

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA,
RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN**



**MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA Y
CONDUCTA PROSOCIAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL**

Tesis presentada por la Bachiller:

MARÍA LOURDES NÚÑEZ DELGADO

Para optar el grado académico de:

Maestra en Ciencias, con mención en Psicología
Clínica-Educativa, Infantil y Adolescente

Asesor: Dr. Julio Cesar Huamani Cahua

AREQUIPA – PERÚ

2021

DEDICATORIA

A Dios primero que todo, por darme la
vocación de enseñar con amor.

A mi madre Ysabel, por ser mi inspiración,
mi mentora y mi mayor ejemplo.

A mi padre Mario por su ejemplo de
superación constante.

A mis hijas Almendra y Milagros para que
siempre luchen por alcanzar sus sueños.

AGRADECIMIENTOS

A las autoridades de las instituciones educativas iniciales que colaboraron con el estudio, y a los niños que participaron como sujetos de la muestra.

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es establecer la relación entre la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y la conducta prosocial de niños de educación inicial. El tipo de investigación fue correlacional de diseño no experimental, transeccional, correlacional, se trabajó con una muestra intencional de 207 niños de cinco años de edad, provenientes de diversas instituciones educativas del distrito de Yanahuara - Arequipa. Se aplicaron el test de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura ABC de Filho y el cuestionario de conducta prosocial de Weir y Duveen. Los resultados indican que los niveles de madurez para el aprendizaje de la lectoescritura eran adecuados, así como los de la conducta prosocial, pero las niñas obtuvieron puntajes más altos en atención y conducta prosocial que sus compañeros de sexo masculino. Además, se hallaron correlaciones significativas y positivas entre las habilidades de pronunciación y la conducta prosocial, que fueron corroboradas mediante un análisis de regresión lineal. Los datos son analizados a la luz de la teoría de Vigotsky.

Palabras clave: lectoescritura, conducta prosocial, educación inicial, psicología educativa.

ABSTRACT

The objective of this study establishes the relationship between maturity for learning to read and write and prosocial behavior of early childhood children. The type of research was correlational of non-experimental, transectional, correlational design, it was worked with an intentional sample of 207 five-year-old children from various educational institutions of the city of Arequipa in the district of Yanahuara. Filho's ABC test of maturity for literacy learning and the Weir and Duveen prosocial behavior questionnaire were applied. The results indicate that the levels of maturity for learning to read and write were adequate, as well as those for prosocial behavior, but the girls obtained higher scores in attention and prosocial behavior than their male peers. In addition, significant and positive correlations were found between pronunciation skills and prosocial behavior, which were corroborated by a linear regression analysis. The data are analyzed in the light of Vygotsky's theory.

Key words: Literacy, prosocial behavior, preschool education, educational psychology.

Índice

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
INTRODUCCIÓN	xi

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Descripción de la realidad problemática	1
2. Formulación del problema	3
3. Objetivos	3
3.1. Objetivo general	3
3.2. Objetivos específicos	3
4. Hipótesis de investigación	4
Variables e indicadores	4
5. Importancia del estudio	4
6. Limitaciones del estudio	6
7. Definición de términos	6

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

1. Antecedentes de la investigación	9
2. Bases teóricas	13
2.1. Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura	13
2.1.1. Importancia de la lectoescritura	13

2.1.2. Factores que condicionan el aprendizaje de la lectoescritura	15
2.2. Conducta prosocial	21
2.1.1. Definiciones y explicaciones teóricas	23
2.1.2. Conducta prosocial y experiencias de intervención	29
2.3. La obra de Vigotsky y la Teoría sociocultural del desarrollo	35

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

1. Tipo de investigación	41
2. Diseño de investigación	41
3. Método de investigación	41
4. Población y muestra	42
4.1. Población	42
4.2. Muestra	42
5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	43
5.1. Técnicas	43
5.2. Instrumentos	43
6. Procedimientos	45

CAPÍTULO IV RESULTADOS

1. Análisis e interpretación de los resultados.....	47
2. Resultados descriptivos	48
3. Resultados inferenciales	52

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN

Discusión	59
Conclusiones	63
Recomendaciones	64
Referencias bibliográficas	65
ANEXOS	77

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura de niños de educación inicial del distrito de Yanahuara de la ciudad de Arequipa</i>	48
Tabla 2. <i>Conducta prosocial de los niños de educación inicial a través de la evaluación de los padres de los niños y niñas evaluados.</i>	51
Tabla 3. <i>Comparaciones de medias de la conducta prosocial y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en función del sexo de los niños de educación inicial</i>	52
Tabla 4. <i>Análisis de Regresión del impacto de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en la conducta prosocial</i>	54
Tabla 5. <i>Modelo de regresión lineal del impacto del aprendizaje de la lectoescritura en la conducta prosocial de los niños de educación inicial.</i>	55
Tabla 6. <i>Coefficientes estandarizados Beta</i>	56
Tabla 7. <i>Correlaciones entre la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y la conducta prosocial de niños de educación inicial de la ciudad de Arequipa.</i>	57

INTRODUCCIÓN

El estudio de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura es de vital importancia en el proceso educativo de nivel escolar porque de ello depende el desarrollo de habilidades durante la primaria que se relacionan con el análisis de textos y su comprensión mediada por la lectura. Este tema, sin embargo, no ha sido abordado en relación con la conducta prosocial pues se consideran temas separados, a pesar de que implican diversas habilidades cognitivas en común como la autorregulación conductual y el procesamiento complejo de la información.

En la presente tesis se pretende valorar el grado de relación de ambos constructos, teniendo en cuenta un amplio cúmulo de información que se ha venido generando en los últimos años, tanto sobre el aprendizaje de la lectoescritura como de la conducta prosocial. Para ello, se ha diseñado un estudio de tipo cuantitativo y correlacional que pretende valorar, en diversos niveles de análisis (descriptivo, comparativo, correlacional y predictivo) cómo se manifiestan estas variables en niños de cinco años de educación inicial del distrito de Yanahuara de la ciudad de Arequipa.

En tal sentido, el presente documento se organiza en cinco capítulos. En el primer capítulo se hace el planteamiento de la investigación que abarca el planteamiento del problema, las hipótesis, los objetivos, la importancia del estudio, las limitaciones del mismo y la definición de términos. Ello nos permitirá enfocarnos en las variables de estudio y comprender los fines y la relevancia de este trabajo.

En la segunda parte se revisa el marco teórico sobre el que se sustenta este trabajo, que abarca temas tales como la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y la conducta prosocial. Estos temas son abordados desde una perspectiva cognitiva, sociocultural y positiva.

El tercer capítulo, hace una revisión de la metodología que se ha utilizado para la realización de la investigación. Se tocan aspectos como el tipo de estudio, el diseño de

investigación, la operacionalización de variables (y sus respectivos niveles de medición), la muestra, los instrumentos, los procedimientos y los criterios para el análisis de datos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados mediante la aplicación de pruebas estadísticas paramétricas tales como la t de Student, la correlación de Pearson y el análisis de regresión lineal.

Finalmente, en el quinto capítulo se presenta la discusión de los resultados, donde se analizan los hallazgos de nuestro trabajo, en contraste con otras investigativas similares. También se intenta dar una explicación a nuestros resultados estadísticos, además de hacer una valoración cualitativa de los mismos a la luz de la teoría de Lev Vigotsky.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Descripción de la realidad problemática

La educación inicial tiene por objetivo, preparar al niño para su ingreso a la etapa escolar, en ese sentido, su función es aprestarlo y utilizar una serie de actividades y estrategias para lograr la maduración de sus funciones psicológicas básicas, así como de ciertas capacidades y habilidades necesarias para un óptimo desarrollo académico posterior. Por lo cual, es necesario potenciar, desarrollar y evaluar si las funciones psicológicas como el lenguaje, la motricidad fina, la percepción visual, la atención, etc., y el establecimiento de relaciones interpersonales, así como las esferas emocional y afectiva están integradas y acordes a su edad para que puedan desenvolverse adecuadamente en el ámbito educativo.

Lo anterior es de suma importancia, ya que repercutirá en evaluar si el niño/a está maduro para el aprendizaje de la lectoescritura, aunque existe en la actualidad, contradicciones con respecto a si el niño debe aprender a leer y escribir en la edad pre escolar, sin embargo, lo que si queda claro, es la necesidad de evaluarlo para determinar si está maduro o no para el aprendizaje, además, de analizar si esa madurez para el aprendizaje, está influida por una serie de variables externas, dentro de ellas y la más importante el área afectiva, la misma que se evidencia, desde el reconocimiento de sus emociones, expresión de sus emociones y conductas de ayuda y apoyo a sus pares, como son las conductas prosociales.

En ese sentido, la lectura es un medio privilegiado de enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas (Tapia, 1999). Por ello, el aprendizaje de la lectoescritura es de vital importancia para el desarrollo del niño y la educación. Dado que en la lectoescritura coexisten la lectura y la escritura, el aprendizaje de la lectoescritura depende de habilidades perceptivas y motoras. Pero es importante también considerar aspectos afectivos y morales pues se ha visto que tienen un impacto muy fuerte en el desarrollo y el aprendizaje (Goleman, 1999).

En ese sentido, diversos estudios han puesto de manifiesto que el desarrollo socioafectivo y particularmente las conductas prosociales son importantes predictores del ajuste emocional, la salud mental, el rendimiento académico, etc. (Garaigordobil, 2005). Sin embargo, en nuestro país son muy pocos los estudios que se han realizado sobre la conducta prosocial de los niños de edad preescolar, a pesar de que es en este periodo cuando se forma la moral por influencia de la familia y la escuela (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007).

En general, la conducta prosocial puede ser definida como una conducta voluntaria de ayuda para con otros (Epps, Park, Huston & Ripke, 2003; Beck, Hasting, Daley y Stevenson, 2004). Los factores que facilitan la conducta prosocial son la empatía, el juicio moral y las emociones positivas (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011). En este proceso, los modelos parentales y los estilos de crianza son muy importantes. Sin embargo, así como en la familia, la escuela es otro entorno privilegiado para el aprendizaje de la prosocialidad. Los estudios en contextos educativos señalan que la conducta prosocial se relaciona con la motivación intrínseca y las metas de aprendizaje de los alumnos, así como con el logro o rendimiento (Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011). Distintas manifestaciones de la conducta prosocial se relacionan con el logro académico. Entre estas se tiene a la empatía, la cooperación, las habilidades sociales, la disciplina, el optimismo y el autocontrol (Redondo & Inglés, 2010). Por el contrario, la ansiedad en la escuela y la competitividad entre los compañeros de clase inhiben la conducta prosocial (Córdova & Shiroma, 2005).

Todo ello, hace suponer que los aspectos socioafectivos y morales pueden tener un efecto regulatorio del aprendizaje como ha sido planteado por Vigotsky (2004), ya que la conducta inhibitoria y la autorregulación de los procesos cognitivos tienen lugar en estructuras cerebrales comunes como son los lóbulos frontales, y más específicamente en las áreas prefrontales, que han sido objeto de estudio de Luria, discípulo de Vigotsky (Luria & Tsevetkova, 1965). Sin embargo, en nuestro medio local y a nivel nacional son escasos los estudios sobre la conducta prosocial, y más aún, en relación con procesos cognitivos como el aprendizaje de la lectoescritura. Por ello, la presente investigación pretende responder a las siguientes preguntas de investigación.

2. Formulación del problema

¿Qué relación existe entre la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y la conducta prosocial en niños de educación inicial del distrito de Yanahuara de la ciudad de Arequipa?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Determinar el grado de relación entre la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y la conducta prosocial de niños de educación inicial del distrito de Yanahuara de la ciudad de Arequipa.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de educación inicial del distrito de Yanahuara.

- Identificar el nivel de conducta prosocial en los niños de educación inicial del distrito de Yanahuara.
- Comparar las diferencias de la conducta prosocial y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en función del sexo de los niños de educación inicial del distrito de Yanahuara.
- Determinar si el aprendizaje de la lectoescritura es predictor de la conducta prosocial de los niños de educación inicial del distrito de Yanahuara.

4. Hipótesis

La madurez para el aprendizaje de la lectoescritura se relaciona positiva y significativamente con la conducta prosocial de los niños de educación inicial del distrito de Yanahuara.

Nuestra hipótesis queda representada de la siguiente manera:

Hi: $R_{xy} \neq 0$

Ho: $R_{xy} = 0$

donde: X = es la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura

Y = conducta prosocial

5. Importancia del estudio

La presente investigación cuenta con relevancia teórica por cuanto permitirá comprender las relaciones entre dos variables de estudio, como son la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y la conducta prosocial, que no han sido exploradas previamente en nuestro medio local, ni nacional. Por tanto, es un estudio original, que no ha sido llevado a cabo previamente. Este estudio serviría para detectar si madurez para la lectoescritura es capaz de

promover la conducta prosocial en el contexto educativo, ya que la práctica de la lectura y la escritura son habilidades básicas para el desarrollo futuro del estudiante y mejoran su desempeño académico. Asimismo, los resultados de esta investigación, brindan evidencia a favor de la teoría vigotskyana, por lo que su aporte teórico permite evidenciar los alcances de la teoría de Vigotsky.

Este estudio, es así mismo trascendente, pues hace un aporte a la generación del conocimiento en el desarrollo del niño en contextos educativos y familiares, dado que la madurez para el aprendizaje es una variable relevante en la escuela, mientras que los valores y la conducta moral se forman en el hogar. Así, se podrá valorar cómo estos dos aspectos de la realidad de los niños de educación inicial, se relacionan, además, de valorar cómo se manifiestan estas variables a nivel descriptivo y predictivo.

Asimismo, aunque no es la finalidad del estudio, los datos obtenidos podrán ser utilizados en el ámbito educativo para tomar decisiones formativas. Por ello, esta investigación podría tener un impacto en la realidad concreta si se llevan a la práctica las recomendaciones que se derivan de los resultados. En ese sentido, se podría promover las habilidades lingüísticas como un medio para la promoción de la conducta prosocial, ello implicaría reforzar la práctica de valores a través de técnicas narrativas como la lectura de fábulas, cuentos y otros textos afines.

Finalmente, dicho estudio cuenta con el criterio de factibilidad puesto que es susceptible de ser abordado científicamente, en cuanto plantea un problema teórico soluble y es además, ejecutable dentro de ciertas condiciones metodológicas, como son el contar con los instrumentos pertinentes y disponer de una muestra de niños de educación inicial de uno de los distritos más conocidos de la ciudad de Arequipa. Parte de la viabilidad del estudio, reposa también en su coherencia epistemológica, metodológica y tecnológica.

6. Limitaciones del estudio

El presente trabajo de investigación tiene diversas limitaciones. En primer lugar, no es posible generalizar los datos a todos los niños de nivel preescolar, pues solo se ha trabajado con instituciones educativas privadas de nivel preescolar del distrito de Yanahuara.

En segundo lugar, otra limitación es no haber utilizado programas estadísticos más avanzados que podría efectuar un análisis estadístico más fino de la data, como el programa con pruebas estadísticas más complejas y precisas, por no cumplir supuestos con respecto a la aleatorización y representatividad de la muestra.

Finalmente, otra limitación es no haber tomado en cuenta otras variables sociodemográficas como el estado civil de los padres, los antecedentes familiares y personales durante la gestación y la primera infancia de los menores.

7. Definición de términos

7.1 Aprendizaje

El aprendizaje es todo cambio permanente en la conducta, los conocimientos y los valores que ha sido adquirido en el curso del desarrollo humano (Merani, 1984). Asimismo, el aprendizaje es una función psicológica que favorece la adaptación al medio y que refiere la adquisición de diversas habilidades cognitivas que se expresan en destrezas conductuales (Sternberg, 2013).

7.2 Conducta prosocial

La conducta prosocial es una de las formas de conducta moral, que puede ser definida también como una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otros, orientada

hacia el establecimiento de relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables (Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011). Cubre un amplio rango de acciones positivas como ayudar, confortar, compartir, cooperar, dar o restituir (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011).

7.3 Lectoescritura

La lectoescritura es un proceso cognitivo-motor que implica la adquisición de habilidades visuales, fonológicas y motoras intervinientes en el acto de escribir y leer (Lourenço, 1974). La lectoescritura depende de la madurez de las estructuras del sistema nervioso central, tanto de los lóbulos frontales, parentales, temporales y occipitales; como de los núcleos cerebrales, y se expresa tanto por las vías fonológicas como por las rutas visuales (Bravo, 2006).

7.4 Madurez

La madurez es una dimensión fundamental del desarrollo psicológico que hace referencia a los cambios cualitativos en la cognición, los afectos y las conaciones (Craig, 1999). La madurez psicológica depende en parte del desarrollo físico o crecimiento de los niños que está influido tanto por aspectos genéticos y biológicos, como por la estimulación de la cultura y las fuerzas sociales que están mediadas por el nivel socioeconómico y el contexto histórico (Hoffman, 2006).

7.5 Variables e indicadores

Variable (X): Madurez para el aprendizaje

Variable (Y): Conducta prosocial

7.6 Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Nivel de medición
Variable X: Madurez para la lectoescritura	Coordinación visomotora	<p>3 puntos indica una realización con una mínima cantidad de imperfecciones.</p> <p>2 puntos cuando hay algunas imperfecciones.</p> <p>1 punto cuando hay más imperfecciones que ejecuciones correctas.</p> <p>0 puntos cuando la ejecución es incorrecta o la presencia de aciertos es mínima.</p>	Intervalo
	Memoria inmediata		
	Memoria motora		
	Memoria auditiva		
	Memoria lógica		
	Pronunciación		
	Coordinación motora		
	Atención y fatigabilidad.		
Variable Y: Conducta prosocial	Comportamientos prosociales	<p>0= nunca</p> <p>1 = algunas veces</p> <p>2 = casi siempre</p>	Intervalo

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

1. Antecedentes de la investigación

En Arequipa, el primer estudio realizado sobre la lectoescritura, lo concibió Salvatierra (1975) en el que se evaluó, con el Test de Madurez para el aprendizaje de Masey, a un grupo de 96 niños de edad preescolar, reportándose que la habilidad numérica se hallaba bastante disminuida. Además, la discriminación de los colores, el vocabulario y la percepción de símbolos, también estuvieron disminuidos; concluyendo que estas deficiencias se deben a la falta de estimulación de los padres en casa, lo que repercute en las habilidades para el aprendizaje preescolar en la escuela.

Jiménez y Artiles (1990), investigaron los factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura, este estudio ha tenido como objetivo determinar los factores subyacentes a las pruebas de madurez y su valor predictivo para el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. Para ello, se llevó a cabo un estudio longitudinal, con una muestra de 60 escolares de distintos centros de EGB, de la Isla de Gran Canaria, que se inició en el aprendizaje sistemático de la lectura y escritura. En un primer estudio, los factores madurativos hallados fueron cuatro: Lingüístico, Estructuración visomotriz, Organización conceptual y Memoria reproductiva. Al relacionar esta estructura factorial con los resultados obtenidos en lectoescritura, se demuestra que los factores Lingüístico y de Organización conceptual son los que mejor predicen el éxito en lectoescritura.

López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998), investigaron sobre el comportamiento prosocial en niños en edad preescolar, esta investigación pretende analizar la conducta prosocial de los niños / as de edad preescolar y algunas variables cognitivas y afectivas predictoras de la misma. La conducta prosocial se analizó mediante diversos procedimientos y técnicas de medida: evaluación de los compañeros, evaluación del maestro a través de dos cuestionarios diferentes y observación sistemática por parte de los investigadores en situaciones de juego espontáneo. En esta observación se registraron también las conductas agresivas. Las variables predictoras analizadas fueron: empatía, toma de perspectiva espacial y social y calidad del apego. Los resultados muestran una mayor proporción de conductas prosociales en las niñas y una mayor proporción de conductas agresivas en los niños.

Ortiz, Becerra, Vega, Sierra y Cassiani (2010) investigaron sobre “Madurez para la lectoescritura en niños/as de instituciones con diferentes estratos socioeconómicos”, la investigación evalúa la madurez para la lectoescritura de niños que cursan el grado transición en tres instituciones educativas de diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad de Barranquilla. En su desarrollo, el grupo de investigación se apoyó en la aplicación del Test ABC de Filho, el cual fue diseñado para evaluar dicha madurez a través de ocho subtest que referencian los componentes necesarios para la adquisición de la lectura y escritura. Para completar el estudio y desde una perspectiva menos tradicional y más constructivista, se valoró el acercamiento y reconocimiento que el niño presenta frente a la lectoescritura a través de la aplicación de una técnica específica basada en los supuestos teóricos expuestos por Ana Teberosky y Emilia Ferreiro. Al mismo tiempo, al observar el comportamiento de la variable en tres escenarios diferentes, se busca identificar aspectos diferenciales en el ambiente y el contexto que pueden resultar relevantes en la madurez para la lectoescritura.

Más recientemente, Belón (2012) comparó la capacidad predictiva de los procesos de Conciencia Fonológica y de Percepción y Memoria Visual en el Aprendizaje Lector de niños del primer año básico y explora si existen diferencias significativas en la presencia de los predictores en las fases de desarrollo lector presentes al iniciar el año académico. 101 niños de NSE medio-bajo fueron evaluados a inicio y a fin de año. Los resultados aportaron

evidencia a favor de la capacidad predictiva de los procesos de percepción de memoria visual no lingüísticos sin embargo la detección del fonema inicial, una tarea de conciencia fonológica, explica el mayor porcentaje de varianza de la lectura. Además, se encontró evidencia a favor de la variabilidad predictiva de las variables visuales y fonológicas al interior de los grupos lectores

Arias y Caycho (2013) en el estudio titulado “Análisis psicométrico de la prueba de Diagnóstico de la Madurez para el Aprendizaje de la Lectoescritura de Filho” se reportaron las propiedades psicométricas de la prueba de Diagnóstico de la Madurez para el Aprendizaje de la Lectoescritura de Lourenço Filho. Para ello se aplicó dicho instrumento a una muestra de 248 niños (169 varones y 89 mujeres) procedentes de 20 instituciones educativas de la ciudad de Arequipa, de 5 y 6 años de edad. Los resultados indican que existe una validez de criterio (método ítem-test), siendo coordinación motora, memoria lógica y memoria motora, los ítems que más se relacionan con la prueba. Además, el test tiene una estructura factorial de tres componentes: memoria, motricidad y visomotricidad. Su nivel de confiabilidad mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0.677.

Arias y Llerena (2013), en el estudio titulado “Prosocialidad en niños de edad pre-escolar de la Institución Educativa Santísimo Salvador”, se planteó la necesidad de valorar las relaciones entre la conducta prosocial y ciertas variables demográficas como la edad y el sexo, de un grupo de estudiantes de nivel inicial de cuatro y cinco años. Para ello se trabajó con una muestra de 92 estudiantes (59.8% varones y el 40.2% mujeres) y el Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen. Los resultados indican que si bien el instrumento es válido y confiable, no existen relaciones entre la edad, el sexo y la conducta prosocial de los estudiantes, pero las medias comparadas son mayores en los niños de mayor edad ($p < 0.018$).

Mamani (2016) en Juliaca Puno, realizó la investigación que tuvo como objetivo determinar las diferencias que existen en el nivel de madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del nivel inicial del Colegio Adventista Americana y la I. E. Inicial Estatal N° 1335 San Felipe. El diseño muestral es probabilístico, se trabajó con 57 estudiantes del nivel inicial del cual el 29 estudiantes es de la I. E. adventista y 28 estudiantes

de la I. E. del sector estatal específicamente San Felipe, se empleó el Test de Filho, que está dividido en 08 dimensiones: Coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora y atención y fatigabilidad, los resultados señalan que el 72.4% de los estudiantes del Colegio Adventista Americana se diferencian con un nivel de madurez superior, por otro lado el 39.3% de los estudiantes de la I.E. San Felipe presentan un nivel de madurez normal. Así mismo, se evidencia con la comprobación de la hipótesis de investigación que los estudiantes del Colegio Adventista presentan mejores niveles de madurez para el aprendizaje de la lectoescritura (sig 0.000), así como en sus diferentes dimensiones, excepto en las dimensiones de memoria auditiva y pronunciación.

Meléndez (2017), realizó la investigación titulada “Nivel de madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 a 6 años de la Institución Educativa Inicial N°514 El Carmen en San Juan de Miraflores”, tuvo como objetivo determinar el nivel de madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de 5 a 6 años de la Institución educativa inicial N° 514 El Carmen de San Juan de Miraflores; la investigación realizada pertenece al diseño descriptivo – no experimental. El estudio se realizó con 72 niños y niñas de inicial del nivel de 5 años, comprendidas entre las edades de 5 a 6 años, como instrumento se empleó el Diagnostico de Madurez para el aprendizaje de Lourenço Filho, el cual ha sido adaptado por Arias y Caycho (2013), mediante el análisis factorial exploratorio en el cual encontraron tres factores: memoria, motricidad y visomotor. Los resultados señalan que el 43% de los niños de la institución educativa inicial presenta un nivel de madurez normal. Respecto a los factores de memoria, motricidad y visomotor; presentan 58% de madurez normal, 46% de madurez normal y 74% de madurez normal respectivamente.

Vásquez (2017), estudio las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto en tres escuelas públicas de San Juan de Pasto. El objetivo general se dirigió a develar las manifestaciones de las conductas prosociales de los niños para el diseño e implementación de una estrategia psicopedagógica. La metodología se abordó desde el paradigma cualitativo, con un enfoque crítico social, de tipo investigación-acción. El presente artículo corresponde a la fase hermenéutica de la investigación en donde se emplearon como técnicas de

recolección de información: narrativas, entrevistas focalizadas, observaciones participantes y sociodramas. Los resultados indicaron que la empatía puede ser vista como una señal de debilidad o como una constante necesaria de interacción; en las conductas de ayuda hay manifestaciones principalmente no altruistas y la cooperación se presenta de manera intermitente según los estímulos ambientales.

Carbajo (2017), en la ciudad de Lima, realizó la investigación cuyo objetivo fue identificar el nivel de madurez en el aprendizaje escolar en niños de 5 a 6 años en el Centro Educativo Parroquial Santa Cruz del distrito de Reynoso-Callao. La investigación fue Básica de diseño no experimental, de corte transversal y de nivel descriptivo, conto con una población al igual que la muestra de 70 estudiantes, para el procesamiento de datos se utilizó el software spss, cuyos resultados permitieron la conclusión de Identificar el nivel de madurez en el aprendizaje escolar en niños de 5 a 6 años en el Centro Educativo Parroquial Santa Cruz del distrito de Reynoso- Callao, de acuerdo a los resultados la mayoría de estudiantes se encuentran en un nivel medio de madurez para el aprendizaje escolar, las área predominantes como son el de la comprensión, seguido de la motricidad, precálculo y finalmente la percepción

2. Bases teóricas de la investigación

2.1 Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura

2.1.1 Importancia de la lectoescritura

La lectura es un medio privilegiado de enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas (Tapia, 1999). Por ello, el aprendizaje de la lectoescritura es de vital importancia para el desarrollo del niño y el proceso de aculturación. En ese sentido, la lectoescritura es un sistema de representación lingüística construido por los sujetos a partir de la tecnología de transcripción gráfica culturalmente existente, que a su vez sirve de soporte para la formación de las habilidades que deben desplegarse en una actuación eficaz de leer y escribir (González, 1996).

Es decir, que en la lectoescritura coexisten dos actividades: la lectura y la escritura. Por tanto, el aprendizaje de la lectoescritura depende de habilidades perceptivas y motoras. En cuanto a las habilidades perceptivas son importantes la percepción espacial, la relación entre figura fondo, la constancia de la forma, la estructuración espacio temporal y la percepción auditiva entre otras (Matalinares & Yarlequé, 1998). Por otro lado, el proceso lector, implica como tal, las siguientes etapas: 1) el reconocimiento visual de los símbolos como palabras, 2) la comprensión de las relaciones entre palabras en cuanto a su orden y estructura subyacente, y 3) la integración del significado de las frases en un todo (Dioses, Evangelista, Basurto, Morales & Alcántara, 2010). Para González (1996) las etapas evolutivas del aprendizaje de la lectoescritura se caracterizan por el predominio de la función simbólica, luego el uso del pensamiento conceptual, al que le sigue el pensamiento proposicional y finalmente el dominio lexicográfico, propio de la lectura experta que se da en el nivel superior.

Dados los elementos que intervienen en el proceso lector, podemos decir que el componente lingüístico en la lectura es muy importante (Bravo, 1995). De ahí que el constructo de conciencia fonológica ha cobrado gran relevancia en el aprendizaje de la lectoescritura. Por conciencia fonológica se entiende la habilidad para reflexionar y operar sobre los segmentos sonoros del lenguaje hablado (Canales, 2003). Para ello, hacen falta procesos psicolingüísticos de tipo perceptivo, sintáctico, léxico y semántico. La percepción es un proceso activo que integra el análisis y la síntesis, en tanto que la sintaxis, el léxico y la semántica; son componentes del lenguaje que permiten su expresión y significación (Arias, 2008). En función de la conciencia fonológica, Cuetos (citado por Altamirano, 2010), señala que las etapas del aprendizaje de la lectoescritura también son tres: la etapa logográfica, en la que se identifican las palabras globalmente; la etapa alfabética, en que los niños son capaces de segmentar las palabras; y la etapa ortográfica en la que pueden ya identificar cada una de las letras y detectar si hay errores.

Ahora bien, en cuanto al componente motor, se entiende el lenguaje escrito como una representación de la oralidad, sin embargo, el lenguaje escrito requiere mayor repertorio

lingüístico y mayor complejidad gramatical que el lenguaje oral. Esto se debe a que el lenguaje oral requiere de un contexto proximal entre emisor y receptor, mientras que el lenguaje escrito es de contacto distal. En consecuencia, en el lenguaje escrito interviene la decodificación, que es el desciframiento de la letra impresa. También interviene la comprensión que puede ser literal o inferencial, así como diversas estrategias metacognitivas, como el procesamiento de la información, la resolución de problemas, la regulación de la acción y la selección de textos (González, 1996).

Precisamente, el uso de estas estrategias, lleva al individuo a la comprensión, que es el fin último del proceso lector. La comprensión lectora está presente en todos los niveles educativos, desde el nivel inicial hasta la educación superior, claro que con ciertas particularidades en función de la edad. En ese sentido, dentro de un contexto escolarizado, la comprensión lectora se convierte en una actividad estratégica, porque estudiar es en buena cuenta, leer (Vega & Alva, 2008). De ahí, que los estudiantes que son lectores deficientes, tienen bajas calificaciones en todas las materias, incluyendo matemática. De modo que la eficiencia de la lectura incide en el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y estados motivacionales que se traducen en un alto rendimiento académico (Salazar, Amon & Ortiz, 1996). La lectura es pues, la base sobre la cual se da la instrucción escolar (Thorne & Merckx, 1986).

2.1.2 Factores que condicionan el aprendizaje de la lectoescritura

Son empero, diversos los factores que condicionan el aprendizaje de la información escrita. En un esfuerzo por sistematizarlos, Morales (1997) señala los siguientes: Entre los que atañen a los materiales de aprendizaje se tiene el contenido de los textos y los aspectos formales de los mismos. Los factores que recaen sobre el aprendiz tienen que ver con la naturaleza del proceso lector, su capacidad para procesar la información, sus conocimientos previos, sus condiciones físicas y fisiológicas, etc. Entre los factores ambientales se enlistan la temperatura, la iluminación, la ventilación, el mobiliario, etc.

Partiendo de los materiales, el estudio de Thorne y Merckx (1986) reportó que, en siete textos para el aprendizaje de la lectura, utilizados en el Perú en los 80', sólo uno contaba con

instrucciones para el maestro y una guía didáctica, aunque el material adicional no significa que los programas sean mejores. Sin embargo, no había una constante con respecto al método de enseñanza, ya que si bien unos libros se basaban en el método sintáctico (alfabético, fonémico y silábico), otros utilizaban el analítico (métodos de palabra, método de la frase y la oración y método del cuento) o el ecléctico. Estas cuestiones si no están bien delimitadas podrían generar confusión en el maestro, así como en el aprendiz. En ese sentido, las autoras señalan que, si bien no hay evidencias que indiquen la superioridad de un método por sobre otro, dadas las características del idioma el método silábico sería el más conveniente para nuestro país (Thorne & Merckx, 1986). En el estudio de Pinzas (1986) la mayoría de los niños de su muestra señalaron que las dificultades para leer se centraban en las características del texto, como el tipo de palabras y su longitud; las características de la tarea que se les solicita hacer y las características motivacionales del lector. Estudios de esta naturaleza serían muy importantes hoy en día por dos razones: en primer lugar, existe una mayor cantidad de textos para el aprendizaje de la lectoescritura, y segundo lugar, el formato de los textos ha cambiado bastante con el correr de los años y los últimos hallazgos en este tema.

Con respecto al aprendiz, en tanto que el ser humano es una unidad bio-psico-social, los factores del aprendizaje de la lectoescritura, estarán también en lo biológico, lo psicológico y lo social (Arias, 2008). A nivel biológico, la herencia es un factor insoslayable, aunque no determinante. Sin embargo, es el punto de partida que demarca ciertas predisposiciones naturales de un individuo. Por ejemplo, las habilidades verbales y de competencia espacial que son base para el aprendizaje de la lectoescritura, se encuentran fuertemente correlacionadas entre padres e hijos (Plomin & DeFries, 1998). Otros factores de orden biológico tienen que ver con el funcionamiento cerebral. Así tenemos, que la lateralización se ha implicado en la lectoescritura, pues como en un primer momento del desarrollo se requiere de una mayor capacidad perceptivo visual, el esfuerzo neuropsicológico recae sobre el hemisferio derecho; pero después existe un predominio de las funciones lingüísticas que conllevan a la lateralización del hemisferio izquierdo. En ese sentido, las alteraciones en el proceso de lateralización se han asociado con problemas para aprender a leer (Bravo, 1985). Mientras los niños sin dificultades en la lectura generan un patrón lateralizado a la izquierda, los niños disléxicos muestran un patrón alterado que consiste en una mayor activación de la

corteza temporo-parietal derecha (Carboni, del Río Grande, Capilla, Maestú & Ortiz, 2006). En nuestros estudios hemos podido encontrar, por ejemplo, que los niños con lateralidad derecha tienen un mejor desempeño grafomotor, que los zurdos (Arias y Justo, 2011).

A nivel psicológico, el aprendizaje de la lectura se relaciona con capacidades como decodificar los estímulos visuales, la velocidad en la denominación, la amplitud de vocabulario, la memoria operativa, la habilidad para mantener la atención y las habilidades fonológicas (Rosselli, Matute & Ardila, 2006). Dentro de este grupo de habilidades, las de corte lingüístico ocupan una importancia medular, ya que como señala Vigotsky (1979), el lenguaje remolca el desarrollo de las demás habilidades psicológicas, convirtiendo las funciones psicológicas inferiores en procesos psicológicos superiores, y como hemos explicado ya, este proceso tiene injerencia en el aprendizaje lector.

También hemos encontrado que, en estudiantes hispanoparlantes, la habilidad verbal medida a través de la escala de Weschler, se relaciona con el nivel de logro del aprendizaje de otros idiomas como el inglés (Arias & Llamosas, 2011). Otros estudios han encontrado que existe una correlación significativa entre el rendimiento del WPPSI y la habilidad para leer en niños de primer grado. De hecho, la habilidad general es un buen predictor del rendimiento en la lectura, siempre y cuando las condiciones ambientales no sean demasiado extremas, ya que en estos casos cobran mayor importancia las condiciones nutricionales y de pobreza, pasando a un segundo plano la capacidad intelectual (De Baessa, 1996).

Así pues, es evidente que estas habilidades no se desarrollan, sino dentro de un marco social que estimula o retarda los progresos sucesivos del niño en determinadas áreas del desarrollo, siendo la familia y la escuela los grupos primarios que afectan directamente diversas formas de aprendizaje (Arias, 2008). En el caso de la familia, ésta le otorga al niño una herencia social a través de los medios de información que le facilita, los hábitos y costumbres familiares, que enriquecen los procesos de aprendizaje, etc. En una investigación de De Baessa y Fernández (2003), que tuvo como muestra a 4,952 estudiantes del tercer grado de educación estatal de Guatemala, se halló que los alumnos que ven televisión, que tienen mayor cantidad de libros, aquellos cuyos padres leen periódico y que sus madres tienen

mayor grado de instrucción, tienen un rendimiento académico más alto. También se ha encontrado que el nivel socioeconómico, la inteligencia de los padres, el ambiente en el hogar, el rendimiento académico y el C.I. total explican un 13% de la varianza en la lectura a los siete años (De Baessa, 1996).

Por otro lado, la eficacia del aprendizaje lector depende también del uso de estrategias cognoscitivas y de la enseñanza del profesor, por tanto, para leer eficientemente se deben emplear estrategias para procesar la información como la reorganización, la elaboración, la focalización, la integración y la verificación. Los problemas del procesamiento de la información afectan los procesos de comprensión de vocabulario, comprensión de oraciones, comprensión de relación entre oraciones y comprensión global del texto (Morales, 1997).

En ese sentido, la escuela después de la familia, constituye un centro privilegiado de socialización y aprendizaje. De modo que diversas variables eminentemente escolares, también influyen en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Si bien la enseñanza a los escolares abarca diversos aspectos como los educativos, nutricionales, sanitarios, de asistencia social, de educación a los padres, etc. (Riley & Epps, 1980), se ha señalado que el dominio de la lectura se relaciona con el clima institucional de la escuela, la calidad de la enseñanza y la gestión educativa (Velarde, Canales, Meléndez & Lingán, 2010). En un estudio con 559 estudiantes de Lima y Piura, se reportó que no hubo diferencias por género o tipo de gestión educativa en el procesamiento léxico, pero sí en el nivel socioeconómico. Además, el nivel sintáctico y semántico de los estudiantes no difiere según el nivel socioeconómico, pero sí según la gestión educativa. Asimismo, se encontró que los estudiantes de Lima se ubican mejor que los de Piura en léxico, sintaxis y semántica (Dioses, Evangelista, Basurto, Morales & Alcántara, 2010).

En resumen, tanto la lectura como la escritura se construyen sobre el lenguaje del niño (Thorne, 2005), ya que, dadas las características del español, la ruta preferida para identificar grafemas y sílabas es la sublexical o fonológica. Además, el español tiene reglas de correspondencia grafema-fonema claras que no se aprecian en el inglés, por tanto, las

habilidades fonológicas de la conciencia fonológica permiten la discriminación y articulación de sonidos (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

Para la valoración de la lectoescritura se pueden utilizar diversos métodos, ya sea usando pruebas de diferencial semántico (Manzano & Costermans, 1976), pruebas de conciencia fonológica (Canales, 2003), pruebas de inteligencia (De Baessa, 1996), pruebas de desarrollo (Craig, 2009), etc. En cada caso, los resultados aportan información valiosa, a través del rendimiento del niño en pruebas de atención, integración visual, memoria, lenguaje, motricidad, etc.; sin embargo, el diagnóstico del aprendizaje de la lectoescritura será inferido. En ese sentido, en la región Arequipa, el acceso a materiales psicométricos específicos para el aprendizaje es muy restringido, y se cuenta solamente con el test de Filho para medir la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura, sin embargo, muy poco se sabe de sus propiedades psicométricas, y peor aún, no se repara en el enfoque conceptual sobre el que se basa esta prueba, lo que ha generado un uso indiscriminado de la misma (Salazar, Amon & Ortiz, 1996).

El autor del test, Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) fue un psicólogo brasilero que realizó una labor muy prolífica en su país. Fue el introductor de los principios de la Escuela Nueva en Brasil (Lourenço, 1974) y uno de los principales promotores de la reforma de la organización escolar (Lourenço, 1975). Su labor trajo consigo una fuerte demanda del saber psicológico, como base para el desarrollo de una pedagogía científica y se interesó por la evaluación de las diferencias individuales de los alumnos, de manera que entre 1925 y 1928, y con el fin de valorar la madurez de los niños antes del aprendizaje de la lectoescritura, crea la prueba de Diagnóstico de la Madurez para el Aprendizaje de la Lectoescritura, mejor conocida como ABC de Filho (Lourenço, 1999).

Esta prueba, toma como base para el aprendizaje de la lectoescritura, la ruta visual –que, aunque no deja de ser importante, ha sido postergada por la ruta fonológica–, ya que no mide habilidades metalingüísticas, es decir, las capacidades para reflexionar, tomar conciencia y operar sobre aspectos estructurales del lenguaje (sintácticos, léxicos, semánticos y fonológicos) (Canales, 2003). En ese sentido, según Lourenço Filho, el nivel de madurez de

la lectura depende de la memoria auditiva, la memoria visual, la atención dirigida, la resistencia a la fatiga y la habilidad para repetir palabras de difícil pronunciación (Salazar, Amon & Ortiz, 1996). De ahí que la prueba se compone de ocho subtests que miden coordinación visomotora, memoria motora, memoria inmediata, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación visomotora y atención y fatigabilidad. De estos, cinco subtests utilizan el canal visual para la valoración del aprendizaje de la lectoescritura.

Todas las habilidades que mide el test de Filho están sujetas a variables como el nivel socioeconómico, el contexto familiar, el género, etc. Se sabe, por ejemplo, que las niñas logran mejores puntajes en deletreo y lectura que los niños (Bazán, Sánchez & Corral, 2000). Esto es así porque las niñas tienen un mejor desempeño en sus habilidades fonético-fonológicas (Dioses, García, Matalinares, Cuzcano, Panca, Quiroz, Fernández & Castillo, 2006). Pero si bien las niñas superan a los niños en lectura de oraciones, pues las mujeres leen más palabras regulares e irregulares por minuto (Salazar, Amon & Ortiz, 1996), los niños superan a las niñas en comprensión (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

Para Lourenço Filho, empero, primero se da la madurez visoespacial y luego el aprendizaje de la lectura (Salazar, Amon & Ortiz, 1996). Las funciones visoespaciales engloban toda capacidad relacionada con la ubicación en el espacio, la capacidad para utilizar las referencias del medio y desenvolverse en él, la capacidad de orientación intrapsíquica, además de un conjunto de procesos relacionados con la percepción y la acción (Blázquez, Paúl & Muñoz, 2004). Pero, esto no quiere decir que entre las habilidades visuales y las habilidades lingüísticas no hay conexión, ya que las pruebas de velocidad y comprensión lectora correlacionan con la mayoría de pruebas de atención, memoria, lenguaje, habilidades espaciales y funciones ejecutivas (Rosselli, Matute & Ardila, 2006). En otras palabras, todas estas habilidades son importantes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, y de su dominio, depende el desempeño lector de los estudiantes

Lo que ocurre más bien, es que los procesos psicológicos propios de la lectura, como el análisis de palabras, el análisis del discurso, y los procesos integradores que permiten al lector utilizar las fuentes de información ortográfica y semántica, se dan en dos momentos, uno

visual y otro lingüístico. Primero se da el análisis gráfico de la palabra y después la decodificación de la misma en una representación fonológica. Como señalan Sánchez & Hidalgo (1990) en un primer momento del aprendizaje lector, el reconocimiento de letras capta toda la atención del proceso, para una vez automatizado, dar espacio a la comprensión.

Por otro lado, el ABC de Filho es usado en diversos países como Venezuela, Argentina, Chile, Puerto Rico, República Dominicana, México, Cuba, Uruguay, Perú, Ecuador y Guatemala. En este último país, por ejemplo, el 63% de escuelas usa el ABC para valorar el ingreso al primer año de educación básica regular. Sin embargo, quedan pendientes diversas contradicciones con respecto a las propiedades psicométricas de esta prueba. Por ejemplo, se ha encontrado que la repetición de palabras no se relaciona con el aprendizaje de la lectura, igualmente irrelevante ha sido la memoria visual (Salazar, Amon & Ortiz, 1996). Por ello mencionábamos al principio que el uso de esta prueba se ha perpetuado de manera “ciega”, pues su valor teórico y su validez predictiva son dudosos. A pesar de ello, se ha seguido utilizando, quizá por una falta de formación en el empleo de instrumentos psicométricos, por la facilidad de su aplicación y calificación, por las falsas percepciones de las evaluaciones realizadas, y por el hecho de que en las escuelas se pide valorar aquello que la prueba (supuestamente) mide, es decir la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura (Salazar, Amon & Ortiz, 1996).

2.2 Conducta prosocial

Los estudios sobre la prosocialidad inician en la década de los 60' a partir del fenómeno conocido como “efecto del espectador” dentro del campo teórico de la psicología social (Moñivas, 1996). A su vez, los estudios sobre el “efecto del espectador” surgieron de un hecho trágico e irónico, cuando en 1964, Kitty Genoves fue asesinada en Nueva York, al llegar a su casa a las tres de la mañana, después de trabajar. Dos maleantes la acuchillaron en la puerta de su casa, asestándole 60 puñaladas a la vista y paciencia de sus vecinos, que observaron la escena desde sus ventanas. Ante este hecho, dos psicólogos sociales, Latané y Darley, diseñaron un estudio experimental para probar su hipótesis de por qué las personas

del vecindario de Genoves no acudieron a ayudarlo. Ellos hipotetizaron que ante una situación de emergencia, los espectadores piensan que alguien va a ayudar a la persona necesitada, pero como todos piensan lo mismo, ninguno le brinda socorro (McKeachie & Doyle, 1973). La hipótesis de Latané y Darley se corroboró con evidencia científica y generó toda una línea de investigación de la conducta de ayuda en contextos interpersonales, y se le denominó el “efecto del espectador”. Se determinó, por ejemplo, que es menos probable que la conducta de ayuda se dé cuando supone un alto costo para el que ayuda y un bajo costo para la víctima.

A mediados de la década de los 80’ reaparece un fuerte interés por la conducta prosocial, pero esta vez desde el campo de la psicología evolutiva. Uno de los autores más productivos es N. Eisenberg, quien ha investigado la conducta prosocial y la crianza, la relación entre la simpatía y la ayuda, la empatía y conducta prosocial, el razonamiento moral prosocial, la personalidad altruista y las reacciones ante la ayuda, etc. (Molero, Candela y Cortés, 1999). Este autor ha propuesto un proceso del desarrollo moral prosocial en cinco etapas y ha descubierto como uno de los hallazgos más contundentes en este tema, que los sujetos empáticos son más sensibles a las demandas de ayuda (Moñivas, 1996).

De esta cantera de investigaciones en psicología social, nos queda que la conducta prosocial debe estudiarse en contextos interpersonales. Pero, además, hoy en día se sabe mucho más de la conducta prosocial y diversos estudios han corroborado los hallazgos iniciales en diversas partes del mundo. Los estudios transculturales indican que hay diferencias en la magnitud de la conducta prosocial de una cultura a otra, pero los mecanismos y procesos psicológicos subyacentes son los mismos. También se han diseñado varios modelos de intervención, para promover la conducta prosocial en contextos educativos y laborales, con resultados alentadores. El fin de este trabajo es explicar el constructo de conducta prosocial en relación con la psicología positiva, que a la fecha reporta que este tipo de conducta es una de las fuentes más importantes de bienestar y felicidad.

2.2.1 Definiciones y explicaciones teóricas

En general, la conducta prosocial puede ser definida como una conducta voluntaria de ayuda para con otros (Epps, Park, Huston & Ripke, 2003; Beck, Hasting, Daley y Stevenson, 2004). Para Martorell et al. (2011) la conducta prosocial se define como la conducta voluntaria y beneficiosa para los demás; que se relaciona con el desarrollo emocional y la personalidad; y comprende acciones de ayuda, cooperación y altruismo. Mientras que para Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006) la conducta prosocial es el comportamiento voluntario de ayuda a los demás que abarca compartir, dar apoyo y protección.

Los factores que facilitan la conducta prosocial, son la empatía, el juicio moral y las emociones positivas (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011). En ese sentido, se ha propuesto que la conducta prosocial es posible porque depende del grado de empatía que tiene la persona, aunque para algunos, la simpatía podría estar más asociada a la prosocialidad que la empatía (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006). De hecho, una de las emociones con las que se le ha vinculado frecuentemente es la empatía, entendiendo por ésta, una reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas a sentir (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006). Una definición más simple es la de Mestre, Frías y Samper (2004), que señalan que la respuesta empática incluye la capacidad de comprender al otro y ponerse en su lugar.

Se debe tener en cuenta, que la empatía incluye tanto respuestas afectivas como experiencias vicarias, vale decir, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y habilidad para tomar perspectiva cognitiva y afectiva respecto de lo que sienten (Garaigordobil y García, 2006). El tema de la empatía es vital dentro de la conducta prosocial, porque existen relaciones positivas muy fuertes entre ésta y la empatía en niños y adolescentes. Se sabe que altos niveles de empatía generan una conducta cooperativa y que los adolescentes antisociales presentan niveles de empatía más bajos. Por otro lado, los niños con altos niveles de aceptación por parte de sus compañeros son más empáticos, tienen un buen autoconcepto y mejor autoestima. Los adolescentes empáticos presentan también mayor

estabilidad emocional y menos problemas psicológicos. Por ejemplo, en el estudio de Garaigordobil y García (2006) las mujeres con alto grado de empatía mostraban conductas prosociales, liderazgo, autocontrol y pocas conductas de retraimiento. Los varones que también tenían conductas empáticas, presentaron conducta prosocial, autocontrol, conductas asertivas, y más bien, pocas conductas agresivas y antisociales. Vale decir que la impulsividad, la hostilidad y la inestabilidad emocional se relacionan con la conducta delictiva y antisocial, y entre ésta y la empatía existe una relación inversa (Garaigordobil, 2005).

Hay consenso entonces con respecto a que la empatía con el sufrimiento de los demás favorece los actos altruistas y limita la agresión personal. Pero si bien se admite que la sensibilidad empática favorece el altruismo y reprime la agresividad, el que una persona empática realice o no acciones altruistas depende de otros determinantes como los inductores sociales, las limitaciones que impone la situación, los costos potenciales del acto, las habilidades sociales, las características de la víctima, etc. Los estudios concluyen que las mujeres alcanzan puntuaciones más altas en empatía, en comparación con los varones (Mestre, Samper y Frías, 2002).

Los factores asociados a la familia que guardan relación con la violencia son: el aumento de separaciones y divorcios y los estilos de crianza punitivos y hostiles. En una investigación de Moreno, Vacas y Roa (2006) en que se aplicó el Cuestionario de abuso entre compañeros y el Cuestionario de características socio-ambientales de la familia a 1,119 individuos de 8 a 17 años, se descubrió que la cohesión familiar es baja, y que la excesiva “permissividad” de los padres y el no tener límites claros puede producir comportamientos agresivos. También se encontró que los chicos son más victimizadores que las chicas.

Ahora bien, diversas teorías explican el desarrollo de la prosocialidad, pero son tres los enfoques que abarcan los modelos teóricos más representativos. La teoría evolucionista se basa en los mecanismos de parentesco, altruismo recíproco y la selección grupal para explicar la prosocialidad. El enfoque cognitivo señala que existe relación entre el juicio moral y la conducta prosocial, de modo que, a mayor madurez psicobiológica, mayor será la conducta

prosocial. Las teorías del aprendizaje social, por otro lado, consideran que es a través de la experiencia directa y el modelamiento que se produce el aprendizaje de conductas de ayuda hacia los demás (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011).

Aunque tienen un peso importante y se relacionan con las teorías evolucionistas y de corte cognitivo, las explicaciones genéticas se ubican después de los modelos teóricos sociales, en cuanto a su poder explicativo de la conducta prosocial. Sin embargo, no debe menospreciarse su relevancia. Hur y Rushton (2007) por ejemplo, determinaron que el 55% de la conducta prosocial de niños entre 2 y 9 años está determinada por factores genéticos.

Del lado de los determinantes sociales, son tres los factores que condicionan la prosocialidad: la socialización familiar, la educación y la interacción entre iguales (Redondo & Inglés, 2010). En el escenario familiar, la importancia del desarrollo de la conducta prosocial recae sobre la crianza que dan los padres a sus hijos, pero a su vez, los factores que tienen injerencia en la forma como los padres crían a los hijos son la infancia de los padres, las normas educativas impuestas por la sociedad y las expectativas de los padres para con sus propios vástagos (Córdova y Shiroma, 2005).

En un contexto familiar, son cruciales tanto las relaciones con la madre como con el padre, así como la implicación de ambos en la crianza, el control y el afecto, ya que son los pilares fundamentales en la educación de los hijos y son las variables que predicen un buen estilo educativo. Así, en la emocionalidad de los hijos media la calidad de la expresividad positiva que los padres les ofrecen, de manera que las relaciones positivas entre los padres y los hijos se asocian con niveles más altos de internalización y conciencia empática (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007).

Los modelos parentales y los estilos de crianza son muy importantes. Se sabe, por ejemplo, que las mujeres que presentan historia de malos tratos en sus familias de origen exhiben mayor grado de síntomas somáticos y depresión y que las personas que han presenciado mayor conflicto interparental ven con mayor naturalidad la agresión en las relaciones de

pareja. Para el caso de los varones, quienes han presenciado violencia entre sus padres son más machistas y agresivos (Rey, 2008).

Por otro lado, un elemento que está presente en los hogares es la televisión, que, desde una óptica educacional, tiene el poder de formar o degenerar la conducta humana, y no puede pasarse por alto su injerencia en el desarrollo de la prosocialidad, dadas las facilidades de acceso a este medio de comunicación en la actualidad. En un estudio hecho por Ostrov, Gantile & Crick (2006), se determinó que el 70% de los programas de televisión muestran agresión física, con 14 actos violentos por hora y se relacionó el tiempo que los niños ven televisión con la conducta agresiva reportada por los profesores. Pero también hubo asociación entre la televisión y la conducta prosocial, ya que los niños que eran más prosociales tendían a ver más televisión sin contenidos violentos.

Sin embargo, así como en la familia, la escuela es otro entorno privilegiado para el aprendizaje de la prosocialidad. Los estudios en contextos educativos señalan que la conducta prosocial se relaciona con la motivación intrínseca y las metas de aprendizaje de los alumnos, así como con el logro o rendimiento. (Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011). Distintas manifestaciones de la conducta prosocial se relacionan con el logro académico. Entre estas se tiene a la empatía, la cooperación, las habilidades sociales, la disciplina, el optimismo y el autocontrol (Redondo & Inglés, 2010). Por el contrario, la ansiedad en la escuela y la competitividad entre los compañeros de clase inhiben la conducta prosocial (Córdova & Shiroma, 2005).

En ese sentido, dado que la escuela es un espacio de socialización, las relaciones con pares son otro aspecto vital para la formación de la conducta prosocial. Se ha visto que los adolescentes más populares suelen tener relaciones más satisfactorias con sus compañeros y experimentan menos ansiedad social (Redondo & Inglés, 2010). La amistad es un recurso de invaluable para la consolidación de la conducta prosocial. En un estudio de Argumedo y Albornoz (2006) se pensó que el hecho de compartir experiencias traumáticas podría hacer que los niños institucionalizados construyan fuertes vínculos entre ellos, sin embargo, en su muestra con niños institucionalizados (que viven en un albergue) y no institucionalizados, se

encontró que el 7.89% de los niños institucionalizados no tienen un mejor amigo y que en este grupo hay baja reciprocidad lo cual podría ser un indicador de la existencia de relaciones superficiales en este grupo de niños. Esto da cuenta claramente, de la importancia del establecimiento de vínculos afectivos en la familia, porque tendrán efectos en las relaciones con los niños que comparten espacios recreativos o de estudio.

En resumen, el ejemplo que reciben los niños de sus padres, la enseñanza de los profesores y la amistad con los compañeros son útiles para el desarrollo de tareas de colaboración que permiten aprender conductas prosociales (Pérez, Vergel y Rodríguez, 2007). Es decir que la educación moral de la personalidad se da en el proceso de socialización y decanta en las manifestaciones de prosocialidad como componente conductual del desarrollo moral. Al respecto, Eisenberg señala que para estudiar la conducta moral es necesario incluir tanto la empatía como la regulación emocional (Mestre, Samper y Frías, 2002).

Según Kohlberg la prosocialidad aumenta en la adolescencia, al hacerse más complejos los razonamientos morales y disminuir el egocentrismo, sin embargo, aunque efectivamente hay un incremento paulatino de la prosocialidad, entre los 13 y los 17 años no hay diferencias significativas (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006). Una vez que el proceso formativo se consolida, la prosocialidad forma parte de la identidad, más o menos en la adolescencia o la adultez temprana. Pero si bien a esta edad la identidad regula nuestros actos y guía la conducta, la respuesta prosocial se vuelve relativamente estable durante los últimos años de la infancia (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007). Entre identidad y prosocialidad hay relaciones estrechas, porque las personas con una identidad más difusa presentan menor conducta prosocial (Hardy & Kisling, 2006).

Sin embargo, en el curso del desarrollo psicológico, los mejores predictores de la conducta prosocial, se hallan en la familia: por ejemplo, las prácticas de crianza a los cinco años predijeron la empatía a los 31 años. Y el tener un apego seguro predijo la empatía y la conducta prosocial en la adolescencia. La satisfacción de necesidades y el vivir en un ambiente de amor y afecto son factores que se relacionan directamente con la prosocialidad (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006). Entrada la edad adulta, se ha visto que, en contextos

organizacionales, existe una relación directa entre la conducta prosocial y el civismo organizacional, el compromiso en el trabajo, el rendimiento laboral, la necesidad de control y de logro (Baruch, O’Creevy, Hind & Vigoda-Gadot, 2004). Otros autores señalan incluso que el orgullo y el prestigio laboral podrían motivar la conducta prosocial (Pamagopoulos, 2008). En el área organizacional, la autonomía en el trabajo es un fuerte predictor de la satisfacción laboral, con la que guarda relaciones positivas al igual que con el *engagement* (Gagné, 2003).

Pero no debe pensarse que el desarrollo de la prosocialidad es igual en todas las personas, existen para comenzar, diferencias culturales. Por ejemplo, estudios hechos con muestras transculturales parecen indicar que los estudiantes españoles presentan conductas prosociales en mayor medida que los peruanos, italianos y portugueses (Delgado, Torregrosa, Inglés y Martínez, 2006). Otra investigación reveló que los norteamericanos atribuyen la conducta prosocial a las ganancias que reciben las personas que ayudan, mientras que la muestra puertorriqueña lo atribuye al atractivo que puede sentir la persona que ayuda, por la persona que es objeto de la ayuda (Rivera, 1980).

También se registran diferencias en la conducta prosocial, respecto del género. Por ejemplo, en el estudio de Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006), se encontró en una muestra de 513 adolescentes de entre 13 y 19 años, que la prosocialidad se incrementa paulatinamente pero solo en las mujeres, y son ellas más empáticas que los hombres. Además, la prosocialidad se relacionó con los valores familiares y con la amistad. Los varones fueron más prosociales cuando las actividades implicaban ganar aprobación, pero las chicas son más prosociales de manera voluntaria, es decir sin ganancias de por medio. Otros autores hacen hincapié en la manera diferenciada en que se manifiesta la conducta prosocial entre hombres y mujeres, ya que las conductas prosociales de los varones suelen ser abiertas y las de las mujeres tienden a ser más encubiertas. Mientras la conducta prosocial de los varones consiste en prestar, ayudar, compartir de igual forma, etc. conductas prosociales de las mujeres son de carácter más privado como consolar, escuchar, etc. (Redondo & Inglés, 2010).

Con respecto a la crianza y la conducta prosocial, las chicas perciben un mayor trato de igualdad, más expresión de afecto y apoyo emocional por parte de sus madres. Los chicos en cambio, perciben en sus padres mayor irritabilidad y rechazo. En el estudio de Mestre et al. (2007) empero, el estilo de crianza no guardó relación con la prosocialidad, mientras que la amistad y la conciencia (ambas vistas como dimensiones afectivas y cognitivas de la empatía), junto con la capacidad de autorregulación de la conducta, predijeron un mayor comportamiento prosocial. Independientemente del sexo, los más inestables y con escaso autocontrol tuvieron comportamientos menos altruistas.

Finalmente, la conducta prosocial puede ser reactiva o proactiva. En el primer caso, la conducta prosocial ocurre cuando hay una situación real que lo amerite, pero la conducta prosocial proactiva se relaciona con estilos de vida saludables y de manera más fuerte con las emociones positivas. Se trata de un patrón conductual representado por un conjunto de valores y creencias adscritos a un estilo de vida que tiene como prioridad la salud y la búsqueda de un sentido de equilibrio mental y físico. En este caso, la programación de metas y objetivos es vital, pues cuanto más detallados y mejor organizados son los planes, la visión positiva y saludable del futuro es más clara (Moscoso, 1996). De ahí que la conducta prosocial tenga influencia en la calidad de vida de las personas, pues entre ellas median las emociones positivas.

2.2.2 Conducta prosocial y experiencias de intervención

Hemos dicho que la conducta prosocial es una de las formas de conducta moral, que puede ser definida también como una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otros, y donde la empatía y las emociones positivas son su base motivacional (Moñivas, 1996). Los vínculos entre la conducta prosocial y la psicología positiva vienen dados por su orientación hacia el establecimiento de relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables con el fin de beneficiar a otros (Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011). Además, dado que la conducta prosocial cubre un amplio rango de acciones positivas como ayudar, confortar, compartir, cooperar, dar o restituir (Espinosa, Ferrándiz y

Rottenbacher, 2011); son evidentes sus relaciones con la psicología positiva. Por ejemplo, entre los factores generadores de resiliencia se reconoce el buen humor, el afrontamiento activo, el optimismo, las redes sociales, la autoestima y darle significado en la vida (Friedman, 2005).

Pero ¿qué es la psicología positiva? De acuerdo con Alarcón (2009a) la psicología positiva es una nueva corriente del pensamiento psicológico que se distingue por su objeto de estudio, sus métodos y su visión del hombre. En cuanto a su objeto de estudio, se centra en las emociones humanas, y de preferencia las emociones positivas como la felicidad, la gratitud, el optimismo, la esperanza, el perdón, el altruismo, el amor, etc. (Fredrickson, 1998, 2003, 2008). Además, aborda las emociones con una metodología científica, a diferencia del psicoanálisis o la psicología humanista, que se basan en el método subjetivo, hermenéutico e interpretativo. La psicología positiva en cambio utiliza el método psicométrico, el método descriptivo y el experimental para establecer inferencias, relaciones y causalidades entre las variables (Alarcón, 2009a). La psicología positiva también tiene una visión más positiva del hombre. En ese sentido, comparte una aproximación optimista de la humanidad con la psicología humanista y se distancia radicalmente del psicoanálisis. La psicología positiva plantea que las emociones positivas llevan a la autorrealización de la persona, relacionando el bienestar con la salud, y generando espirales de optimismo que perpetúan el ciclo de vivencias positivas (Fredrickson y Losada, 2005).

La psicología positiva aparece como corriente psicológica, el año 2000, debido a la publicación de Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi, que aparece en *American Psychologist* (Seligman, 2006). Aunque ha habido estudios previos sobre la felicidad como los de Ed Diener y el Cardenal Paul Poupard, es Seligman quien ha institucionalizado la psicología positiva y le ha dado un enfoque unificador que ha renovado diversos campos de la psicología pura y aplicada, como son la psicología clínica, la psicología educativa y la psicología organizacional, por mencionar solo algunos. Con respecto a estos estudios previos sobre felicidad, Diener concluye que las personas más felices son aquellas que tienen la oportunidad de poner sus fortalezas en práctica de manera frecuente (Seligman, 2006), mientras que los estudios de Poupard señalan que las personas más felices son los

goodfinders o los que hacen el bien (Poupard, 1992). En la actualidad se considera que ambos factores, las destrezas y habilidades bien desarrolladas, así como la conducta prosocial, son las rutas que nos conducen a la felicidad.

En ese sentido se deben distinguir dos enfoques que se aproximan a la felicidad: el primero o enfoque hedónico, está representado por la noción de bienestar subjetivo, es decir que la felicidad se entiende como algo relativo, en la medida que depende de cada persona. El segundo es el enfoque eudaimónico que se centra en la autorrealización y la trascendencia. En este enfoque el bienestar psicológico se define en términos de desarrollo del potencial humano y funcionamiento psicológico pleno (Barra, 2011), por lo que se integran las dos líneas de investigación antes señaladas: la que se centra en el desarrollo de las capacidades y destrezas de las personas, y la que se avoca a la conducta prosocial. En ambos casos se confluye en el desarrollo de fortalezas y virtudes, que son el núcleo de una personalidad saludable y positiva.

En general, una persona tiene alto bienestar psicológico si experimenta satisfacción con su vida, de modo que el componente cognitivo de la satisfacción es el bienestar, que es resultado de la integración cognitiva que hacen las personas de cómo les fue en el curso de su vida. Mientras que la satisfacción es un juicio cognitivo, la felicidad es una experiencia de afecto positivo (Casullo & Castro, 2000). Por ejemplo, el modelo de bienestar psicológico de Carol Ryff abarca seis dimensiones: la autoaceptación, el crecimiento personal, el propósito de vida, las relaciones positivas con otros, el dominio ambiental y la autonomía.

En nuestro medio, el Dr. Reynaldo Alarcón, es quien ha llevado a cabo diversas investigaciones sobre la felicidad: él ha construido una escala factorial para medir la felicidad (Alarcón, 2006) y ha difundido a través de ensayos y artículos de investigación sus principales hallazgos (Alarcón, 2009a, 2009b, 2011, 2014). Entre estos se tiene que no hay diferencias en las puntuaciones de felicidad con respecto a la edad o el género de las personas, pero sí existen diferencias significativas en cuanto al estado civil, siendo los casados los más felices. También se ha visto que los motivos de felicidad de los peruanos son la familia, la

salud y la religión (Alarcón, 2000, 2001 y 2002). Cabe resaltar que estos resultados son congruentes con los datos recogidos en otras realidades.

Es importante que la psicología positiva esté empezando a insertarse en la práctica terapéutica y la intervención en contextos escolares y organizacionales. Al respecto, se está desarrollando un enfoque más positivo para tratar a las personas, es decir centrándose en la salud más que en la enfermedad, en la solución más que en el problema, en las fortalezas más que en las debilidades. Esto es vital, ya que considerar la satisfacción personal y las emociones positivas como contingentes resulta ser muy motivador, para cambiar conductas y estilos de vida indeseables (Moscoso, 1996). Igualmente útil, son los trabajos en grupo, ya que los juegos cooperativos estimulan la conducta prosocial, fomentan la cohesión social, disminuyen las conductas antisociales, aumentan las habilidades sociales y la capacidad para resolver problemas (Garaigordobil, 2004).

En ese sentido, potenciar las emociones positivas y promover estados de alegría es muy benéfico para la persona, ya que las personas más felices y satisfechas sufren menos malestar, tienen mejores apreciaciones personales, un mejor dominio del entorno, y poseen mejores habilidades sociales para vincularse con las personas (Casullo & Castro, 2000). En consecuencia, diversas intervenciones apuntan precisamente, a favorecer la vivencia de emociones positivas en contextos cooperativos y con una orientación prosocial. De ahí que se han creado diversos instrumentos que miden la conducta prosocial como el *Prosocial Behavior Scale*, *Prosocial Reasoning Objective Measure*, *Prosocial Orientation Questionnaire*, *Interpersonal Reactivity Index*, etc. (Martorell, Gonzalez, Ordoñez y Gómez, 2011), ya que con ellos se puede valorar de manera objetiva, todas estas variables y sus relaciones, así como los efectos pre y post test de la aplicación de programas de entrenamiento en conducta prosocial.

Por ejemplo, en el estudio de Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher (2011), en el que se evaluó el comportamiento social, la empatía y el crecimiento espiritual en un grupo de brigadistas que brindaron apoyo psicológico a las víctimas del terremoto del 15 de agosto del 2007, se encontró que la conducta prosocial estaba inversamente relacionada con los valores

individualistas y directamente relacionada con la empatía. Además, aquellas personas que ayudaron más a otros, reportaron mayor crecimiento espiritual. En otro estudio, con 36 menores de edad que presentaban serios problemas de conducta, se encontró que, tras haber sido sometidos a un programa basado en la benevolencia, el orden, la autonomía y la armonía; se conseguían mejoras significativas en su conducta (Espinosa y Clemente, 2008).

Es en torno a este tema, el de la violencia en adolescentes, que se han hecho varias propuestas de intervención, y aunque pueda pensarse que es un problema que atañe solo a los varones, en realidad, la violencia está presente en ambos sexos, solo que de manera diferenciada. La edad sí podría representar ciertas discrepancias en distintos grupos etarios, debido a que los intereses cambian con la edad y la persona tiene a tener mayor control a medida que va madurando con el paso del tiempo. En el estudio de Barra (2011) por ejemplo, los adultos medios tenían más propósitos de vida que los adultos mayores y los más jóvenes. Asimismo, los más jóvenes registraban menos puntaje en dominio ambiental, y los mayores, menos puntaje en crecimiento personal. Las mujeres en cambio, tenían más puntos en la dimensión de relaciones positivas con otros. Además, concluyó que el bienestar psicológico de los adolescentes no estaría determinado primariamente por su pertenencia a uno u otro sexo, sino más bien, por el desarrollo de sus potencialidades que posibiliten su autorrealización. Por ello es importante generar espacios que promuevan el autoconocimiento y el afianzamiento de sus propias destrezas y habilidades.

Lo que sí es un hecho probado, es que la violencia en el hogar, la vivencia de emociones negativas y las condiciones socioeconómicas carenciales afectan perniciosamente el ajuste social de los individuos. Por ejemplo, las agresiones de parte de los adolescentes son más frecuentes en familias monoparentales y en familias divorciadas (Espinosa y Clemente, 2008). Ante esta situación, la estimulación de la conducta prosocial, la empatía y las emociones positivas pueden generar cambios favorables en el comportamiento. Así, por ejemplo, mientras que la empatía ha sido identificada como un recurso fundamental para el desarrollo emocional positivo, y la conducta prosocial predice el comportamiento responsable (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011), la ira tiene mayor poder predictivo sobre la conducta de descuido del medio ambiente (Durán, Alzate, López y Sabucedo, 2007).

Así pues, se recomienda enseñar la empatía a través de la presentación de las perspectivas de los sentimientos ajenos, la utilización del razonamiento, las consecuencias que la propia conducta tendrá en los demás y la exposición a modelos empáticos (Garaigordobil y García, 2006). Por ejemplo, el Juego de la Fábrica es un programa desarrollado en 1990 por Wilson McCaskill, que promueve la conducta prosocial y la empatía en los niños, y ha demostrado tener efectos positivos en la interacción entre pares y ayuda a disminuir la conducta agresiva. También forma la resiliencia, y los cambios que se obtienen suelen ser consistentes en el tiempo, ya que la conducta prosocial aumentó y decayó la conducta problemática en la escuela (Street, Hoppe, Kingsbury & Ma, 2004) .

En ese sentido, es conveniente que toda intervención mediante programas considere cuatro principios: antropológicos, que nos permiten actuar en función de la visión de hombre que se maneja; de carácter preventivo, ya sea primaria o secundariamente; de su desarrollo, que atañen a la ejecución y a las cuestiones prácticas del programa; y de intervención social, que se proyectan sobre el impacto que tendrá el programa en la comunidad a la que se dirige (Lizano y Muñoz, 2005).

Para finalizar, queremos hacer hincapié que estas experiencias basadas en la psicología positiva y la prosocialidad son cada vez más utilizadas y sus resultados reportan que los beneficios individuales y colectivamente, a nivel conductual, emocional, social y académico; son importantes. En nuestro país no hay muchas experiencias de este tipo, salvo un estudio publicado por Arbulú en el que reporta que la aplicación de un programa de entrenamiento en lenguaje positivo en un grupo de padres de familia, trajo consigo una mejora significativa en la conducta y el estado emocional de los padres y los hijos, así como en sus relaciones y la integración familiar (Arbulú, 2004).

2.3 La obra de Vigotsky y la Teoría sociocultural del desarrollo

Entre 1926 y 1930, Vigotsky y su grupo de investigadores se dedicaron al estudio experimental de la transformación de las funciones psicológicas naturales en funciones psicológicas superiores de la memoria, la atención, la toma de decisiones el pensamiento y el lenguaje. Los métodos que utilizó Vigotsky para estudiar las funciones psíquicas superiores fueron cualitativos, y aclaró que solamente una metodología cuantitativa era aplicable para el estudio de las funciones más elementales, como lo había hecho Wundt. En ese sentido, el proyecto teórico de Vigotsky implicaba la realización de estudios experimentales centrados principalmente en dos grandes aspectos: la génesis de las funciones psíquicas superiores en el niño y la influencia de las variables socioculturales sobre la naturaleza de los procesos cognitivos (Liublinskaia, 1971).

Una de las primeras publicaciones donde se mostraron estas investigaciones fue el libro titulado *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, que fue terminado en 1931. Un concepto que Vigotsky trabaja en esta publicación es el de desarrollo. Su posición al respecto era que el desarrollo psicológico tiene lugar primeramente en un plano social, o *interpsicológico*, y que después los aprendizajes del niño eran, como él lo explica, interiorizados. De modo tal, que el desarrollo se sucedía ya no en el plano social, sino en el plano individual o *intrapsicológico*. Vigotsky había determinado que este paso del plano social al individual se lograba por medio de la utilización de diversos instrumentos, que mediatizados por el lenguaje, se constituían en signos y símbolos. El uso de estos medios representa a su vez, el desarrollo de un sistema de autorregulación de la conducta a través del lenguaje, como una unidad esencial para la construcción de la conciencia. Por ello concluía que la conciencia poseía una naturaleza *semiótica*⁷. La idea de Vigotsky sobre la utilización de instrumentos provenía de la dialéctica que sustenta Engels en su conocida obra *Dialéctica de la Naturaleza*, que fue publicada en ruso el año 1925.

Vigotsky se adelantó a su época, al proponer un concepto igualmente esencial para el desarrollo. Este concepto era la *Zona de Desarrollo Próximo*, a la que Vigotsky definió en los siguientes términos:

La zona de desarrollo próximo, 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. (Vigotsky, 1979, pág 133)

Este concepto cobra una importante vigencia en la educación actual, ya que se centra en el desarrollo potencial del niño. Podemos decir que con este concepto Vigotsky fue un psicólogo y educador pionero, y porque no decirlo, el padre y propiciador de la estimulación y de la intervención temprana. La zona de desarrollo próximo fija también nuestra atención, en dos aspectos característicos de las propuestas que hace Vigotsky en materia de educación. Primero, que Vigotsky encuentra en el aprendizaje cooperativo el vehículo necesario para alcanzar óptimos niveles de aprendizaje y por ende un adecuado nivel de desarrollo. Segundo, que no subestima el papel del maestro, sino que lo considera pieza fundamental dentro del entorno educativo del niño. Estos principios son coherentes con la idea de Vigotsky de que el niño se desarrolla a través de los procesos de socialización. De este modo la zona de desarrollo próximo (ZDP) incorpora la idea marxista de actividad colectiva, pero además la ZDP expresa de forma concentrada una visión psicogenética del hombre. La definición original está enmarcada en la relación entre enseñanza y desarrollo, pero su realidad va sin dudas más allá del espacio educativo formal para extenderse a la comprensión de la ontogenia humana (Corral, 2001).

Respecto a este punto, Vigotsky ejercía una comprensión, en tanto que la vinculaba al aprendizaje, dialéctica sobre el desarrollo. Se manifestó siempre en contra de las apreciaciones mecanicistas del desarrollo como la teoría de la recapitulación de Ernest Haeckel, que rezaba que la ontogenia recapitula la filogenia. Tampoco estuvo a favor de las concepciones del desarrollo como la mera acumulación de cambios cuantitativos. Para Vigotsky, el desarrollo, no era otra cosa que el proceso de formación de las funciones superiores, que exigía la apropiación y la interiorización de instrumentos y de signos en un contexto de interacción. Y esto era para él sinónimo de aprender. El aprendizaje era una

condición necesaria para el desarrollo, decía por ejemplo, que sólo el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo (Vigotsky, 2003).

Es precisamente en este punto de su teoría, que la psicología se toca con la pedagogía, a la que Vigotsky dedicó gran parte de su obra. En 1926 publicó su *Psicología Educativa* y en 1929, *La Paidología del Adolescente*. En 1931 publicó un libro de psicología general en el que abordó extensamente los problemas educativos, este libro era *Estudios de Psicología del Comportamiento*. En ese sentido, la educación de Vigotsky, lejos de ser discriminante, era inclusiva. No concebía las deficiencias en términos de disminución cuantitativa de determinadas funciones, sino más bien, como la organización cualitativamente distinta de estas (Vigotsky, 1995). Proponía que la educación especial debía comprenderse como una educación sistemática destinada a elaborar en el niño los mediadores (signos y símbolos) capaces de favorecer su desarrollo en función de su estructura psicológica específica, para lo cual era necesario que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se implementen recursos metacognitivos (Riviére, 1996).

Ahora bien, Vigotsky no sólo estudió la defectología, como se llamaba entonces a la psicología de los niños con necesidades educativas especiales, desde una perspectiva educativa, sino que también lo hizo ampliamente desde una perspectiva clínica. En 1925, Vigotsky ya había fundado un laboratorio de psicología para niños especiales, que después sería el Instituto Experimental de Defectología, en el que ejerció el cargo de director desde 1931 hasta 1934.

Para 1930 y los años sucesivos, las críticas que hacía Vigotsky a la psicología marxista desembocaron en violentas discusiones que trajeron como consecuencia la declaración de la obra de Vigotsky como una construcción ecléctica y errada. Además, en 1931 Kornilov fue retirado de su cargo en el Instituto de Psicología de Moscú, siendo remplazado por Kolvanovski; con lo que la situación de Vigotsky dentro del instituto se tornó difícil. Esta fue una de las razones que llevó a Vigotsky a que se dedicara junto con Luria a realizar estudios en medicina y neurología. Por otra parte, puesto que Vigotsky planteaba que las funciones superiores se constituyen en el curso de la historia del individuo, tenía la seguridad

de que, en el sistema nervioso central, y aún más específicamente en el cerebro, se encontraban las bases de las funciones psíquicas superiores. De ahí que la psicología vigotskyana, al ser dialéctica, era también consistentemente materialista.

En aquel momento, las controversias sobre las posiciones que defendían el localizacionismo de un lado y el antilocalizacionismo por el otro, encontraron con Vigotsky una sensata solución. Para Vigotsky las funciones superiores eran el resultado de la organización de los sistemas funcionales en el sistema nervioso central. Un sistema funcional en el cerebro consistía en un número de partes del cerebro que junto con sus conexiones trabajaban concertadamente en la manifestación de las diversas formas de actividad psíquica. El modelo de Vigotsky obedecía pues, a la necesidad de encontrar en el sistema nervioso una plasticidad suficientemente flexible, como para admitir la posibilidad de modificaciones funcionales mediadas por la influencia de la cultura y la actividad social. Por ello distingue claramente en los conceptos de estructura y función, las relaciones sistémico-dinámicas que mediadas por la acción de las fuerzas socioculturales, permitían la combinación de estructuras cerebrales que trabajan como un todo en la elaboración de la conducta autorregulada.

En *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky retoma varios aspectos que habían sido analizados en sus diferentes obras, sin embargo aquí analiza extensamente el desarrollo del lenguaje y sus relaciones con el pensamiento dentro del marco de las concepciones que manejaba sobre el desarrollo y el aprendizaje. Vigotsky había visto en el lenguaje la función rectora de la conciencia y de la conducta humana. Él entendía que el lenguaje era la función por antonomasia que distinguía al hombre de los animales, en tanto que como instrumento de la socialización catapultaba el desarrollo de las funciones psíquicas más complejas. Justamente por esta razón, es que establecía una conexión directa entre el pensamiento y el lenguaje. Distinguía por ello cuatro etapas en el desarrollo de estas funciones. Primero, el pensamiento y el lenguaje partían de raíces diferentes en un sentido ontogenético. Luego, tenía lugar una etapa pre-intelectual en el que el pensamiento se encontraba en un estado pre-lingüístico. Seguía después, durante un periodo relativamente corto, el desarrollo independiente de estas

funciones, para que finalmente, el lenguaje y el pensamiento se encuentren en la misma línea de desarrollo.

Respecto del origen de los conceptos en el niño, Vigotsky utilizó bloques de diferentes tamaños, formas y colores a las que les había escrito diversas combinaciones de letras, para que los niños pudieran así, denominarlos por categorías según sus características. Vigotsky reconoció tres fases en la formación de conceptos. La primera fase era la sincrética, la segunda era la del establecimiento de complejos y la tercera comprendía la formación del concepto propiamente. En el curso de estas investigaciones Vigotsky, encontró que el niño, antes de guiarse por conceptos verdaderos, utilizaba pseudo-conceptos que estaban determinados por los límites perceptuales. En ese sentido, Vigotsky se valía de la distinción que hacía Pavlov entre el primer sistema de señales y el segundo sistema de señales, para marcar el punto en que las percepciones de los objetos adquieren el valor de signo en el curso del desarrollo de lenguaje. Además de ello, Vigotsky comprobó en diversos experimentos, que el lenguaje regulaba la conducta, y que éste hacía su aparición espontánea justamente en el momento en el que los niños eran confrontados con problemas simples. El típico experimento que usó Vigotsky para demostrar este fenómeno, era el siguiente: proporcionaba al niño una hoja de papel con varios colores, y le indicaba que dibuje un paisaje cualquiera. Puesto que es característico de los niños, dibujar el sol en los paisajes, y por ende debían emplear el color amarillo para pintarlo, Vigotsky sin decir nada al respecto, omitía ofrecerle el color amarillo al niño. Lo que observó Vigotsky, fue que los niños sometidos a esta situación comenzaban a hablarse en voz alta, quejándose consigo mismos y rumiando lo que debían hacer para remplazar el color amarillo de sus dibujos. De ahí que concluyó, que el lenguaje ofrece pautas básicas para regular la conducta y para resolver problemas (Vigotsky, 1995).

Estos experimentos, de otro lado, le permitieron a Vigotsky estudiar un fenómeno bastante conocido, el del habla consigo mismo, al que Vigotsky denominó habla privada. Vigotsky a diferencia de otros investigadores como Piaget, veía en el habla privada el reflejo de los efectos de la etapa de socialización que precede a la etapa de interiorización del lenguaje. Piaget por su parte denominó a este tipo de conversación que tenían los niños, como habla

egocéntrica. A lo que Vigotsky replicaba tajantemente, no sólo por la connotación del término que usaba Piaget sino por la inversión que hacía del esquema del desarrollo con referencia a este fenómeno y del desarrollo psíquico del niño en general. En primer lugar, Piaget usaba el término “egocéntrico” para denotar un periodo del desarrollo durante el cual, el niño carecía del nivel intelectual que le permitiera ponerse en el lugar de los otros. Hecho que Vigotsky no reconocía como verosímil, porque lo vinculaba con las manifestaciones autistas de los niños afectados por este desorden. En segundo lugar, mientras Vigotsky había hecho notar que el desarrollo primero se da en el plano social y después en el personal, para Piaget ocurría todo lo contrario.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. Tipo de investigación

El tipo de investigación de este estudio es descriptivo correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), porque se describirá independientemente cada variable para luego valorar el grado de relación entre estas dos variables: la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y la conducta prosocial.

2. Diseño de investigación

La presente investigación corresponde con un diseño no experimental, transeccional, correlacional, debido a que no existe manipulación deliberada de las variables, la recopilación de la información se realizó en un momento único y correlacional, porque se pretende valorar el grado de relación entre las dos variables de estudio: madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y conducta prosocial (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3. Método de investigación

Se utilizó el método científico, el cual es definido como “el estudio empírico controlado, crítico y sistemático de hipótesis que intentan explicar presuntas relaciones entre varios fenómenos” (Tamayo y Tamayo, 1993).

4. Población y muestra

4.1 Población

La población consta de todos los centros de educación inicial del distrito de Yanahuara de la ciudad de Arequipa, cuya población estudiantil alcanza un aproximado de 2,567 estudiantes, provenientes de diferentes niveles socioeconómicos (Escale, 2019).

4.2 Muestra

La muestra se seleccionó mediante métodos no probabilísticos tomando como población a los niños de nivel inicial del distrito de Yanahuara de la ciudad de Arequipa, y sus profesores. Los niños se ubican en un estrato socioeconómico medio o medio alto; y tienen una edad de entre 4 y 6 años de edad, dado que siguen estudios de nivel inicial.

La muestra quedó finalmente constituida, por 207 niños de inicial de cinco años de 16 Instituciones Educativas del Nivel Inicial del distrito de Yanahuara, de los cuales el 62.3% fueron niñas y el 37.7% fueron niños.

Criterios de Inclusión

- Que los niños provengan de las instituciones educativas seleccionadas.
- Que sean de sexo masculino o femenino.
- Que sus padres den el consentimiento para que sus hijos sean evaluados.
- Que los profesores accedan a ser entrevistados de forma voluntaria.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no hayan contestado los instrumentos de forma completa.
- Estudiantes menores de 4 años y mayores de 6 años
- Estudiantes que según informes de la profesora, presenten algún tipo de discapacidad.
- Profesoras de las instituciones educativas que no deseen participar en la investigación.

5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

5.1 Técnicas

Para la recolección de datos se emplearon las técnicas de entrevista y la aplicación de la encuesta, que vienen a ser los instrumentos de valoración psicométrica, que se describen a continuación.

5.2 Instrumentos

Ficha técnica del instrumento 1

Nombre de la Prueba: Test ABC

Diagnóstico de la Madurez para el Aprendizaje de la Lectoescritura

Autor: Lourenço Filho

Administración: Individual

Duración: 10 a 15 minutos aproximadamente

Adaptación peruana: La prueba fue adaptado en el estudio de Arias y Caycho (2013).

Descripción de la prueba

La prueba se compone de ocho subtests: Reproducción de figuras, Evocación de figuras, Reproducción de movimientos, Evocación de palabras, Evocación de un relato, Reproducción de palabras, Corte de un diseño y Punteado.

Calificación

Para su calificación, se otorga una puntuación de 0 a 3, donde tres puntos se otorgan cuando se realiza la tarea sin errores o una mínima cantidad de imperfecciones, dos puntos cuando hay algunas imperfecciones, un punto cuando hay más imperfecciones que ejecuciones correctas y cero puntos cuando la ejecución es incorrecta o la presencia de aciertos es mínimo. La prueba tiene una puntuación mínima de 0 y una máxima de 24.

Valoración

Una puntuación de 0 a 6 revela un nivel de madurez inferior para aprender a leer y escribir, y supone dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura que implican ayuda especial.

Una puntuación de 7 a 12 refleja una madurez normal para el aprendizaje de la lectoescritura y predice que el tiempo requerido para aprender a leer y escribir sin ayuda especial, será de un año.

La puntuación que va de 13 a 19 sugiere un nivel de madurez superior al promedio y ofrece un pronóstico de aprendizaje de la lectoescritura rápido de aproximadamente un semestre sin ayuda especial.

Confiabilidad

El nivel de confiabilidad mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach indica que el test es un instrumento moderadamente confiable (0.677). De esa forma menciona que el test de Filho mide la memoria, motricidad y el área visomotora, siendo sus puntuaciones estables y confiables, mediante la prueba Alfa de Cronbach.

Validez

Arias y Caycho (2013) en la investigación titulada Análisis psicométrico de la prueba de diagnóstico de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura de Filho, indicaron que existe una validez de criterio (método ítem-test), siendo coordinación motora, memoria lógica y memoria motora, los factores que más se relacionan con la prueba. Además, el test presenta una estructura factorial de tres componentes: memoria, motricidad y visomotor.

Ficha técnica del instrumento 2

Nombre de la Prueba: Cuestionario de Conducta Prosocial (Prosocial Behaviour Questionnaire [PBQ])

Autores: Weir & Duveen (1981).

Administración: Individual (Este cuestionario lo resuelven los profesores sobre la base de la observación de la conducta del niño)

Descripción de la prueba

El instrumento consta de 20 frases o afirmaciones que hacen referencia a comportamientos prosociales en una escala de tipo Likert con tres alternativas de respuesta. El cuestionario lo cumplimentan los padres y el profesor o la profesora después de un período de observación de las conductas sociales.

Calificación

La tarea consiste en leer un conjunto de afirmaciones indicando si habitualmente el hijo o el alumno hace lo que afirma la frase “nunca, algunas veces o casi siempre”. Para su corrección se otorgan 0 puntos si la respuesta es “nunca”, 1 punto si es “algunas veces”, y 3 puntos si es “casi siempre”.

Validez

La prueba cuenta con validez de criterio mediante correlaciones ítem-test que alcanzan puntajes superiores a 0.487 y una validez de constructo calculada mediante análisis factorial que permitió identificar cuatro factores.

Confiabilidad

La confiabilidad de la prueba de Weir y Duveen se obtuvo por el método de consistencia interna mediante la prueba Alfa de Cronbach con valores superiores a 0.7 para cada una de sus escalas. Para el caso de su validación en la ciudad de Arequipa, se calculó la validez de constructo mediante el análisis factorial y se obtuvo un solo factor con índice de confiabilidad de 0.758 calculado mediante la prueba Alfa de Cronbach (Arias & Llerena, 2013).

6. Procedimientos

- En primer lugar, se procedió a solicitar los permisos correspondientes ante las instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Yanahuara de la ciudad de Arequipa.
- Una vez seleccionada la muestra se evaluó individualmente a los niños y niñas dentro del horario de clases, coordinando previamente con sus profesoras, quienes fueron entrevistadas después de sus clases.

- La aplicación de los instrumentos fue durante la mañana en el caso de la aplicación de las pruebas a los menores.
- La aplicación de los instrumentos a las profesoras fue en horas fuera de clases para evaluar la conducta prosocial.
- Para el procesamiento estadístico de los datos obtenidos de la investigación, se utilizó el Programa SPSS 21.0 para estudios sociales licenciado por Microsoft.
- Se valoraron estadísticos de frecuencia, de tipo descriptivo en función de las variables estudiadas. También se realizaron correlaciones de Pearson para valorar las relaciones entre las variables, así como un análisis comparativo mediante la prueba t de Student en función del sexo de los niños y niñas evaluados, tanto para la variable de aprendizaje de la lectoescritura y para la variable de conducta prosocial.
- Una vez obtenidos los datos se sometió a un análisis estadístico, y luego se elaboró el informe correspondiente en formato de tesis de investigación según las normas APA.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

1. Análisis e interpretación de los resultados

Para el análisis de los datos se utilizará el programa estadístico SPSS versión 21. Primeramente se valoraron estadísticos de frecuencia, de tipo descriptivo en función de las variables estudiadas. Luego se realizaron análisis inferenciales para las pruebas de hipótesis. Se realizaron comparaciones con la prueba t de Student en función del sexo seguidas de análisis de regresión para valorar la influencia de las dimensiones de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en la conducta prosocial. Finalmente se presenta la tabla de correlaciones calculadas mediante el coeficiente de Pearson para valorar las relaciones entre las variables.

2. Resultados descriptivos

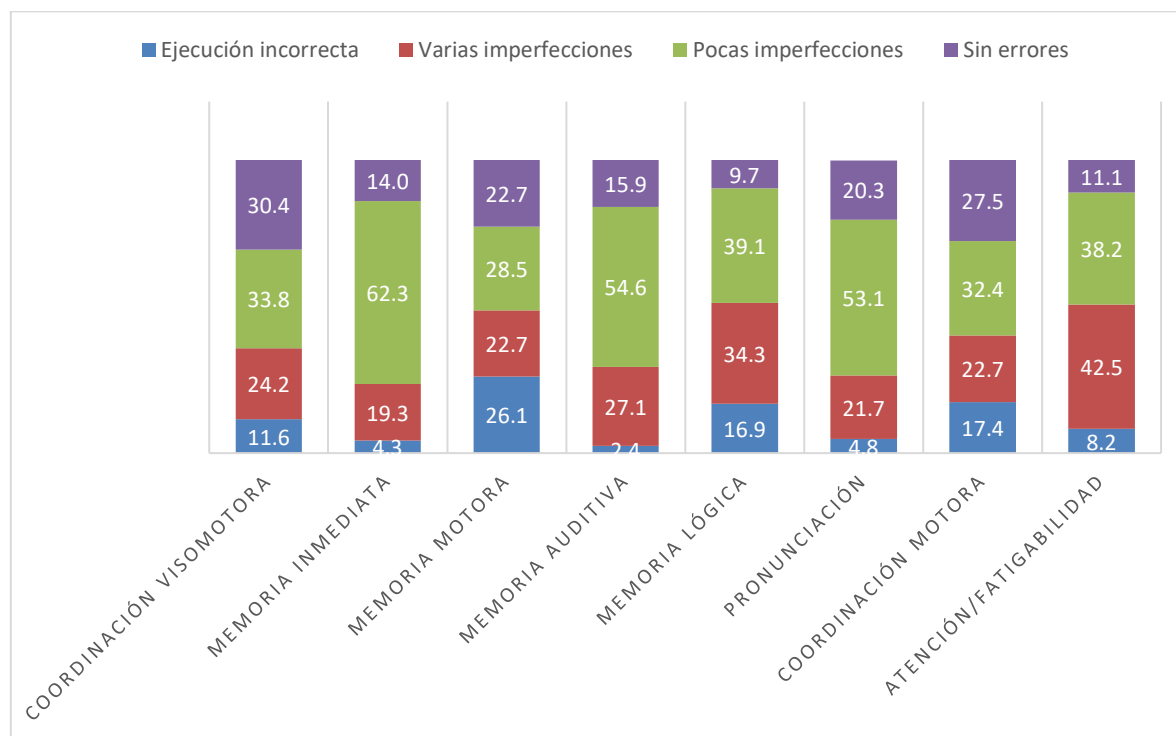
Tabla 1.

Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura de niños de educación inicial del distrito de Yanahuara de la ciudad de Arequipa

	Coordinación visomotora	Memoria inmediata	Memoria motora	Memoria auditiva	Memoria lógica	Pronunciación	Coordinación motora	Atención y fatigabilidad	Madurez
Media	1.830	1.859	1.478	1.840	1.415	1.893	1.700	1.521	13.521
Mediana	2.000	2.000	2.000	2.000	1.000	2.000	2.000	1.000	14.000
Moda	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	14.00
D.E.	0.992	0.699	1.109	0.709	0.882	0.768	1.055	0.799	3.195
Varianza	0.986	0.490	1.231	0.504	0.778	0.591	1.114	0.639	10.212
Asimetría	-0.376	-0.572	-0.020	-0.172	-0.061	-0.399	-0.276	0.101	-0.214
Curtosis	-0.929	0.674	-1.341	-0.186	-0.748	-0.064	-1.129	-0.454	-0.210
Rango	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	16.00
Mínimo	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	6.00
Máximo	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	22.00

En cuanto a los estadísticos descriptivos de las dimensiones de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura, la tabla 1 muestra que las medias y las medianas coinciden y que las desviaciones estándar son bajas. Asimismo, las asimetrías y las curtosis son inferiores a 1 lo que sugiere que estos datos tienden a tener una distribución normal. La madurez como variable global tiene una media de 13.52. y la conducta prosocial una media de 45.96, con desviaciones estándar moderadas y valores bajos de asimetría y curtosis.

Figura 1. *Subescalas de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura*



Además, se puede apreciar que con respecto a la coordinación visomotora el 11.6% tiene una ejecución incorrecta, el 24.2% tiene varias imperfecciones, el 33.8% tiene pocas imperfecciones y el 30.4% tiene una ejecución sin errores. En memoria inmediata, el 4.3% tiene una ejecución incorrecta, el 19.3% varias imperfecciones, el 62.3% tiene pocas imperfecciones, y el 14% tiene una ejecución sin errores. En la memoria motora el 26.1% tiene una ejecución incorrecta, el 22.7% tiene varias imperfecciones, el 28.5% tiene pocas imperfecciones y el 22.7% tiene una ejecución sin errores. En la memoria auditiva, el 2.4% tiene una ejecución incorrecta, el 27.1% varias imperfecciones, el 54.6% pocas imperfecciones y el 15.9% no comete errores.

En la memoria lógica el 16.9% tiene ejecución incorrecta, el 34.3% tiene varias imperfecciones, el 39.1% pocas imperfecciones y el 9.7% una ejecución sin errores. En la dimensión pronunciación, el 4.8% tiene una ejecución incorrecta, el 21.7% varias imperfecciones, el 53.1% pocos errores y el 20.3% no comete errores. En la dimensión coordinación motora, el 17.4% tiene una ejecución incorrecta, el 22.7% varias

imperfecciones, el 32.4% pocas imperfecciones y el 27.5% tiene una ejecución sin errores. En la Atención y fatigabilidad, el 8.2% de niños tiene una ejecución incorrecta, el 42.5% comete varias imperfecciones, el 38.2% tiene pocos errores y el 11.1% tiene una ejecución sin errores.

Estos datos sugieren que los niños y niñas evaluados tienen un mejor desempeño en las dimensiones coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria auditiva y pronunciación. Mientras que tienen un desempeño moderado en memoria lógica y coordinación motora, mientras que tienen un peor desempeño en memoria motora y atención.

Tabla 2

Conducta prosocial de los niños de educación inicial a través de la evaluación de los profesores de los niños y niñas evaluados

Estadísticos	Conducta prosocial
Media	45.966
Mediana	47
Moda	60
D.E.	9.692
Varianza	93.945
Asimetría	-0.405
Curtosis	-0.601
Rango	40
Mínimo	20
Máximo	60

Con respecto a la conducta prosocial, se observa una media de 45.96 puntos, con desviaciones estándar moderadas y valores bajos de asimetría y curtosis, que indicarían una distribución normal, asimismo, se observa que los puntajes más frecuentes son de 60 puntos que indicaría un nivel moderado, con tenencia al nivel alto de conducta prosocial. Es decir, existe conductas de ayuda de los niños hacia sus compañeros, profesores y amigos.

3. Resultados inferenciales

Tabla 3.

Comparaciones de medias de la conducta prosocial y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en función del sexo de los niños de educación inicial

Sexo		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Coordinación visomotora	Varón	129	1.8295	0.97727	0.08604
	Mujer	78	1.8333	1.02459	0.11601
Memoria inmediata	Varón	129	1.8605	0.70427	0.06201
	Mujer	78	1.8590	0.69739	0.07896
Memoria motora	Varón	129	1.5504	1.06772	0.09401
	Mujer	78	1.3590	1.17301	0.13282
Memoria auditiva	Varón	129	1.8450	0.70100	0.06172
	Mujer	78	1.8333	0.72822	0.08245
Memoria lógica	Varón	129	1.4341	0.89132	0.07848
	Mujer	78	1.3846	0.87134	0.09866
Pronunciación	Varón	129	1.9690	0.76992	0.06779
	Mujer	78	1.7692	0.75461	0.08544
Coordinación motora	Varón	129	1.6744	1.07647	0.09478
	Mujer	78	1.7436	1.02483	0.11604
Atención fatigabilidad	Varón	129	1.3101	0.69370	0.06108
	Mujer	78	1.8718	0.84298	0.09545
Madurez	Varón	129	13.4574	3.09235	0.27227
	Mujer	78	13.6282	3.37719	0.38239
Conducta prosocial	Varón	129	49.1395	7.77490	0.68454
	Mujer	78	49.7179	10.29928	1.16616

Al analizar las comparaciones con respecto al sexo de los niños evaluados, con la prueba t de Student, se registró que los varones tienen una media más alta que las mujeres en memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica y pronunciación, mientras que las mujeres tienen un puntaje superior en las medias de las dimensiones coordinación visomotora, coordinación motora y atención, así como en la madurez como puntaje global y la conducta prosocial

Sin embargo, al valorar estas diferencias con la prueba t de Student se tiene que estas diferencias solo son significativas en atención y conducta prosocial, lo que significa que las

mujeres tienen mayor capacidad de atención que sus pares varones y que también exhiben una conducta más prosocial (tabla 4).

Tabla 4.

t de Student de la conducta prosocial y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en función del sexo de los niños de educación inicial

	Prueba de Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
Coordinación visomotora	0.34	0.56	-0.03	205.00	0.98	0.00	0.14	-0.29	0.28
Memoria inmediata	0.00	0.98	0.02	205.00	0.99	0.00	0.10	-0.20	0.20
Memoria motora	2.25	0.14	1.20	205.00	0.23	0.19	0.16	-0.12	0.50
Memoria auditiva	0.01	0.94	0.11	205.00	0.91	0.01	0.10	-0.19	0.21
Memoria lógica	0.15	0.70	0.39	205.00	0.70	0.05	0.13	-0.20	0.30
Pronunciación	0.28	0.60	1.82	205.00	0.07	0.20	0.11	-0.02	0.42
Coordinación motora	0.58	0.45	-0.46	205.00	0.65	-0.07	0.15	-0.37	0.23
Atención y fatigabilidad	1.49	0.22	-5.20	205.00	0.00	-0.56	0.11	-0.77	-0.35
Madurez	0.14	0.71	-0.37	205.00	0.71	-0.17	0.46	-1.08	0.73
Conducta prosocial	10.47	0.00	6.67	205.00	0.00	8.42	1.26	5.93	10.91

Por otro lado, se practicó un análisis de regresión para valorar el impacto del aprendizaje de la lectoescritura en la conducta prosocial y se encontró que el modelo propuesto fue significativo ($p= 0.020$). El modelo propuesto asume a las dimensiones de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura como variables predictoras y la conducta prosocial como variable dependiente.

Tabla 5.

Modelo de regresión lineal del impacto del aprendizaje de la lectoescritura en la conducta prosocial de los niños de educación inicial.

R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Estadísticos de cambio		Sig. Cambio en F
						gl1	gl2	
,295 ^a	0.087	0.050	9.44796	0.087	2.350	8	198	0.020

Los coeficientes de regresión B estandarizados sugieren que la subescala de pronunciación tiene un efecto predictivo positivo sobre la conducta prosocial, por haber resultado significativo ($p= 0.003$). Asimismo, el valor R corregida fue de 2.95, lo que indica que el porcentaje de la predicción alcanza a casi un 30% de la muestra.

Tabla 6.

Coefficientes estandarizados Beta

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones		
	B	Desv. Error	Beta			Orden cero	Parcial	Parte
(Constante)	39.664	3.337		11.886	0.000			
Coordinación visomotora	-0.325	0.690	-0.033	-0.472	0.638	-0.065	-0.033	-0.032
Memoria inmediata	-0.339	1.035	-0.024	-0.327	0.744	0.020	-0.023	-0.022
Memoria motora	-0.566	0.622	-0.065	-0.911	0.364	-0.024	-0.065	-0.062
Memoria auditiva	2.442	1.058	0.179	2.308	0.022	0.197	0.162	0.157
Memoria lógica	-0.119	0.855	-0.011	-0.140	0.889	0.094	-0.010	-0.009
Pronunciación	2.772	0.928	0.220	2.985	0.003	0.217	0.208	0.203
Coordinación motora	-0.520	0.684	-0.057	-0.760	0.448	-0.012	-0.054	-0.052
Atención fatigabilidad	-0.214	0.846	-0.018	-0.253	0.800	-0.060	-0.018	-0.017

Los coeficientes de regresión B estandarizados sugieren que la subescala de pronunciación tiene un efecto predictivo positivo sobre la conducta prosocial, por haber resultado significativo ($p= 0.003$). Asimismo, el valor R corregida fue de 2.95, lo que indica que el porcentaje de la predicción alcanza a casi un 30% de la muestra.

Tabla 7.

Correlaciones entre la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y la conducta prosocial de niños de educación inicial de la ciudad de Arequipa.

	Coordinación visomotora	Memoria inmediata	Memoria motora	Memoria auditiva	Memoria lógica	Pronunciación	Coordinación motora	Atención y fatigabilidad	Madurez para aprendizaje	Conducta prosocial
Coordinación visomotora	1.000	-0.028	0.052	-,152*	-0.014	0.063	0.107	0.075	,271**	-0.065
Memoria inmediata		1.000	-0.02	,295**	,259**	0.031	,175**	0.015	,345**	0.024
Memoria motora			1.000	0.084	0.084	,142*	,184**	-0.063	,376**	-0.039
Memoria auditiva				1.000	,353**	,142*	0.074	-0.066	,319**	,141*
Memoria lógica					1.000	,213**	,148*	-0.057	,438**	0.072
Pronunciación						1.000	,222**	-0.087	,394**	,217**
Coordinación motora							1.000	0.072	,527**	-0.011
Atención y fatigabilidad								1.000	,171**	-0.065
Madurez para aprendizaje									1.000	0.032
Conducta prosocial										1.000

* $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

A nivel relacional se tienen varias correlaciones entre la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y sus respectivas dimensiones con la conducta prosocial. En la tabla 7 se puede apreciar que la coordinación visomotora se relaciona positiva y moderadamente con el aprendizaje para la lectoescritura, la memoria inmediata se correlaciona positiva y moderadamente con la memoria auditiva, la memoria lógica, y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura. La memoria motora se correlaciona positiva y moderadamente con la madurez para el aprendizaje, mientras que la memoria auditiva se correlaciona positiva y moderadamente con la memoria lógica, y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura. La memoria lógica se correlaciona positiva y moderadamente con la pronunciación y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.

La pronunciación se correlaciona positiva y moderadamente con la coordinación motora, la madurez para el aprendizaje y la conducta prosocial, mientras que la coordinación motora se correlaciona positiva y moderadamente con madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

En el presente estudio hemos analizado las relaciones entre la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y la conducta prosocial en niños de educación inicial del distrito de Yanahuara de la ciudad de Arequipa. En primer lugar, se ha encontrado que la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura se ubica en un nivel promedio, pero las dimensiones mejor desarrolladas son coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria auditiva y pronunciación. Mientras que las menos desarrolladas son memoria motora y atención.

Esto nos sugiere que los niños tienen un buen desarrollo motor y del lenguaje, pero hace falta reforzar la memoria motora y la atención que son básicas para su correcto desempeño en etapas posteriores de la educación como el nivel primario. En ese sentido, diversos estudios han puesto de manifiesto que el desempeño en ciertas habilidades a nivel preescolar tiene efecto en el rendimiento escolar en las áreas de matemática y comunicación, cuando los niños cursan el primer grado de primaria (Cueto & Díaz, 1999). Por ello, es necesario atender estos aspectos educativamente.

En cuanto a la conducta prosocial de los niños, sus puntajes se ubican en un nivel moderado lo que supone que los niños tienen una conducta prosocial adecuada para su edad, sin embargo, son las niñas quienes tienen una conducta prosocial más desarrollada que sus pares varones, que resulta ser estadísticamente significativa. Esto se condice con otros

estudios a nivel mundial donde se obtienen resultados similares en esta variable (Garaigordobil, y García, 2006). Por ello nuestros resultados corroboran los hallazgos de estudios que señalan que las niñas tienen una conducta prosocial más alta que los niños. Aunque algunos estudios locales han reportado que los niños de una institución educativa de nivel primario no presentan diferencias en su conducta prosocial según el sexo, pero sí según la edad (Arias & Llerena, 2013).

Una explicación a nuestros resultados puede relacionarse con el hecho de que las mujeres tienen un desarrollo psicológico más avanzado que sus pares varones debido a que en las niñas el proceso de lateralización se produce más tempranamente (Bravo, 1985). Esto tiene como consecuencia que exhiban un desarrollo más notorio, sobre todo en el área del lenguaje. Aunque en nuestro caso, no ha habido diferencias significativas en la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura como puntuación global, pero sí en la subescala de atención y conducta prosocial.

En ese sentido, la atención tiene íntimas relaciones con la conducta prosocial porque la atención implica la focalización de la conciencia en ciertos hechos u objetos de la realidad, lo que supone la inhibición de la conducta y de otros fenómenos cognitivos (Arias, 2008). Mientras que la conducta prosocial, al vincularse con el desarrollo moral, supone también inhibir la conducta para obrar correctamente, aunque haya la posibilidad de optar por actos placenteros, aunque sean incorrectos. Así pues, la educación moral comprende las acciones de ayuda al prójimo, que se conocen como conductas prosociales y que implican incluso el autosacrificio o el posponer nuestro propio beneficio por el de los demás (Moñivas, 1996).

Por otro lado, aunque se han encontrado correlaciones entre las subescalas que componen la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura, este resultado no es llamativo, pues al ser las escalas componentes de la estructura interna de la prueba, no es sorprendente que se hayan obtenidos correlaciones moderadas y altas entre sus factores. En ese sentido, sí debe resaltarse que la única subescala que se ha correlacionado de manera positiva y moderada con la conducta prosocial, sea la de pronunciación. Ello supone que el lenguaje tiene un valor fundamental para la conducta prosocial. En ese sentido la teoría de Vygotsky (1979) señala

que el lenguaje tiene un papel regulador de la conducta facilitando los procesos de autorregulación que favorecen el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Nuestro estudio respalda esta hipótesis que ha sido puesta a prueba en diversos estudios de niños con trastorno de déficit de atención con hiperactividad, donde la pronunciación de las actividades realizadas permite la focalización de la conciencia y la inhibición de la conducta (Quintanar, Solovieva & Flores, 2002).

Precisamente, a nivel predictivo, hemos encontrado que la pronunciación tiene un efecto positivo en el desarrollo de la conducta prosocial, de manera que, sumándose a las correlaciones obtenidas, se puede afirmar que efectivamente, el lenguaje aporta de manera significativa a la autorregulación de la conducta, aunque el lenguaje abarca otros aspectos como el vocabulario, la sintaxis, etc. que no han sido evaluados. Sin embargo, desde un enfoque de conciencia fonológica (Belón, 2012), la pronunciación abarca aspectos de desglosamiento de las palabras y su comprensión fonética que sí han sido evaluados mediante la prueba ABC de Filho.

Sin embargo, es necesario realizar más investigaciones para profundizar en la comprensión de estas variables de estudio, ya que solo se han evaluado niños de un solo distrito de la ciudad de Arequipa, lo que constituye una limitación para poder generalizar los resultados a todos los niños de la ciudad de Arequipa. La información que se dispone de otros países como Chile, México y España (Bravo, 1995, Garaigordobil, y García, 2006; Quintanar, Solovieva & Flores, 2002), apunta en la misma dirección que nuestros resultados.

Este estudio entonces, hace un aporte relevante dentro del ámbito de la teoría vigotskiana que encuentra asidero a nivel local, siendo uno de los pocos estudios realizados en Arequipa que refuerza la tesis de que el lenguaje, evaluada en este estudio a través de la pronunciación, y la prosocialidad están relacionados, ya que como se dijo el lenguaje contribuye a la autorregulación de la conducta dentro de contextos de interacción social, incluso desde edades tempranas como en la etapa preescolar que es cuando tiene lugar el desarrollo interpersonal del que habla Vigotsky (1979).

Para terminar, solo se quiere recalcar que esta investigación no tiene antecedentes directos en nuestro medio local, ni en el país, por lo que constituye un aporte teórico tanto al campo de la psicología como de la educación, y que a pesar de sus limitaciones, nos ayuda a comprender la importancia de la conducta prosocial en los preescolares, además de hacer hincapié en la necesidad de promover la madurez para el desarrollo de la lectoescritura, que como ha sido planteado tiene un efecto en las conductas prosociales de los niños de cinco años de edad.

Entre las limitaciones de este estudio, se tiene la imposibilidad de generalizar los resultados a otros distritos de la ciudad de Arequipa, o a otras provincias del Perú. Ello debido a que solo se ha considerado un distrito y al tamaño de la muestra. Asimismo, sería conveniente incluir otras variables para profundizar en este tema de estudio, como la conciencia fonológica, el juicio moral, las funciones ejecutivas, etc. Por ello, futuras investigaciones deberán abordar estas temáticas, pero en el sentido aplicativo, nuestros resultados implican por un lado que se deben fortalecer diversas habilidades cognitivas como la memoria visual, la atención, la memoria motora, etc. Y por otro lado, se debe usar el lenguaje como medio para fortalecer la conducta prosocial, así pues, las técnicas narrativas de enseñanza serían las más adecuadas para este propósito.

Finalmente, solo se desea concluir señalando que en el presente estudio se ha encontrado que la pronunciación como habilidad que forma parte de las dimensiones de la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura, según la teoría de Filho, es la única que se correlaciona con la conducta prosocial, y que tiene poder predictivo sobre esta variable en niños de educación inicial de instituciones educativas del distrito de Yanahuara de la ciudad de Arequipa.

CONCLUSIONES

- PRIMERA:** La madurez para el desarrollo de la lectoescritura en su dimensión pronunciación se correlaciona positiva, moderada y significativamente con la conducta prosocial.
- SEGUNDA:** El nivel de madurez para el desarrollo de la lectoescritura de los niños de cinco años de educación inicial del distrito de Yanahuara es adecuado para su edad, siendo sus dimensiones del aprendizaje más desarrolladas para la adquisición de las habilidades propias de la lectoescritura, la coordinación visomotora, la memoria inmediata, la memoria auditiva y la pronunciación; que responden a un esquema de aprendizaje dentro de una ruta visual.
- TERCERA:** La conducta prosocial de los niños investigados es moderada con tendencia al nivel alto, que indicaría apoyo de los niños con sus pares.
- CUARTA:** Existen diferencias de la madurez para el desarrollo de la lectoescritura en la dimensión atención, lo que significa que las mujeres tienen mayor capacidad de atención que sus pares, asimismo, la conducta prosocial es moderada entre los niños evaluados, siendo las niñas las que tienen mayor nivel de conducta prosocial que sus pares varones de la misma edad.
- QUINTA:** Se puede afirmar que el lenguaje, valorado a través de la pronunciación tiene un efecto estadísticamente significativo y positivo en la conducta prosocial.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: En las instituciones educativas, los docentes de educación inicial deben reforzar más la memoria motora y la atención de los niños de cinco años, pues son habilidades indispensables para niveles educativos posteriores, ya que han obtenido las medias más bajas a través de su valoración con la prueba ABC de Filho.

SEGUNDA: El departamento de psicología de las Instituciones Educativas debe tomar seriamente en cuenta la relevancia que tiene el lenguaje en el desarrollo cognitivo y moral de los niños, lo que supone diseñar estrategias adecuadas para su abordaje en la educación inicial por parte de los profesores en este nivel de enseñanza y sobre todo, tomando como base la teoría de Vigotsky que han señalado que el lenguaje favorece la autorregulación de la conducta.

TERCERA: Es importante realizar más estudios sobre estas variables que han demostrado ser, a través de la presente investigación, sumamente relevantes en el desarrollo integral de los niños de nivel preescolar. En ese sentido se recomienda hacer nuevas investigaciones con muestras más representativas de nuestra ciudad e incluir otras variables de estudio.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2000). Variables psicológicas asociadas a la felicidad. *Persona*, 3, 147-157.
- Alarcón, R. (2001). Relaciones entre felicidad, género, edad y estado conyugal. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(1), 27-46.
- Alarcón, R. (2002). Fuentes de felicidad: ¿Qué hace feliz a la gente? *Revista de Psicología de la PUCP*, 20(2), 169-196.
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 99-106.
- Alarcón, R. (2009a). Psicología positiva: un enfoque emergente. *Teoría e Investigación Psicológica*, 18, 7-28.
- Alarcón, R. (2009b). *Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alarcón, R. (2011). *Ensayos sobre psicología contemporánea*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Altamirano, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 249-261.
- Arbulú, R. (2004). Efectos de un entrenamiento en lenguaje positivo en un grupo de padres de familia. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(2), 11-26.
- Argumedo, D. y Albornoz, C. (2006). Calidad de la amistad en niños de 8 a 10 años de una institución pública. *Revista de Psicología de la PUCP*, 24(1), 81-107.

- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Editorial Vicarte.
- Arias, W. L. & Justo, O. (2011). Lateralidad y desempeño grafomotor en niños de 3 a 7 años de edad. *Revista de Psicología de la UIGV*, 3(3), 9-30.
- Arias, W. L., & Llerena, S. (2013). Prosocialidad en niños de edad pre-escolar de la Institución Educativa Santísimo salvador. *Véritas*, 14(1), 7-14.
- Arias, W. L., & Caycho, T. (2013). Análisis psicométrico de la prueba de Diagnóstico de la Madurez para el Aprendizaje de la Lectoescritura de Filho. *Revista de psicología de Arequipa*, 3(3), 25-47.
- Bazán, A.; Sánchez, B. & Corral, V. (2000). Predictores del desempeño en lectura y escritura de niños de primer grado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18(2), 295-314.
- Barra, E. (2011). Bienestar psicológico y orientación de rol sexual en adolescentes. *Liberabit*, 17(1), 31-36.
- Baruch, Y.; O'Creevy, A. F.; Hind, P. & Vigoda-Gadot, E. (2004). Prosocial behavior and job performance: does the need for control and the need for achievement make a difference? *Social Behavior and Personality*, 32(4), 399-412.
- Bravo. L. (1985). *Dislexias y retraso lector. Enfoque neuropsicológico*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Bravo. L. (1995). *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L.; Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.

- Beck, A.; Hasting, R. P.; Daley, D. & Stevenson, J. (2004). Prosocial behavior and behavior problems independently predict maternal stress. *Journal of Intellectual and developmental disability*, 29(4), 339-349.
- Belón, M. L. (2012). Percepción y memoria visual versus conciencia fonológica: ¿Cuál es el mejor predictor del aprendizaje lector en niños de 1er año básico? *Revista de Psicología de Arequipa*, 2(1), 75-93.
- Blázquez, J. L.; Paúl, N. & Muñoz, J. M. (2004). Atención y funcionamiento ejecutivo en la rehabilitación neuropsicológica de los procesos visuoespaciales. *Revista de Neurología*, 38(5), 487-495.
- Canales, R. (2003). Conciencia fonológica y lectura: El nuevo enfoque psicolingüístico en los problemas del aprendizaje. *Revista de Psicología*, 6(1), 157-169.
- Carbajo, D. (2017). *Madurez para el aprendizaje escolar en niños de 5 a 6 años en el centro educativo parroquial Santa Cruz del distrito Reynoso, Callao 2017*. (Tesis de grado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Carboni, A.; del Río Grande, D.; Capilla, A.; Maestú, F. & Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades del aprendizaje. *Revista de Neurología*, 42(2), 171-175.
- Casullo, M. M. & Castro, A. (2000). Evaluación de bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18(1), 35-68.
- Córdova, M. J. y Shiroma, R. (2005). Cuestionario de ansiedad infantil: Características psicométricas y análisis descriptivo comparativo. *Avances en Psicología*, 13(1), 97-124.

- Corral, R. (2001). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: Una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18 (1), 72-76.
- Craig, G. (1999). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Cueto, S. y Díaz, J. J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología de la PUCP*, 17(1), 73-91.
- De Baessa, Y. (1996). Predictores de lectura en niños guatemaltecos del área marginal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28(2), 263-271.
- De Baessa, Y. & Fernández, F. J. (2003). Factores del hogar en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(2), 311-331.
- Delgado, B.; Torregrosa, M.; Inglés, C. y Martínez, M. C. (2006). Comportamiento prosocial en estudiantes españoles y extranjeros: un estudio comparativo. Ponencia del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad", del 30 de noviembre al 2 de diciembre, Granada, España.
- Dioses Chocano, A.; Evangelista, C.; Basurto, A.; Morales, M. & Alcántara, M. (2010). Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 13-40.
- Dioses Chocano, A.; García, L.; Matalinares, M.; Cuzcano, A.; Panca, N.; Quiroz, J.; Fernández, C. & Castillo, J. (2006). Análisis psicolingüístico del desarrollo fonético-fonológico de alumnos pree-escolares de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(2), 9-32.
- Durán, M.; Alzate, M.; López, W.; y Sabucedo, J. M. (2007). Emociones y comportamiento pro-ambiental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 287-296.

- Epps, S. R.; Park, S. E.; Huston, A. C. y Ripke, M. (2003). Psychometric analyses of the positive behavior scale in the new hope project and the panel study of income dynamics. Ponencia preparada para *Child Trends Conference on Positive Outcomes*, marzo, Washington D.C., USA.
- Espinosa, A.; Ferrándiz, J. y Rottenbacher, J. M. (2011). Valores, comportamiento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto del 2007. *Liberabit*, 17(1), 49-58.
- Espinosa, P. & Clemente, M. (2008). Entrenamiento en perspectiva social y mejoras cognitivo-conductuales en menores con problemas de conducta. Ponencia en el *XIII Congreso Nacional de Sociología*, Castilla-La Mancha, España.
- Estadística de la Calidad Educativa (Escale, 2019). *Padrón de instituciones educativas y programas*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(8), 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2008). *Vida positiva. Cómo superar las emociones negativas y prosperar*. Bogotá: Norma.
- Fredrickson, B. L. & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(8), 678-686.
- Friedman, M. (2005). La resiliencia en la niñez. *Avances en Psicología*, 13(1), 9-19.

- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial en niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: Correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Moreyra, R. (1996). *Lecto-escritura. Aspectos cognitivos y evolutivos*. Lima: CEDUM – Centro Psicosocial de Desarrollo Humano.
- Gutiérrez, M.; Escartí, S. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social entre escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hardy, S. A. & Kisling, J. W. (2006). Identity statuses and prosocial behaviors in young adulthood. A brief report. *Identity*, 6(4), 363-369.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoffman, M. (2006). *Desarrollo moral y empatía*. España: Idea Universitaria.
- Hur, Y, M, y Rushton, J. P. (2007). Genetic and environmental contributions to prosocial behaviour in 2 to 9 year old South Korean twins. *Biology Letters*, 3, 664-666.

- Inglés, C. J.; Martínez-González, A. E.; Valle, A.; García-Fernández, J. M. y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo. Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 21-37
- Lizano, C. y Muñoz, V. (2005). Programa de desarrollo de conducta asertiva en niños y niñas de estrato socioeconómico bajo de Lima metropolitana. *Avances en Psicología*, 13(1), 35-58.
- Liublinskaia, A. A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. México: Grijalbo.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (1998). Comportamiento prosocial en niños en edad preescolar. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 21(82), 45-61, DOI: 10.1174 / 021037098320784853
- Lourenço, M. B. (1974). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lourenço, M. B. (1975). *Organización y administración escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lourenço, M. B. (1999). *Diagnóstico de la madurez para el aprendizaje de la lecto-escritura*. Arequipa: UNSA.
- Luria, A. R. & Tsevetkova, L. S. (1965). *La resolución de problemas y sus trastornos*. Barcelona: Fontanella.
- Mamani, G. (2016). *Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del nivel Inicial del Colegio Adventista Americana e Institución Educativa Inicial N°*

- 1335 San Felipe de la ciudad de Juliaca, 2016.* (Tesis de grado). Universidad Peruana La Unión, Juliaca, Perú.
- Manzano, M. & Costermans, J. (1976). Dos métodos para el estudio psicológico de léxico: Su aplicación a algunos adjetivos de la lengua española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(2), 171-191.
- Martorell, C. González, R. Ordoñez, A. & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del Cuestionario de Conducta Prosocial (CEP) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 32(2), 35-52.
- Matalinares, M. & Yarlequé, L. (1998). Estudio comparativo de la percepción visual en niños en edad pre-escolar de zona urbana, urbano-marginal y rural. *Revista de Psicología de la UNMSM*, 2(2), 145-157.
- Meléndez, V. (2017). *Nivel de madurez para el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 a 6 años de la institución educativa Inicial N° 514 El Carmen en San Juan de Miraflores.* (Tesis). Universidad Inca Garcilaso De La Vega
- McKeachie, W. J. & Doyle, Ch. L. (1973). *Psicología*. USA: Fondo Educativo Interamericano S.A.
- Merani, A. L. (1984). *Psicología genética*. México: Grijalbo.
- Mestre, V.; Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V.; Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.

- Mestre, V.; Tur, A. M.; Samper, P.; Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Molero, C.; Candela, C. y Cortés, M. T. (1999). La conducta prosocial: Una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 325-353.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.
- Morales, S.; Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. (2009). Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista de Psicología de la PUCP*, 27(1), 79-110.
- Morales, A. (1997). El mejoramiento de la capacidad para aprender a través de la lectura. *Revista de Psicología de la PUCP*, 15(2), 253-277.
- Moscoso, M. S. (1996). Hacia un análisis cognitivo del cambio conductual: El comportamiento social proactivo. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(1), 47-72.
- Ortiz, M., Becerra, J., Vega, K., Sierra, P. y Cassiani, Y. (2010). Madurez para la lectoescritura en niños/as de instituciones con diferentes estratos socioeconómicos. *Psicogente*, 13 (23), 107-130.
- Ostrov, J. M.; Gentile, D. A. & Crick, N. R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: a longitudinal study. *Social Development*. 15(4), 612-627.
- Pérez, D.; Vergel, A. E. y Rodríguez, C. E. (2007). La influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en escolares cubanos de 9 a 10 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-13

- Pinzas, J. (1986). Percepción del nivel de dificultades en los textos de lectura en niños de 8, 10 y 12 años. *Revista de Psicología de la PUCP*, 4(2), 205-213.
- Plomin, R. & DeFries, J. C. (1998). Genética y cognición. *Investigación y ciencia*, julio, 16-23.
- Poupard, P. (1992). *Felicidad y fe cristiana. Estudio del Consejo Pontificio para el diálogo con los no creyentes*. Barcelona: Herder.
- Quintanar, L., Solovieva, Y. & Flores, D. (2002). *Manual para el tratamiento neuropsicológico de niños con déficit de atención*. México: ediciones Libro Amigo.
- Redondo, J. & Inglés, C. (2010). Diferencias de género y curso académico en la conducta prosocial en estudiantes de educación secundaria. *Revista Investigium: Ciencias Sociales y Humanas*, 1(1), 10-23.
- Rey, C. A. (2008). Habilidades prosociales, rasgos de personalidad de género y aceptación de la violencia hacia la mujer en adolescentes que han presenciado violencia entre sus padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 107-118.
- Riley, C. M. D. & Epps, F. M. J. (1980). *Asistencia al niño pree-escolar*. Buenos Aires: Humanitas.
- Rivera, A. N. (1980). Factores que determinan la atribución de altruismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(1), 63-77.
- Riviére, A. (1996). *La teoría psicológica de Vygotski*. Lima: Ediciones del Salmón.
- Rosselli, M.; Matute, E. & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.

- Salazar, C. E.; Amon, E. & Ortiz, J. (1996). Pruebas que se usan para predecir adquisición de lectura en la ciudad de Guatemala: Validez predictiva y reanálisis del ABC. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28(2), 273-292.
- Sánchez, J. & Hidalgo, M. D. (1990). Implicancias de la codificación visual en el retraso específico en lectura. *Psicothema*, 2(2), 35-48.
- Sánchez-Queija, I.; Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Seligman, M. (2006). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Vergara.
- Stenberg, R. (2013). *Psicología cognoscitiva*. México: Cengage Learning.
- Street, H.; Hoppe, D.; Kingsbury, D. y Ma, T. (2004). The game factory: Using cooperative games to promote pro-social behavior among children. *Australian Journal of educational & Developmental Psychology*, 4, 97-109.
- Tapia, V. (1999). Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. *Revista de Psicología de la UNMSM*, 3(4), 9-21.
- Tamayo y Tamayo, A. (1993). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa
- Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23(1), 139-163.
- Thorne, C. & Merckx, A. (1986). Organización y programación de textos de lectura inicial usados en Lima. *Revista de Psicología de la PUCP*, 4(2), 175-203.
- Vásquez, E. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20 (38). <https://doi.org/10.17081/psico.20.38.2549>

- Velarde, E.; Canales, R.; Meléndez, M. & Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 53-68.
- Vega, J. & Alva, C. (2008). *Métodos y técnicas de comprensión lectora para el éxito escolar*. Lima: San Marcos.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (2003). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *Colección Pedagógica de La Habana*, Cuba.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal Universitaria.

Anexos

Anexo 1. Ficha técnica del Cuestionario de Conducta Prosocial

Estudios psicométricos

La fiabilidad de la prueba se evaluó teniendo las puntuaciones pares e impares en las dos escalas, calculando las correlaciones entre ambas partes de cada escala y corriendo los índices con la fórmula de Spearman –Brown. Los coeficientes resultantes de 0,86 en ambas escalas son satisfactorios. La validez criterial se basa en puntuaciones significativamente superiores obtenidas por 95 adolescentes con problemas de conducta, en contraste con 99 adolescentes de control. Los análisis de varianza administrados evidenciaron diferencias significativas entre ambos grupos en escala de conducta antisocial, $F= 4,70, p < .01$, y en la escala delictiva, $F=2,90, p < .01$

Descripción y significación de la prueba

El cuestionario, cumplimentado por padres y profesores, consta de 20 frases afirmaciones que hacen referencia a comportamientos prosociales, a partir de los que se evalúa la conducta prosocial. Por ejemplo, si hay una pelea, intenta detenerla, intenta ayudar a alguien que está herido, ofrece juguetes a los compañeros, alaba a los demás, consuela cuando otro está llorando...

Normas de aplicación, corrección e interpretación

El cuestionario lo cumplimentan los padres y el profesor o la profesora después de un periodo de observación de las conductas sociales. La tarea consiste en leer un conjunto de afirmaciones indicando si habitualmente el hijo o el alumno hace lo que afirma la frase “nunca, algunas veces o casi siempre”. Aunque el cuestionario ha sido diseñado para ser cumplimentado por los profesores, en este estudio ha sido valorado también por los padres.

Para facilitar la interpretación de los resultados se ha elaborado baremos con una muestra de 139 sujetos de 10 a 12 años de edad. En la tabla 3 se presentan los baremos para las respuestas dadas por los profesores y los padres, y como se puede observar en esta tabla, se encuentran diferencias importantes en las puntuaciones obtenidas en ambos sexos y también en las valoraciones realizadas por los diferentes evaluadores (padres – madres, profesores-profesoras).

Tabla 3. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS PARA VARONES Y MUJERES EN EL CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL PARA PROFESORES Y PADRES CP.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA			
	Profesores		Padres	
	V	M	V	M
1	5	13	22	18
10	14	28	28	33
20	20	33	30	37
30	27	37	34	40
40	31	43	37	42
50	34	46	39	46
60	38	47	42	48
70	43	50	44	50
80	50	54	49	52
90	54	56	53	54
99	58	60	60	60

Estudios psicométricos

Los estudios psicométricos confirman satisfactoria fiabilidad interna y externa. Para explorar la fiabilidad test-retest, 5 profesores realizaron un retest con 3 semanas de intervalo temporal, obteniendo un coeficiente de 0,93. También se observa alto nivel de consistencia interna (coeficiente *alpha* de Cronbach = 0,94). Por otro lado, se han realizado distintos estudios de validez. Las conductas de aflicción, angustia, duda ($r = .0,41$), así como las conductas impositivas ($r = .0,40$) y las conductas desviadas ($r = .0,46$) tuvieron correlaciones negativas con el CP. La validación de la prueba también se realizó con las puntuaciones dadas por los pares en conducta prosocial, obteniéndose correlaciones positivas del CP y las puntuaciones

sociométricas realizadas por pares. La validación por comparación con los juicios de los compañeros en relación con la conducta prosocial fue también satisfactoria.

C.P. CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL			
Weir y Duvenn, 1981			
Profesores			
Nombres y Apellidos:			
Edad y Curso:			
Fecha de evaluación:			
Instrucciones			
Lea las siguientes frases e indique con una señal (X) la frecuencia con la que observa ese comportamiento en su alumno o alumna			
	Nunca	Alguna vez	Casi siempre
1. Si hay una disputa o pelea intenta detenerla			
2. Ofrece a sus compañeros y compañeras lápices, goma, mientras realizan una tarea escolar			
3. Invita a compañeros y compañeras nuevos a unirse al juego			
4. Intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o herido			
5. Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto			
6. Comparte sus caramelos con otros compañeros			
7. Es considerado con los sentimientos del profesor o la profesora			
8. Para de hablar rápidamente cuando se le solicita			
9. Espontáneamente ayuda a arreglar objetos que otros han roto			
10. Alaba el trabajo de los niños y niñas más capaces			
11. Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado o ha cometido un error			
12. Ofrece ayuda a otros niños y niñas que tienen dificultades con las tareas en clase			
13. Ayuda a otros niños y niñas cuando éstos se sienten enfermos			
14. Puede trabajar fácilmente en pequeño grupo			
15. Conforta, consuela a otros amigos y amigas cuando están llorando			
16. Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares de ayuda			
17. Se acomoda para trabajar rápidamente			
18. Sonríe cuando algún compañero o compañera hace algo bien en clase			
19. Se ofrece voluntario o voluntaria para ordenar el desorden hecho por otro			
20. Intenta ser justo, equitativo o equitativa en los juegos			

Anexo 2. Ficha técnica del Test ABC de Filho

TEST ABC DE FILHO

DIAGNÓSTICO DE LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO ESCRITURA

INTRODUCCIÓN

Los tests ABC, desarrollados en los años 1925-1928 por Lourenco Filho en Brasil, están destinados a diagnosticar en los niños que acuden a la escuela primaria un conjunto de capacidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Según la hipótesis de Lourenco Filho, antes de aprender a leer y escribir con relativo éxito, los niños necesitan cierto nivel de madurez general. Este nivel de madurez no es una aptitud específica sino cierto nivel de comportamiento, o mejor dicho una disponibilidad de recursos. Por ejemplo, cierto nivel de pronunciación, de hábitos generales de lenguaje, memoria auditiva, grado mínimo de atención y resistencia a la fatiga, etc. Por ello los niños que no han llegado a dicho nivel de madurez, tendrán dificultad en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Esta madurez, que es importante para la primera fase de aprendizaje de la lectura y escritura (fase mecánica en la cual denomina la coordinación visual motora y auditiva motora y que procede de la fase de interpretación) es diferente de la capacidad intelectual.

Hay niños inteligentes, que no obstante ello, dificultades para aprender a leer y escribir, mientras que niños con menos inteligencia consiguen dominar el aprendizaje de la lectura y escritura. Asimismo, no existe correlación alta entre madurez y edad cronológica.

Es importante que se diagnostique temprano dicha inmadurez en los niños, puesto que la puede ser la causa de un retardo difícil de superar más adelante. Además, estos niños, no menos dotados intelectualmente, pero inmaduros para la lectura y escritura, pueden desarrollar sentimientos negativos con respecto a la enseñanza y a la escuela en generar e interferir en el aprendizaje de los otros niños.

Si se destaca oportunamente esta inmadurez será posible ayudar a estos niños, postergándoles la ayuda específica que requieren.

Respecto a la importancia de la prueba, Bela Sekely dice: “El test ABC de Lourenco Filho se ha difundido en os países ibero-americanos. Consideramos imprescindible la aplicación del test a todos los alumnos en el primer grado, especialmente cuando se tenga la sospecha de una subnormalidad, de falta de concentración, etc.”.

PAUTAS GENERALES REFERENTE A LA APLICACIÓN DE LOS TEST

1. ¿Cuándo se deben aplicar los tests?

Aunque el propósito de la prueba según el autor es diagnosticar la madurez de los niños antes de iniciar el aprendizaje de la lectura, o sea en el Primer Grado de Educación Básica Regular, la experiencia ha demostrado su utilidad y la conveniencia de administrarlo en el último de Jardín, a fin de detectar con cierta anticipación las dificultades de los niños y prestarles la ayuda que necesitan.

La aplicación del test sea en Jardín o en el Primer Grado de Educación Básica Regular, debe hacerse de preferencia dentro de las primeras semanas del año escolar. Es necesario tener en cuenta que los alumnos necesitan algunos días para adaptarse al nuevo ambiente. El primer contacto con el medio escolar produce una fuerte impresión, caracterizada casi siempre por una intimidación natural o raramente por una exaltación pasajera, razón por la cual es preferible aplicar los test dentro de la segunda o tercera semana del comienzo de las clases.

En algunos jardines de niños del país se aplican los test ABC. A los niños que ya se les tomó en el Jardín es conveniente volver a tomarles la prueba al comienzo del primer año escolar al comienzo del primer año escolar, especialmente a aquellos que en Educación Inicial no mostraron suficiente madurez.

2. FORMA DE APLICACIÓN

Los test ABC se aplican en forma individual. Es ésta forma más conveniente para niños no habituados a un trabajo escolar. El tiempo promedio que se emplea por alumno es de 10 a 15 minutos.

El profesor, al tomar la prueba uno a uno a sus alumnos tendrá la oportunidad de distinguir, además de las capacidades que los test ponen en evidencia, otros aspectos particulares del

comportamiento de cada niño. Unas breves anotaciones en el desarrollo de las pruebas y al margen de ellas, facilitarán datos valiosos acerca del estado de salud del examinado, de deficiencia de la visión y la audición, seseo o tartamudez, deficiencia de vocabulario, emotividad excesiva, dificultad de adaptación, inestabilidad, etc.

Estos datos permitirán una clasificación precisa en grupos para exámenes especiales, siempre que la escuela disponga de recursos para realizarlos o por lo menos servirán de indicativo para la atención específica en la enseñanza a los alumnos que presentan algunas de las deficiencias arriba anotadas.

3. LOCAL

La sala donde se apliquen los test debe ser, de preferencia, aislada, silenciosa, clara desprovista de excesiva ornamentación y de la multiplicidad de muebles u objetos.

El gabinete de la dirección es casi siempre el lugar más indicado. Pero la misma sala de clase puede servir, si es tranquila y no hay interrupciones. No conviene la presencia de la familia o extraños.

En caso de que haya otra persona presente, esta debe mantenerse en silencio y evitar el cambio de miradas que puedan traducir las impresiones que va teniendo acerca de la marcha del examen.

4. CONDICIONES DEL EXAMINADO

El niño debe sentirse con voluntad y estar interesado por el trabajo. El examinador dirá a cada uno, desde el principio, una palabra amable o una pregunta de interés infantil, estableciendo la conversación en forma natural. (Por ejemplo: ¿Cómo te llamas?... ¿Juan?...Lindo nombre...).

No hablará de prueba, examen o test, sino que dirá al niño que quiere enseñarle un juego o entrenamiento divertido. En caso de timidez excesiva, llanto o actitud negativa, el examen debe ser postergado. Si el niño es zurdo, se debe trabajar con la mano izquierda.

5. CONDICIONES DEL EXAMINADOR

Es preciso que el examinador comprenda el alcance de las pruebas, conozca bien las instrucciones y se disponga al trabajo con buena voluntad. Debe mostrarse amable, acogedor evitando el exceso de halagos o afectación, para no perturbar a los niños. Iniciado el examen, debe ajustarse rigurosamente a las fórmulas que se indican.

En caso de que el niño no haya entendido, repetirá la indicación.

Cualquiera sea la reacción del niño, lo alentará diciendo “Muy bien”.

No debe hablar muy alto ni muy bajo, sino es tono siempre igual y en forma clara y pausada. Debe evitar cualquier gesto de impaciencia o impresión fisionómica que denuncie la mala impresión que puede ir teniendo el niño sometido al examen. La regla fundamental es la de que el niño esté cómodo, tranquilo, interesado y confíe en el examinador.

6. MATERIAL DEL EXAMEN

El material debe estar preparado para que las pruebas se sucedan en el orden prescrito y sin interrupción. Conviene que el niño esté cómodamente sentado ante una mesa o pupitre de tamaño adecuado a su estatura. El examinador se colocará a la derecha, sentado o de pie, con la mayor naturalidad.

7. NOTACIÓN

Para la notación de cada prueba se utilizan las hojas de respuestas. Detrás de la hoja de información general se anotan las respuestas de los test 2, 4, 5 y 6. Los dibujos de los test 1 y 3 los realizarán en una hoja en blanco. Para los test 7 y 8 hay una hoja especial.

Se recomienda, una vez tomada la prueba, engrampar todas las hojas para que no se confundan los resultados de los niños.

Es importante que se tomen con exactitud los datos de información general acerca del niño y se archiven y guarden los resultados. Esto facilitará más tarde la posibilidad de hacer investigaciones referentes a los test ABC, ya sea de comparación de los resultados con alumnos de diferentes escuelas o de diferentes grupos de edades, o de comparación con los resultados de otros test.

8. INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN

9. ESTIMACIÓN DE LA MADUREZ Y PRONOSTICO DE APRENDIZAJE

Para obtener el diagnóstico de madurez y el pronóstico de aprendizaje, se ubica al niño en el nivel de madurez que le corresponde de acuerdo con el puntaje total obtenido.

A continuación se presentan las normas obtenidas por A Calderón (Lima, 1915).

Puntaje 0-6, madurez inferior:	Los alumnos que tienen madurez inferior aprenderán a leer, con dificultad y necesitarán asistencia especial.
Puntaje 7-12, madurez normal:	Los alumnos con madurez normal aprenderán a leer durante un año de estudio.
Puntaje 9-13, madurez superior:	Los alumnos con madurez superior pueden aprender a leer en un semestre.

Esta estimación de la madurez hecha por Abdías Calderón, muestra alguna diferencia en el puntaje con la evaluación general de Lourenco Filho.

La explicación de esto no es muy clara, pero podría deberse a una diferencia entre las edades de los grupos el Brasil y del Perú.

A.B.C.
HOJA DE RESPUESTAS

Nombre y Apellidos: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Grado de Estudios: _____ Sección: _____ Centro Educativo: _____

Departamento: _____ Distrito: _____ Fecha Examen: _____

Asistencia previa a Centro de Educación Inicial: _____

(Indicar número de años)

TEST I
COORDINACION VISOMOTORA

Observaciones: _____

Puntaje: _____

TEST II
MEMORIA INMEDIATA

Observaciones: _____

Puntaje: _____

Examinador: _____

Puntaje total: _____

Nivel de madurez: _____

Pronóstico: _____

TEST III
MEMORIA MOTORA

Observaciones: _____

Puntaje: _____

TEST IV
MEMORIA AUDITIVA

1.- Árbol

2.- Silla

3.- Piedra

4.- Flor

5.- Casa

6.- Mesa

7.- Carretera

Observaciones: _____

Puntaje: _____

TEST V
MEMORIA LOGICA

Acciones capitales:

1. compró _____

2. partió _____

3. lloró _____

Detalles

1. de loza _____

2. ojos negros _____

3. vestido amarillo _____

Observaciones: _____

Puntaje: _____

TEST VII
COORDINACION MOTORA

Observaciones: _____

Puntaje: _____

TEST VI
PRONUNCIACION

1. con-tra-tiem-po
2. in-com-pren-di-do
3. Na-bu-co-do-no-sor
4. pin-ta-rra-jea-do
5. Sar-da-ña-pa-lo
6. Cons-tan-ti-no-pla
7. in-gre-dien-te
8. cos-mo-po-li-tis-mo
9. fa-mi-lia-ri-da-des
10. tran-si-be-ria-no

Observaciones: _____

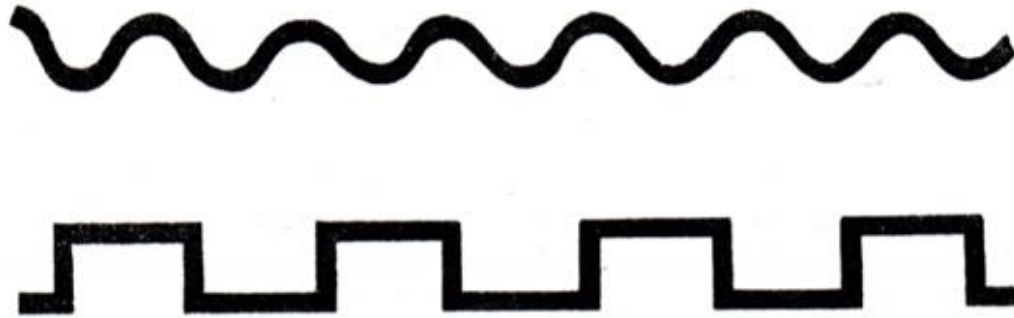
Puntaje: _____

TEST VIII
ATENCION Y FATIGABILIDAD

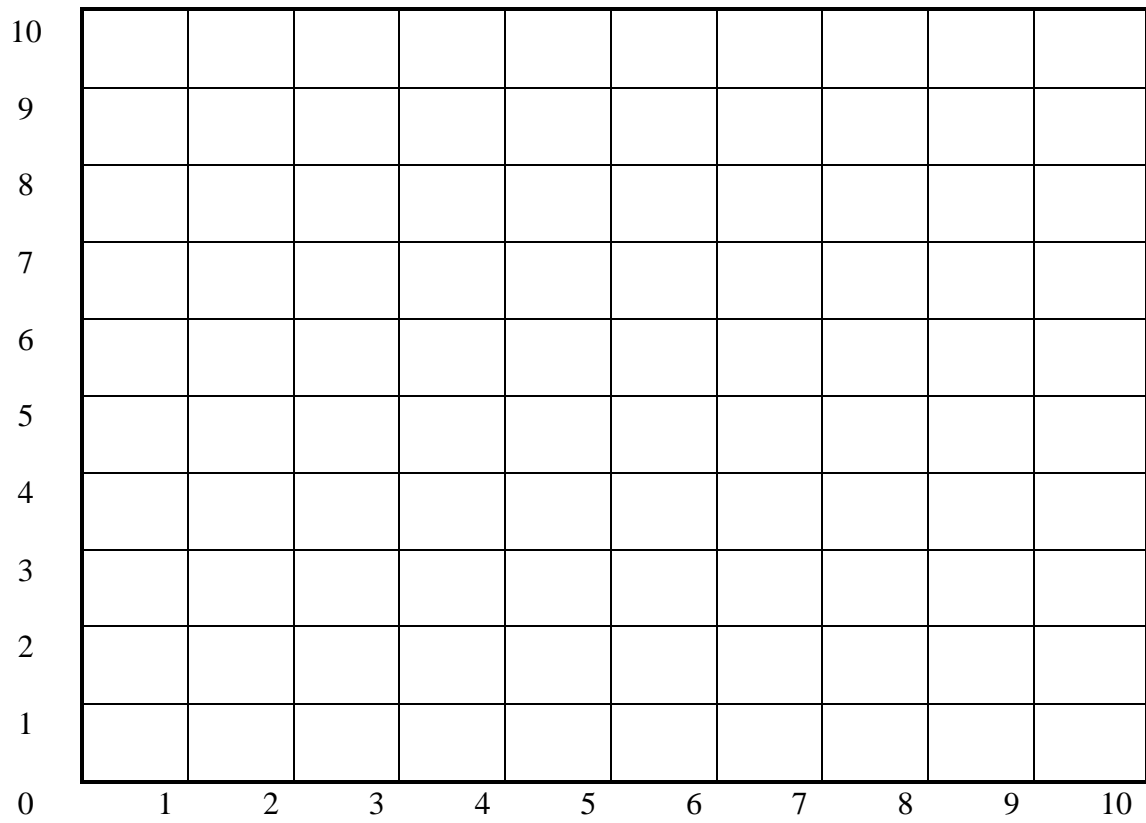
Observaciones: _____

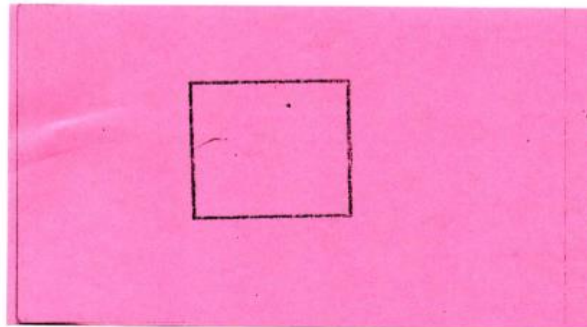
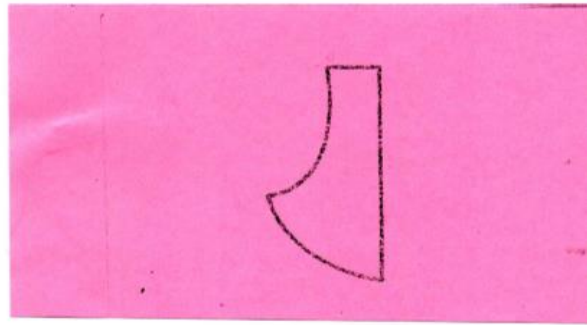
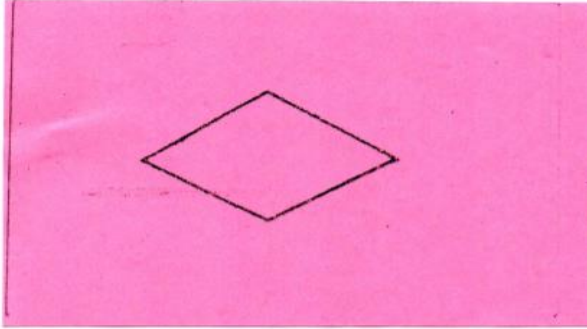
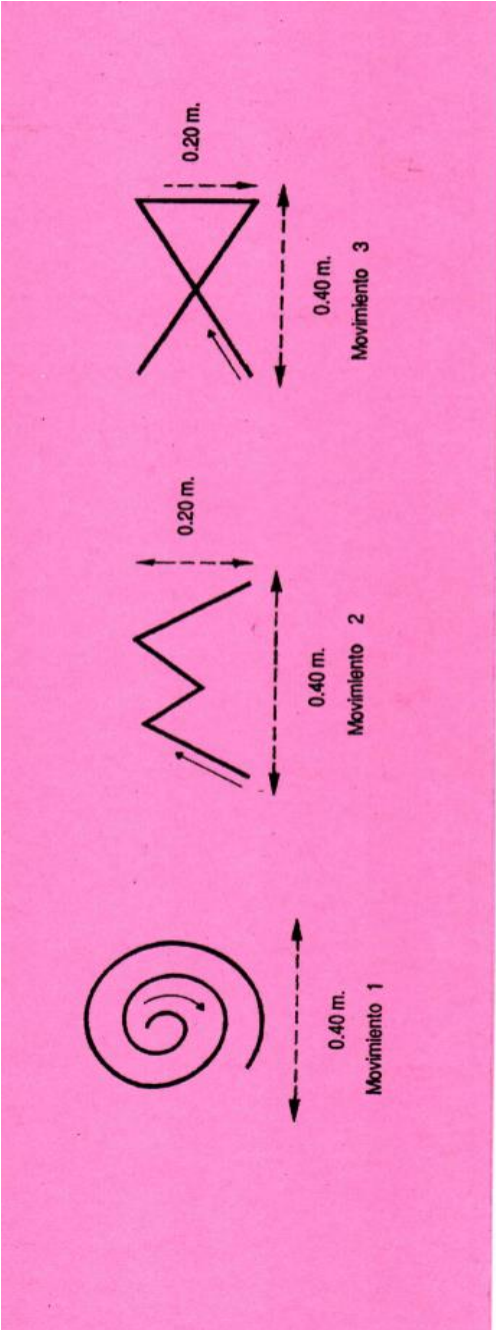
Puntaje: _____

TEST VII



TEST VIII





Anexo 3. Base de datos

	Coordinación visomotora	Memoria_inmediata	Memoria_motora	Memoria_auditiva	Memoria_lógica	Pronunciación	Coordinación motora	Atención_fatigabilidad	Madurez	Sexo	Conducta_social	var
1	3,00	2,00	,00	2,00	1,00	3,00	3,00	2,00	16,00	1,00	53,00	
2	,00	,00	3,00	3,00	,00	3,00	,00	,00	9,00	1,00	53,00	
3	,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	15,00	1,00	54,00	
4	3,00	2,00	,00	2,00	2,00	,00	,00	2,00	11,00	1,00	54,00	
5	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	,00	17,00	1,00	50,00	
6	,00	3,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00	1,00	14,00	1,00	56,00	
7	,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	1,00	12,00	1,00	60,00	
8	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	,00	19,00	1,00	45,00	
9	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	,00	18,00	1,00	56,00	
10	,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	16,00	1,00	59,00	
11	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	22,00	1,00	59,00	
12	,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	,00	18,00	1,00	57,00	
13	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	,00	16,00	1,00	51,00	
14	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	12,00	1,00	52,00	
15	,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	,00	11,00	1,00	37,00	
16	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	,00	1,00	12,00	1,00	50,00	
17	2,00	2,00	,00	,00	,00	2,00	3,00	1,00	10,00	1,00	41,00	
18	3,00	2,00	3,00	1,00	,00	3,00	3,00	1,00	16,00	1,00	45,00	
19	3,00	2,00	3,00	1,00	1,00	2,00	3,00	2,00	17,00	1,00	40,00	
20	3,00	2,00	,00	1,00	,00	2,00	2,00	2,00	12,00	1,00	36,00	
21	3,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	16,00	1,00	50,00	
22	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	15,00	1,00	43,00	

	Coordinación visomotora	Memoria_inmediata	Memoria_motora	Memoria_auditiva	Memoria_lógica	Pronunciación	Coordinación motora	Atención_fatigabilidad	Madurez	Sexo	Conducta_social	var
23	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00	2,00	3,00	2,00	16,00	1,00	39,00	
24	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	14,00	1,00	41,00	
25	3,00	3,00	2,00	1,00	,00	3,00	1,00	2,00	15,00	1,00	42,00	
26	1,00	1,00	2,00	1,00	,00	1,00	,00	2,00	8,00	1,00	48,00	
27	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	16,00	1,00	52,00	
28	2,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	15,00	1,00	34,00	
29	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	12,00	1,00	32,00	
30	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	13,00	1,00	48,00	
31	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	13,00	1,00	52,00	
32	,00	2,00	,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	8,00	1,00	48,00	
33	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00	8,00	1,00	47,00	
34	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00	13,00	1,00	58,00	
35	1,00	2,00	,00	1,00	1,00	2,00	,00	1,00	8,00	1,00	56,00	
36	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	13,00	1,00	52,00	
37	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00	1,00	17,00	1,00	37,00	
38	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	13,00	1,00	54,00	
39	1,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00	,00	1,00	6,00	1,00	52,00	
40	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	16,00	1,00	31,00	
41	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	1,00	1,00	,00	10,00	1,00	35,00	
42	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	18,00	1,00	49,00	
43	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	,00	1,00	15,00	1,00	47,00	
44	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	,00	1,00	13,00	1,00	57,00	

	Coordinación visomotora	Memoria_inmediata	Memoria_motora	Memoria_auditiva	Memoria_lógica	Pronunciación	Coordinación motora	Atención_fatigabilidad	Madurez	Sexo	Conducta_prosocial	var
45	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	17,00	1,00	51,00	
46	3,00	3,00	,00	2,00	3,00	2,00	3,00	1,00	17,00	1,00	55,00	
47	3,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	14,00	1,00	42,00	
48	2,00	1,00	,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	10,00	1,00	54,00	
49	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	16,00	1,00	42,00	
50	3,00	2,00	,00	1,00	,00	2,00	2,00	1,00	11,00	1,00	40,00	
51	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	12,00	1,00	40,00	
52	3,00	2,00	2,00	1,00	,00	2,00	,00	1,00	11,00	1,00	50,00	
53	,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	,00	1,00	10,00	1,00	54,00	
54	2,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	14,00	1,00	40,00	
55	1,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	15,00	1,00	48,00	
56	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	1,00	2,00	12,00	1,00	56,00	
57	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	,00	1,00	11,00	1,00	46,00	
58	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	16,00	1,00	54,00	
59	,00	2,00	,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	11,00	1,00	53,00	
60	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	14,00	1,00	51,00	
61	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	3,00	1,00	16,00	1,00	49,00	
62	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	,00	13,00	1,00	48,00	
63	3,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	3,00	1,00	18,00	1,00	49,00	
64	3,00	2,00	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	15,00	1,00	54,00	
65	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00	9,00	1,00	54,00	
66	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	14,00	1,00	47,00	

	Coordinación visomotora	Memoria_inmediata	Memoria_motora	Memoria_auditiva	Memoria_lógica	Pronunciación	Coordinación motora	Atención_fatigabilidad	Madurez	Sexo	Conducta_prosocial	var
67	1,00	,00	2,00	2,00	,00	2,00	,00	1,00	8,00	1,00	42,00	
68	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	,00	2,00	12,00	1,00	45,00	
69	2,00	2,00	,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	12,00	1,00	49,00	
70	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	11,00	1,00	47,00	
71	1,00	2,00	,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	12,00	1,00	47,00	
72	3,00	2,00	,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	13,00	1,00	47,00	
73	1,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	17,00	1,00	47,00	
74	2,00	2,00	,00	2,00	1,00	,00	,00	1,00	8,00	1,00	42,00	
75	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	1,00	12,00	1,00	40,00	
76	2,00	,00	2,00	1,00	,00	2,00	1,00	,00	9,00	1,00	60,00	
77	3,00	1,00	,00	2,00	1,00	2,00	3,00	1,00	13,00	1,00	60,00	
78	1,00	2,00	,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	14,00	1,00	54,00	
79	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	1,00	,00	2,00	13,00	1,00	60,00	
80	2,00	2,00	,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	10,00	1,00	60,00	
81	3,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	13,00	1,00	60,00	
82	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	16,00	1,00	59,00	
83	1,00	2,00	,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00	7,00	1,00	60,00	
84	3,00	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	16,00	1,00	50,00	
85	,00	2,00	,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	12,00	1,00	60,00	
86	3,00	1,00	,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	14,00	1,00	47,00	
87	3,00	2,00	1,00	2,00	,00	2,00	,00	1,00	11,00	1,00	43,00	
88	1,00	2,00	,00	3,00	3,00	1,00	,00	1,00	11,00	1,00	55,00	

	Coordinación visomotora	Memoria_inmediata	Memoria_motora	Memoria_auditiva	Memoria_lógica	Pronunciación	Coordinación motora	Atención_fatigabilidad	Madurez	Sexo	Conducta_prosocial	var
89	2,00	3,00	,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	14,00	1,00	51,00	
90	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	19,00	1,00	60,00	
91	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	16,00	1,00	40,00	
92	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	,00	2,00	17,00	1,00	40,00	
93	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	2,00	,00	1,00	13,00	1,00	49,00	
94	2,00	,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	10,00	1,00	40,00	
95	3,00	3,00	1,00	3,00	2,00	2,00	3,00	1,00	18,00	1,00	60,00	
96	2,00	2,00	,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	14,00	1,00	40,00	
97	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00	12,00	1,00	57,00	
98	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	,00	1,00	13,00	1,00	58,00	
99	3,00	1,00	2,00	1,00	,00	2,00	2,00	1,00	12,00	1,00	40,00	
100	3,00	2,00	3,00	1,00	,00	2,00	2,00	1,00	14,00	1,00	34,00	
101	3,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	15,00	1,00	56,00	
102	2,00	2,00	2,00	,00	1,00	2,00	2,00	1,00	12,00	1,00	44,00	
103	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	15,00	1,00	60,00	
104	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	14,00	1,00	38,00	
105	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	3,00	2,00	2,00	15,00	1,00	60,00	
106	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	16,00	1,00	50,00	
107	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	15,00	1,00	60,00	
108	1,00	2,00	1,00	3,00	,00	,00	2,00	2,00	11,00	1,00	43,00	
109	,00	2,00	2,00	2,00	,00	,00	,00	2,00	8,00	1,00	39,00	
110	,00	,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	8,00	1,00	56,00	

	Coordinación visomotora	Memoria_inmediata	Memoria_motora	Memoria_auditiva	Memoria_lógica	Pronunciación	Coordinación motora	Atención_fatigabilidad	Madurez	Sexo	Conducta_prosocial	var
111	3,00	2,00	,00	1,00	2,00	3,00	3,00	2,00	16,00	1,00	57,00	
112	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	2,00	14,00	1,00	43,00	
113	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	16,00	1,00	36,00	
114	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00	18,00	1,00	60,00	
115	3,00	1,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	18,00	1,00	41,00	
116	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	13,00	1,00	46,00	
117	3,00	3,00	2,00	2,00	,00	2,00	1,00	1,00	14,00	1,00	48,00	
118	2,00	2,00	2,00	2,00	,00	2,00	2,00	2,00	14,00	1,00	52,00	
119	1,00	2,00	,00	1,00	,00	2,00	2,00	2,00	10,00	1,00	53,00	
120	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	15,00	1,00	60,00	
121	1,00	1,00	,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00	13,00	1,00	49,00	
122	3,00	2,00	,00	2,00	1,00	1,00	,00	1,00	10,00	1,00	57,00	
123	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	1,00	19,00	1,00	53,00	
124	1,00	,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	9,00	1,00	60,00	
125	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	3,00	1,00	14,00	1,00	47,00	
126	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	17,00	1,00	39,00	
127	,00	2,00	1,00	1,00	,00	2,00	2,00	1,00	9,00	1,00	60,00	
128	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	,00	20,00	1,00	31,00	
129	3,00	2,00	,00	2,00	,00	1,00	2,00	2,00	12,00	1,00	49,00	
130	,00	2,00	,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	15,00	2,00	59,00	
131	,00	,00	3,00	3,00	,00	3,00	3,00	3,00	15,00	2,00	53,00	
132	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	,00	18,00	2,00	53,00	

	Coordinación visomotora	Memoria_inmediata	Memoria_motora	Memoria_auditiva	Memoria_lógica	Pronunciación	Coordinación motora	Atención_fatigabilidad	Madurez	Sexo	Conducta_social	var
133	,00	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	,00	15,00	2,00	29,00	
134	,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	,00	15,00	2,00	60,00	
135	3,00	,00	,00	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00	11,00	2,00	50,00	
136	2,00	2,00	,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	16,00	2,00	45,00	
137	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	13,00	2,00	32,00	
138	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	16,00	2,00	54,00	
139	3,00	1,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	15,00	2,00	29,00	
140	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	17,00	2,00	48,00	
141	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	2,00	17,00	2,00	51,00	
142	2,00	1,00	2,00	,00	1,00	2,00	1,00	2,00	11,00	2,00	34,00	
143	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	13,00	2,00	46,00	
144	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00	2,00	3,00	1,00	14,00	2,00	29,00	
145	2,00	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	15,00	2,00	37,00	
146	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	14,00	2,00	26,00	
147	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	12,00	2,00	48,00	
148	1,00	2,00	,00	2,00	,00	1,00	2,00	2,00	10,00	2,00	37,00	
149	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	13,00	2,00	28,00	
150	1,00	2,00	2,00	2,00	,00	1,00	1,00	1,00	10,00	2,00	29,00	
151	1,00	2,00	2,00	2,00	,00	2,00	2,00	1,00	12,00	2,00	52,00	
152	3,00	2,00	,00	2,00	3,00	2,00	,00	3,00	15,00	2,00	36,00	
153	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	15,00	2,00	34,00	
154	,00	2,00	,00	2,00	,00	,00	1,00	1,00	6,00	2,00	34,00	

	Coordinación visomotora	Memoria_inmediata	Memoria_motora	Memoria_auditiva	Memoria_lógica	Pronunciación	Coordinación motora	Atención_fatigabilidad	Madurez	Sexo	Conducta_social	var
155	2,00	3,00	,00	3,00	3,00	1,00	,00	2,00	14,00	2,00	49,00	
156	1,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	17,00	2,00	43,00	
157	,00	3,00	,00	3,00	2,00	1,00	,00	1,00	10,00	2,00	48,00	
158	2,00	2,00	,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	17,00	2,00	33,00	
159	,00	1,00	,00	1,00	2,00	1,00	,00	1,00	6,00	2,00	29,00	
160	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	,00	1,00	11,00	2,00	47,00	
161	1,00	2,00	,00	1,00	,00	1,00	,00	2,00	7,00	2,00	40,00	
162	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	3,00	13,00	2,00	34,00	
163	3,00	2,00	,00	3,00	2,00	1,00	,00	2,00	13,00	2,00	34,00	
164	2,00	2,00	,00	,00	1,00	2,00	,00	2,00	9,00	2,00	20,00	
165	2,00	2,00	,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	14,00	2,00	32,00	
166	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	,00	2,00	9,00	2,00	33,00	
167	,00	2,00	1,00	1,00	,00	2,00	1,00	2,00	9,00	2,00	27,00	
168	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	16,00	2,00	42,00	
169	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	2,00	3,00	1,00	10,00	2,00	24,00	
170	1,00	,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	10,00	2,00	22,00	
171	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	15,00	2,00	24,00	
172	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	18,00	2,00	46,00	
173	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00	1,00	2,00	,00	14,00	2,00	32,00	
174	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	,00	2,00	2,00	12,00	2,00	39,00	
175	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	14,00	2,00	44,00	
176	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	3,00	3,00	16,00	2,00	28,00	

