

MODIFICACIONES MORFOLÓGICAS EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA EN SEGUNDO DE PRIMARIA CON POBLACIÓN VULNERABLE

MORPHOLOGICAL CHANGES IN THE SECOND-GRADE READING AND WRITING PROCESS OF BASIC EDUCATION WITH VULNERABLE POPULATION

José Ángel Vera Noriega (1), Ulises Delgado Sánchez (2), Marcela López Arizmendi (3) y Fernanda Gabriela Martínez Flores (4).

1.- - Doctorado en Psicología, Desarrollo Humano y Bienestar Social. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD). avera@ciad.mx
2.- Centro de Investigación Transdisciplinar de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM),
3.- Facultad de Psicología UAEM,
4.- Facultad de Comunicación Humana de la UAEM

Recibido: 16 de septiembre de 2017

Aceptado: 8 de diciembre de 2017

Resumen

Los aspectos morfológicos en procesos de lectoescritura considerados en la producción de los niños escolarizados agrupan aspectos de grafía, ortografía, y sintaxis. La frecuencia de errores debe ser subsanada a partir de programas remediales diferenciados del currículo oficial. El presente trabajo tiene tres objetivos: 1) realizar un análisis teórico en torno al aprendizaje de la lectoescritura, 2) exponer la construcción de un programa remedial sobre aspectos morfológicos de la lectura y escritura, 3) analizar los factores de éxito y limitaciones asociados al programa. Los resultados obtenidos con prueba Wilcoxon muestran una Z de -2.201 para pre y post prueba. Los resultados muestran que el grupo de intervención obtuvo diferencias significativas en las características morfológicas de sus producciones de lectoescritura. Se concluye que los cambios en la situación de aprendizaje, así como el control de contingencias posibilitaron los cambios a partir de la intervención.

Palabras clave: morfología de lectoescritura, intervención en educación básica, modificación de la conducta, control de contingencias

Abstract

The morphological aspects in the processes of literacy considered in the production of school children group aspects of spelling, spelling, and syntax. The frequency of errors must be corrected from remedial programs differentiated from the official curriculum. The present work has four objectives: 1) to carry out a theoretical analysis around literacy learning, 2) to expose the construction of a remedial program on morphological aspects of reading and writing, 3) to analyze the factors of success and limitations associated with Program and 4) present the results obtained with Wilcoxon test obtaining a Z of -2.201

for both subtests. The results show that the intervention group obtained significant differences in the morphological characteristics of their literacy productions. It was concluded that the changes in the learning situation as well as the contingency control made possible the changes from the intervention.

Keywords: Reading morphology, writing, intervention program in basic education, behavior modification, contingency control.

Introducción

El lenguaje oral y escrito tiene una gran importancia en el currículo oficial de la educación básica, ya que en el campo de formación de lenguaje y comunicación se espera que el alumno aprenda y desarrolle habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos (SEP, 2011).

El lenguaje es fundamental en el desarrollo de los niños, no solo se lee y se escribe en la escuela, es realmente al interior de la familia en donde el niño inicia con las interacciones que fomentan el inicio del lenguaje, sin esta interacción y estimulación, las bases necesarias para lograr una comunicación social, no serían posibles (Kantor & Smith, 2015).

Cuando estos efectos negativos logran permear la educación formal, existen condiciones de bajo logro académico y esto puede verse reflejado en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), tan solo el promedio para la subprueba de lectura de los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es de 496 puntos, mientras que México obtuvo en 2009 solo 425 puntos, pero para 2012 bajó a 424 puntos, teniendo a un 54.7% en nivel de logro I (INEE, 2016).

Los resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) muestra que en relación a lenguaje el 49.5% de la población nacional evaluada se ubica en el nivel I (el más bajo), y sólo el 2.6% de los estudiantes se ubicó en el nivel IV (INEE, 2016).

Los resultados del PLANEA en 2015, en el escenario donde se ha realizado el proyecto de intervención el 53% de los alumnos evaluados en 2015 por PLANEA (SEP, 2016) se encuentran en niveles de logro I y II en lenguaje y comunicación, estos resultados sugirieron la construcción de un programa remedial que fomentara el cambio en habilidades de lectura y escritura.

Antes de adentrarnos en programas remediales que se han propuesto para mejorar los procesos de lectoescritura, es pertinente destacar que se entiende por Lectoescritura al aprendizaje del lenguaje escrito consistente en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vigotsky, 1995), por ello en el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la conciencia (Montealegre & Forero, 2006).

El conjunto de procesos psicológicos, que permiten el adecuado aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en el individuo, son procesos perceptivos, de memoria de trabajo, de procesamiento de léxico, sintáctico y

semántico. Por escritura entendemos la habilidad de copia, dictado, y escritura espontánea de estímulos visuales (Toro & Cervera, 1984).

Por su parte la lectura posee aspectos morfológicos, los cuales tienen que ver con las respuestas que el sujeto genera a partir de la verbalización de un texto ya sea las palabras, oraciones o incluso un texto de mayor longitud, van relacionadas directamente con el texto que funciona como estímulo para el sujeto.

En este sentido se deben tomar en cuenta aspectos tales como los aspectos fonéticos y la estructura de la palabra, oración o texto (Ribes-Iñesta, Pineda, & Quintana, 2007), siendo importante para ello la conciencia morfológica, la cual es la capacidad de reflexionar y manipular morfemas y reglas de formación de palabras en un lenguaje, los morfemas son unidades más pequeñas dentro de las palabras (Kuo & Anderson, 2006). Según Kieffer y Lesaux (2012) Existe una relación entre el desarrollo de conciencia morfológica y conocimiento de vocabulario, es decir, no solo basta con conocer el tipo de letra y su sonido, se debe lograr que exista una decodificación y recuperación de estos morfemas para los procesos de lectura y escritura (Rueda, 1995).

A su vez Tomé y Rueda (2016), consideran que la conciencia morfológica va desarrollándose junto con el propio desarrollo del individuo, ya que inicia como una conciencia implícita alrededor de los cinco años hasta consolidarse en una conciencia explícita alrededor de los seis, la cual continúa en desarrollo logrando la transferencia de los procesos de lectura a una conciencia morfológica en la escritura alrededor del último año de primaria, mismo supuesto comprobado por Deacon & Kirby (2004) quienes refieren la relación entre morfológica y la lectura.

Programas de intervención de la lectoescritura

Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (Bisquerra, 1998: 85) definen el programa como una acción previamente planificada, que buscan lograr objetivos, teniendo como finalidad satisfacer necesidades para potenciar determinadas competencias, es dar respuesta a unas necesidades previamente detectadas, la intención es lograr un programa que se suma a la propuesta curricular, pero que a la luz de la psicología educativa pueda aportar un programa que a pesar de tener contenidos comunes como la lectoescritura, el abordaje y la construcción del programa se diferencie del currículo oficial.

En Guatemala existe el Programa de lectoescritura eficaz con enfoque de valores, el cual consta de una serie de textos para primaria desde 1º a 6º grado, en este programa se provee a cada niño un libro de lectura y un cuaderno de ejercicios, a los niños de 1º a 3º se les proporciona un libro que contiene lecturas, estrategias, escritura, pensamiento lógico y ejercicios. Incluye guías metodológicas para docentes, con orientaciones para implementar el programa y actividades grupales para la reflexión (Caballeros & Gálvez, 2014).

Escoto (2013) creó un plan de intervención para trabajar con una niña de 6 años 11 meses que presentó dislexia del desarrollo, orientándose su trabajo a la concienciación fonológica, fonoarticulación y habilidades visopráxicas espaciales; presentando posterior a la intervención mejorías en leer y escribir

oraciones con sentido, manteniendo sus dificultades iniciales para abordar textos amplios.

Planteamiento del problema. Varela (2008) menciona que el trabajo de proceso de enseñanza de lectura y escritura requiere de proceso de estimulación perceptual y motora, así mismo Fiuza y Fernández (2014) señalan la estimulación motora y física para el trabajo con problemáticas de aprendizaje, por otro lado, debemos tomar en cuenta que puede existir dificultades que el propio estadio de desarrollo cronológico de los participantes sugiera. El problema de la alfabetización, por tanto, se convierte en una serie de sucesos que llevarán al estudiante al fracaso escolar (Guevara, Rugerio, Delgado, & Hermosillo, 2010).

Objetivo. Llevar a cabo un programa de intervención que permita la modificación en las habilidades de lectoescritura en niños de situación vulnerable, es decir, en un contexto familiar con educación formal limitada, carencia de recursos y bienes, mediante de la implementación a través de sesiones con estímulos específicos para lograr la modificación morfológica y formal de la lectura y escritura. Los objetivos particulares son: a) aplicar evaluación inicial para determinar las características de las habilidades de lectura y escritura de la población participante, b) implementar sesiones con estímulos específicos para lograr la modificación morfológica y formal de la lectura y escritura y c) aplicar evaluación final para determinar las modificaciones en las habilidades de lectura y escritura de la población participante.

Método

Participantes. 14 estudiantes de un grupo de segundo grado de primaria, de un rango de edad entre 7.5-8 años, 3 mujeres 4 hombres en el grupo de intervención y 2 mujeres y 5 hombres en grupo control, todos ellos estudiaban en una escuela del municipio de Tepoztlán en el Estado de Morelos. Se distribuyeron aleatoriamente a un grupo de intervención y otro control.

- Criterio de inclusión para el grupo de intervención: estudiantes con bajo rendimiento académico, ser población identificada con rezago académico por parte de la dirección escolar, niveles de ejecución con alto número de errores en el Test de análisis de la lectoescritura (TALE).
- Criterios de inclusión para el grupo control: estudiantes con alto rendimiento académico y con bajo número de errores en la prueba TALE.

Diseño Se utilizó un diseño mixto de comparaciones intra-sujeto y entre-sujetos (Arnau, 1984), con dos grupos, de intervención y control, los participantes fueron seleccionados a conveniencia. Se considera que el diseño mixto brinda una mayor eficacia en el procedimiento de intervención debido a que no solo se obtienen resultados promedio por grupo, sino que se brinda un seguimiento individual, puntual dentro del propio proceso de intervención, por tanto, se puede observar y analizar el resultado que se genera a partir de la intervención en cada participante en forma independiente.

Instrumentos

- Ficha de identificación: esta se constituye con los siguientes apartados: datos de identificación, datos sociodemográficos, características del niño: su desarrollo evolutivo, la situación problemática actual, historia escolar, comportamiento social, historia de institucionalización; características de la familia, características de los padres (Capafons, 1986; Izquierdo, 1982; Canalda, 1992).
- Test de análisis de lectoescritura. TALE. (Toro & Cervera, 1984.) El instrumento de carácter diagnóstico, permite obtener en tiempos cortos, pero con resultados detallados, el nivel general y las características esenciales de la lectura y escritura del niño al cual se aplique la misma. La construcción del Test de análisis de lectoescritura está determinada de la siguiente manera: a) *Subtest de lectura*. Cuenta con diferentes apartados de ejercicios, estos son: 1) serie de letras, 2) serie de sílabas. Y 3) serie de palabras. b) *Subtest de escritura*. La escritura se recoge en tres situaciones distintas: copia, dictado y escritura espontánea.

Procedimiento

- a) Etapa diagnóstica: realizada cuando los participantes cursaban el segundo semestre de primero de primaria, se realiza con el objetivo de evaluar el desempeño académico en el área de español, a partir de la revisión de calificaciones oficiales y la aplicación del Test TALE permiten determinar si existe o no una habilidad establecida en lectoescritura, se realiza una cuantificación de conductas disruptivas al interior del aula, estas se categorizaron cuando los alumnos no lograban: a) guardar silencio cuando un compañero se encontraba hablando, b) mantenerse en el área de trabajo, c) respetar a los compañeros, d) realizar la actividad.
- b) Etapa de pretest: a partir de la aplicación del Test TALE el cual permite determinar las características en relación a las habilidades de lectura y escritura de cada participante, los tipos de errores más frecuentes en cada uno de ellos, y por tanto brinda las pautas para el desarrollo del programa de intervención.
- c) Etapa de intervención: busca el entrenamiento en lectoescritura para lograr la transferencia de conductas logradas en situaciones controladas y específicas de aprendizaje a situaciones académicas no controladas. La intervención incluye el control de conductas disruptivas con la implementación de un reglamento interno para los participantes, y un sistema de contingencias para mejorar la disciplina.
- d) Etapa de postest: con la cual concluye el programa permite la recaudación de datos que reconozcan si existe un cambio significativo en las habilidades de lectoescritura de los participantes del grupo de intervención. Se realiza la aplicación del Test TALE.

Escenario del programa de intervención

Se trabaja dentro del centro escolar, los escenarios de trabajo donde se desarrolla el programa de intervención, fueron diversos, la mayor parte del programa se desarrolló al interior de la biblioteca escolar siendo este lugar un espacio donde se trabaja de forma circular en un solo o dos círculos cuando las condiciones del trabajo con el grupo así lo permitieron, pero debido a la naturaleza de algunas sesiones las cuales exigían un mayor espacio para su desarrollo se trabajó en el aula abierta.

Materiales

Se utilizaron diferentes materiales impresos, textos cortos, cuentos, palabras en cartón, fomi, imágenes, audios, colores, crayolas, pinturas, hojas blancas, para la realización de las actividades del programa.

Este material fue realizado específicamente para el programa de intervención, no es material existente en el aula de grupo o propiedad de la institución educativa, fue material ideado para el uso y facilitación del trabajo de contenidos que se abordan en la intervención, los textos utilizados fueron seleccionados y ordenados por nivel de complejidad, esto con la intención de lograr que el trabajo de los participantes tenga un aumento gradual de la demanda.

Este programa (ver tabla 1) fue construido para una población específica de niños de segundo grado de primaria, se diferencia del programa curricular del plan de estudios 2011 para segundo de primaria, pero cuenta con una estructura que brinda su característica remedial en el proceso de adquisición de la lectoescritura cuenta con 8 partes: 1) sesión de encuadre, 2) actividades copia, 3) actividades dictado, 4) actividades escritura espontánea, 5) actividades de lectura de palabras, 6) actividades de escritura de textos cortos, 7) actividades de comprensión lectora, y 8) sesiones de cierre del programa.

Tabla 1.

Cuadro descriptivo del programa

Habilidad	Subtipo	No sesión	Duración	Actividades	Descripción de actividades	Criterio de cumplimiento	Material
Lectura	Palabras	11,12, 13	270 min	Palabras progresivamente más largas. Palabras progresivamente más infrecuentes.	Lectura de series de 10, 15 y 20 palabras.	7 11 y 14 palabras correctamente leídas.	Laminas. Imágenes Letras didácticas
	Oraciones	14,15, 16	270 min	Frases progresivamente más largas.	Lectura de oraciones.	75% de la frase correctamente contestada. 5, 9, 12 palabras correctamente leídas en la oración.	Imágenes Serie de láminas Presentación ppt
	Textos cortos			Espacios interlineales progresivamente menores. Signos de puntuación progresivamente más frecuentes y	Lectura de dos oraciones secuenciales. Lectura de tres oraciones secuenciales.	Lectura del 75% del texto. 5,9 y 12 palabras en cada caso.	Libro material didáctico del programa.

	Comprensión lectora.	17,18 19,20 21	450 min	variados. Análisis auditivo de lectura de textos en voz alta		Contestar 7 de 10 preguntas.	Libro material didáctico del programa.
Escritura	Copia	2,3,4	270 min	Reproducción escrita de palabras progresivamente más largas	Reproducción de series de 20 palabras	14 palabras correctamente copiadas	Laminas. Imágenes Letras didácticas Hojas blancas Colores
	Dictado	5,6,7	270 min	Escritura de palabras y textos cortos progresivamente más largos.	Escritura a partir de un texto fijo el cual es adecuado a cada nivel de ejecución, la complejidad de los textos es progresivamente mayor.	5,9 y 12 palabras correctamente escritas en cada actividad.	Libro material didáctico del programa. Hojas blancas Colores
	Escritura espontánea	8,9,10	270 min	Escritura de ideas originales progresivamente más complejas.	Escritura de un cuento, como eje principal la libertad de escritura. Los cuentos solicitados deben ser progresivamente de mayor contenido. Cuentos de tres, seis y nueve renglones.	Escritura de una frase con sintaxis. Escritura de dos frases con sintaxis Escritura de tres frases con sintaxis	Hojas blancas Pinceles Pinturas acrílicas Pintura digital Crayolas Papel kraft plumones

De forma paralela se realizó un control de contingencias, a pesar de que el programa busca incidir en lectoescritura existen factores como las conductas disruptivas, las cuales tuvieron que controlarse, por tal motivo se otorga una plantilla al inicio del programa la cual personaliza cada participante, cuando el alumno cumple con la ejecución total de la situación de aprendizaje designada para la sesión. Las estampillas pueden ser eliminadas si el alumno incumple con el reglamento.

Resultados

En relación a la evaluación inicial (pre-test), se encontró en los resultados globales de las subpruebas de Lectura y Escritura del TALE (Toro & Cervera, 1984) que los participantes del grupo de intervención superan el número límite de errores en ambas subpruebas, siendo el límite máximo permitido en lectura de 32 errores, (Figura 1 parte superior izquierda).

En la prueba de escritura en el grupo de intervención se encontró que las frecuencias se rebasan en relación a los 14 errores máximos permitidos por la prueba de la siguiente manera: participante uno con 4 veces mayor, participante dos con una frecuencia 3.21 mayor, participante tres con una frecuencia 2.42 veces mayor, participante cuatro con 2.71 veces mayor, participante cinco y siete, con una frecuencia 2.57 veces mayor (Figura 1 parte inferior izquierda).

En la evaluación del pre-test del grupo control se puede apreciar que los errores que presentaron entra dentro de los rangos permitidos tanto en lectura como en escritura por el TALE (Figura 1 parte superior e inferior derecha).

En los resultados obtenidos posteriores a la aplicación del programa de intervención, se hizo evidente el decremento del número de errores en este

grupo, los cuales disminuyeron considerablemente en relación a la evaluación inicial de la tarea de lectura, al igual que en escritura, lo mismo que sucede con el participante tres en la tarea de escritura.

Por lo que se puede mencionar que la modificación de la frecuencia de errores acumulada en las subpruebas de lectura y escritura, tuvo un decremento significativo para todos los participantes, los niveles por debajo del límite máximo permitido de la prueba en relación a edad y grado escolar para el 83.3% de los participantes en el caso de la subprueba de lectura y en el caso de la subprueba de escritura para el 66.7% de los participantes (Figura 1)

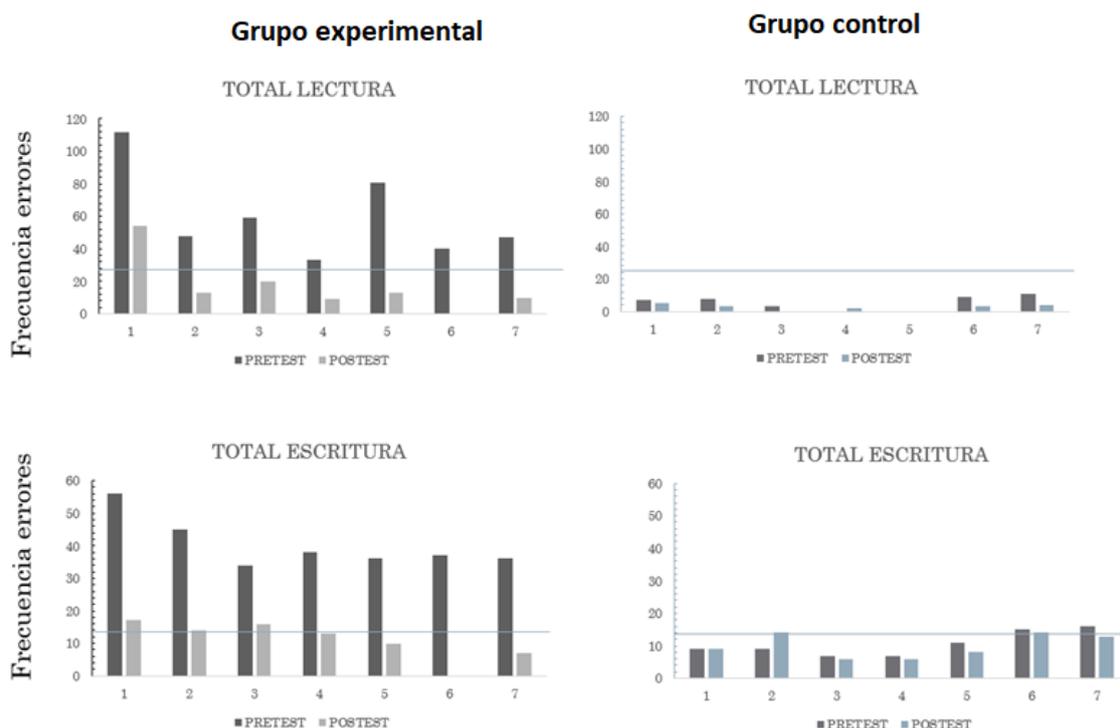


Figura 1. Resultados del pre-test y pos-test de la prueba TALE del grupo de intervención y control. No existen resultados postest del participante No. 6 ya que este fue retirado del programa de intervención de manera voluntaria, el padre/tutor del participante solicitó su salida, apelando al propio consentimiento informado que fue firmado a inicio del programa, en donde se plantea el retiro inmediato en el momento que así lo desee el participante o el padre/tutor.

Se realizó un análisis no paramétrico de Wilcoxon (ver tabla 2) debido a que es un grupo relacionado con puntuaciones del pre-test y pos-test de un mismo grupo de participantes, obteniendo una Z de -2.201 y una sig. asintótica de 0.028 para ambas subpruebas tanto en lectura como en escritura, por tanto, se confirma que los resultados muestran una diferencia significativa en las características morfológicas de la lectura y la escritura en la ejecución del Test de análisis de la lectoescritura posterior a la implementación del taller de intervención, estos niveles se pueden diferenciar cuantitativamente con los del grupo de comparación quienes poseen una Z de -1.89 y una significancia de 0.058 para lectura, y en el caso de escritura muestran una Z de -0.957 y un nivel de significancia de 0.339, lo cual nos habla que las modificaciones de las evaluaciones pretest- postest no son significativas en este grupo.

Tabla 2.

Comparativo del grupo de intervención y control pre post prueba TALE

ESTADÍSTICOS DE PRUEBA WILCOXON

FRECUENCIA ACUMULADA DE ERRORES POR ACTIVIDAD	GRUPO DE INTERVENCIÓN				GRUPO CONTROL			
	PRE TEST	POS TEST	Z	Sig.	Z	Sig.	PRE TEST	POS TEST
Letras	125	2	-2.21	0.02	-1.84	0.06	8	0
Sílabas	57	15	-2.02	0.04	-1.84	0.06	7	0
Palabras	149	63	-2.21	0.02	-0.81	0.41	6	4
Texto	60	30	-2.02	0.04	-0.37	0.70	13	11
Comprensión lectora	29	9	-2.22	0.02	-1.41	0.15	4	2
Total lectura	420	119	-2.20	0.02	-1.89	0.05	38	17
Copia	89	8	-2.20	0.02	-1.73	0.08	6	0
Dictado	116	27	-2.20	0.02	-1.80	0.07	29	20
Escritura espontánea	77	42	-2.20	0.02	-2.232	0.02	39	50
Total escritura	282	77	-2.20	0.02	-0.957	0.33	74	70

Discusión

Tomando en cuenta que el objetivo de la presente investigación fue realizar un proyecto de intervención que permitiera la modificación de las habilidades de lectoescritura con niños en situación de vulnerabilidad, podemos considerar que resultado del análisis de las diferencias entre las puntuaciones antes y después en el Test de análisis de la lectoescritura (Toro & Cervera, 1984) muestran un cambio significativo de los participantes del grupo con el que se desarrolló el programa de intervención, cambio que no se vio reflejado en el grupo de comparación, por tanto la modificación en las características morfológicas de las producciones de los participantes supone efectos relacionados al programa de intervención. Las modificaciones en el proceso de lectura, tuvieron un ajuste en cuanto al número de errores, es decir se modificaron tanto aspectos fonéticos como en la estructura de la palabra, las omisiones, sustituciones y vacilaciones, así como la repetición de palabras, tuvo, si bien no una extinción, sí un decremento en la frecuencia. Los cambios que hubo en el grupo de intervención contrastándose con el grupo de comparación se puede determinar que los cambios, aunque significativos, tienen aún un distanciamiento a la conducta meta; esto se relaciona principalmente con tres elementos: 1) complejidad de la tarea, 2) estructura de las palabras y 3) edad cronológica del participante.

La ejecución del proceso de lectura y escritura y su frecuencia de errores en segundo de primaria, debe entenderse a partir del propio desarrollo de la conciencia morfológica que se encuentra en esta etapa del desarrollo aún en proceso de consolidación, la cual muestra un cambio importante a partir del tercer ciclo de primaria, cuando el individuo tiene entre 8-9 años de edad, y el cual logra una consolidación entre los 12 y 14 años de edad es decir, el cambio mostrado en los participantes no logró la extinción de errores pero sí una disminución, lo cual se encuentra dentro de lo esperado para la edad cronológica de los participantes (Tomé & Rueda, 2016).

En este sentido, la frecuencia de errores en las ejecuciones durante el programa de intervención y posteriormente en la aplicación del test TALE, se

presentan ejecuciones con menor acumulación de errores cuando las tareas exigen la lectura de palabras con mayor relación a su léxico y contexto, basándonos en el supuesto que refiere que “la adquisición de nuevas funciones de estímulo-respuesta puede facilitarse cuando el individuo puede responder a una función estímulo-respuesta que es semejante para él” (Varela, 2008).

El adecuado desarrollo lector en los niños debe generar una delimitación de estadios de progresión jerárquica. Esto permitirá el reconocimiento de palabras y el conocimiento sintáctico, morfológico y pragmático, lo cual ayuda al desarrollo de habilidades de lectura y posteriormente se puede realizar una transferencia al proceso de escritura (Infante, 2003). Por tanto, los cambios que se puedan obtener tanto en lectura como en escritura reflejan la progresión jerárquica de los propios procesos.

Los elementos en el campo psicológico, tienen sus propias cualidades específicas, una interacción psicológica va más allá del efecto o respuesta que genere un objeto ante un organismo, los factores que constituyen el campo conductual se encuentran interrelacionados, (Ribes & López, 1985).

Existen elementos que debemos retomar en este apartado en consideración a los puntos que fortalecieron el programa de intervención. Como es el trabajo con un grupo reducido de participantes, un factor ligado a ello también fue la planeación de las actividades pues estas se encontraron previamente definidas (Webb, 1984). El control de factores situacionales: Los factores que se relacionan con la historia de los individuos y su conducta, se encuentran dentro del campo psicológico, uno de estos elementos son los eventos situacionales, estos son factores que disponen o probabilizan la ocurrencia de una función o respuesta del organismo, por tanto, las propiedades de estos factores disposicionales o situacionales, afectan directamente a la respuesta obtenida del individuo, aun cuando no formen propiamente parte del propio objeto (Ribes-Iñesta, 2004), el control de estímulos, entendiéndose que este control tiene como objetivo probabilizar una clase dada de conducta, que tendrá relación con el estímulo antecedente, por tanto, al lograr que la conducta aparezca o se extinga, logramos dicho control; este se da a partir del reforzamiento y el castigo (Marr & Tech, 2013). Tomando en consideración lo señalado por Varela (2008) el trabajo de proceso de enseñanza de lectura y escritura requiere de un proceso de estimulación perceptual y motora, así mismo Fiuza y Fernández (2014) señalan la estimulación motora y física para el trabajo con problemáticas de aprendizaje, este proceso de enseñanza aprendizaje esta mediado por múltiples factores, factores ligados al contexto sociocultural de los participantes (Fiuza & Fernández, 2014), puede propiciar el fracaso escolar, cuando el contexto es social y culturalmente bajo, las probabilidades de éxito escolar disminuyen, pues el individuo no cuenta con personas que puedan ser un soporte emocional y cognitivo.

Conclusiones

Los alumnos de la escuela primaria donde se realizó la intervención, tienen niveles de logro por debajo de lo esperado por parte del programa oficial vigente, lo cual coincide con las evaluaciones realizadas también por la propia

escuela. Generar programas remediales al interior de los centros educativos es una forma de dar atención a la población que se encuentra con rezago escolar aun en los primeros dos ciclos de primaria; se les debe dar atención para evitar un futuro fracaso escolar. Debemos tener en cuenta los parámetros de evaluación internacionales como PISA, así como la prueba nacional PLANEA en relación a comunicación y lenguaje, pues en México los niveles de logro se encuentran mayoritariamente en los niveles de más bajos, pero utilizando programas de intervención, se puede iniciar un cambio en el propio proceso de aprendizaje de los alumnos.

Referencias

- Álvarez, M., Riart, J., Martínez, M & Bisquerra, R. (1998). El modelo de programas. En R. Bisquerra (coord.). *Modelos de Orientación e intervención Psicopedagógica* (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.
- Arnau, J. (1984). *Diseños de intervenciones en psicología y educación. Vol. II*. México D.F.: Trillas.
- Caballeros, M., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología*, 48(2), 212-222.
- Canalda, G. T. (1992). A life events scale for Spanish children. *European Journal of Psychological Assessment*, 8(3), 171-188.
- Capafons, J. A. (1986). La Información Diagnóstica General: una pauta estructurada de anamnesis para niños y adolescentes. *Evaluación Psicológica*. En J. A. Capafons, *La Información Diagnóstica General: una pauta estructurada de anamnesis para niños y adolescentes. Evaluación Psicológica*. (pp. 13-40).
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological Awareness: Just “More Phonological” The Roles of Morphological and Phonological Awareness in Reading Development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716404001110>
- Escoto, A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69.
- Fiuza, M. J., & Fernández, M. P. (2014). *Dificultades del aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., & Hermsillo, A. (2010). Análisis de los logros académicos de niños de primer grado, en relación con sus habilidades iniciales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46) 803-821.
- INEE. (2015). *Reporte para la comunidad escolar*. México: Autor.
- INEE. (2016). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Obtenido de INEE: www.inee.gob.mx/planea/documentosrectores
- INEE. (2016). *Pruebas internacionales*. Obtenido de INEE: <http://www.inee.edu.mx/index.php/evaluaciones-internacionales/que-es-pisa-2016>
- Infante, M. D. (2003). El aprendizaje de la lectura y su sustento lingüístico. *Pensamiento Educativo*, 129-140.

- Izquierdo, A. (1982). *Prediagnóstico infantil. Cuestionario para padres*. Madrid.: TEA.
- Marr, J. M., & Tech, G. (2013). Do mi sol y Sol mi do: La simetría en el análisis de la conducta. *Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta*, 1(2), 4-13
- Kantor, J. R., & Smith, N. W. (2015). *La Ciencia de la Psicología. Un estudio interconductual*. México: Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Kieffer, M., & Lesaux, N. (2012). Development of Morphological Awareness and Vocabulary Knowledge in Spanish-speaking Language Minority Learners: A Parallel Process Latent Growth Curve Model. *Applied Psycholinguistics*. 33, 23–54.
- Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. doi: 10.1207/s15326985ep4103_3
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Ribes-Iñesta, E. (2004). Acerca de las funciones psicológicas: un post-scriptum. *Acta comportamentalia*, 117-127.
- Ribes-Iñesta, E., Pineda, L. A., & Quintana, C. (2007). A functional analysis of the acquisition of language as behavior. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 161-180.
- SEP. (15 de 10 de 2015). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>
- Tomé, B., & Rueda, M. (junio de 2016). *Papel de la conciencia morfológica en la lectura y escritura en alumnos de 1º de primaria*. Tesis de grado no publicada. Salamanca, España.
- Toro, J., & Cervera, M. (1984). *T.A.L.E. Test de análisis de la lectoescritura*. Madrid, España: Aprendizaje-Visor.
- Varela, J. A. (2008). *Aprender a leer: Programa de Lectura*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Webb, N. M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infancia y Aprendizaje*, 7(27-28), 159-183.