 36 Número 332 x 41 C y 41 A Fraccionamiento Francisco de Montejo, Mérida, Yucatán, México.

Correo electrónico: normalizh@hotmail.com

Dra. Norma Graciella Heredia Soberanis

Licenciada en Educación y Maestra en Educación Superior por la facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Doctora en Investigación Educativa para el mejoramiento del curriculum y de las organizaciones esuolares, en la Universidad de Granada, España.

Km. 1 carretera Mérida-Tizimín.

Correo electrónico: nheredia@correo.uady.mx