

**Universidad Internacional de La Rioja
Máster universitario en Neuropsicología y
educación**

**La madurez social y sus efectos en el
aprendizaje de la lectoescritura en
niños de 3º de Educación Infantil**

Trabajo fin de Raquel López Zamora
máster presentado por:

Titulación: Master en Neuropsicología y Educación

Línea de investigación: Avances en neuropsicología

Director/a: Sonia Byrne

Madrid
19/09/14
Raquel López Zamora

Resumen

El propósito de esta investigación ha sido el de analizar la relación entre la madurez social y la inteligencia emocional con respecto al aprendizaje de la lectoescritura en 3º de la educación infantil. Para alcanzar este objetivo se ha escogido una muestra de 60 alumnos del mismo centro con una edad de entre 5 y 6 años, y se ha dividido en 2 grupos, un primer grupo de 30 niños que leen y un segundo grupo del mismo número que no leen, según la evaluación de las docentes. Posteriormente se le ha pasado a la familia la escala de madurez de Vineland y a las docentes el cuestionario para profesores de inteligencia emocional, con respecto a los resultados obtenidos de las diferentes variables estudiadas se puede decir que se ha observado que los sujetos que leen correctamente son los que presentan mayor madurez social frente a los que no leen correctamente y también presentan una menor inteligencia interpersonal que aquellos que leen de forma incorrecta. Por lo tanto podemos concluir que aquellos niños que tienen una madurez apropiada o superior a su edad leen antes y presentan una menor inteligencia interpersonal.

Palabras Clave: madurez social, inteligencia emocional, inteligencia interpersonal y lectura.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the relationship between social maturity and emotional intelligence in respect to literacy learning in early 3rd grade childhood education. To reach this purpose I have chosen a sample of 60 students between 5 and 6 years of age from the same school, which were divided into 2 groups; a first group of 30 children who were able to read and a second group of the same number who didn't read. Furthermore, a Vineland Maturity Scale was given to the family of these children and a questionnaire was given to their teachers to evaluate their emotional intelligence. Regarding the results of the studied variables, we can observe that those children who read correctly are those with a greater social maturity versus those who don't read correctly; in addition, they also show a lower interpersonal understanding versus those who don't read correctly. Therefore we can conclude that children who have an appropriate maturity, beyond their age, read earlier and have less interpersonal intelligence.

Key words: Social Maturity, emocional intelligence, interpersonal intelligence and literacy.

ÍNDICE

Resumen	2
Abstract	3
1. Introducción	5
1.1 Justificación y problema	6
1.2 Objetivos generales y específicos	7
2. Marco Teórico	8
2.1 Madurez Social	87
2.1.1 Desarrollo evolutivo en educación infantil	8
2.1.2 La comunicación	12
2.1.3 Socialización	15
2.1.4 Motricidad	16
2.2 Inteligencias: inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal	18
2.3 Desarrollo de la lecto-escritura	20
2.4 Relación entre la madurez social y la inteligencia con el desarrollo de la lecto-escritura	23
3. Marco Metodológico	25
3.1 Objetivos	25
3.2 Hipótesis	25
3.3 Diseño	25
3.4 Población y muestra	26
3.5 Variables medidas e instrumentos aplicados	27
3.6 Procedimiento	30
3.7 Plan de análisis	30
4. Resultados	31
5. Programa de intervención neuropsicológica	34
6. Discusión y Conclusiones	41
6.1 Limitaciones	42
6.2 Prospectiva	43
7. Bibliografía	44

1. Introducción

La lecto-escritura es una habilidad imprescindible para las personas, es el proceso de escuchar, hablar, leer, escribir y pensar, se puede definir como la habilidad o capacidad que permite expresar el lenguaje en todas sus facetas, es decir, fomentando la interacción verbal, abriendo nuevas vías de comunicación tanto de forma permanente como accesible a todas las personas.

Para Vygotsky (1931/1995), los procesos de desarrollo superiores del comportamiento, están reglados por el lenguaje y la escritura, ya que, a través de estos los sujetos pueden dominar su pensamiento y su desarrollo cultural.

Cuando hablamos de madurez social a estas edades comprendidas entre los 5-6 años, nos referimos a que en ciertos ámbitos como el motor, cognitivo, comunicativo y personal, puedan ir encargándose de sí mismos, gracias al proceso de aprendizaje que se ha dado en las etapas anteriores, vinculado tanto a diferentes actitudes como a un estado de la mente, es decir, el niño puede ir madurando en algunos ámbitos de los que hemos comentado anteriormente (motor, cognitivo, comunicativo y personal) pero no en todos, ya sea porque no se le ha dado la oportunidad, tanto en el seno familiar como en la escuela, porque cronológicamente no está preparado, por la falta de experiencia vivencial o porque no tiene la suficiente autonomía personal.

La madurez social y la inteligencia tienen una estrecha relación con el desarrollo de la lectoescritura, por distintos factores que las definen y las componen, entre estos factores a rasgos generales podemos hablar de la comunicación tanto expresiva, receptiva como escrita, las relaciones sociales, las destrezas sociales y las destrezas motoras refiriéndonos tanto a la motricidad fina como gruesa.

Para el aprendizaje de la lecto-escritura son necesarios algunos factores que están íntimamente ligados con la madurez social del infante, estos son la madurez socio-afectiva, que está relacionada con las experiencias tanto del ambiente familiar, como escolar y social, ya que necesitan el lenguaje oral para la comunicación y este a su vez es imprescindible en el desarrollo de la lectoescritura, ya que la estimulación ambiental del lenguaje es un aspecto muy importante.

El contexto, es un aspecto muy importante que influye en el procesamiento del lenguaje verbal y escrito, ya que la visión del mundo, la cultura, las interacciones sociales, la situación social y escolar, van a determinar la estructura mental del sujeto, en la que se integra la nueva información.

Por esta razón, es necesario conocer los factores sociales, personales y ambientales antes de la estructuración de procedimientos metodológicos en la instrucción formal.

1.1 Justificación y problema

La elección de este tema para mi investigación, ha sido fruto de una profunda reflexión, sobre aquellos niños que en educación infantil son más autónomos, más maduros en general, tanto con respecto a su personalidad como a su capacidad cognitiva, y sobre aquellos niños/as que son menos maduros, ya sea porque sus padres no le han dado la oportunidad u otras circunstancias, y sumado con las pocas herramientas emocionales que se les da tanto en casa como en el centro, para la resolución de problemas, para la comunicación y otras áreas de sus vida personal y social.

A lo largo de mi experiencia como docente en la etapa de educación infantil, he podido ver, pensar y ser partícipe de los logros, las preocupaciones, los bloqueos emocionales de sentimientos contrariados, etc. de mis alumnos, y como todo esto les afectaba en su aprendizaje, sobre todo en el de la lectoescritura, que es el más evidente en estas edades.

Por ello he escogido este tema para mi investigación para poder comprobar lo que siempre he pensado y sentido, que más adelante demostraremos.

Existen diferentes estudios como los de Chapman y Tunmer (2002, 2003) tienen en cuenta que el auto-concepto y la autoeficacia son conceptos íntimamente personales sobre la ejecución y el dominio de la lecto-escritura y su aparición se desarrolla en respuesta a las experiencias iniciales en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Sullivan y Klenk (1992), resaltan la importancia del contexto del infante afirmando que aquellos infantes que presentan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, pueden beneficiarse de metodologías que fomenten la esencia social del aprendizaje.

En esta investigación se ha planteado las siguientes cuestiones: ¿influye la madurez social en el aprendizaje de la lectoescritura?, ¿influye la inteligencia emocional en el aprendizaje de la lectoescritura?, para poder contestar a estas preguntas se ha planteado la siguiente hipótesis, “aquellos alumnos con una madurez social adecuada a su edad y una alta inteligencia emocional leen antes”.

1.2 Objetivos generales y específicos

El objetivo general planteado es el de Analizar la relación entre la madurez social y la inteligencia emocional con respecto al aprendizaje de la lectoescritura en 3º de educación infantil.

Para poder conseguir este objetivo general se ha planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar si aquellos alumnos/as con una madurez social equivalente o superior a su edad aprenden a leer antes.
2. Comprobar si aquellos alumnos con una alta inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal) aprenden a leer antes.
3. Comprobar si aquellos alumnos con una madurez social equivalente o superior a su edad tienen una alta inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal).

2. Marco Teórico

En este estudio se ha querido comparar la relación existente entre la madurez social y la inteligencia emocional con la lectura en 3º de educación infantil. Se sabe que el infante va construyendo su aprendizaje a través de las relaciones tanto con el contexto/medio, como con las demás personas que les rodea, en primer lugar con su familia y luego con los restantes adultos y sus iguales, donde se producen una cantidad de cambios que van a influir en su periodo de desarrollo y evidentemente en su desarrollo integral, por ello, se quiere comprobar cómo estos cambios influyen en un proceso tan importante como es el aprendizaje de la lecto-escritura, a continuación vamos a ver los diferentes estudios relacionados con esta temática.

2.1 Madurez social

Cuando hablamos de madurez social en las edades comprendidas entre los 5-6 años, nos referimos a que en ciertos ámbitos como el motor, cognitivo, comunicativo y personal, puedan ir encargándose de sí mismos, gracias al proceso de aprendizaje que se ha dado en las etapas anteriores, vinculado tanto a diferentes actitudes como a un estado de la mente, es decir, el niño puede ir madurando en algunos ámbitos de los que hemos comentado anteriormente (motor, cognitivo, comunicativo y personal) pero no en todos, ya sea porque no se le ha dado la oportunidad, tanto en el seno familiar como en la escuela, porque cronológicamente no está preparado, por la falta de experiencia vivencial o porque no tiene la suficiente autonomía personal.

2.1.1 Desarrollo evolutivo en educación infantil

Según la teoría del desarrollo intelectual de Piaget (1947), el proceso de interiorización de las estructuras intelectuales aparecen en tres grandes periodos que son: 1. Periodo sensorio-motriz, 2. Periodo de percepción y organización de las operaciones concretas y 3. Periodo del pensamiento lógico-formal, aunque en la presente investigación nos centraremos solo en las dos primeras que pertenecen a la etapa de educación infantil.

- La inteligencia sensorio-motriz, comienza en el nacimiento con los reflejos incondicionados, es inmediata, ya que trata directamente con los objetos, y su finalidad es el éxito de la acción motriz. El periodo sensorio-motriz termina alrededor de los 2 años y entonces es cuando se da paso al siguiente periodo que es el de las operaciones concretas, que implican un nivel superior en el desarrollo de las estructuras intelectuales.

En este periodo el niño comienza hacer uso de la memoria, imitación y el pensamiento, comienza a reconocer que los objetos no dejan de existir aunque no estén al alcance de su vista y pasa de las acciones reflejas a la consecución de metas.

- El periodo de preparación y organización de las operaciones concretas del desarrollo intelectual, Piaget lo subdivide en dos grandes momentos: el subperiodo de preparación de las operaciones concretas, llamado el pensamiento preoperativo y el subperiodo de las operaciones concretas, llamado el pensamiento operativo concreto.

El pensamiento preoperatorio va desde los dos años hasta los siete años aproximadamente, este subperiodo se caracteriza principalmente porque el niño comienza a desarrollar de manera gradual el uso del lenguaje. Se puede decir que su pensamiento es preconceptual e intuitivo, aunque posee la habilidad para pensar de forma simbólica y es capaz de pensar las operaciones en forma lógica y en una sola dirección.

Otro aspecto en este subperiodo a tener en cuenta es el egocentrismo, que está muy influido por la percepción y tiene grandes dificultades para considerar el punto de vista de otra persona.

Otro autor de gran relevancia en el estudio del desarrollo evolutivo es Vigotsky (1979), que en su teoría sociocultural afirma que los niños aprenden a través de la interacción social, con lo cual el crecimiento cognoscitivo es un proceso colaborativo, el trabajo colaborativo ayuda a los niños a interiorizar las formas de pensamiento y la conducta de su sociedad y evidentemente se apropián de ellos.

Además a diferencia de Piaget, Vigotsky sostiene que tanto el proceso de desarrollo como el de aprendizaje interactúan entre sí, considerando el aprendizaje como uno de los factores del desarrollo y considera que se necesitan mediadores (ya sean adultos, compañeros más capaces, etc.) para que se den, de forma adecuada, ambos procesos.

En palabras de Vigotsky (1982-1984), el niño se relaciona con la realidad social que tiene desde un primer momento, es decir, desde que nace, es por ello, por lo que la mediación del adulto y de sus iguales es fundamental tanto para su comportamiento como para la realización de sus diferentes actividades.

Naturalmente el ser humano no puede desarrollarse de forma aislada, sino que necesita de los demás para ser un ser completo. En la primera infancia las interacciones asimétricas son fundamentales y los adultos somos los responsables de trasmitirles los mensajes más importantes de nuestra cultura, en estas interacciones los signos tienen un papel fundamental, desde el punto de

vista genético tienen una función de comunicación y después una individual, ya que se utilizan como instrumento de organización y de control del comportamiento individual. Los signos son para Vigotsky (1981), el elemento esencial para el proceso de desarrollo ya que desempeñan un papel tanto formador como constructor, esto significa que algunas de las funciones ejecutivas y mentales superiores como la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento verbal y conceptual, las emociones, etc, no podrían surgir ni constituirse en este proceso del desarrollo sin la contribución de las interacciones sociales.

Dentro de la teoría de Vigotsky no podemos dejar de mencionar un concepto muy importante, lo que denomina zona de desarrollo próximo (ZDP), que siguiendo a Matos (1996), este concepto, lo define como aquellas acciones que el sujeto puede realizar de forma individual y exitosa con la ayuda de los demás, que con el tiempo se convierte en una acción autónoma y voluntaria, y en palabras de Vigotsky (1988, p. 133), *"No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz."*

Por lo tanto, la zona de desarrollo próximo determina las funciones que todavía no han madurado, pero que están en proceso de maduración y nos da una pista, del desarrollo mental prospectivamente.

Según Vigotsky (1979) podemos hablar de dos niveles evolutivos en el desarrollo del niño, un nivel evolutivo real, que engloba el nivel de desarrollo de las funciones mentales, que implica a todas aquellas actividades que el infante puede hacer por sí solo y muestran sus capacidades mentales. Y el nivel de desarrollo potencial, en el que si se le ofrece la ayuda necesaria al infante para resolver un problema lo puede solucionar con éxito, es decir, lo que el infante puede hacer con la ayuda de los otros.

El nivel real de desarrollo desvela la capacidad de resolver de forma independiente un problema, determina aquellas funciones que ya han madurado y caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente.

El nexo de unión que establece Vigotsky entre el aprendizaje y el desarrollo se apoya en la ley genética general de Werstch (1988), esta ley decreta que toda función en el desarrollo cultural del infante aparece en dos planos, en un primer momento en el plano social, entre la gente como una categoría intrapsicologica y más tarde en el plano psicológico, dentro del niño, como una categoría intrapsicologica.

Siguiendo a Carrera (2001), el aprendizaje activa diferentes procesos mentales que aparecen dentro de las interacciones sociales, estas pueden ocurrir en diferentes contextos y siempre a través del lenguaje, con el fin de ser interiorizadas y que se conviertan en un procedimiento para la auto-regulación.

Por otro lado, siguiendo a Piaget (1968), el desarrollo es un proceso continuo, donde el infante va interiorizando de manera potencial, habilidades de forma gradualmente complejas que le van a permitir interactuar tanto con las personas, con los objetos como en situaciones de su medio ambiente y de diversas formas.

En este proceso de desarrollo se incluyen tanto las funciones de la inteligencia como las del aprendizaje, tan importantes para poder entender y organizar el mundo del infante, conforme se van desarrollando van ampliando la capacidad de comprender, de hablar, de desplazarse, de manipular objetos, de relacionarse con los demás, de expresar y sentir sus emociones.

Dentro del proceso evolutivo del infante el desarrollo físico se considera, en la primera infancia, la base en la que se funda el desarrollo psicológico, con lo cual el desarrollo motor, se podría decir que está en una postura intermedia entre el desarrollo físico y el desarrollo psicológico, ya que depende tanto del desarrollo de los músculos, los nervios y de las capacidades sensorioperceptivas.

Desde los tres hasta los 7 años, existe una gran explosión en el proceso de adquisición del lenguaje, aunque como afirmaba Piaget (1986), el pensamiento sigue siendo egocéntrico, se van formando las primeras representaciones simbólicas, las imágenes mentales pero limitadas por ese egocentrismo propio de la edad.

Según Zahler (2008), podemos entender por cognición, aquellos procesos por los que se recoge información a través de los sentidos, donde primero se analiza, después se envía a los centros corticales pertinentes donde se organiza y por último se almacena en la memoria para ser utilizada en un futuro necesario, como por ejemplo para solucionar problemas.

Sobre los seis años se alcanza la integración cerebral a nivel visual, auditivo, cinestésico y motor, que va a permitir el desarrollo de símbolos, del raciocinio, la reversibilidad de pensamiento, las relaciones entre objetos y clases y demás formas superiores de actividad cognitiva, Barros (2001).

Los procesos mentales superiores y las funciones ejecutivas implican todo lo cognitivo como, la organización de las experiencias, los procesos conductuales, la toma de decisiones, la adaptación al medio, la producción de juicios, la creatividad como respuesta, la solución de problemas, el pro-

cesamiento de la información, la percepción, el aprendizaje, el pensamiento y la configuración de conceptos.

Por ello podemos afirmar que el lenguaje es el medio de representación más complejo que se adquiere en el sistema social y es una parte muy importante dentro del pensamiento lógico del infante, ya que es una manera de expresar el pensamiento y está íntimamente relacionado con los procesos cognitivos, por dos razones fundamentalmente, la primera porque el infante tiene mayor capacidad para manejar los estímulos y la segunda porque tiene más facilidad para resolver problemas.

2.1.2 La comunicación

La comunicación juega un papel muy importante en el desarrollo del ser humano, desde los comienzos de la existencia de la vida humana ha sido un elemento imprescindible para que puedan surgir las preciadas relaciones sociales.

La comunicación evoluciona en cada una de las personas a través de las relaciones que va creando con todos aquellos que le rodean, esto demuestra que la comunicación está muy arraigada a la actividad vital de los seres humanos. Este aspecto tan imprescindible para el ser humano, que es poder relacionarse a través de la comunicación, ha condicionado también el desarrollo del mundo interno del ser humano, ya que ha desarrollado capacidades como la planificación, la aceptación, la transmisión de normas morales, de conducta y necesidades tanto afectivas como cognitivas; con lo cual la comunicación tanto oral como escrita, como en cualquiera de sus formas es un predictor de la inteligencia y evidentemente de la maduración social de cualquier ser humano.

Existen muchísimas investigaciones y definiciones sobre la comunicación, este concepto es bastante polémico entre los diferentes estudiosos ya que la comunicación se puede asociar a diversos términos.

La comunicación desde cualquier perspectiva, es el intercambio de información entre dos personas como mínimo, pero aquí viene la cuestión del problema cuando se intenta definir el concepto de comunicación, ya que puede, no solo transmitir un mensaje sino que también a través de la comunicación se expresan deseos, necesidades, emociones, percepciones, conocimientos, etc. y también puede ser asociado a términos como comunión, reciprocidad, comunidad, mutualidad, participación, transmisión, trato, interacción, simpatía, empatía, notificación, información, codificación, decodificación y podría seguir con mas términos que están relacionados con la comunicación.

Entre las diversas definiciones de comunicación se encuentra la de:

Bateson (1990), que plantea que comunicarse proviene del latín, comunicare, y significa hacer algo en común o compartir, tiene bastante sentido, ya que al comunicarnos estamos compartiendo ya sea un sentimiento, alguna información o cualquier otra cosa con los otros.

Walfriman y Sheflon (1980), definen la comunicación como el seno de toda la actividad humana, durante todo el proceso de las diferentes interacciones en las que participa el ser humano, por su lado, González Castro (1989) lo concreta como un proceso de interacción totalmente social que se realiza gracias a un sistema de símbolos que forman un mensaje que forma parte de la actividad humana, además afirma que esta actividad se puede entender como un intercambio que no puede existir sin el lenguaje.

Según González Rey (1985), el proceso esencial de toda la actividad humana es la comunicación y se fundamenta en la calidad de los sistemas interactivos en los que se desenvuelve el ser humano que son esenciales en la atmósfera psicológica del ser humano.

Siguiendo a Lomov (1989), la comunicación no solo es la interacción entre varias personas, sino que se lleva a cabo también a través del intercambio de actividades, de ideas, de intereses, etc. Además propone los siguientes principios que están íntimamente relacionados con la categoría actividad:

1. La comunicación no es solo lenguaje verbal, ya que todo el organismo es instrumento de ella.
2. No se reduce a la mera transmisión de información y tampoco tiene una única función de propagación sino que se crea dentro del propio proceso comunicativo.
3. A través de la comunicación se puede descifrar las características y cualidades propias y generales del ser humano.
4. Gracias a la comunicación el ser humano asimila su esencia general y se realiza.

Ortiz (1995), relaciona la comunicación con la personalidad y lo justifica desde diferentes perspectivas, la primera de ellas la expone desde el proceso educativo, donde el ser humano se implica como persona y reafirma que la personalidad debería ser estudiada a partir de los procesos comunicativos, ya que las personas se expresan y descubren sus singularidades esenciales como personas, al igual que Baxter (1999) la explica como un proceso por el cual el ser humano, a través de las palabras, gestos y símbolos, intercambia tanto ideas como diferentes tipos de información y

la ve como una actividad totalmente consciente que se constituye cuando dos o más personas se interrelacionan con una finalidad concreta a través del lenguaje tanto oral como escrito.

Además, determina que cualquier definición de comunicación abarca unos elementos básicos comunes que son los siguientes:

- La fuente: que es el sujeto que emite el mensaje.
- El contenido del mensaje.
- Los medios y las vías que se usan para transmitir el mensaje.
- El perceptor: los sujetos o sujeto que percibe el mensaje.
- El objetivo que ha logrado el emisor.

Guerra (1999), propone y plantea la gran necesidad que existe en crear conciencia comunicativa hacia el ser humano, ya que es fundamental para el desarrollo personal del ser humano y se puede decir que es la razón misma de la vida, con los cual el poder comunicarse lo ve como un derecho inalienable al igual que el derecho a la vida. Desde la perspectiva del aprendizaje tanto el crecimiento como la madurez cognitiva y social están íntimamente relacionados con la comunicación y los ve como procesos inseparables por ello propone metodologías educativas de aprendizaje que estén basadas en la comunicación.

La comunicación es un aspecto relevante dentro del proceso de madurez social Kaplún (1998), apuesta por una pedagogía centrada en la relación comunicativa, que desarrolle a los infantes tanto como emisores como receptores. Este modelo cree que el aprendizaje es un proceso de interacción entre el infante y el docente.

En el marco socio-histórico cultural Vigotsky (1977), aclara que el desarrollo del lenguaje parte fundamentalmente de la necesidad de comunicarse para poder interaccionar en la sociedad, este autor pone el énfasis en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores y la estrecha relación entre aprendizaje, desarrollo y los diferentes contextos de relación interpersonal.

Además, afirma que el ser humano construye esquemas de representación y comunicación cuando se relaciona tanto con el medio físico como en el social, y los describe como las bases fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

Además Peterson (1991), afirma un paralelismo entre las etapas del desarrollo del lenguaje y los procesos de mielinización en las estructuras neuronales, estos mecanismos cerebrales también maduran, ya que gracias a esta maduración va a permitir a los infantes acceder a las funciones cerebrales necesarias para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación, que además gracias a la

interacción con el medio va a favorecer esta maduración y la especialización de las funciones cerebrales para su buen desarrollo.

Además Peterson (1991), afirma un paralelismo entre las etapas del desarrollo del lenguaje y los procesos de mielinización en las estructuras neuronales.

Por ello se le da gran importancia en la maduración cerebral a la interacción que tiene el infante con el medio, porque siguiendo a estos teóricos parece ser que los procesos de mielinización están íntimamente relacionados con los procesos madurativos relacionados con la comunicación y el lenguaje.

2.1.3 Socialización

Según la RAE, cuando hablamos de socialización nos referimos a la promoción de diferentes condiciones sociales que favorecen el desarrollo integral de las personas, por ello es importante tener en cuenta las diferencias de los infantes de sus antecedentes culturales, valores y estilos de aprendizaje ya que pueden afectar el concepto que una persona tiene de una conducta aceptable o inaceptable.

Los infantes van desarrollando su propio proceso de socialización a través de la interacción con su entorno y su forma de responder hacia él.

En la configuración del desarrollo social del niño influyen directamente tres componentes, el aprendizaje social la normatividad ético-social y las relaciones interpersonales (Valcárcel 1986).

En un estudio realizado por Michelson et al. (1987) Sobre las habilidades sociales en la infancia, señalan estos factores como variables que pueden influir en las expectativas del sujeto, desatando conductas problemáticas y afectando a sus habilidades para operar de forma adaptativa en su contexto social, por lo tanto es de gran importancia tener en cuenta estos factores en el aprendizaje del infante para favorecer su desarrollo y su aprendizaje.

Evidentemente, en estos procesos de socialización la comunicación tiene un papel fundamental y, siguiendo un estudio realizado por Fuentes et al (1998) sobre el razonamiento sociomoral y su relación con otros aspectos del razonamiento en una muestra con adolescentes, comprobaron la estrecha relación existente entre el razonamiento sociomoral y el razonamiento verbal.

Werstch (1988), estableció una ley llamada la ley genética general, donde propone que las competencias en el desarrollo cultural del infante se manifiestan dos planos, uno en el plano social, es decir, entre las personas como una categoría intrapsicologica y otro en el plano psicológico,

dentro del propio infante como una categoría intrapsicológica, considerando que las interacciones sociales inducen al desarrollo de múltiples procesos mentales.

A nivel neuropsicológico, Adolphs (2001) habla de la cognición social como un proceso complejo donde se percibe, se procesa y se evalúan los estímulos, permitiendo una representación del entorno social. Neuropsicológicamente se ponen en acción las regiones del lóbulo temporal, el giro fusiforme, el surco temporal superior, la amígdala, el córtex orbitofrontal, el cingulado anterior y posterior y la corteza somatosensorial derecha. Todo este sistema procesa la información para enviarla a los ganglios basales, la corteza motora y el hipotálamo, que van a permitir que se produzca una conducta social.

2.1.4 Motricidad

El fin del desarrollo del acto motor es alcanzar el control del cuerpo hasta poder conseguir todas las posibilidades de acción, estos movimientos que irán perfeccionándose, están orientados a que el infante se relacione con el mundo que le rodea y se desarrolle de forma satisfactoria.

Siguiendo a Martínez (2000), el desarrollo motor de los infantes se debe de entender como algo que se va a ir produciendo poco a poco, tanto a través de su deseo de actuar como de la capacidad de ser cada vez más competente.

Piaget (1936), afirma que, a través de la actividad corporal el infante piensa, aprende, crea y afronta sus problemas, en esta línea, Arnaiz (1994) reafirma que a estas edades se pasa por un periodo de globalidad, que tendría que ser aprovechado por la metodología educativa para llevar a cabo una acción pedagógica y psicológica que utilice la acción corporal para mejorar el comportamiento general del infante y facilitar el desarrollo de los aspectos de la personalidad.

Otros autores apoyan el planteamiento motor como requisito para mejorar y desarrollar diferentes aspectos de la personalidad del infante, postulando la idea de que, sobre los distintos ámbitos de la conducta infantil, la motricidad contribuye a conformar la personalidad y los modos de conducta (Cratty, 1990; Fonseca, 1984, 1988 y 1996; Gallahue y McClenaghan, 1985; Lapierre y Aucouturier, 1995; Vayer, 1973).

Estos estudios, coinciden y afirman que toda conducta humana se forma plenamente a través de una serie de dominios o campos y, a su vez, cada uno de ellos es imprescindible para el desarrollo de la personalidad, ya que ninguno puede contemplarse sin la interacción con los otros, como son el dominio social, el cognoscitivo, el psicomotor y el afectivo, donde cada uno de ellos cumplen una función primordial para el conjunto y desarrollo de los otros. Cuando se refieren al dominio afectivo, hacen referencia, a los afectos, sentimientos y emociones, sin embargo el dominio social,

lo centran en el efecto de la sociedad tanto en la relación con el ambiente como con los iguales, el adulto, las instituciones y los grupos, en el desarrollo de la personalidad de los infantes, proceso por el cual se van convirtiendo en un adulto de su sociedad. Con respecto al dominio cognoscitivo lo relacionan con el conocimiento y los procesos tanto del pensamiento como del lenguaje. Y, por último, con respecto al dominio psicomotor, se refieren a todos y cada uno de los movimientos corporales conscientes y controlados, como es lógico poniendo en juego funciones como la concienciación y el control.

Dentro de este último dominio, referido al desarrollo motor, la etapa educativa de educación infantil, en la que centra el presente estudio, es fundamental para su desarrollo, García y Berruezo (1999), afirman que esta etapa educativa tiene como uno de sus objetivos educativos la de facilitar el éxito de la maduración del control del cuerpo para alcanzar desde el mantenimiento aquellos movimientos locomotores apropiados a cada edad y favorecer el proceso de representación del cuerpo y de las coordenadas espacio-temporales en los que se va desarrollando la acción.

Según Ramona Rubio (1992), la evolución motriz en los infantes está sujeta a las cuatro leyes que determinan el desarrollo:

- *La Ley céfalo-caudal:* se refiere a que primero maduran los músculos más cercanos de la cabeza para posteriormente desarrollarse las partes más alejadas de ella.
- *La Ley próximo-distal:* esta ley postula que primero se desarrollan los músculos más cercanos al tronco y luego aquellos que se encuentran más alejados, tanto en los miembros superiores como inferiores, es decir, que va de dentro a fuera.
- *La Ley de lo general a lo específico:* esta ley alude a que primero se utilizan los músculos grandes para luego usar los más pequeños, es decir, primero se utilizan los brazos para luego poder realizar la pinza.
- *La Ley del desarrollo de flexores-extensores:* esta ley le da prioridad a los músculos flexores antes que a los músculos extensores.

En el desarrollo motor se dan unas características que son únicas a éste, pero se deben tener en cuenta para su máximo desarrollo y perfeccionamiento motor, tanto el proceso de maduración como el de aprendizaje. Por tanto, para que haya un buen aprendizaje en la coordinación de movimientos es imprescindible que el sistema nervioso y el sistema muscular hayan conseguido un nivel idóneo de maduración.

Por lo tanto, se puede afirmar, siguiendo a Ramos (1979) y Medrano Mir (1997), entre otros, que los logros motores están relacionados tanto con la parte física como la maduracional y relacional, teniendo en cuenta que la interacción y la estimulación es importante en el desarrollo.

2.2 *Inteligencia: inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.*

A lo largo de la historia se han dado diferentes definiciones de inteligencia e incluso mecanismos para medir la inteligencia, como es el cociente intelectual, pero estas definiciones no han sido lo suficientemente precisas ya que no se han tenido en cuenta el conjunto de las capacidades de las personas.

Gadner (1993), entiende por inteligencia, la capacidad del ser humano para poder resolver problemas, es decir, ser capaz de escoger la mejor opción entre diferentes posibilidades que se pueden presentar.

Uno de los psicólogos que ha hablado de la inteligencia, como el potencial de cada individuo y que ha tenido una importante influencia tanto en diferentes estudios científicos, como dentro del ámbito educativo, ha sido Howard Gadner (1993). Este autor rompe con el pensamiento de que la inteligencia se puede cuantificar, ya que para él este potencial puede incrementarse a través de diversos procedimientos y postuló la teoría de las inteligencias múltiples, donde dividió la inteligencia en 8 tipos, una de ellas es la inteligencia emocional, que dividió en dos: inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

La inteligencia interpersonal

Según Castelló (2001) la inteligencia interpersonal conlleva al desarrollo de capacidades relacionadas con la representación y la manipulación de estas.

Gadner (1993), comenta que la inteligencia interpersonal alude a la imagen que se da de los diferentes estados internos de otras personas, los cuales incluyen complejas estructuras como son las preferencias, las intenciones, los estilos, las diferentes motivaciones o pensamiento, etc., en resumen es la capacidad de entender y comprender a otras personas, de interactuar y ser empático con los demás para poder comprender que le sucede a la otra persona, actuar de forma apropiada tanto al contexto como a la situación emocional de la persona y además es muy importante tener en cuenta los deseos de los demás para poder comunicarnos de forma efectiva en nuestro día a día.

El origen de la inteligencia interpersonal se basa principalmente en la teoría de la mente, en palabras de Premack y Woodruff (1978), la teoría de la mente se define como aquella habilidad para poder comprender y augurar la conducta de otras personas para acceder a sus conocimientos, a sus intenciones, a sus emociones y a sus creencias. Castelló (2001), se refiere a ella como una círcuitería cerebral que da pie a un conjunto de estados representacionales donde se producen ideas

sobre las otras personas, se le otorga significado al lenguaje y a los objetos de nuestro entorno, donde este significado es compartido, y tiene una intencionalidad .

Esta circuitería cerebral, a la que se refiere Castelló, la podemos ver en la figura 1, viendo las múltiples regiones que se asocian al cerebro moral

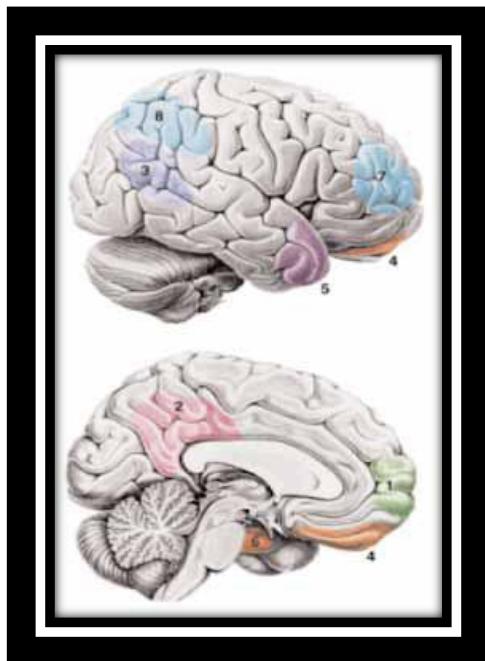


Figura 1 Regiones asociadas al ‘cerebro moral’: 1. Giro frontal medial. 2. Cingulado posterior. 3. Surco temporal superior. 4. Círtex frontal orbitofrontal ventromedial. 5. Polo temporal. 6. Amígdala. 7. Círtex frontal dorsolateral. 8. Lóbulo parietal.

Pero la teoría de la mente no es lo suficientemente completa para definir la inteligencia interpersonal, solo establece algunos principios básicos de las interacciones y pasa por alto aspectos fundamentales que se tienen que tener en cuenta, por ejemplo, según Castelló (2001), es mejor tener una comunicación incompleta a que no la haya.

Siguiendo a Cosmides y Tooby (1992), la base fundamental de la inteligencia interpersonal es la representación de los estados personales de las otras personas, pero también se deben tener en cuenta otros elementos que no son propios de las personas en sí, como la forma de vestir, el contexto, el comportamiento, la comunicación, de comunicarse, que dan pistas al comportamiento individual de las personas. Además suele ser necesario incluir aspectos de carácter cultural, como las costumbres, pautas de comportamiento o valores.

Por esto se puede decir que la información interpersonal la podemos conseguir a través de diferentes fuentes que incluyen, como se ha comentado anteriormente, el contexto y el comporta-

miento de las personas. Estos estados de las personas no tienen por qué ser específicamente emocionales, sino que también pueden incluir aspectos relacionados con la motivación, la intencionalidad y el conocimiento.

Aquellas personas que poseen una alta inteligencia interpersonal suelen ser muy populares, tienen bastante amigos y buenas relaciones con sus iguales y con las personas en general.

Tienen la habilidad de percibir las necesidades de los demás y responder en consecuencia, por ello, son capaces de encontrar las palabras apropiadas en el momento apropiado, logrando empatizar con su interlocutor y pudiendo leer sus emociones adoptando una actitud positiva para efectuar una comunicación efectiva.

La inteligencia intrapersonal

Podemos definir la Inteligencia Intrapersonal como: ***"el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta..."*** (Gardner, 1993, p.40).

Siguiendo a Martínez Zarandona (2005), la inteligencia intrapersonal es un coctel entre pensamiento y sentimientos íntimos que permite la relación existente entre el mundo interior de la persona y su experiencia exterior, en sus propias palabras la describe como ***"la auto-observación crítica y el auto-análisis son acciones que aumentan la propia conciencia interior, son una costumbre valiosa para explorar y tener una mejor comprensión de nosotros mismos, de nuestros deseos y metas y, por supuesto, de las emociones para reconocerlas, distinguirlas y manejarlas, sobre todo si nos ayudan a planificar nuestra acción y así tener experiencias eficaces"***.

Tanto la definición de Gadner como la de Martínez Zarandona, tienen en común que la inteligencia intrapersonal es la capacidad que tienen las personas de ver cómo son y qué quieren y de entender cuáles son sus prioridades y sus sentimientos para poder actuar de forma correcta con ellos mismos y conectarse con su propio yo.

2.3 Desarrollo de la lecto-escritura.

La lecto-escritura es una habilidad imprescindible para las personas, es el proceso de escuchar, hablar, leer, escribir y pensar. Se puede definir como la habilidad o capacidad que permite expresar el lenguaje en todas sus facetas, es decir, fomentando la interacción verbal, abriendo nuevas vías de comunicación tanto de forma permanente como accesible a todas las personas.

Sin embargo, siguiendo a Montealegre (2006) la lectoescritura sigue dos pasos fundamentales en el proceso de la conciencia cognitiva:

1. Pasa de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado, a relacionar la escritura con el lenguaje oral, y al dominio de los signos escritos.
2. Y por último pasa del proceso de operaciones conscientes como la individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las letras en la palabra, la organización de las palabras; a la automatización de estas operaciones; y al dominio del texto escrito y del lenguaje escrito.

En el proceso y desarrollo de la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico tiene un papel fundamental a través del análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, ya que permite actuar de forma tanto intencional como reflexiva sobre los principios del lenguaje escrito.

Montealegre (2006), afirmó, que el proceso neuropsicológico de la cognición está totalmente vinculado con la organización del conocimiento. Además, en este proceso, los conocimientos previos del infante van a facilitar la comprensión, la conceptualización y el dominio final de la lectoescritura. Además, la cognición incluye varios procesos psicológicos, en el proceso de la lectoescritura, destacando: *la percepción*, que interpreta el código visual-auditivo y estimula aquellos esquemas conceptuales que le aportan al infante la comprensión inicial del texto, *la memoria operativa*, que tiene la función de buscar el significado de las palabras, *la metacognición*, que su función principal radica en el proceso consciente de la adquisición y el dominio del conocimiento de la lectoescritura, *la capacidad inferencial*, que permite al infante concluir las ideas y generar nuevas expectativas, y por último *la conciencia*, que ayuda a que el infante sea capaz de ser consciente de las operaciones que se están llevando a cabo.

En la investigación realizada por Montealegre (2006), sobre el análisis del desarrollo de la lecto-escritura, incluye diferentes aspectos que se deben de tener en cuenta en el proceso de adquisición de la lectoescritura, como son: la prehistoria del lenguaje escrito, donde el sujeto desarrolla de forma natural procesos como son los gestos, el garabato y el juego simbólico, la utilización de signos auxiliares en la asimilación del lenguaje escrito, los niveles de conceptualización o niveles de conciencia de la lectoescritura, es decir, la conciencia alfabética, la conciencia fonológica, la conciencia silábica, la conciencia semántica y la conciencia sintáctica, el desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación como determinantes en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Existen diversas investigaciones sobre el desarrollo de la lecto-escritura que han ido aportando diferentes teorías e información muy relevante, para el entendimiento del desarrollo de la lectoescritura. Entre ellos la investigación desarrollada por Ferreiro y Teberosky (1988) ha sido la base

para recientes estudios que analizan diferentes aspectos implicados en la adquisición del lenguaje escrito, haciendo hincapié en la importancia de la producción escrita.

Por otro lado, autores como Kamii y Maning (2002) han estudiado a preescolares con la finalidad de establecer la relación entre desarrollo de la escritura y desarrollo del análisis fonológico. Los resultados obtenidos demostraron la fuerte relación existente entre el nivel de escritura y la capacidad para segmentar las palabras.

Sin embargo, Bravo (2003), plantea como elemento principal para el éxito de la adquisición de la lectura, el desarrollo psicolingüístico y cognitivo de los niños alcanzado antes del inicio de la etapa de primaria. Bravo ha revisado investigaciones de seguimiento longitudinal realizadas entre el jardín infantil y la básica primaria, donde se ha demostrado que el desarrollo previo del lenguaje oral es determinante, tanto para el aprendizaje como para el dominio de la lecto-escritura. Hay que tener en cuenta que estas investigaciones entienden el desarrollo del lenguaje como la capacidad de expresión fono-articularia, de conciencia fonológica, de conciencia semántica y de conciencia sintáctica.

Además, Bravo (2003), habla de la alfabetización emergente, que se desarrolla en la etapa de la educación infantil, donde se establece dos procesos cognitivo que permiten el aprendizaje de la decodificación inicial del lenguaje: en un primer momento, se tiene que dar un adecuado desarrollo del lenguaje oral, es decir, que se pronuncie correctamente las palabras y que se reconozca que los fonemas tienen una traducción gráfica y en un segundo momento, se debe de reconocer los componentes fónicos del lenguaje oral y el significado de las palabras.

Con respecto al aprendizaje del lenguaje escrito siguiendo a Vygotski, (1931/1995) el infante se apropiá de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en su desarrollo cultural. Vygotski, desde la psicología histórico-cultural resalta unos procesos claves por los que atraviesan los infantes en su camino hacia la asimilación de la escritura, esto comienza con la aparición de los gestos como escritura en el aire, luego los primeros garabatos dándole función de signo.

Por tanto, se puede considerar que el infante se enfrenta en un primer momento al lenguaje escrito como un sistema de signos que le recuerda a los sonidos de las palabras, convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma encuentra el significado.

Más tarde, el desarrollo del lenguaje escrito va a permitir que el infante maneje directamente el símbolo escrito para llegar al significado de forma independiente.

Con estas palabras de Vygotski (1931/1995), podemos resumir cual es su idea principal sobre el proceso de la lecto-escritura, “...podríamos decir simplemente que a los niños debería enseñárselos el lenguaje escrito, no la escritura de letras.”

Luria (1987), al igual que a Vygotski (1931/1995), cree que es imprescindible la existencia de los procesos primitivos de la escritura alfabética, como base fundamental para el dominio del lenguaje escrito.

Además Luria destaca dos condiciones que le posibilitan y ayudan a los infantes a llegar a la escritura: Lo primero es diferenciar los objetos del mundo tanto en objetos-cosas, que para ellos suelen ser sus juegos y juguetes y en objetos-instrumentos, que tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad y por ultimo dominar el comportamiento con estos medios auxiliares.

Además siguiendo a Arnáiz y col (2001), uno de los aspectos más importantes en el inicio del aprendizaje de la lectoescritura es el buen desarrollo del lenguaje oral.

2.4 Relación entre la madurez social y la inteligencia con el desarrollo de la lectoescritura.

La madurez social y la inteligencia tienen una estrecha relación con el desarrollo de la lectoescritura, por distintos factores que las definen y las componen, entre estos factores a rasgos generales podemos hablar de la comunicación, tanto expresiva, receptiva como escrita, de las relaciones sociales, de las destrezas sociales y de las destrezas motoras, refiriéndonos tanto a la motricidad fina como gruesa, estos factores, son esenciales tanto para el dominio de la lectoescritura como para el desarrollo de las potencialidades de los infantes.

Además, Vygotsky (1931/1995), comenta que los procesos de desarrollo superiores del comportamiento, están reglados por el lenguaje y la escritura, ya que, a través de estos los sujetos pueden dominar su pensamiento y su desarrollo cultural. Con lo cual, para el aprendizaje de la lectoescritura es necesario algunos factores que están íntimamente ligados con la madurez social del infante, estos son la madurez socio-afectiva, que está relacionada con las experiencias tanto del ambiente familiar, como escolar y social, ya que necesitan el lenguaje oral para la comunicación y este a su vez es imprescindible en el desarrollo de la lectoescritura, ya que la estimulación ambiental del lenguaje es un aspecto muy importante.

Por otro lado, Germani (1962) entendía por madurez lectora ciertos niveles que estableció en relación con los siguientes factores: el lenguaje oral, la discriminación auditivo-visual, el esquema corporal, la coordinación viso-motora, la madurez mental y la madurez social y emocional.

Como nos indica Arnáiz y Ruiz (2001), se debe establecer una relación entre el lenguaje oral y escrito, considerando que:

- El desarrollo del lenguaje escrito está íntimamente relacionado con el lenguaje oral, ya que el lenguaje escrito se adquiere después que el lenguaje oral.
- El aprendizaje de la lectura y la escritura va a depender de los conocimientos previos que se posen sobre el lenguaje oral.
- El desarrollo de la conciencia metalingüística, es el eje central en el acceso a la lectoescritura.

Se puede decir que el estudio del lenguaje escrito, desde la perspectiva del enfoque psicolinguístico cognitivo, es un proceso de construcción socio-cultural, que se realiza a partir de experiencias lingüísticas y metalingüísticas y que evidentemente tiene un factor muy importante que es la motricidad.

A nivel neurosicológico Bravo (1990). Comenta que a medida que va madurando el sistema nervioso y se va desarrollando la interacción entre los infantes y el ambiente al que están expuestos, van reconociendo los distintos usos del lenguaje, como escuchar, establecer relaciones verbales, retener y recordar información, por otro lado, este autor tiene en cuenta, el sentimiento de realización personal, ya que en estas edades la autonomía ejerce un papel fundamental, donde se potencia la autoestima, la seguridad en uno mismo y el éxito personal, tan importante para el aprendizaje de la lectoescritura.

Por otro lado, Downing (1974), cree que para adquirir y dominar una destreza se tiene que pasar por tres fases: *la fase cognitiva*, en la que el infante comprende la tarea, pieza esencial para que se desarrolle el aprendizaje, ya que da claridad cognitiva sobre la tarea; *la fase de dominio*, donde el infante practica la tarea de forma repetida hasta que la logra con éxito, por lo que la práctica es fundamental en esta etapa; y *la fase de automatización*, donde el infante realiza la tarea sin tropiezos y sin necesidad de desarrollar cada paso de forma consciente, se ha convertido en una tarea automática.

Otros autores como Tapia y Montero (1996) plantean la motivación como un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura, ya que al reforzar en el infante las metas del aprendizaje y al centrar la atención en el logro de las propias habilidades, se fomenta tanto la autonomía como la participación, requisito imprescindible en el desarrollo de la madurez social.

Otros estudios que siguen esta línea, desarrollados por Chapman y Tunmer (2002, 2003), tienen en cuenta que el auto-concepto y la autoeficacia son conceptos íntimamente personales so-

bre la ejecución y el dominio de la lecto-escritura y su aparición se desarrolla en respuesta a las experiencias iniciales en el aprendizaje de la lecto-escritura.

3. Marco Metodológico

3.1 Objetivos.

El objetivo general planteado en esta investigación es, “Analizar la relación entre la madurez social y la inteligencia emocional con respecto al aprendizaje de la lectoescritura en 3º de la educación infantil”.

Para poder conseguir este objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar si aquellos alumnos/as con una madurez social equivalente o superior a su edad aprenden a leer antes.
2. Explorar si aquellos alumnos con una alta inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal) aprenden a leer antes.
3. Comprobar si aquellos alumnos con una madurez social equivalente o superior a su edad tienen una alta inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal).

3.2 Hipótesis.

La hipótesis que se han planteado según los objetivos establecidos son los siguientes:

1. Los alumnos/as con una madurez social equivalente o superior a su edad y con una inteligencia emocional alta aprenden a leer antes.
2. Los alumnos/as con una alta inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal) aprenden a leer antes.
3. Los alumnos/as con una alta inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal) tienen una madurez social equivalente o superior a su edad.

3.3 Diseño.

Se trata de un diseño no experimental, ex post facto, ya que en esta investigación la muestra no se ha elegido de forma aleatoria sino que depende de si los niños leen o no leen. La técnica de recogida de datos es de carácter cuantitativo, tanto por los resultados obtenidos en la escala de madurez social de Vineland, como en el cuestionario de la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Al mismo tiempo en esta investigación se trabaja con un diseño trasversal, ya que la recogida de datos se ha realizado en un momento concreto.

Los grupos están divididos de la siguiente forma, 30 alumnos que ya han aprendido a leer y controlan esta habilidad y otros 30 que todavía no controlan la lectura al 100 por 100, para ser comparados en sus rasgos de madurez social e inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Con respecto a las variables extrañas que pueden influir en la validez interna de los resultados obtenidos se ha controlado en la composición de los dos grupos variables como la edad, el centro educativo, la metodología del aprendizaje de la lectoescritura, el nivel socioeconómico y cultural y el centro educativo. El sexo no lo hemos controlado dado la dificultad que se ha tenido para que los padres hicieran la escala de madurez de Vineland.

Tanto la evaluación de la lectura como el cuestionario de inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal); lo han realizado entre cuatro docentes que son las tutoras de los sujetos observados.

La escala de madurez social de Vineland la han realizado los padres de cada uno de los sujetos.

Con respecto tanto a los docentes como a las familias se ha intentado no alargar el tiempo estimado en cada uno de ellos para que el factor tiempo no influyera en los resultados, sobre todo la fatiga al realizarlos, les hemos comentado que no tardaran más de 10 minutos en contestar la escala y los cuestionarios.

A las familias le hemos dado la escala para que la contestaran en casa, pero a los docentes les hemos acompañado en la realización de las pruebas.

El diseño que se ha planteado es de “ciego único” ya que ni los padres ni los docentes han conocido el propósito de la investigación para que no manipularan las respuestas de las pruebas.

3.4 Población y muestra.

La muestra consta de 60 niños/as con edades comprendidas entre los 5- 6 años que cursan 3º de Educación infantil en un mismo centro de la comunidad de Madrid, más concretamente en la zona norte de Madrid capital. El nivel y el contexto sociocultural y económico de las familias que asisten a este centro son medio-altos.

Para seleccionar la muestra, en un primer momento, las tutoras de cada aula han evaluado a través de un registro de lectura, que está compuesto por la segmentación silábica, la segmentación fonética, la segmentación léxica, la lectura de letras bisílabas, trisílabas y más, la lectura de silabas, la lectura de palabras familiares, no familiares y pseudopalabras, la lectura de sintagmas, la lectura de frases y la lectura comprensiva, para distribuir la muestras, aquellos alumnos/as que han pasa-

do el registro de forma satisfactoria han constituido el grupo control de los que leen y los que no el grupo experimental de los que no leen.

Las tutoras pasan con estos alumnos todas las horas lectivas menos las de inglés, por lo tanto conocen bien tanto las características personales de estos alumnos como su proceso de aprendizaje con respecto a la lectura, en esta tabla 1 se muestra la composición de la muestra.

Tabla 1: *Composición de la muestra en cuanto a las habilidades de la lectura*

	Leen	No leen
Nº de Sujetos	30	30

Como criterios de exclusión sólo se plantearon dos: que el alumno presentara necesidades educativas especiales y que los padres mostraran disconformidad con el estudio.

3.5 Variables de medida e instrumentos aplicados.

Las variables que se evalúan en la presente investigación son las siguientes:

- La madurez social de los sujetos.
- La inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal).
- La lectura.

Los instrumentos que hemos aplicado para esta investigación han sido diversos: la escala de madurez social de Vineland, el cuestionario para el profesor de Inteligencia interpersonal e interpersonal de Gadner y los registros de competencias lectoras de la propia docente, donde se evalúa la segmentación léxica, silábica y de la palabra en fonemas junto con la comprensión lectora, la lectura de letras, de silabas, de palabras (familiares, no familiares y pseudopalabras), de sintagmas, de frases y comprensiva. Vamos a pasar a ver estos instrumentos de forma detallada:

Para calcular la **edad social** de los sujetos, hemos utilizado la escala de madurez de Vineland, desarrollada por Sparrow, Balla y Cicchetti (1984) a partir del test de Edgar Doll (1958) para evaluar la competencia social, evalúa el desarrollo evolutivo y maduracional de los sujetos desde los 0-1 año de vida hasta los 25 o más, a través de cuatro áreas generales del comportamiento: Comunicación, Habilidades para la vida cotidiana, Socialización y Habilidades motoras. Esta escala se puede pasar a niños pequeños y además por las áreas y subáreas que evalúa está íntimamente relacionado con la competencia lectoescritoras, como veremos a continuación:

La comunicación la evalúa en tres sub-áreas:

1. Receptiva: comprender, escuchar, atender y seguir instrucciones.
2. Expresiva: expresiones preverbales y verbales, inicio del habla, diálogos y conversación, uso y tipo de conceptos.
3. Escrita: desarrollo de lectura, desarrollo de escritura y nivel de Destreza.

En el área de socialización evalúa tres sub-áreas:

1. Relación Interpersonal: interacción con otros, comunicación Social y capacidad de cuidar.
2. Tiempo de juego y ocio: capacidad de jugar y compartir, respeto de reglas y uso de Televisión y electrónicos
3. Destreza de Afrontamiento: habilidades Sociales, capacidad de responsabilidad y sensibilidad Social.

En el área de habilidades de la vida cotidiana evalúa tres sub-áreas:

1. Personal: usos diarios y rutinas como: comer, vestirse, hábitos e higiene diarias y cuidado de Salud.
2. Hogar: conductas domésticas, cuidado de objetos propios y uso de objetos caseros.
3. Comunidad: uso de aparatos y recursos como: teléfono, dinero, destrezas de trabajo y reconocimiento reglas de seguridad.

En el área de destreza motora evalúa dos sub-áreas:

1. Motricidad fina: destreza manipulativa, coordinación manual y coordinación óculo-manual.
2. Motricidad gruesa: coordinación corporal, uso de brazos y piernas, caminar y correr y manejo del cuerpo en el juego.

La **inteligencia emocional** ha sido analizada a través del cuestionario del profesor de inteligencias múltiples (Armstrong, 2001), el cuestionario consta de 8 partes coincidentes con las 8 inteligencias múltiples que plantea Howard Gardner, para este estudio solamente hemos cogido la parte de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, que consta de 10 ítems cada una de ellos, a cada ítem se le da diferentes puntuaciones: 1 si lo realiza, 0 si no lo realiza y 0,5 si la realiza a veces, una vez que se ha realizado el cuestionario se suman las puntuaciones de cada una de las inteligencias por separado pudiendo dar los siguientes valores, (ver tabla 2):

Tabla 2: *índice de las inteligencias múltiples*

Índice de inteligencias múltiples	
Puntuación obtenida	Nivel
0 a 2	Bajo
2'5 a 4	Medio – bajo
4'5 a 6	Medio
4'5 a 6	Medio – alto
8'5 a 10	Alto

Y por último para la recogida de datos con respecto a **la lectura** hemos utilizado los ítems de evaluación que las propias docentes utilizan para evaluar la lectoescritura de los alumnos/as de su clase que consta de los siguientes ítems:

1. Con respecto a la segmentación léxica se ha evaluado si la realiza o no: la segmentación de la frase en palabras, la representación gráfica de la frase, la comparación del numero de palabras en frases, la omisión de palabras dentro de una frase y la Construcción de frases a través de: Invertir, suprimir, añadir palabras o sintagmas dentro de una frase.
2. La segmentación silábica se ha evaluado si la realiza o no: la segmentación de palabras en unidades silábicas, la identificación de la silaba inicial, de la final y la medial, la comparación de silabas iniciales, finales y mediales, la omisión de silabas en posición inicial, final y medial y la inversión silábica.
3. La segmentación fonémica se ha evaluado si se realiza o no: la segmentación de palabras en fonemas, la identificación de segmentos fonémicos inicial, de la final y la medial, la comparación de segmentos fonémicos iniciales, finales y mediales, la omisión de segmentos fonémicos en posición inicial, final y medial y la inversión de segmentos fonémicos.

Para que se dé cada una de las segmentaciones se tienen que dar todos los ítems sino se considera que los alumnos/as no la tienen conseguida.

4. Y, por último, evalúan también la lectura de letras bisílabas, trisílabas y más, la lectura de silabas, la lectura de palabras familiares, no familiares y pseudopalabras, la lectura de sintagmas, la lectura de frases y la lectura comprensiva.

Esta evaluación no es numérica, simplemente nos da la información si los niños tienen conseguida la lectura o no, como he comentado antes se tienen que dar todos los ítems de evaluación

anteriormente mencionados para que las docentes valoren si las habilidades lectoras las tienen conseguidas.

3.6 Procedimientos.

La presente investigación comenzó con el contacto en el director y la subdirectora de infantil del centro, donde se le explicó el estudio que se quería llevar a cabo. Una vez que centro aceptó se pasó a contactar con, las profesoras de 3º de educación infantil, éstas aceptaron y gracias a su interés se pudo contar con ellas en todo momento, tanto para la realización de la evaluación de la lectura como del cuestionario de inteligencia emocional.

Seguidamente estas docentes se pusieron en contacto con las familias a través de e-mail mandándole una circular informándoles que se iba a realizar una investigación y se les invitaba a mostrar su conformidad si así lo deseaban.

Cuando se recibió la confirmación mandamos a esos padres que estaban de acuerdo la escala de madurez social de Vineland, con las diferentes indicaciones para poder realizarlo.

3.7 Plan de análisis.

Para realizar esta investigación se ha utilizado dos tipos de análisis:

1. El análisis de correlación bilateral, a través del Coeficiente de Pearson, considerando una relación significativa al 95% de confianza.
2. El análisis univariante de varianza (ANOVA), para tratar de observar diferencias en nuestras variables dependientes en función de los grupos de pertenencia.

Estos análisis se han realizado entre dos grupos claramente establecidos, es decir, entre el grupo que sabe leer y el que no sabe leer.

Para la realización de estos análisis se ha utilizado el programa SPSS de análisis estadísticos de datos.

4. Resultados

Con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación se realizaron diversos análisis estadísticos.

Relación de la edad cronológica con medidas neuropsicológicas.

Con el fin de realizar un análisis descriptivo de la población de estudio se explora la relación de la edad con la madurez social a través del Coeficiente de Correlación de Pearson (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Correlaciones: madurez social y edad cronológica.*

		Edad
Madurez social	Correlación de Pearson	,698**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	60

Tal y como se puede observar en la Tabla 1 existe una correlación significativa y directa entre la edad y la madurez social, por lo que cuanto mayor es la edad mayor es la madurez social de los menores.

Asimismo, se ha explorado la relación entre la edad y la inteligencia emocional, tanto interpersonal como intrapersonal a través del Coeficiente de Correlación de Pearson (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Correlaciones: edad cronológica e inteligencia interpersonal.*

	Interpersonal	Intrapersonal
Edad		
Correlación de Pearson	-,548**	-,175
Sig. (bilateral)	,000	,182
N	60	60

Tal y como puede observarse en la Tabla 2 existe una correlación significativa e inversa entre la edad cronológica y la inteligencia interpersonal, no existiendo con la inteligencia intrapersonal. Por lo que cuanto mayor es la edad cronológica mayor es la inteligencia interpersonal, pero no la intrapersonal.

Relación entre madurez social e inteligencia emocional

Con el fin de dar respuesta a la hipótesis 3 que planteaba que “Los alumnos/as con una alta inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal) tienen una madurez social equivalente o superior a su edad”, se han llevado a cabo análisis de correlación a través del Coeficiente de Pearson entre la inteligencia emocional y la madurez social (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Correlaciones: madurez social e inteligencia interpersonal*

	Interpersonal	Intrapersonal
Pearson Correlación		
Madurez social		
Sig. (bilateral)	,000	,271
N	60	60

La Tabla 3 refleja que existe una correlación significativa e inversa entre la madurez social y la inteligencia de tipo interpersonal, pero no existe relación con la inteligencia intrapersonal. Lo que indica que una mayor madurez social se asocia a una menor inteligencia interpersonal.

Relación del rendimiento lector con madurez social

La hipótesis 1 plantea que “los alumnos/as con una madurez social elevada aprenden a leer antes que los que no la tienen”, para poder contrastarla se ha llevado a cabo un análisis univariante de varianza (ANOVA), donde la variable dependiente es la madurez social y la variable independiente la capacidad lectora de los sujetos.

Los resultados indican que existen diferencias significativas en el nivel de madurez social en función de la capacidad lectora de los sujetos ($F (1,58)=326,698$; $p=.000$), donde son los sujetos que leen correctamente los que presentan mayor madurez social que los que no leen correctamente (ver Figura 1).

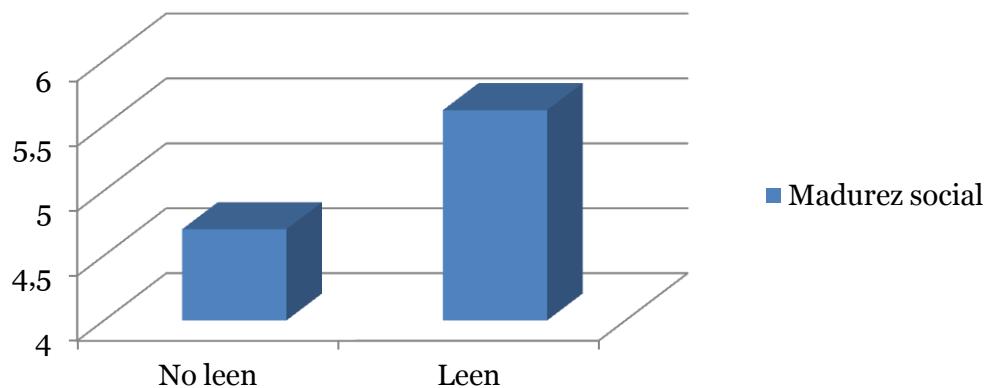


Figura 1. Medias de madurez social en función de la capacidad lectora.

Relación del rendimiento lector y la inteligencia emocional.

Con el fin de dar respuesta a la hipótesis 2, que plantea que “los alumnos/as con una alta inteligencia emocional (inteligencia interpersonal e intrapersonal) aprenden a leer antes”, se han llevado a cabo análisis univariantes de varianza (ANOVA), donde la variable dependiente han sido las dos inteligencias emocionales (interpersonal e intrapersonal) y la variable independiente la capacidad lectora de los sujetos.

Los resultados indican que existen diferencias significativas en la inteligencia interpersonal en función de la capacidad lectora de los sujetos ($F(1,58)=101,801$; $p=.000$), en cambio, no existen diferencias para la inteligencia intrapersonal ($F(1,58)=0,127$; $p=.723$). De forma que aquellos sujetos que leen correctamente presentan una menor inteligencia interpersonal que aquellos que leen de forma incorrecta (ver Figura 2).

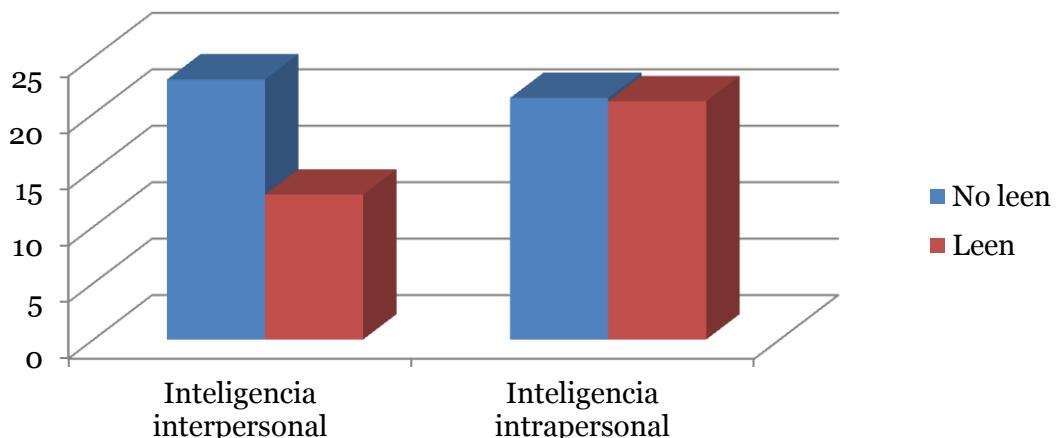


Figura 2. Medias de inteligencia emocional (interpersonal e intrapersonal) en función de la capacidad lectora.

5. *Programa de intervención neuropsicológica*

En este programa vamos a trabajar con la madurez social y la inteligencia interpersonal, desarrollando competencias y habilidades comunicativas, a través de diferentes actividades donde se desarrolla la expresión oral, como en la participación en pequeños debates, las exposiciones orales, los coloquios en la asamblea, las presentaciones de los cuentos leídos o contados por los adultos y los discursos, la escucha, la atención, la expresión y el seguimiento de instrucciones, van a aprender a pensar, a organizar su pensamiento, analizar a interpretar los fenómenos que sienten en su interior, aplicar sus propias estrategias y valorarlas como medio de vida, a poder comenzar a tener un pensamiento crítico y creativo, a ser autónomo en las actividades de la vida diaria y trabajaremos actividades neuromotoras para trabajar la motricidad.

Se van a trabajar las habilidades sociales, una de ellas bien marcada, como es el trabajo en equipo y las emociones, se han desarrollado actividades para aprender a solucionar problemas, a comprender diferentes conceptos y procesos internos emocionales que entrañan dificultad, en definitiva vamos a tratar que los alumnos se sientan mejor y con ello puedan aprender mejor y a desarrollar las diferentes habilidades lectoras.

A nivel cerebral vamos a conectar con el sistema límbico y con la amígdala, también con las áreas prefrontales y sensitivas, relacionadas con la atención y la concentración, se van a activar diferentes áreas del lenguaje, porque se va a intercambiar mucha información entre ellos y el docente, el sistema límbico al comunicar los sentimientos y emociones que podemos sentir y diferentes áreas motrices, por el lenguaje corporal que se va a utilizar.

Con esta intervención lo que se pretende es:

1. Atender a la diversidad del alumnado.
2. Ser capaz de encontrar maneras de expresar los sentimientos a través de los cuentos.
3. Favorecer la autoestima y la autonomía de los alumnos/as que tienen pequeñas dificultades en el rendimiento lector.
4. Crear conciencia sobre las cualidades de la lectura y de los libros para el desarrollo personal y social.
5. Contribuir a la mejora de la comprensión lectora.
6. Apoyar y acompañar a los niños/as en su desarrollo personal, emocional, intelectual y social a través de la lectura.
7. Desarrollar en los niños/as competencias para seleccionar lecturas.
8. Favorecer la motricidad a través de actividades neuromotoras.

En este programa, como podemos comprobar, se van a relacionar tanto las habilidades de pensamiento como las áreas cerebrales que se activan en la realización de las actividades diseñadas, acercándonos a una metodología neurocientífica, creativa, de desarrollo del pensamiento y del aprendizaje, se realizará para poder fomentar la lectura a través de la madurez social como de la inteligencia interpersonal, todas las actividades se realizarán en el aula, específicamente a primera hora de la mañana y en la última hora de la tarde, la trabajaremos durante quince minutos por la mañana y quince minutos por la tarde con una duración total de media hora diaria todos los días en un periodo de tres meses, que es lo que dura el trimestre. Evidentemente se pedirá la colaboración familiar y se les darán pautas para que puedan trabajarla en casa, con el mismo periodo de tiempo que en el aula, al finalizar se volverá a hacer una evaluación para comprobar las mejoras, ya que la evaluación será continua durante todo el proceso de las actividades, después de terminar cada una de las actividades, se procede a relacionar ciertas preguntas con el material trabajado y se hará a través de la observación.

Las actividades que se van a llevar a cabo van a ser las siguientes:

Actividades para trabajar la motricidad gruesa y fina (programa neuromotor):

- *Ejercicios neurotróficos:* arrastre, gateo, marcha, carrera, y triscado. Al principio se realizarán las actividades sin ningún elemento distractivo, más tarde se irán introduciendo pautas sonoras para mejorar la coordinación y la atención.

Para hacer las actividades más atractivas se utilizarán los gusanos de colores que son como unos túneles por donde se meten los niños/as para motivar al niño al gateo, un circuito con diferentes materiales para que realicen el arrastre por debajo de palos de colores, en el patio se realizarán carreras para coger pañuelos, se realizarán circuitos con música para distraerlos y propiciar movimientos automáticos una vez que se han realizado de forma continuada estos movimientos.

- *Ejercicios vestibulares:* balanceo, rodado, volteretas, postura del avión, giros en longitud, equilibrios... Para complicar los ejercicios, se realizarán volteretas hacia delante y atrás, con piernas abiertas, con piernas abiertas y extendidas, con piernas juntas y extendidas. El equilibrio se trabajará en un primer momento en el suelo, sobre una raya pintada, después sobre una cuerda y más tarde sobre ladrillos de colores, bancos suecos y balancines, con apoyo de los dos pies y luego sobre uno. También se trabajará los desplazamientos en todas las direcciones a través de diferentes flechas que se pintarán en el suelo que poco a poco serán más, el rodado y la recepción que primero se empezará en el suelo en parejas uno enfrente de otro, luego de pie y más adelante

en grupo para aumentar la dificultad. Se realizarán ejercicios para realizar la croqueta en diferentes superficies.

- Ejercicios de *coordinación*: braquiación, salto, lanzamiento, recepción y pateo. Para complicar los ejercicios, se variarán las actividades en la braquiación, con un ritmo dado y se irá desde solamente colgarse a pasar de uno en uno, de dos en dos y también se trabajará de diferentes maneras los saltos con los pies juntos tienen que llegar a meterse dentro de unos aros de diferente longitud, jugamos a la rayuela, saltaremos abriendo y cerrando las piernas y brazos por un camino marcado donde el profesor irá marcando el salto, haremos giros con órdenes dadas por parte del profesor, los lanzamientos de pelotas y la recepción que se realizara igual que en el rodado en un principio y se irá dificultando trabajándolo en grupo, con diferentes distancias y con diferentes pelotas (estas tendrán diferentes pesos).
- Trabajaremos el pateo con diferentes pelotas también y con diferentes distancias, para terminar jugando al fútbol.

Todas estas actividades se variarán a lo largo de las sesiones, el profesor les dará ese input para motivar y empatizar con los niños, al igual se pueden trabajar con la familia, en el parque, en la casa, etc.

Actividades para trabajar la madurez social y la inteligencia emocional:

- *Las poesías de las emociones*: se propone una dinámica de poesía colectiva, en la que vamos a invitar a los niños a participar con la realización de varias frases completas que irán poco a poco despertando su autonomía en la creación de este juego, primero le daremos algunos ejemplos como “Estamos aquí para besar las nubes” mientras lanzamos besos al aire. “Estamos aquí para abrazarnos con ternura” mientras nos abrazamos en un gran corro. “Estoy aquí para cuidar mi boca” mientras nos cepillamos los dientes. “Estamos aquí para dibujar poesías en el aire” mientras simulamos trazos al aire. “Estoy aquí para respirar, saltar, escuchar, jugar en el patio, cuidar de mi mascota, a mis amigos, a mi mama, a mi papá, para vestirnos solos...”. (Fundación Marcelino Botín: Educación responsable, Banco de herramientas).
- *Creaciones literarias*: proponemos una historia, hay un ratón pequeño, pequeño en clase que se ha quedado sin historia y no puede dormir... lo primero será pensar dónde vive ese ratón ¿cómo va vestido?, ¿con quién le gusta jugar?, ¿y dormir?. Quizás queramos que vaya a ver a su tía a la ciudad, o a su novia a Groenlandia, pero ¿qué le ocurre por el camino?, ¿en qué va?, ¿conduce un coche o va en bicicleta?, ¿se le pinchó la rueda?, ¿estaba su tía en casa cuando llegó?, ¿le dieron de cenar champiñones con roquefort?... las posibilidades son infi-

nitas y si realizamos las preguntas oportunas nuestro relato se puede enredar más y más y convertirlo en la octava historia de ratón.

Hay pocas formas más interesantes para acercar la lectura a sus posibles lectores que hacerles partícipes de la creación literaria. Así, creando historias nos acercamos a las palabras y a su significado de un modo activo y participativo, esta actividad se puede volver a repetir con diferentes historias. (Fundación Marcelino Botín: Educación responsable, Banco de herramientas).

- *Ronda de emociones:* ¡Ay, es que Catalina siente un agujerito en el corazón y un abejorro en la tripa! Y quizás si todos decimos en voz alta aquello que no nos gusta nada de nada y lo mezclamos con lo que nos encanta podemos darle una compensación poética a la vida. Si realizamos una ronda en la cual digamos: “No me gusta, no me gusta, pero nada de nada que me dejen solo en la cama... pero me encanta, me encanta que me cuenten un cuento con la luz muy bajita”. Lo que pretendemos es compartir las cosas que nos ocurren y ver que hay cosas comunes a todos y otras particulares. Comprobaremos que no todos sentimos lo mismo frente a las mismas premisas. Identificaremos y nos afianzaremos (o nos cuestionaremos) nuestras preferencias, actitudes y sentimientos, al tiempo que iremos reconociendo y aceptando nuestras emociones como parte de nosotros mismos. De lo que se trata es de crear una dinámica poética más allá de la rima consonante y mucho más profunda en cuanto a sentimientos y emociones. (Fundación Marcelino Botín: Educación responsable, Banco de herramientas).
- *Me gustas porque:* Me gustas porque me pones los calcetines por las mañanas, me gustas porque me ayudas a quitarme el bábi por las tardes, porque me prestas la pintura roja cuando más la necesito... Hay muchísimas razones para que te guste una persona y muy poquitas para que te disguste... Quizás podemos escoger una persona, o varias y plasmar en un dibujo lo que más nos guste de ella/s. El docente se encargará de ponerle letra a esa ilustración (solo para aquellos niños que todavía no saben escribir todas las palabras) y de crear y facilitar un formato (quizás en un papel especial que despierte nuevos instintos, tipo vegetal o milimetrado). En esta actividad el profesorado será la voz y el facilitador que introducirá los “me gustas” quizás en un círculo o contando lo que a él o ella le gusta. (Fundación Marcelino Botín: Educación responsable, Banco de herramientas).
- *Chisssst... aquí somos poetas:* Hay palabras que suenan tristes, otras que nos ponen alegres, otras que nos sorprenden y algunas musicales. Llevaremos a casa una emoción en un papel y entre toda la familia investigaremos palabras que nos la evoquen. Así buscaremos palabras de alegría, asco, enfado, miedo, sorpresa y tristeza, luego las llevaremos a clase y en la asamblea expondremos esas palabras, se copiarán en la pizarra y entre todos intentaremos hacer una poesía. (Fundación Marcelino Botín: Educación responsable, Banco de herramientas).

- *Aprendemos a cuidar y a ser cuidados:* Fase 1^a: se escucha la canción “Los pollitos” y se realizan diferentes preguntas de aproximación como: “¿Qué les pasa a los pollitos?”, “¿Qué necesitan?”, “¿Quién les puede ayudar?”. Fase 2^a: se formula a los alumnos una pregunta-clave: “¿Qué harías si estando en el jardín de tu casa o en un parque cercano el sol se esconde y llegan una nubes muy, muy negras?; además empieza a correr un viento helado”. El maestro comenta que no llevan ropa de abrigo, pues unos minutos antes hacía calor. Se procurará que los alumnos dirijan su atención hacia la petición de ayuda adulta (padres, profesores u otros mayores que les acompañen). El educador pide a los niños que imaginen que tienen sueño mientras ven la televisión por la tarde-noche, o al acabar de cenar: ¿qué deben hacer?; ¿a quién deben dirigirse?; ¿está bien o mal tumbarse a dormir en el sofá vestidos?; ¿por qué?. Los alumnos son invitados a desarrollar una dinámica: deberán emparejarse con el compañero que se les designe. Dibujarán en una misma cartulina las dos escenas anteriores utilizando los siguientes elementos: 1^a escena: un niño o niña en un parque, unas nubes oscuras, lluvia, su madre, y alguna prenda de abrigo. 2^a escena: un niño o niña en una habitación, un televisor, un sofá y una cama. Fase 3^a: tras la identificación de situaciones en las que los niños necesitan ayuda, en esta fase el maestro procurará, a través de las siguientes preguntas, dirigir la reflexión de los niños hacia comportamientos concretos de ayuda a los demás que ellos puedan realizar. Preguntas-caso: *si tu hermano se ha quedado dormido en el suelo de su cuarto ¿qué haces?; si has llevado al parque varios bocadillos y mientras estás jugando te entra hambre ¿qué haces?; si un compañero de juego no tiene merienda ¿qué le puedes preguntar a tu madre?*. Fase 4^a: se pone en práctica un juego alusivo a la temática tratada: los niños forman un gran corro sentados en el suelo. El maestro elige al azar a dos alumnos; cuchicheando con ellos, les pide que reproduzcan determinada situación ante el grupo, quienes procurarán adivinar el significado (las situaciones tendrán como desenlace pedir ayuda a un adulto). Tras cada breve dramatización, se cambiará de alumnos para “actuar” ante los demás. Situaciones posibles a representar: están jugando en el patio y empieza a llover mucho. Los niños no tienen abrigo y las aulas están cerradas, el hermano de uno de ellos está durmiendo en una habitación donde hace mucho, mucho frío, quieren comer unas galletas que están en una estantería muy alta, tienen una silla cerca pero es peligroso subirse a ella porque está rota. (Fundación Marcelino Botín: Educación responsable, Banco de herramientas).
- *El lagarto está llorando de Federico García Lorca:* el maestro/a explica a los niños que “*todas las personas, pequeños y mayores, nos ponemos alegres y tristes de vez en cuando. A veces lloramos y a veces reímos, y las razones de por qué nos sentimos de una forma o de otra son distintas*”. Se anima la participación de los niños con preguntas de aproximación: *los bebés lloran cuando.... los niños lloran cuando... ¿Y los mayores? iA veces se nos saltan las lágrimas! ¿cuándo?* .Se invita a los alumnos a escuchar una poesía “en la que

dos lagartos muy viejecitos lloran de pena porque han perdido el anillo que se regalaron el uno al otro cuando se casaron”. Una vez escuchado el poema, se aclarará el significado de palabras como “desposados” o “chaleco de raso”. Se formularán preguntas para asentar la comprensión del poema, como: *¿Están tristes los lagartos?; ¿por qué?; ¿Quién es el “capitán redondo que lleva un chaleco de raso”?*, *¿Tú también te pondrías triste si perdieras un regalo que te hizo tu mamá?*, (Fundación Marcelino Botín: Educación responsable, Banco de herramientas).

- *El cuento de Aladino*: Fase 1^a: se leerá en alta voz el cuento, y se aclararán los significados de aquellas palabras que resulten poco familiares para los niños.

A continuación se formulan preguntas de aproximación al grupo: *¿Qué trastadas come-te Ala-di-no?; ¿Alguien se acuerda de la última trastada que hizo?; Cuéntala en voz alta; ¿Aprendió Ala-di-no la lección?; ¿cómo?*

Fase 2^a: se propone a los niños la siguiente dinámica: el maestro /a dirá una frase. Si es buena para la salud, todos dirán “SÍ” en voz alta. Si la consideran mala para su propia salud o para los demás, dirán en voz alta “NO”.

Algunas sugerencias: apostar a que cruzas la calle sin mirar , poner la zancadilla a un niño, tirar piedras por encima de un muro, dormir, comerse un helado, escuchar música, comerse siete helados , jugar con la pelota, hurgar en el cajón de las medicinas, encender una cerilla o mechero

Fase 3^a: el maestro planteará algunas preguntas directas a distintos niños seleccionados al azar, teniendo éstos que responder.

Ejemplos: si empujas a un niño para que suba más deprisa las escaleras ¿qué puede pasar?; *Tirarse en plancha a la piscina con los ojos cerrados* ¿es una buena o un mala idea?; *Ceder el asiento a un viejecito* ¿es una buena o una mala idea?; *Si gritas al oído de una persona que está durmiendo* ¿qué puede pasar?; *Si cruzas la calle saltando a la pata coja* ¿te puede pasar algo malo?

Fase 4^a: La actividad finaliza con un juego: se pone música, permitiendo que los niños bailen de forma espontánea. En un momento dado, el maestro baja de golpe el volumen diciendo en alta voz: “*iALTO!*”. Los niños se quedarán inmóviles durante unos segundos. Después continúa la música y el baile, repitiéndose todo el proceso varias veces. Cuando lo hayan practicado de forma repetida, el maestro formulará a los niños, alguna de las siguientes preguntas: *¿Estabas más atento a la música, o al momento en que yo dijera “iALTO!”; ¿Os ha costado quedaros quietos de repente?; ¿Os habéis divertido?*. Nota para el profesor: El mensaje “ALTO” sirve como anticipo externo a las auto- instrucciones que niños de mayor edad son capaces de producir y que les sirven para controlar su conducta. El objetivo es que las instrucciones recibidas del entorno, el niño aprenda a realizárselas a sí mismo,

pasando así, de un control externo a un control interno de la conducta. Otros ejemplos: “CUIDADO”, “PELIGRO”, “NO”, etc.

Esta actividad también se puede realizar con otros cuentos como por ejemplo Hansel y Gretel, Garnanzito, etc. (Fundación Marcelino Botín: Educación responsable, Banco de herramientas).

- *Comprendión de cuentos:* se trabajará con diferentes cuentos elegidos por los niños, ya sean de la biblioteca de aula o los que puedan traer de casa, en un primer momento comenzará a leerlo el profesor y luego todos los niños/as sentados en corro irán leyendo el cuento entre todos, después de leer el cuento el profesor comenzara a realizarles diferentes preguntas relacionadas con el cuento. (Fundación Marcelino Botín: Educación responsable, Banco de herramientas).

6. Discusión y Conclusiones

En este trabajo de investigación se ha analizado la posible relación existente entre la madurez social y la inteligencia emocional, con respecto al aprendizaje de la lectura en tercero de educación infantil. Uno de los elementos destacables es la relación observada entre la edad cronológica y las diferentes medidas neuropsicológicas, ya que una mayor edad se asocia a mayor madurez social y menor inteligencia interpersonal. Siguiendo a Piaget (1968), el desarrollo es un proceso continuo, donde el infante va interiorizando, de forma continua y potencial, habilidades de forma gradualmente complejas que le van a permitir interactuar tanto con las personas, con los objetos, como en situaciones de su medio ambiente y de diversas formas. En este proceso de desarrollo se incluyen tanto las funciones de la inteligencia como las del aprendizaje, tan importantes para poder entender y organizar el mundo del infante; conforme se van desarrollando van ampliando la capacidad de comprender, de hablar, de desplazarse, de manipular objetos, de relacionarse con los demás, de expresar y sentir sus emociones, permitiendo con ello un mayor desarrollo de su madurez social.

Desde los tres hasta los 7 años, existe una gran explosión en el proceso de adquisición del lenguaje, aunque como afirmaba Piaget (1986), el pensamiento sigue siendo egocéntrico, se van formando las primeras representaciones simbólicas, las imágenes mentales pero limitadas por ese egocentrismo propio de la edad.

La primera hipótesis de la presente investigación ha sido aceptada ya que se observan diferencias en la madurez social de los niños en función de su capacidad lectora, son aquellos con mayor madurez los que presentan mejor rendimiento lector. Además según afirmaciones de Guerra (1999), la madurez cognitiva y social están íntimamente relacionados con la comunicación y lo ve como procesos inseparables, por ello propone metodologías educativas de aprendizaje que estén basadas en la comunicación para el aprendizaje de la lecto-escritura, otro autor que afirma esto mismo es Arnáiz y col (2001), que considera que uno de los aspectos más importantes en el inicio del aprendizaje de la lectoescritura es el buen desarrollo del lenguaje oral, imprescindible para el desarrollo de la madurez social del niño/a. Por otro lado, Germani (1962) entendía por madurez lectora ciertos niveles que estableció en relación con los siguientes factores: el lenguaje oral, la discriminación auditivo-visual, el esquema corporal, la coordinación viso-motora, la madurez mental y la madurez social y emocional.

En cambio, en relación a la inteligencia, la capacidad lectora solo se encuentra asociada a la inteligencia interpersonal no a la inteligencia intrapersonal, mostrando de nuevo mayores niveles de inteligencia en el caso de alumnos con buen rendimiento lector. Si tenemos en cuenta a Castelló (2001), que habla de la inteligencia interpersonal como una circuitería cerebral que da pie a un conjunto de estados representacionales donde se producen ideas sobre las otras personas, que se le

otorga significado al lenguaje y a los objetos de nuestro entorno, y donde este significado es compartido, y tiene una intencionalidad, podemos comprobar que está íntimamente relacionado con la intención lectora.

Estos resultados han demostrado que nuestra hipótesis inicial, que era que, “los niños/as con una alta madurez social e inteligencia emocional aprenden a leer antes”, es una verdad a medias, ya que si que es cierto por los resultados, que los niños/as que han tenido una madurez social alta leen pero, sin embargo, los niños/as con una baja inteligencia interpersonal aprenden a leer antes.

Por lo tanto podemos concluir que aquellos niños que tienen una madurez apropiada o superior a su edad leen antes, además, siguiendo a Vygotsky (1931/1995), los procesos de desarrollo superiores del comportamiento, están reglados por el lenguaje y la escritura, ya que, a través de estos los sujetos pueden dominar su pensamiento y su desarrollo cultural. Con lo cual, para el aprendizaje de la lecto-escritura es necesario algunos factores que están íntimamente ligados con la madurez social del infante, estos son la madurez socio-afectiva, que está relacionada con las experiencias tanto del ambiente familiar, como escolar y social, ya que necesitan el lenguaje oral para la comunicación y este a su vez es imprescindible en el desarrollo de la lectoescritura, ya que la estimulación ambiental del lenguaje es un aspecto muy importante.

Por otro lado, Germani (1962) entendía por madurez lectora ciertos niveles que estableció en relación con los siguientes factores: el lenguaje oral, la discriminación auditivo-visual, el esquema corporal, la coordinación viso-motora, la madurez mental y la madurez social y emocional.

Además para mejorar la madurez social e inteligencia emocional se ha propuesto en esta investigación un programa de intervención, donde se trabajará todos los aspectos relacionados con estas como son, la comunicación, la motricidad, el cuidado de uno mismo y de los demás, etc. aspectos fundamentales para mejorar la lectoescritura.

6.1. Limitaciones

Este trabajo de investigación ha tenido una serie de limitaciones a nivel metodológico, entre ellas la distribución de la muestra por sexos se encontraba descompensada, por lo que sería relevante tenerlo en cuenta para poder comprobar si el sexo era una variable influyente en los resultados.

Otra de las limitaciones que hemos tenido ha sido la falta de participación de los padres, que no ha sido la suficiente para poder contar con un tamaño de muestra que permitiera llegar a conclusiones más generalizables. También se ha realizado esta investigación a alumnos de un mismo

centro educativo, con unas características socio-económicas y culturales medio-altas y de una determinada edad, ya que ha habido unas limitaciones temporales para realizar este estudio.

Por otra parte este estudio se ha realizado en un mismo momento con lo cual no podemos hablar de causalidad, ya que no ha sido un estudio longitudinal.

6.2. *Prospectivas*

Poco a poco en los centros educativos, se van trabajando aspectos relacionados tanto con la inteligencia emocional como con la madurez social en las aulas, aun así hay mucho que mejorar y mucho que investigar, sería interesante profundizar en este aspecto, ya que en la etapa educativa de educación infantil es muy importante trabajarlas para el desarrollo de la lectoescritura que, a la vez, es fundamental para los futuros aprendizajes y el desarrollo integral de los niños/as.

Hubiera sido interesante aplicar el programa en el aula de educación infantil, para poder comprobar las mejoras en la madurez social y la lectura y cuales serían aquellos aspectos con una influencia negativa en este aprendizaje.

Para futuras investigaciones, se podría pedir la colaboración de la familia, para poder comprobar, qué influencia tiene esta con respecto a la madurez social, qué es lo que dejan hacer a sus hijos de forma autónoma y que cosas creen que sus hijos pueden hacer pero no lo hacen porque a ellos les da miedo e inseguridad, etc.

Por último, se podría llevar este estudio también a otras etapas educativas como al primer ciclo de primaria, donde la lectura ocupa un papel fundamental.

7. **Bibliografía**

- Adam, J. M. (1994). *Les textes: types et prototypes*. United Estates: Editions Nathan
- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Curr Opin Neurobiol*, 11, 231-9.
- Akulenko, V. V. (1979). *Breve introducción a la Lingüística*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica: la escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arnaiz, P. (2000). La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, 5-13.
- Arnaiz, P. (1994). Psicomotricidad y adaptaciones curriculares. *Revista de Estudios y Experiencias*, 47, 43-62.
- Arnáiz, P. y Ruiz, M.S. (2001). *La lecto-escritura en la Educación Infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.
- Ayuste, A., Flecha, R., y López, F. (1999). *Planteamientos de una Pedagogía Crítica: Comunicar y Transformar*. España: Editorial Grao.
- Barros, V., y Bossa, N. (2001). *Evaluación psicopedagógica de 0 a 6 años*. Madrid: Narce.
- Berruezo, P.P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.
- Blanco Betta, I. (1992). *Conferencias de lingüística*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brazelton, T.B. (1992). *Touchpoints: Your child's emotional and behavioral development*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- California Childcare Health Program (2001). *Early childhood mental health consultation*. Oakland, CA: Child Care Health Connections.

California Department of Education and California Childcare Health Program (1999). *Early warning signs that your child or a child in your care may need help*. Sacramento, CA: Authors.

Campo, L. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 26 (1), 65-76.

Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vigotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.

Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.

Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson.

Castelló, A. y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *REIFOP*, 14 (3), 23-35.

Cosmides, L., y Tooby, J. (1992). Cognitive adaptions for social exchange. En J.H. Barkow, L. Cosmides, y J. Tooby (eds.), *The adapted mind*. New York: Oxford University Press.

Cratty, B. J. (1990). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.

Cuetos, F. (1990). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.

Cuetos, F. (1991). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

Deval, J. (2006). *El desarrollo Humano* (7^a ed.). Madrid: Siglo XXI editores.

Downing, J. (1986). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 231-246). Buenos Aires: Siglo XXI.

Downing, J. y Thackray, D.V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.

Fonseca, V. (1984). *Filogénesis de la motricidad*. Madrid: García Núñez.

Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: García Núñez.

Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde.

Franc, N. (2001). La intervención psicomotriz en educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1, 5-17.

Fuentes E., Diez, I., y Tur A. (1998). El razonamiento sociomoral y su relación con otros aspectos del razonamiento en una muestra con adolescentes. I jornadas de psicología del pensamiento. Universidad de Santiago de Compostela, 377-387.

Fundación Marcelino Botín (2014). *Educación responsable, Banco de herramientas*. Santander: Ediciones Fundación Marcelino Botín.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Gallahue, D., y McClenaghan, B. (1985). *Movimientos fundamentales*. Buenos Aires: Panamericana.

García Núñez, J. A., y Berruezo, P. P. (1999). *Psicomotricidad y educación infantil*. Madrid: CEPE.

Gil, P., Contreras, O., y Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista iberoamericana de educación*, 47, 71-96.

Guerra, S. (1999). *La Integración Interdisciplinar del Deficiente*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Hunt R, y Ellis H. (2007). *Fundamentos de Psicología cognitiva*. México: Manual Moderno.

Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1943) educación Comparada (vol. XXIV, nos 3-4). París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación.

Justo Martínez, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Kaplun, G. (2001). *Contenidos, Itinerarios y Juegos. Producción de Material Educomunicativos*. Buenos Aires, Argentina: Intersecciones.

Labinowicz. E. (1998). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Editorial Addison-Wesley iberoamericana.

Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1985). *Simbiología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.

Lecours, A. R. (1979). Maturation cérébrale et ontogenèse du langage. En Lecours y Lhermitte (eds.), *L'aphasie* (61-78). París-Montreal: Flammarion y Presses de L'Université de Montréal.

Luria, A. R. (1974). *El Cerebro en acción*. La Habana: Editorial Revolucionaria.

Maier H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears* (10^a ed). Buenos Aires: Amorroutu Editores.

Martinez Zarandona, I. (2005). *Inteligencias múltiples*.
http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_inteligen/intro_2.htm#granmenu.

Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural LS Vigotsky y su aplicación en la educación (mimeo)*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

Medrano Mir, G. (1997). El niño y su crecimiento. Aspectos motores, intelectuales, afectivos y sociales. En T. Lleixa Arribas (coord), *La educación infantil de 0 a 6 años* (vol.I) (pp. 47-90). Barcelona: Paidotribo.

Méndez, L., Barrientos, E., Macías, N., y Peña, J. (2006). *Manual práctico: Desarrollo de la segunda infancia*. México: Trillas.

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Palau, E. (2005). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Petersen, A. C. (1991). *Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo*. Ed. Estados Unidos.

Piaget, J. (1968). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix-Barral.

Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1936). *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1986). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela.

Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Poulsen, M.K., y Cole, C.K. (1996). *Los Angeles Unifi ed School District, Project Relationship, Creating and sustaining a nurturing community*. Los Angeles, CA: Los Angeles Unifi ed School District, Division of Special Education, Infant and Preschool Programs; U.S. Dept. of Education, Offi ce of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.

Premack D, y Woodruff G. (1978). Does chimpanzee have a theory of mind?. *Behav Brain Sci*, 4, 9-30.

Pulaski, M. (2008). *El desarrollo de la mente infantil según Piaget* (3ª ed). Barcelona: Paidós Educador.

- Ramos, F. (1979). *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Madrid: Pablo del Río.
- Rubio, R. (1992). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Editorial CSS.
- Sánchez Cortés, N. A., Martín Pérez Mendoza, M., y Reyes Pérez, G. (2001). Evaluación e intervención neuropsicológica en niños con problemas de lenguaje y su relación con los procesos de mielinización: Reporte de un caso. *Anales de Otorrinolaringología Mexicana*, 47 (4), 1-4.
- Sánchez, A.M., Vázquez, M., y Hernández, I. (2006). La comunicación oral, sus características generales. *Ciencias Holguín, Año XII*, Abril-junio, 1-7,
- Siegler R, y Wagner M. (2005). *Children's thinking* (4th ed). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Snow, C., y Mcgana C. (2003). *Infant Development* (3rd ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Soler-Limon, K.M., Rivera González, I.R., Figueroa Olea, M., Sánchez Pérez, L., y Sánchez Pérez, M.D. (2007). Relación entre las características del ambiente psicosocial en el hogar y el desarrollo Psicomotor en el niño menor a 36 meses de edad. *Boletín Médico Hospital Infantil México*, 273-287.
- Vayer, P. (1973). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico Médica.
- Vygotsky, L.S. (1956). *Izbranie psiholgicestie issledovanija*. Moscú: APNRSFSR.
- Vygotsky, L.S. (1960). *Razvitie vyssih psihiceskikh funkciil*. Moscú: APN RSFSR.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L.S. (1982-84). *Sobranie socinenii* (Vols. I-VI). Moscú: Pedagogika.
- Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Wertsch, J.V. (1985). *Culture Communication and Cognition; Vygotskian Perspectives*. Cambridge: University Press.

Wertsch, J.V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Zahler, O., y Carr, J. (2008). *Ciencias de la Conducta y cuidado de la salud*. México: Manual Moderno.