

## COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES Y HÁBITOS DE LECTURA EN NIÑOS(AS) DEL 1.º CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

**Natalie de Nóbrega dos Santos<sup>56</sup>**

**Glória Franco<sup>57</sup>**

**Maria João Beja<sup>2</sup>**

### Resumen

Las competencias sociales y emocionales tienen una gran importancia en el éxito académico y en la adaptación personal y social. El objetivo de este estudio es determinar si los hábitos de lectura están relacionados con el desarrollo de estas competencias. Participaron 106 alumnos, entre los 6 y 10 años, de una escuela de la Región Autónoma de Madeira, Portugal. Fueron utilizadas las versiones portuguesas del: Teste de Comprensión Emocional; Inventario de Inteligencia Emocional; Prueba Cognitiva de Inteligencia Social; Prueba de Evaluación de Competencia Social. Fueron contabilizados los libros leídos en el primer semestre del año escolar anterior. Los resultados indican que los grandes lectores presentan mayor comprensión emocional y más competencias en la resolución de problemas sociales.

**Palabras clave:** competencias sociales y emocionales; hábitos de lectura; educación básica; resolución de problemas sociales; comprensión emocional.

---

<sup>56</sup> Centro de Investigação em Educação, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, [nsantos@ispa.pt](mailto:nsantos@ispa.pt)

<sup>57</sup> Universidade da Madeira, Funchal, Portugal

## Introducción

Las competencias sociales y emocionales son un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que los individuos necesitan para expresarse adecuadamente, interpretar y controlar sus emociones (Denham, Zinsser, y Bailey, 2011), para controlar su repertorio de habilidades sociales (autocontrol, empatía, asertividad, solucionar problemas interpersonales) y de informaciones sociales y culturales (entender las pistas que ofrece el contexto) para obtener consecuencias positivas para sí mismo y para su relación con otras personas (Castro, Melo, y Silveiras, 2003; Mayer, Caruso, y Salovey, 2016; Sapienza et al., 2009).

Las investigaciones han demostrado que la falta de competencias emocionales afectan a los estudiantes tanto dentro como fuera del contexto escolar (Fernández-Berrocal y Aranda, 2008), mostrando déficits en los niveles de bienestar y ajuste psicológico (Martins, Ramalho, y Morin, 2010; Queirós, Extremera, Fernández-Berrocal, y Queirós, 2010); disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales (Silva, 2010) y disminución del rendimiento académico (Kahjehpour, 2011; Rastegar y Karami, 2013; Song et al. 2010).

Así mismo, ser socialmente competente contribuye para el éxito escolar (Elliot, Malecki, y Demaray, 2001; Esteves, 2013; Pasin, Pai, y Lannes, 2012; Sapienza et al., 2009), proporcionando relaciones positivas entre el individuo y otros agentes sociales involucrados, favoreciendo el desarrollo de comportamientos necesarios para aprender, como participar en las actividades del salón de clases, intercambiar informaciones, pedir correcciones u orientaciones, esperar por su oportunidad para hablar, y seguir reglas (Sapienza et al., 2009).

Sin embargo, 20% de los estudiantes no posee las competencias sociales y emocionales necesarias para participar plenamente en las actividades de aprendizaje, impidiéndoles alcanzar los objetivos académicos (Sugai, Horner, y Gresham, 2002). A pesar de que la mayoría de los profesores portugueses considera el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales como importante para el desarrollo de sus alumnos, el tiempo dedicado al desarrollo de estas competencias ha sido perjudicado debido a una creciente presión en los profesores para concentrar su atención en las actividades académicas (Costa y Faria, 2013). De ahí la necesidad de demostrar que actividades académicas, como la lectura, pueden ser utilizadas para alcanzar metas sociales, emocionales y comportamentales.

Teóricos de diversas disciplinas indican que la lectura de historias puede servir para fomentar las capacidades humanas fundamentales como el desarrollo moral y la empatía (Kidd y Castano, 2013; Mar y Oatley, 2008). Esta ampliamente reconocida la capacidad que la lectura

de historias tiene para promover la comprensión de la condición humana (Dyer, Shatz, y Wellman, 2000; Lysaker y Tongue, 2013; Pelletier y Astington, 2004), particularmente sobre aspectos relacionados con las dimensiones personales y morales de la vida (Almerico, 2014; Biskin y Hoskisson, 1974; Rahim y Rahiem, 2012).

Sin embargo, se sabe muy poco sobre los propios libros y su potencial para alterar el comportamiento. En comparación con otras investigaciones sobre juegos de vídeo y televisión, los estudios sobre los efectos de los libros son prácticamente inexistentes (Ferguson, 2014). El valor de la ficción narrativa como vehículo para el crecimiento empático es presentado en diversas disciplinas, pero esas ideas raramente han sido sometidas a escrutinio empírico (Johnson, Cushman, Borden, y McCune, 2013).

Los estudios de Mar, Djikic y Oatley (2008) identificaron algunas competencias sociales y emocionales que parecen ser influenciados por la lectura. Los autores observaron que la lectura de narrativas de ficción estaba asociada a un mejor desempeño en tareas relacionadas con la teoría de la mente, la empatía y la percepción interpersonal, mientras que la lectura no narrativa fue asociada con un peor desempeño. Estos resultados fueron replicados, siendo confirmado que el efecto no se debía a diferencias individuales (Mar, Oatley, y Peterson, 2009).

Teniendo en cuenta los beneficios conocidos del desarrollo de las competencias sociales y emocionales, y considerando que existen pocos estudios que confirmen su relación con la lectura, este estudio tiene como objetivo determinar si los hábitos de lectura, observados en una clase extracurricular de biblioteca en una escuela de educación básica, tienen influencia sobre las competencias sociales y emocionales de los alumnos.

## **Método**

### ***Participantes***

Participaron 59 alumnas y 47 alumnos de una escuela pública de la Região Autónoma da Madeira (RAM), Portugal, con edades comprendidas entre los seis y diez años ( $M = 7.98$ ,  $DT = 1.10$ ). Eran alumnos de segundo (30.2% de la muestra), tercero (34.0%) y cuarto grado (35.8%) de educación básica que participaron en las actividades extracurriculares de biblioteca. Igualmente, participaron los padres y profesores que evaluaron las competencias sociales y emocionales de 83 alumnos (78.30% de la muestra), con una edad media de 7.76 años ( $DT = 1.09$ ), 54.2% del género femenino y 45.8% del género masculino.

### ***Instrumentos***

Para evaluar el desempeño del alumno en competencias emocionales fue utilizada la versión portuguesa traducida por Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi y Pons (2008) del Teste de Comprensión Emocional (*Test of Emotion Comprehension*, TEC), de Pons, Harris y de Rosnay (2004), que mide el nivel de comprensión emocional, esto es, la habilidad sociocognitiva de reconocer y comprender una serie de habilidades y conocimientos relacionados con la emoción (Pons et al., 2004), específicamente: 1) el reconocimiento de las emociones, con base en las expresiones faciales; 2) comprensión de las causas externas de las emociones; 3) comprensión del deseo despertado por la emoción; 4) comprensión de las emociones en función de las creencias; 5) comprensión de la influencia del recuerdo en la evaluación de los estados emocionales; 6) comprensión de la posibilidad de controlar las experiencias emocionales; 7) comprensión de la posibilidad de esconder un estado emocional; 8) comprensión de la existencia de respuestas emocionales múltiples o hasta contradictorias (ambivalentes) para una situación; 9) comprensión de emociones morales (como el orgullo y la vergüenza). Para el análisis, es atribuido un punto por cada componente respondido correctamente. La escala presenta niveles aceptables de confiabilidad ( $KR-20 = .72$ ).

Para evaluar la percepción del alumno sobre sus competencias emocionales fue utilizada la traducción portuguesa del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (*Emotional Quotient Inventory*, EQ-i) en sus tres versiones: para niños y jóvenes (Candeias y Rebocho, 2007), para padres y para profesores (Pires et al., 2008). La versión para niños evalúa cinco competencias emocionales: 1) adaptabilidad, 2) competencias intrapersonales, 3) competencias interpersonales, 4) gestión del estrés, y 5) gestión del humor. Las versiones para padres y profesores permiten caracterizar a sus hijos y alumnos en las primeras cuatro competencias emocionales mencionadas anteriormente. En este estudio, todas las versiones presentaron índices adecuados de consistencia interna ( $\alpha > .80$ ).

Para evaluar el desempeño del alumno en sus competencias sociales fue utilizada la Prueba Cognitiva de Inteligencia Social (*System of Assessment of Interpersonal Problem Solving Test*, SIP, Candeias, 2007), que evalúa la habilidad para resolver problemas interpersonales, específicamente: las dimensiones cognitivas de resolución de problemas, en función de la calidad de los componentes de proceso utilizados (dimensión proceso) y en función del nivel de conocimiento interpersonal presentado por el individuo (dimensión contenido); la motivación para resolver problemas interpersonales; la autoconfianza en su capacidad de resolver esos

problemas; y la familiaridad con la situación problemática. En este estudio fueron encontrados niveles adecuados de consistencia interna ( $\alpha > .70$ ).

Para evaluar la percepción del alumno sobre su competencia social fue utilizada la Prueba de Evaluación de Competencia Social (*Social Competence Assessment Scale*, Candeias, SCAS, 2008). Evalúa la percepción del alumno de sus competencias sociales y del grado de dificultad para enfrentar diversas situaciones sociales. La versión para padres y profesores permite evaluar también la competencia social del alumno desde el punto de vista de los adultos. Todas las versiones tienen niveles adecuados de consistencia interna ( $\alpha > .73$ ).

Como indicador de los hábitos de lectura fue calculada la media de libros leídos por los alumnos durante los dos primeros periodos del año escolar en la actividad extracurricular de biblioteca, siendo agrupados en tres tipos de lectores: pequeños lectores, que leyeron entre cero y dos libros por periodo; lectores medianos, que leyeron entre tres y ocho libros por periodo; y grandes lectores, que leyeron nueve libros o más. Esta clasificación toma como referencia la tipología utilizada por Santos, Neves, Lima y Carvalho (2007) en su estudio para el Plan Nacional de Lectura de Portugal. Encontramos que 40.6% de los participantes son pequeños lectores, 41.5% son lectores medianos y solo 17.9% son grandes lectores.

### ***Procedimientos***

Los datos fueron recogidos en la escuela frecuentada por los niños, con el consentimiento de los alumnos, padres y profesores. Para asegurar que la capacidad de lectura no influía en los resultados, la aplicación de las escalas fue realizada individualmente, siendo leída cada una de las preguntas. A los profesores les fueron entregados los cuestionarios en sobres cerrados, los cuales fueron rellenados y devueltos en el espacio de una semana. Los padres rellenaron los cuestionarios en la reunión en la cual fueron explicados los objetivos del estudio.

### ***Análisis estadístico***

Después de recogidos todos los datos, estos fueron introducidos en el software SPSS, versión 23.0 para Windows. La puntuación bruta de todos los instrumentos fue normalizada y transformada en notas T, en función de la edad, calculados con base en muestras de alumnos de la RAM ( $n_{TEC} = 478$ ;  $n_{EQI-VV} = 426$ ;  $n_{SIP} = 253$ ;  $n_{SCAS} = 431$ ). Fueron identificados valores perdidos apenas en las escalas rellenadas por los padres y profesores. Estos valores fueron reemplazados

utilizando métodos de imputación múltiple cuando más del 90% del cuestionario estaba completado, de lo contrario, era retirado del análisis.

Es importante señalar que no existen diferencias significativas entre los tres grupos de lectores en lo que se refiere a: inteligencia fluida ( $F(2,103) = 2.73, p = .070$ ), evaluada por medio de la versión portuguesa de las Matrices Progresivas de Raven (Simões, 2000); autoconcepto ( $F(2,99) = 1.75, p = .178$ ), evaluado por medio de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (*Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2*, PHSCS-2, Veiga, 2006); nivel socioeconómico, evaluado a través del nivel escolar y profesional de los padres ( $F(2,95) = 0.54, p = .542$ ); grado escolar ( $F(2,103) = 1.00, p = .372$ ); o edad ( $F(2,103) = 1.28, p = .282$ ). Sin embargo, encontramos diferencias en el rendimiento académico de los grupos ( $F(2,100) = 6.52, p = .002$ ), con los grandes lectores presentando mejores notas que los lectores medianos ( $p = .036$ ) o pequeños ( $p = .001$ ). Considerando que las expectativas que los profesores forman en relación a sus alumnos pueden influenciar las evaluaciones que hacen de sus competencias no académicas (Brito y Lomonaco, 1983), en los testes que evalúan la percepción del profesor en las competencias sociales y emocionales de sus alumnos, la variable "Rendimiento académico" fue incorporada en el análisis como covariante.

Para determinar el efecto de los hábitos lectores en las competencias sociales y emocionales, fueron utilizados Análisis de Variancia Univariado (ANOVA) y Multivariado (MANOVA) y Análisis de Covariancia Univariado (ANCOVA) y Multivariado (MANCOVA). Fue validada la normalidad de las variables dependientes con testes de Kolmogorov-Smirnov ( $p > .050$ ). La homogeneidad de las matrices de variancia-covariancia fue confirmada en todos los análisis a través de los testes de Levene y de Box ( $p > .050$ ), por lo que serán presentados los resultados del *Pillai's Trace*. El presupuesto de homogeneidad de las pendientes del ANCOVA fue confirmado. La clasificación de la dimensión del efecto fue realizada de acuerdo con Maroco (2014).

## **Resultados**

### ***Competencias emocionales***

A través de un ANOVA fue analizado el efecto de los hábitos lectores en el nivel de comprensión emocional, evaluado con el TEC. Los resultados indican que existen diferencias significativas en el nivel de comprensión emocional entre los diferentes tipos de lectores ( $F(2,103) = 3.79, p = .026, \eta^2_p = .07$ ). Los testes de contraste indican que los grandes lectores

presentan un nivel de comprensión emocional significativamente más elevado que los pequeños lectores (cf. tabla 1), con un tamaño de efecto medio ( $t(103) = 2.72, p = .008, d = .27$ ). No se observan diferencias significativas de comprensión emocional entre los lectores medianos y los grandes lectores ( $t(103) = 1.59, p = .115, d = .16$ ).

Tabla 1

*Resultados de los análisis de variancias (ANOVA) para el TEC y el SCAS en función del tipo de lector*

Escala	Tipo de Lector								
	Pequeño			Mediano			Grande		
	n	M(DT)	95% IC	n	M(DT)	95% IC	n	M(DT)	95% IC
<b>TEC</b>									
$F(2,103) = 3.79^*$	4	46.60	[43.60, 49.60]	4	49.55	[46.85, 52.25]	1	53.68	[48.83, 58.53]
	3	(9.74)		4	(8.89)		9	(10.07)	
<b>SCAS:</b>									
<b>Alumnos</b>	4	51.34	[48.31, 54.37]	4	49.59	[46.23, 52.96]	1	53.22	[48.55, 57.88]
$F(2,103) = 0.86$	3	(9.85)		4	(11.07)		9	(9.68)	
<b>SCAS:</b>									
<b>Padres</b>	2	48.74	[43.64, 53.84]	2	49.34	[45.81, 52.87]	1	52.29	[47.88, 56.71]
$F(2,64) = 0.67$	2	(11.50)		9	(9.28)		6	(9.81)	
<b>SCAS:</b>									
<b>Profesores</b>	3	47.07	[43.56, 50.59]	3	49.52	[46.16, 52.88]	1	55.15	[50.75, 59.54]
$F(2,80) = 4.31^*$	0	(9.41)		4	(9.63)		9	(9.12)	

Nota. IC = Intervalo de Confianza.

\*  $p < .050$ , \*\*  $p < .010$ .

Los resultados del MANOVA realizado para determinar el efecto multivariado de los hábitos lectores en las cinco dimensiones de la inteligencia emocional autoevaluada por los alumnos con el EQ-i indican que no existen efectos significativos ( $Pillai's Trace = 0.15, F(10,200) = 1.624, p = .102, \eta^2_p = .07, \pi = 0.78$ ), por lo que no podemos considerar que existan diferencias significativas entre las perspectivas de los alumnos de su competencia emocional según el tipo de lector que sean (cf. tabla 2).

Tabla 2

Resultados del análisis de variancias (MANOVA) para EQ-i, en función del tipo de lector

Escala	Tipo de Lector					
	Pequeño		Mediano		Grande	
	M(DT)	95% IC	M(DT)	95% IC	M(DT)	95% IC
<b>EQ-i: Alumnos – F(10,200) = 1.62</b>	(n = 43)		(n = 44)		(n = 19)	
Adaptabilidad	49.78 (10.07)	[46.77, 52.79]	49.17 (10.09)	[46.19, 52.15]	52.61 (9.40)	[48.07, 57.14]
Intrapersonal	50.06 (10.86)	[47.25, 52.88]	51.36 (8.51)	[48.57, 54.14]	54.65 (6.81)	[50.42, 58.89]
Interpersonal	48.76 (11.05)	[46.03, 51.50]	52.90 (7.97)	[50.20, 55.60]	55.40 (5.55)	[51.29, 59.51]
Gestión de Humor	51.92 (12.11)	[48.72, 55.11]	48.87 (9.59)	[45.72, 52.03]	51.67 (8.73)	[46.86, 56.47]
Gestión de Stress	50.99 (9.34)	[48.12, 53.85]	51.73 (9.32)	[48.90, 54.57]	48.93 (10.12)	[44.62, 53.24]
<b>EQ-i: Padres – F(8,156) = 1.43</b>	(n = 31)		(n = 33)		(n = 19)	
Adaptabilidad	47.34 (8.57)	[43.88, 50.79]	50.78 (9.65)	[47.43, 54.13]	51.50 (11.28)	[47.08, 55.91]
Intrapersonal	47.07 (8.88)	[43.53, 50.61]	51.33 (9.44)	[47.90, 54.77]	48.26(12.09)	[43.74, 52.78]
Interpersonal	48.38 (8.17)	[44.90, 51.86]	51.68 (9.47)	[48.31, 55.06]	50.87(12.29)	[46.42, 55.31]
Gestión de Stress	46.48 (10.56)	[43.19, 49.77]	49.62 (9.55)	[46.43, 52.81]	53.77 (5.37)	[49.56, 57.97]
<b>EQ-i: Profesores – F(2,80) = 5.60**</b>	(n = 31)		(n = 31)		(n = 18)	
Adaptabilidad	47.05 (8.86)	[43.88, 50.22]	49.01 (8.21)	[45.88, 51.84]	54.83 (9.91)	[51.15, 59.26]
Intrapersonal	46.77 (9.14)	[43.62, 49.93]	50.52 (8.40)	[47.06,52.98]	55.15 (8.67)	[51.33, 59.26]
Interpersonal	47.62 (11.17)	[44.13, 51.10]	50.95 (9.02)	[47.56, 54.11]	53.10 (8.48)	[48.76, 57.52]
Gestión de Stress	47.03 (10.70)	[43.67, 50.39]	51.20 (8.99)	[47.25, 53.57]	52.83 (6.02)	[48.67, 57.12]

Nota. IC = Intervalo de confianza.

\*  $p < .050$ , \*\*  $p < .010$ .

Los resultados del MANOVA para versión de padres del teste EQ-i son semejantes a los de los alumnos, indicando que no existe un efecto multivariado estadísticamente significativo del tipo de lector en la percepción que los padres tienen sobre la competencia emocional de sus hijos (*Pillai's Trace* = 0.14,  $F(8,156) = 1.430$ ,  $p = .188$ ,  $\eta^2_p = .07$ ,  $\pi = 0.63$ ).

En la versión para profesores del teste EQ-i, los resultados indican que existe un efecto multivariado del tipo de lector en la percepción que los profesores tienen sobre la competencia emocional de sus alumnos (cf. Tabla 2). Sin embargo, una vez controlado el efecto del rendimiento académico de los alumnos, el efecto del tipo de lector desaparece (*Pillai's Trace* = 0.11,  $F(8,148) = 1.131$ ,  $p = .346$ ,  $\eta^2_p = .06$ ,  $\pi = 0.51$ ), no existiendo evidencias de diferencias estadísticas entre los diferentes grupos de lectores, como puede ser observado en la tabla 3.

Tabla 3

*Resultados del análisis de covariancias multivariado (MANCOVA) y univariado (ANCOVA) para EQ-i y SCAS, versión profesores, en función del tipo de lector y con el rendimiento académico como covariante*

Escala	Tipo de lector					
	Pequeño		Mediano		Grande	
	Media <sup>a</sup>	95% IC	Media <sup>a</sup>	95% IC	Media <sup>a</sup>	95% IC
<b>EQ-i: Profesores –</b> <b><math>F(8,148) = 1.131</math></b>	(n = 31)		(n = 31)		(n = 18)	
Adaptabilidad	48.66	[46.24, 51.08]	49.64	[47.32, 51.96]	51.03	[47.81, 54.26]
Intrapersonal	48.03	[45.28, 50.77]	51.01	[48.38, 53.63]	52.19	[48.53, 55.84]
Interpersonal	49.05	[46.01, 52.09]	51.51	[48.60, 54.42]	49.72	[45.67, 53.77]
Gestión de Stress	47.74	[44.50, 50.99]	51.48	[48.37, 54.58]	51.14	[46.82, 55.46]
<b>SCAS: Profesores –</b> <b><math>F(2,76) = 0.572</math></b>	(n = 30)		(n = 32)		(n = 18)	
	48.57	[45.70, 51.45]	50.04	[47.29, 52.80]	51.08	[47.25, 54.91]

*Nota.* a = Medias estimadas para el valor medio de rendimiento académico (3.28).

\*  $p < .050$ , \*\*  $p < .010$ .

### Competencias sociales

A través de un MANOVA, fue analizado el efecto multivariado de los hábitos lectores en las dimensiones cognitivas y actitudinales de resolución de problemas interpersonales, evaluados por el SIP. Los resultados, presentados en la tabla 4, indican que existe un efecto multivariado estadísticamente significativo de los hábitos lectores en la capacidad de resolver problemas interpersonales (*Pillai's Trace* = 0.19,  $F(10,198) = 2.03$ ,  $p = .032$ ,  $\eta^2_p = .09$ ,  $\pi = 0.88$ ). Los resultados de los análisis univariados indican que, específicamente, encontramos resultados significativos en la escala proceso ( $F(2,102) = 4.118$ ,  $p = .019$ ,  $\eta^2_p = .02$ ) y marginalmente significativos en la escala de contenido ( $F(2,102) = 2.996$ ,  $p = .054$ ,  $\eta^2_p = .001$ ). No fueron identificadas diferencias significativas en las componentes actitudinales para resolver problemas en situaciones sociales.

Tabla 4

Resultados de los análisis de variancias multivariado (MANOVA) para SIP, en función del tipo de lector

Escala	Tipo de lector					
	Pequeño		Mediano		Grande	
	Media (DT)	95% IC	Media (DT)	95% IC	Media (DT)	95% IC
SIP– $F(10,198) = 2.03^*$	(n = 42)		(n = 44)		(n = 19)	
Proceso	45.23 (8.25)	[42.52, 47.94]	49.30 (8.30)	[46.65, 51.95]	51.64 (11.16)	[47.61, 55.67]
Contenido	47.38 (9.15)	[44.36, 50.40]	47.35 (9.36)	[44.40, 50.31]	53.49 (12.35)	[49.00, 57.99]
Motivación	47.85 (11.13)	[44.73, 50.98]	49.44 (9.82)	[46.39, 52.49]	51.39 (8.79)	[46.75, 56.04]
Autoconfianza	48.81 (10.79)	[45.63, 52.00]	48.35 (10.84)	[45.24, 51.46]	53.27 (8.23)	[48.54, 58.01]
Familiaridad	51.36 (11.23)	[48.10, 54.62]	51.40 (9.84)	[48.22, 54.58]	51.07 (11.09)	[46.23, 55.91]

Nota. IC = Intervalo de confianza.

\*  $p < .050$ , \*\*  $p < .010$ .

Los testes de contraste indican que existen diferencias significativas con un tamaño de efecto medio entre los pequeños lectores y los grandes tanto en relación a la dimensión proceso ( $t(102) = 2.62, p = .010, d = .26$ ) como la dimensión contenido ( $t(102) = 2.24, p = .027, d = .22$ ). También existen diferencias significativas en la dimensión de contenido entre los lectores medianos y los grandes ( $t(102) = 2.27, p = .026, d = .22$ ). Los grandes lectores presentan mayores puntuaciones en las escalas de proceso y contenido (Tabla 4).

Los resultados del ANOVA de las autoevaluaciones realizadas por los alumnos de su competencia social, evaluada con el SCAS (cf. Tabla 1), indican que no existen diferencias en función de los hábitos lectores ( $F(2,103) = 0.863, p = .425, \eta^2_p = .02$ ). Tampoco fueron encontrados resultados significativos en las heteroevaluaciones realizadas por los padres ( $F(2,64) = 0.668, p = .516, \eta^2_p = .02$ ). La evaluación realizada por los profesores identifica diferencias entre los grupos pero, una vez controlado el efecto del rendimiento académico (cf. Tabla 3), estas diferencias no son confirmadas ( $F(2,76) = 0.572, p = .567, \eta^2_p = .01$ ).

### Discusión

Los resultados de los testes de habilidades indican que los alumnos con mayores hábitos lectores presentan mejor desempeño en la comprensión de las emociones, esto es, presentan mejores habilidades para reconocer las emociones, comprender las causas de las emociones de los otros y otros conocimientos relacionados con la emoción, como el conocimiento de estrategias de regulación de las emociones y la comprensión de respuestas emocionales ambivalentes. Los alumnos con mayores hábitos lectores también presentan un mejor desempeño en el procesamiento cognitivo de información sobre la resolución de problemas sociales que envuelven: comprender el problema; desarrollar una estrategia de resolución y organizar el conocimiento acerca del problema; consignar recursos mentales y físicos para resolver el problema, monitorizar el progreso en dirección al objetivo; y evaluar la solución.

Sin embargo, ni los alumnos, ni sus padres o profesores perciben diferencias entre los grupos, sea en sus competencias emocionales o en sus competencias sociales. Lo cierto es que, tal como Mayer et al. (2016) indican, las personas son poco objetivas estimando sus propios niveles de inteligencia, ya sea general, emocional o social. Debido a que las personas carecen del conocimiento necesario para saber lo que realmente significa ser competentes emocional y socialmente, estiman estas habilidades basándose en otras informaciones. Estas informaciones incluyen una mezcla de autoconfianza, autoestima, malentendidos sobre lo es considerado

comportamiento exitoso y pensamiento ilusorio (Mayer et al., 2016). En el caso de los profesores de nuestra muestra, por ejemplo, se detectan diferencias significativas en las competencias sociales y emocionales de los alumnos según el tipo de lector que son, pero una vez controlado el rendimiento académico, el efecto desaparece. Así, el rendimiento académico de los alumnos parece crear expectativas en los profesores que influyen después en la opinión de los mismos sobre las competencias sociales y emocionales de sus alumnos, añadiendo una varianza irrelevante a sus percepciones y haciendo que sus juicios invaliden los índices de sus verdaderas capacidades (Joint Committe, 2014).

### ***Hábitos lectores y comprensión emocional***

En investigaciones anteriores la lectura de libros de ficción ya fue asociada positivamente con la capacidad de empatía (Mar et al., 2008, 2009), la percepción social y la inteligencia emocional (Kid y Castano, 2013) y nuestros resultados van en el mismo sentido.

Una manera de explicar la conexión entre la lectura y el desarrollo de la comprensión emocional y la teoría de la mente es el de examinar lo que ocurre durante la comprensión de historias. Durante la lectura, los niños hacen conexiones personales, relacionándose con los personajes. Esas conexiones comienzan como una respuesta literaria cuando los niños imaginan los pensamientos, sentimientos e intenciones de los personajes y se comparan con ellos. A través de la lectura, las personas consiguen acceder a un conjunto de informaciones emocionales incrementando su conocimiento sobre ellas (Bruner, 1986), un proceso necesario para dar sentido al trama narrativo y a la historia como un todo (Lysaker y Tongue, 2013).

Las relaciones ficticias que se crean entre el lector y los personajes parecen transformar a la persona que lee de la misma forma que las relaciones reales (Lysaker y Tonge, 2013). Esta afirmación está respaldada por investigaciones que sugieren que las mismas regiones neurológicas del cerebro son estimuladas independientemente de si nuestras relaciones con los demás se dan en contextos reales o ficticios. Imaginar una experiencia parece involucrar sustratos neurales similares a los que participan realmente en la experiencia (Gerardin et al., 2000) y una revisión de la literatura de neuroimagen encontró que las áreas comúnmente implicadas en la comprensión y producción narrativa incluyen una red de regiones asociadas con el procesamiento de la teoría de la mente (Mar, Oatley, Hirsh, de la Paz, y Peterson, 2006).

Cuando una persona oye o lee una historia sobre alguien que vive un trauma emocional, las áreas activadas en su cerebro son las mismas que intervienen cuando esta se encuentra en

una situación semejante (Carter, Aldridge, Page, y Parker, 2009). Así, durante la lectura, los alumnos tienen la posibilidad de estudiar las implicaciones posibles del comportamiento humano y otras ideas de forma relativamente controlada y segura. Los lectores pueden participar en las experiencias de pensamiento del autor o del narrador y mejorar su propio conocimiento del mundo. Pueden colocarse mentalmente en la posición del personaje para que la lectura se convierta en una experiencia intensa con las emociones, pensamientos y deseos que las personas son susceptibles de tener en ciertas situaciones (Hakemuter, 2000).

### ***Hábitos lectores y competencia social***

Las áreas cerebrales implicadas en la comprensión y producción de historias no solo incluyen regiones asociadas con la teoría de la mente. De las cinco regiones del cerebro consistentemente asociadas con el procesamiento de textos narrativos, cuatro son también parte de lo que se conoce como la red social cognitiva (Frith y Frith, 2003; Saxe y Wexler 2005).

De hecho, los mejores resultados observados en los grandes lectores en el proceso de resolver problemas sociales pueden ser explicados por la teoría del procesamiento de información social propuesto por Dodge y colaboradores (Crick y Dodge, 1994), los cuales indican que las personas solucionan un determinado problema a través de un proceso que sigue las siguientes etapas: 1) codificación de las pistas internas y externas al individuo; 2) interpretación y representación mental de esas informaciones; 3) clarificación o selección de un objetivo; 4) acceso o construcción de la respuesta; 5) decisión de la respuesta a emitir; y 6) implementación comportamental de la respuesta, que es evaluada por otros individuos.

Ahora bien, los pasos 1 y 2 envuelven la percepción selectiva de pistas internas y situacionales, su decodificación e interpretación. La sensibilidad y la acuidad perceptiva de este tipo de señales ha sido progresivamente consideradas las más importantes en las diferencias individuales en inteligencia social. Estando la lectura asociada a una mejor comprensión emocional, los grandes lectores posiblemente son más sensibles a las señales situacionales que permiten decodificar e interpretar adecuadamente un problema social.

El paso 3 involucra operaciones que implican escoger un objetivo o un resultado deseado para la situación, mientras que en el paso 4 presupone que el individuo recupera en la memoria secuencial varias respuestas posibles para la situación y, caso la situación sea nueva, construir nuevas respuestas comportamentales. La lectura también podrá tener una influencia positiva en este paso, pues permite crear nuevos esquemas de comportamiento y hacer que algunos esquemas estén más accesibles en su memoria. Esto es conocido como el efecto de *priming*: un

esquema tendrá más probabilidades de ser activado si recientemente fue experimentado o utilizado (Bargh, Chaiken, Raymond, y Hymes, 1996; Bargh, Chen, y Burrows, 1996). Un esquema puede ser activado automáticamente con base a la mera exposición a determinadas palabras y ejercer su influencia sobre el pensamiento y el comportamiento. Tales efectos ocurren sin intención o consciencia. Involuntariamente esquemas asimilados pueden afectar las atribuciones disposicionales que hacemos sobre el comportamiento de otras personas (Gilbert, Pelham, y Krull, 1988). La lectura de un libro permite acceder a todo un conjunto de nuevos estímulos que pueden repercutir en nuevos patrones de comportamiento (Robinson y Weintraub, 1973) al crear esquemas de ciertos aspectos del conocimiento del mundo real de los lectores. Si consideramos la posibilidad de existir un efecto de *priming*, la exposición a una historia puede dejar en los lectores ciertos esquemas más disponibles, e influenciar la percepción de las personas fuera del texto (Hakemuter, 2000).

En el paso 5, las respuestas anteriormente recuperadas o construidas son evaluadas y es seleccionada la respuesta considerada más adecuada. En el paso 6, la respuesta escogida es expresada en la forma de comportamiento (Crick y Dodge, 1994).

Por consiguiente, de acuerdo con la teoría del procesamiento de información social, las personas solucionan un determinado problema utilizando un conjunto de experiencias previas que pueden ayudarlo a lidiar con su complejidad, experiencias estas que pueden ser accedidas a través de la lectura.

### **Conclusión**

Los resultados encontrados indican que los grandes lectores son aquellos que presentan una mejor comprensión de las emociones y capacidad de resolver problemas en situaciones sociales. La neurociencia y la teoría de procesamiento de información social fundamentan estos resultados indicando que la lectura puede tener un efecto positivo en la forma como comprendemos a los otros y a nosotros mismos.

Estos resultados tienen implicaciones para los profesores y la sociedad en general. La lectura de historias tanto puede ser incorporada en programas de desarrollo de competencias sociales y emocionales, como puede ser utilizada por los profesores para dar énfasis a cuestiones emocionales y sociales cuando estas surgen durante las actividades cotidianas. El tipo de historia utilizada para esto parece no tener relevancia, siempre y cuando se utilicen textos narrativos, más eficaces en ese aspecto que los no narrativos (Hakemuter, 2000; Johnson, Jasper, Griffin, y

Huffman, 2013; Mar et al., 2006). Enseñar normas sociales puede no ser tan poderoso como ejemplificar su importancia, contando una historia emocionante e las discusiones que relacionan la lectura con la vida de los lectores pueden ser útiles para impulsar el desarrollo social y emocional de los alumnos. (Hakemuter, 2000). Por eso los textos de ficción narrativa no solo deben ser utilizados en la clase de lengua, sino que su utilización debe ser ampliada a las clases de historia, estudios sociales y otras áreas en las que se exploren otras culturas (Johnson, Jasper et al., 2013).

Leer solamente, sin discutir, produce efectos significativos, pero no son tan fuertes como la lectura seguida de una discusión (Hakemulder, 2000), por lo que resaltamos la función del adulto, que podrá trabajar diversos aspectos emocionales y comportamentales a través de las historias y de la forma como el personaje actúa, sin tener que hacer muchas alteraciones en los componentes curriculares, en las formas de intervención y en las actividades diarias. Los alumnos que habitualmente leen acompañados de un adulto obtienen correlaciones positivas con la inteligencia emocional (Freitas, 2012). Posiblemente la presencia de un adulto puede ser determinante en la exploración y en el esclarecimiento de aspectos poco comprendidos por el alumno, proporcionando un momento de interacción, enriquecimiento y reflexión, que les permiten explorar en grupo aspectos sociales y emocionales de las historias, y convirtiendo la lectura en un momento de desarrollo social.

Finalmente, a pesar que este estudio permite conjeturar que las actividades de lectura no curriculares pueden ser inestimables y una herramienta importante y potencialmente eficaz en el desarrollo de competencias, existen muchas preguntas por responder. No sabemos si los resultados son diferentes según el tipo de material leído, o si los efectos son iguales en los alumnos que leen durante las actividades curriculares, con el apoyo de maestros y colegas, y los alumnos que leen solos en casa o acompañados por sus padres. Futuras investigaciones deberán abordar estos aspectos.

### **Referências Bibliográficas**

Almerico, G. M. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Educations Journal*, 26, 1-13.

- Bargh, J. A., Chaiken, S., Raymond, P., y Hymes, C. (1996). The automatic evaluation effect: Unconditional automatic attitude activation with a pronunciation task. *Journal of Experimental Social Psychology* 32, 104–128. doi:10.1006/jesp.1996.0005
- Bargh, J. A., Chen M., y Burrows., L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230–244. doi:10.1037/0022-3514.71.2.230
- Biskin, D., y Hoskisson, K. (1974). Moral development through children’s literature. *The Elementary School Journal*, 75(3), 152-157. doi:10.1086/460886
- Britto, V. M., y Lomonaco, J. F. (1983). Expectativas do professor: Implicações psicológicas e sociais. *Piscol. Cienc. Prof.*, 3(2), 58-69. doi:10.1590/S1414-98931983000100005
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Candeias, A. (2007). *Prova cognitiva de inteligência social*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Candeias, A. (2008). *Prova de avaliação de competência social. Manual experimental*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Candeias, A., y Rebocho, M, (2007). *Questionário de inteligência emocional de Bar-On* (Instrumento no publicado de evaluación psicológica, versión portuguesa).
- Carter, R., Aldridge, S., Page, M., y Parker, S. (2009). *O livro do cérebro*. Porto: Dorling Kindersley.
- Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., y Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 309-318. doi:10.1590/S0102-79722003000200011
- Costa, A., y Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424. doi:10.14417/ap.701
- Crick, N. R., y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74
- Denham, S., Zinsser, K., y Bailey, C. (2011). *Emotional intelligence in the first five years of life. Encyclopedia on early childhood development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge.
- Dyer, J. R., Shatz, M., y Wellman, H. M. (2000). Young children’s storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17-37. doi:10.1016/S0885-2014(00)00017-4
- Elliot, S. N., Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1, 2), 19-32. doi:10.1207/S15327035EX091e2\_3
- Esteves, L. J. (2013). *Competência social académica e rendimento na matemática e na leitura: Um estudo longitudinal do 2.º ao 4.º ano de escolaridade* (Disertación de Máster). Universidade do Minho, Braga.
- Ferguson, C. J. (2014). Is reading “banned” books associated with behavior problems in young readers? The influence of controversial young adult books on the psychological well-being of adolescents. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 354-362. doi:10.1037/a0035601

- Fernández-Berrocal, P., y Aranda, D. (2008). Inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school\\_context.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school_context.pdf)
- Freitas, L. (2012). *A inteligência emocional e a leitura: um estudo com crianças do 1.º ciclo do ensino básico*. (Disertación de Máster). Universidade da Madeira, Funchal.
- Frith, U. y Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 358, 459-473. doi:10.1098/rstb.2002.1218
- Gerardin, E., Sirigu, A., Lehericy, S., Poline, J., Gaymard, B., Marsault, C., Agid, Y., y Le Bihan, D. (2000). Partially overlapping neural networks for real and imagined hand movements. *Cerebral Cortex*, 10(11), 1093-1104. doi:10.1093/cercor/10.11.1093
- Gilbert, D. T., Pelham, B. W. y Krull, D. S. (1988). On cognitive businness: When person perceivers meet persons perceived. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 733-739. doi:10.1037/0022-3514.54.5.733
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Johnson, D. R., Cushman, G. K., Borden, L. A., y McCune, M. S. (2013). Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 7(3), 306-312. doi:10.1037/a0033261
- Johnson, D. R., Jasper, D. M., Griffin, S., y Huffman, B. L. (2013). Reading narrative fiction reduces arab-muslim prejudice and offers a safe haven from intergroup anxiety. *Social Cognition*, 31(5), 578-598. doi:10.1521/soco.2013.31.5.578
- Joint Committee. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association. Joseph.
- Kahjehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.242
- Kidd, D. C., y Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380. doi:10.1126/science.1239918
- Lysaker, J., y Tonge, C. (2013). Learning to understand others through relationally oriented reading. *The Reading Teacher*, 66(8), 632-641. doi: 10.1002/TRTR.1171
- Mar, R. A., y Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192. doi:10.1111/2Fj.1745-6924.2008.00073.x
- Mar, R. A., Djikic, M., y Oatley, K. (2008). Effect of reading on knowledge, social abilities, and selfhood. Theory and empirical studies. In S. Zyngier, M., Bortolussi, A. Chesnokova, y J. Auracher (Ed.), *Directions in empirical literary studies* (pp. 127-139). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mar, R. A., Oatley, K., y Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407-428. doi:10.1515/COMM.2009.025
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., y Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to Wction versus non-Wction, divergent associations with social ability, and the

- simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712. doi: 10.1016/j.jrp.2005.08.002
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 1–11. doi:10.1177/1754073916639667
- Pasin, E. B., Paiva, M. G., y Lannes, D. R. (2012). Associação entre fatores psicológicos e relacionais e o rendimento escolar no ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 275-286. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027501013>
- Pelletier, J., y Astington, J. W. (2004). Action, consciousness and theory of mind: children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Development*, 15(1), 5-22. doi:10.1207/s15566935eed1501\_1
- Pires, H., Candeias, A., Franco, G., Rebocho, M., Barahona, H., Charrua, M., Matos, O., y Oliveira, M. (2008). Bar-On – Inventário de quociente emocional (BarOn IQE): Estudos portugueses com crianças dos 7 aos 11 anos e seus pais. In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins y V. Ramalho (Coord.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (CD-ROM). Braga: Psiquilibrios.
- Pons, F., Harris, P., y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. doi:10.1080/17405620344000022
- Queirós, M., Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Queirós, P. (2010). Ajuste emocional e saúde mental no jovem adulto. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. (pp. 1095-1107). Braga: Universidade do Minho.
- Rahim, H., y Rahiem, M. D. (2012). The use of stories as moral education for young children. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 454-458. doi:10.7763/IJSSH.2012.V2.145
- Rastegar, M., y Karami, M. (2013). On the relationships among emotional intelligence, affective and social strategy use, and academic achievement of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 389-396. doi:10.4304/tpls.3.2.389-396
- Roazzi, A., Dias, M., Minervino, C., Roazzi, M., y Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do teste de compreensão da emoção TEC (*Test of Emotion Comprehension*). In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, y V. Ramalho (Coor.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (CD). Braga: Psiquilibrios.
- Robinson, H. M., y Weintraub, S. (1973). Research related to children's interests and to development values of reading. *Library Trends*, 22, 81-108.
- Santos, M.L., Neves, J. S., Lima, M. J. y Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., y Silveiras, E. F. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento académico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 208-2013. doi:10.1590/S0102-79722009000200006

- Saxe, R., y Wexler, A. (2005). Making sense of another mind: The role of the right temporoparietal junction. *Neuropsychologia*, 43, 1391-1399. doi: 10.1016/j.neuro-psychologia.2005.02.013
- Silva, M. J. (2010). *A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais. Emoções, expressões corporais e tomadas de decisão* (Disertación de Máster). Universidade Aberta, Lisboa.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Song, L. J., Huang, G., Peng, K., Law, K., Wong, C., y Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137–143. doi: 10.1016/j.intell.2009.09.003
- Sugai, G., Horner, R., y Gresham, F. M. (2002). Behaviorally affective school environments. In M. Shinn, H.M. Walker, y G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 315-350). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, V(1), 39-48.