

Competencia social como predictor de éxito escolar

Social competence as a predicting factor of academic success

Jennifer FLÓREZ-DONADO 1; Luz Stella LÓPEZ Silva 2; Darwin PEÑA González 3; Prince TORRES-SALAZAR 4; Erick Alejandro MEJÍA Puerta 5; Alenis Marcela NARVÁEZ Arrieta 6; Xenia Milena FLÓREZ Mercado 7; Daniela MONTERO-CAMPO 8; Julieth Paola GÓMEZ-PACHECO 9; Juan Carlos SALEBE-SARABIA 10; Víctor Manuel ESPINOSA-JAIMES 11; Geraldine Valeria PEDRAZA-SALCEDO 12; Yessica Yicel MEDRANO-MELENDÉZ 13

Recibido: 04/03/2018 • Aprobado: 18/04/2018

Contenido

1. Introducción
 2. Revisión bibliográfica
 3. Resultados
 4. Conclusiones
- Referencias

RESUMEN:

En este artículo se hace una revisión exhaustiva de la literatura sobre la relación entre las competencias sociales y el éxito académico. Analiza como las competencias sociales (cooperación, responsabilidad, asertividad, empatía y autocontrol) influyen en el éxito escolar de los estudiantes y plantea que, a través del desarrollo de estas competencias dentro de la comunidad educativa, se pueden crear en las instituciones educativas, factores protectores que permitan el incremento del éxito escolar.

Palabras clave: Éxito escolar, competencia social, habilidades sociales.

ABSTRACT:

This article has done an exhaustive review of the literature on the relationship between social competences and academic success. Analyze how social competences (cooperation, responsibility, assertiveness, empathy and self-control) impact students' academic success indicating that growth in social competences fosters the development of protective factors in students, that in turn, influence learning and achievement.

Keywords: School readiness, social competence, social abilities

1. Introducción

El importante rol de las competencias sociales como predictor de la variable “rendimiento escolar” y como factor influyente en el aprendizaje, ha sido puesto de relieve en diversas investigaciones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). En los últimos años se ha despertado en nuestra realidad social, un gran interés frente al éxito escolar de los estudiantes y ante la preparación escolar temprana frente a los procesos educativos formales. La educación ofertada por las instituciones educativas ha tenido grandes cambios en los últimos años, producto de transformaciones sociales que ha generado la inclusión de variables como la tecnología dentro de los estándares pedagógicos (Torres-Salazar & Melamed-Varela, 2016).

El éxito escolar además del rendimiento académico, implica el desarrollo de capacidades, competencias y aptitudes cognitivas, sociales y afectivas que se asocian al logro de una vida adulta satisfactoria (De la Orden, 1991; Navarro, 2004; Redondo, 1997). Según el modelo del Mastery Learning de Bloom (1968), la adecuación de las conductas cognitivas, la adecuación de las conductas afectivas y la calidad de la instrucción, son las tres condiciones que definen el éxito escolar. En la educación formal, el éxito o fracaso de los estudiantes se articula con el rendimiento académico, en su mayoría de veces definido como la medida de las capacidades que indican lo que el estudiante ha aprendido del proceso de formación establecido en los programas oficiales en relación a un determinado cúmulo de conocimientos y aptitudes y aún más se asocia con las calificaciones que obtienen los estudiantes en las evaluaciones escolares (Paba, Barbosa, Lara, Gutiérrez & Palmezano, 2008; Zapata, De los Reyes, Lewis & Barceló, 2009; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, & González, 2006; Reyes, 2003; Niebla & Hernández, 2007). Quizá la limitación más significativa de este método sea que ésta puede no dar claridad sobre los distintos aspectos del aprendizaje y además, se acepta con responsabilidad que la evaluación depende del juicio profesional (subjetividad) del profesor (Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile, 2008).

2. Revisión bibliográfica

La polémica suscitada por las calificaciones del profesor, ha creado la necesidad de recurrir a otras formas de evaluar el desempeño de los estudiantes y su éxito o fracaso, ampliando el concepto para incluir procesos de observación, entrevistas, monitoreo, establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los estudiantes, a partir de lo que producen en su actuación e interacción en clase (Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile, 2008).

Las variables que influyen el rendimiento académico Según Zapata, et. al., (2009) se pueden agrupar en: intelectuales/cognitivas, aptitudinales y afectivas. Así, para estos autores, el rendimiento académico será el resultado de la combinación de estas tres variables. (Páez, Gutiérrez-Martínez, Fachinelli & Hernández, 2007; Zapata et. al. 2009). Otras investigaciones (Lammers, Onweugbuzie & Slate, 2001; Zapata, et. al., 2009; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, & González, 2006) han indicado como variables asociadas al rendimiento académico, aquellas relacionadas con las habilidades de estudio y atribuyen a éstas la explicación del éxito y del fracaso escolar. En la misma línea de ideas, Casanova, De la Torre & De la villa (2005), Piñeiros & Rodríguez (1998), Cadoche (2007), concluyen que el rendimiento académico está determinado por variables personales (socioeconómicas, conocimientos previos, nivel de pensamiento alcanzado, entre otros) por variables de contexto (amplitud de los programas de estudio, métodos empleados en la enseñanza, organización académica, etc.), por la escolaridad de los padres, por el tipo de institución educativa, entre otros. Además sobre los procesos metacognitivos en relación a su propio aprendizaje, (Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003), la motivación hacia el estudio (Powel & Arriola, 2003; Shim & Ryan, 2005; Tavani & Losh, 2003) y la inteligencia (Cascón, 2000; Pizarro & Crespo, 2000) son constructos utilizados para estimar y explicar el éxito/fracaso escolar y son considerados predictores del rendimiento académico.

En relación al éxito escolar en edades preescolares, encontramos que uno de los factores que logra predecirlo, es la preparación escolar temprana o bien conocida en la literatura de habla inglés como "readiness". Estudios realizados por la National Association for the Education of Young Children (1990) señalaron que cada niño, excepto en casos extremos de abuso, abandono y discapacidad, entran a la escuela preparados para aprender; aunque esto exclusivamente, no garantiza el éxito en la educación.

La preparación para la escuela es más comúnmente definida en función de las competencias que poseen los niños cuando ingresan a la vida escolar (Mashburn & Pianta, 2006; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Heaviside & Farris, 1993; Zill, Collins, West, & Hausken, 1995). El concepto "preparación para la escuela" está relacionado con la "preparación para aprender"; y a su vez, dependen del desarrollo físico, intelectual y social que permite a los niños cumplir con los requisitos de la escuela y asimilar el currículo escolar (Kagan, 1990). Una investigación (Lewitt, Schuurmann, 1995) realizada con padres y profesores de kinder, a los que se le suministró en NHS (National Center for Education Statistics) y el NSKT (National Survey Kindergarten Teacher) para recoger la opinión sobre la preparación de los preescolares para la escuela, mostró que los profesores creen que ser físicamente saludable, descansado y bien alimentado son los elementos más importantes. En contraste, para los padres, las habilidades de comunicación, entusiasmo y capacidad de los preescolares para poder esperar turnos, fueron expresadas como las más esenciales para que los preescolares estén preparados para el ingreso a las instituciones educativas (Lewitt, Schuurmann, 1995). Las interacciones entre niños y adultos, especialmente durante los años tempranos, son condiciones

necesarias que apoyan el desarrollo de las competencias emocionales relacionadas con la preparación a la escuela (Mashburn & Pianta, 2006).

Las competencias relacionadas con la preparación escolar temprana son usualmente el foco de las evaluaciones tempranas y concierne los 5 siguientes dominios: el bienestar físico, el desarrollo del lenguaje, la cognición y el conocimiento en general y el desarrollo de competencias sociales y emocionales (Shepard, Kagan, & Wurtz, 1998) que los niños adquieren mediante procesos de socialización (Pianta & Walsh, 1996; Belsky & MacKinnon, 1994; Meisels, 1999; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000). Es precisamente ésta última, en la que nos centraremos en este artículo: dar cuenta de las competencias y/o habilidades sociales como predictores de la preparación escolar temprana o Readiness y del posterior éxito escolar, esto, a partir de la revisión exhaustiva de la literatura científica.

En el campo educativo, la distinción entre competencia social y habilidades sociales no siempre es clara. Las habilidades sociales son las conductas específicas que un individuo realiza competitivamente al llevar a cabo una tarea; son los componentes e indicadores de la competencia social (Elliott, Busse & Gresham, 1993; Gresham, 1986, Ogden, 2003; Beelmann, Pfingsten, & Losel, 1994; Ogden, 2003) y las competencias sociales son definidas por las habilidades sociales o conductas socialmente significativas presentadas en situaciones específicas, que anuncian que un individuo, pueda obtener efectos importantes dentro del contexto social en el que se desenvuelva. (Gresham, 2000).

Investigaciones recientes han señalado el papel de las habilidades sociales en el aprendizaje, en los logros académicos, en el éxito escolar temprano y en la transición a la escuela (Cooper & Farran, 1988; McClelland, Morrison & Holmes, 2000; McClelland & Morrison 2003). En un estudio con 72 preescolares entre 3 y 4 años, que utilizó el Social Skills Rating System (SSRS) (Greshman, & Elliot, 1990) y el Child Behavior Rating Scale (CBRS) (Bronson, Goodson, Layzer & Love, 1990) para evaluar la naturaleza y estabilidad en el tiempo de las calificaciones de los docentes en relación al aprendizaje temprano y las habilidades sociales, se encontró que los informes de los profesores, sugieren que los niños ingresan a la escuela con diferentes niveles de habilidades sociales que son críticas para el temprano éxito en la escuela (McClelland, & Morrison, 2003 citando a Foulks & Morrow, 1989, Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

La mayoría de las investigaciones que relacionan el comportamiento social temprano con los logros escolares exitosos, se han concentrado en el comportamiento social en general sin especificar aquellos aspectos que son importantes para el buen funcionamiento en la escuela. McClelland & Morrison (2003); Kelley (2002) y Merrel (1998), concluyen que el aprendizaje relacionado con las habilidades sociales, encierra las categorías de independencia, responsabilidad, autorregulación, cooperación, asertividad y empatía, y son definidas según la perspectiva de Kelley (2002) & Merrel y Gimpel (1998) de la siguiente manera: La cooperación identifica conductas de conformidad que son importantes para el éxito en el salón de clase, como, por ejemplo, utilizar el tiempo en el aula apropiadamente, ser conforme a las reglas y directrices. La asertividad, valora las interacciones que inician los estudiantes, por ejemplo, pedir ayuda y responder apropiadamente a las acciones de los otros como presión ejercida por los compañeros. Esta última incluye iniciar conductas que impliquen hacer y mantener amistades y responder a acciones de otros (Kelley, 2002; Merrel & Gimpel 1998).

El auto-control, se preocupa por conductas evidentes en situaciones de conflicto como responder apropiadamente al ser molestado por sus compañeros e incluye respuestas que ocurran en situaciones de conflicto y frente a la crítica entre iguales. La responsabilidad, demuestra la capacidad de comunicar con adultos respecto al cumplimiento de deberes y/o tareas asignadas; y la empatía, enfatiza en el comportamiento que refleja respeto por el punto de vista de los otros (Kelley, 2002; Merrel & Gimpel 1998). Davis (1983) define dos componentes centrales de la empatía: la preocupación empática que obedece a los sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona y la toma de perspectiva, definida como la habilidad para comprender el punto de vista del otro (Davis, 1983; Mestre & García, 2002).

Numerosos informes de investigación afirman el papel esencial de la competencia social en la adaptación exitosa a la escuela (Huffman, Mehlinger & Kerivan, 2000; Raver & Knitzer, 2002) y la influencia que sobre éstas competencias sociales y sobre el desempeño escolar, tiene la competencia emocional (la competencia social, se articula directamente con la competencia emocional) (Raver & Knitzer, 2002; Flórez-Donado, De la Ossa & De Castro, 2017). Se asume que la competencia emocional guarda relación con la expresión de felicidad de aquellos niños que se muestran más interesados en aprender por el bienestar emocional que experimentan, lo que probablemente genera una impresión positiva ante el maestro y sus compañeros. Los niños crónicamente enojados tienen menos probabilidad de hacer amigos y con ello mayor posibilidad de responder hostilmente, presentando impresiones negativas para aprender (Denham, Blair, DeMulder, Levitas,

Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003).

En breve, la experiencia emocional puede o bien perturbar o bien facilitar la aplicación de los procesos de control cognitivo importantes para la auto-regulación, tales como sostener la atención, tener presente información mientras se esta resolviendo un problema e inhibir las respuestas impulsivas a la vez de formular y llevar a cabo una respuesta (Derryberry & Reed, 1996; Blair (2002).

3. Resultados

Un análisis de las revisiones relacionadas con la competencia social, refleja que generalmente las habilidades sociales han sido estudiadas de forma aislada o individual y/o en relación a alguna otra y hemos encontrado que estas investigaciones han dejado de estudiar a cada una de las habilidades sociales simultáneamente. Por ejemplo, han estudiado a la empatía, a la responsabilidad, a la cooperación, al autocontrol y a la asertividad, una aislada de la otra, o en algunas ocasiones a una de éstas en relación a la cooperación, pero no a todas éstas habilidades sociales estudiadas en forma simultánea. Este análisis, también ha vislumbrado que la habilidad social que generalmente ha sido estudiada en asocio a alguna otra de las habilidades sociales, ha sido la cooperación (Dunn & Brown, 1994; Blair, 2003; Torres, 1996; Repetto, Pena, Mudarra, Uribarri, 2007; Kelley 2002; Merrel & Gimpel, 1998; Millar & Olson, 2000; Caicedo, Gutiérrez, Ascencio & Delgado, 2005; Reavis, Keane & Calkins, 2007; Bricklin & Bricklim, 1988; Navarro, 2003; Ladd, Blich & Buhs, 1999; Normandeau & Guay, 1998; Buote, 2002; Lozano, 2002; Buhs & Ladd, 2001; Calkins & Dedmon, 2000; Jadue, 2002; Buhs & Ladd, 2001; Gurney, 1988; Kazdin, 1994; DiPerna & Elliot, 1999; Haynes, Ben-Avie & Ensign, 2003; Malecki & Elliott, 2002; Pasi, 2001; Repetto, Pena, Mudarra, Uribarri, 2007; Howes, 2000; Ladd, 1999, Pianta, Steinberg, Rollins, 1995; Wentzel, 1999; Henricsson & Rydell, 2006; Phillips & Calkins, 2004; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001; Thompson, 2006; Bickle, 1996; Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 1999; Costa & McCrae, 1999, Pérez, Cupani & Ayllón, 2005; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004; Casel, 2003; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Caruso & Wolfe, 2001).

Por otra parte, esta revisión teórica también muestra que generalmente las investigaciones no definen explícitamente lo que significa éxito académico y si lo hacen, en su mayoría de veces, lo asocian directamente con las calificaciones o con algunas áreas académicas específicas, como las matemáticas y lenguas.

Estudios longitudinales donde se usó la observación directa, la entrevista, la aplicación de encuestas y cuestionarios a niños de kindergarten de entre 5.47 y 5.58 años de edad, de clase media, a quienes les fue aplicado el PPVT-R (The Peabody Picture Vocabulary Test-Revised) de Dunn & Dunn 1981, el Peer Acceptance (Test sociométrico adaptado por Asher, Singleton, Tinsley and Hymel (1979), y la escala de Cooperative and Independent Participation del TRSSA (Teacher Rating Scale of School Adjustment), el Metropolitan Readiness Test (MRT), indican la fuerte relación entre las habilidades de auto-regulación con el éxito académico (Ladd, Birch & Eric, 1999; Blair, 2003) otros estudios similares (Dunn & Brown, 1994) llegaron a las mismas conclusiones.

Autores como Kelley (2002) & Merrel y Gimpel, Torres, 1996; Repetto, Pena, Mudarra & Uribarri, 2007 (1998) consideran que un buen nivel de autocontrol en los escolares permite el desarrollo y entrenamiento en habilidades específicas como identificar un problema y sus posibles causas y soluciones, ponerse en la perspectiva del otro (indicadores de la empatía), buscar y evaluar alternativas, usar el lenguaje en la negociación verbal y desarrollar habilidades de razonamiento moral; elementos necesarios para lograr un ajuste escolar exitoso (Millar & Olson, 2000; Caicedo, Gutiérrez, Ascencio & Delgado, 2005).

Otro estudio longitudinal que investigó el rol de la regulación de la emoción en el éxito académico temprano en 325 niños de kindergarten (143 niños y 172 niñas), donde los padres completaron el ER Checklist (Emotion Regulation Checklist) de Shields & Cicchetti (1997), el APRS de DuPaul, Rapport, & Perriello (1991) (Academic Performance Rating Scale); el BASC (Behavior Assessment System for Children (BASC) de Reynolds & Kamphaus (1992); el STRS (Teacher Relationship Scale) de Piata (2001); el WIAT (Wechsler Individual Achievement Test) de Wechsler (1992) y el WPPSI-R (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised de Wechsler (1989), revelaron el papel central del autocontrol de las emociones en el éxito académico de los niños siendo esto el predictor del éxito en matemáticas y la capacidad temprana de leer y escribir (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007).

En relación a la asertividad y la cooperación, Bricklin & Bricklim (1988) realizaron investigaciones con alumnos de escuela elemental y encontraron que el grado de cooperación en los niños, es un factor que

influye a la hora de hablar del rendimiento escolar (Navarro, 2003; Bricklin & Bricklin, 1988). Las investigaciones de Buote (2002) concluyeron que existen correlaciones positivas entre el rendimiento escolar y las relaciones entre iguales; con base en el análisis de la percepción que tuvieron 478 adolescentes de los grados 8, 9 y 11 sobre la autonomía y la relación entre pares y la relación con sus padres; estos adolescentes completaron un cuestionario de auto-reporte que permitió acceder a los sentimientos acerca de la relación con sus padres y compañeros y la percepción que tienen sobre la escuela.

Una investigación que utilizó el TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil de Hernández, 1998) y una medida de fracaso escolar (Cuestionario sobre aspectos motivacionales, afectivos y socio familiares en el ámbito académico) en una muestra de 1178 estudiantes de cuatro institutos de Almería, España, pertenecientes a los cuatro niveles de la Educación Secundaria obligatoria, constató el carácter predictivo que tienen las relaciones de amistad, las relaciones sociales en clase y las relaciones con los padres y adultos (indicador de asertividad) sobre el rendimiento académico (Lozano, 2002). Por el contrario, los niños de kinder o en grados de primaria que experimentan desde temprano relaciones definidas por el rechazo entre compañeros, es muy probable que sean victimizados, excluidos, se desempeñen menos en las medidas de aprovechamiento académico (Buhs & Ladd, 2001) y que experimenten el deseo de abandonar el colegio (Calkins y Dedmon, 2000; Jadue, 2002).

En este mismo orden de ideas Gurney (1988) y Kazdin (1994) plantean que el fracaso escolar guarda estrecha relación con actividades antisociales y que está mediatizado por baja autoestima y trastornos de tipo emocional, además, estos autores consideran que la inadaptación socio-escolar se relaciona con problemas en el futuro como: deserción escolar, delincuencia y problemas de salud mental en la vida adulta.

En relación a la empatía, diversas investigaciones (DiPerna y Elliot, 1999; Haynes, Ben-Avie & Ensign, 2003; Malecki & Elliott, 2002; Pasi, 2001; Repetto, Pena, Mudarra & Uribarri, 2007, Howes, 2000; Ladd, 1999, Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Wentzel, 1999; Henricsson & Rydell, 2006) afirman que la conducta prosocial y empática en clase se relaciona significativamente con resultados intelectuales y académicos positivos. Para llegar a esto, por ejemplo, Diperna & Elliot (1999), en su investigación administraron el ACES (Academic Competence Evaluation Scales) y el SSRS (Social Skills Rating System), para evaluar a 56 profesores que evaluaron a 300 estudiantes con el ACES y a 60 con el SSRS. Adicionalmente para medir el éxito académico, 32 estudiantes completaron el ITDS (Iowa Test of Basic Skills). Sin embargo, en otras investigaciones anteriormente referenciadas (Lozano, 2002) se ha encontrado que las variables de apoyo social (cooperación y empatía) no presentan suficiente capacidad explicativa en la variación del rendimiento escolar. En contraste a esto, Phillips & Calkins (2004), citando a Ladd, Kochenderfer & Coleman (1996) encontraron que los niños que transicionaban al kindergarten con pares que le eran familiares tenían mejor ajuste académico y social que aquellos niños que no.

El estudio longitudinal llevado a cabo por Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom (2001) sobre el desarrollo emocional y social en 174 niños, 102 de 5 años y 72 ubicados en dos grupos de edades: 5 y 9 años respectivamente que pertenecían a familias con escasos recursos económicos, de nacionalidades africana, europea, americana, latinoamericana y de otras identidades étnicas y a los que se les administró el Peabody Picture Vocabulary Test-Revised y a sus padres el BSQ (Behavioral Styles Questionnaire de Mc.Devitt & Carey, 1978) y el SSRS (Social Skills Rating system de Grsheshman & Elliot, 1990), reportó que las medidas de empatía a la edad de 5 años predicen significativamente la competencia académica a la edad de 9 años.

La empatía es un recurso emergente para el comportamiento cooperativo y moral (Thompson, 2006). Estudios han mostrado que la habilidad de los niños para reconocer, clasificar y entender la expresión de emociones del otro (indicadores de empatía), está correlacionada con la adaptación social en general y el rendimiento escolar (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001 citando a Izard, 1971).

Teniendo en cuenta ahora lo que Kelley (2002) define como responsabilidad, encontramos que el poder seguir instrucciones, esperar turno, compartir, sentarse quieto y prestar atención, son cualidades esenciales que tantos padres como profesores consideran importantes para el temprano aprendizaje (Thompson, 2006).

Las investigaciones de Bickle (1996); Busato, Prins, Elshout & Hamaker (1999); Costa & McCrae (1999); Pérez, Cupani & Ayllón (2005) (Thompson, 2006). McClelland, Morrison & Colmes (2000) Yen, Konold, & McDermott (2004) citado por Thompson (2006), concluyeron que la responsabilidad es el rasgo disposicional más consistentemente asociado con el rendimiento académico. Encontramos, que Espinoza

(2006), en su estudio sobre el impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico mediante un análisis de correlación bivariada, mostró que el tener control sobre el comportamiento y el aprendizaje (indicadores de autocontrol), la relación entre estudiantes y maestros, la cooperación y el respeto entre iguales (indicadores de cooperación) se correlacionan en forma positiva (directa) con el rendimiento escolar ($r = 0.568$). De forma similar, Graziano, A., Reavis, R., Keane, S., Calkins, S. (2007) en su estudio, el rol de la regulación de la emoción en el éxito académico temprano de niños, hallaron luego de una regresión, que el autocontrol es un predictor significativo de el éxito académico y de la productividad en clase ($R^2 = .29$; $F = 2,204$). Así, los niños con mejores habilidades de autocontrol obtenían mayores calificaciones de los profesores en relación al éxito y la productividad en clase. El autocontrol fue un predictor significativo en el éxito en matemáticas ($R^2 = .33$; $F(2,87)$) y del éxito en la capacidad temprana de leer y escribir ($R^2 = .22$; $F(2, 87)$).

Mestre, M., Samper, P & Frías, M. (2002) encontraron que los mecanismos de autocontrol e inhibición de la ira en situaciones que la provocan, correlacionan positivamente con la conducta prosocial (0.247) y negativamente con la conducta agresiva (-0.279). Estos resultados indican que los mecanismos de emocionabilidad incontrolada, y las emociones reguladas guardan relación con la conducta agresiva y con la conducta prosocial respectivamente (Bandura, Barbaranelli, et al., 1996; Caprara y Pastorelli, 1993; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995; Eisenberg, Fabes, et al., 2000). También encontraron que la empatía tiene una función moduladora y facilitadora en la conducta prosocial e inhibe la conducta agresiva. Se constata una correlación positiva y estadísticamente significativa ($p < 0.01$) entre todos los factores de empatía y la conducta prosocial: toma de perspectiva ($r = 0.312$), fantasía ($r = 0.214$) y preocupación empática ($r = 0.389$) (Mestre, M., Samper, P & Frías, M. 2002). Estos resultados son coherentes con otros diferentes estudios (Carlo, Raffaelli, et al., 1999; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995; Eisenberg y Fabes, 1991; Eisenberg, Shell, et al., 1987; Eisenberg, Guthrie, et al., 1999; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000) llevados a cabo con infantes y adolescentes y concluyen el papel significativo que tiene la empatía como movilizadora de la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva. En este mismo estudio, los análisis de varianza realizados, muestran diferencias estadísticamente significativas en todos los factores de la empatía entre ambos géneros: Toma de Perspectiva: $F(1,1274) = 74,785$ $p < 0.01$; Fantasía: $F(1,1278) = 120.642$ $p < 0.01$; Preocupación Empática: $F(1,1274) = 205.147$ $p < 0.01$; Malestar Personal: $F(1,1277) = 67.101$ $p < 0.01$), siendo las mujeres adolescentes las que alcanzan puntuaciones más altas (Mestre, M., Samper, P & Frías, M. 2002), resultados coherentes con otros estudios que concluyen una mayor sensibilidad empática en la mujer (Carlo, Raffaelli, et al., 1999; Eisenberg y Lennon, 1983; Mestre y Pérez Delgado, 1997; Singh- Manoux, 2000).

Henricsson, L. & Rydell, A. (2006), en su estudio sobre la influencia de las competencias y relaciones sociales sobre la estabilidad de problemas, el éxito académico y la aceptación entre pares en los primeros 6 años escolares, encontraron que las conductas prosociales (aceptación entre pares y tempranas competencias de comportamiento: indicadores de cooperación y asertividad) sirven como factores protectores y fueron asociados a altos niveles de éxito académico futuro y bajos de conductas problemas en los niños niveles (Conducta Prosocial: $f: 4,94$; Iniciativa Social: $f: 13,05$; Éxito Académico: $f: 8,95$; Aceptación entre pares: $f: 10,46$). Las conductas prosociales redujeron problemas posteriores de problemas de conducta interna, por ejemplo, emociones autopunitivas, estados de ánimo negativos: tristeza, culpa, preocupaciones, sentimiento de soledad y problemas somáticos y externas (comportamientos disruptivos y perjudiciales para otros, impulsividad, desafío hostil, comportamientos destructivos, rabietas y sobre actividad)

Doctoroff, G., Greer, J., Arnold, D. (2006) en su investigación sobre la relación entre el comportamiento social y la capacidad de leer y escribir de niños y niñas preescolares (media de edad: 4.5 años), hallaron que el comportamiento prosocial (indicadores de asertividad, cooperación y empatía) predice mayormente las habilidades para leer y escribir, sin embargo, encontraron que en niños ($r = .38$) la predictibilidad es más fuerte que en las niñas ($r = .04$). Específicamente el incremento del comportamiento prosocial en niños fue relacionado con altas calificaciones en las habilidades para leer y escribir. Pese a esto, esta relación no fue estadísticamente significativa ($r = .14$). En este mismo estudio, se encontró que los niños que juegan de forma solitaria (indicadores de bajos niveles de cooperación y asertividad), tenían mayores dificultades en las habilidades de leer y escribir tempranas ($r = -.36$) Refiriéndonos ahora a la Responsabilidad, Pérez, Cupani & Ayllón (2005) encontraron que la responsabilidad contribuye de manera independiente, positiva y significativa a explicar el rendimiento académico en Lengua cuando la aptitud general y autoeficacia lingüística son controlados. El aporte explicativo de Responsabilidad es importante (11% de la varianza del desempeño en Lengua) en esta misma línea de investigación se encuentran otros autores quiénes han

hallado resultados similares (McIlroy & Bunting, 2001; Barbaranelli y colaboradores, 2003; Conard, en prensa).

Sanz, Y. (2005) encontró que el autocontrol está relacionado con la posibilidad del niño de manifestar conductas prosociales ($r = 0.47$), también en la muestra hay buena evidencia de la tendencia en la que los niños prosociales son los que más ajuste escolar (referido exclusivamente a la posibilidad de una adaptación activa al medio docente) presentan ($r = 0.56$) aunque el ajuste parece estar más relacionado con el autocontrol ($r = 0.62$). Este estudio igualmente revela que existen correlaciones positivas o moderadas entre la competencia académica y el comportamiento prosocial (0.38), contrastando con una correlación pequeña, entre la competencia académica y el autocontrol (0.22), por lo que se infiere que el desarrollo de las habilidades prosociales están más relacionadas con el éxito académico.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, este artículo, ha analizado algunos de los factores psicosociales que aumentan el riesgo al fracaso escolar y plantea que, a través del desarrollo de las competencias sociales dentro de la comunidad educativa, se puede crear en los colegios, factores protectores que permitan el desarrollo y ajuste adecuado del estudiante a su proceso de educación formal. El análisis de ésta revisión bibliográfica, permite concluir que en las investigaciones y revisiones, se han estudiado aisladamente una habilidad social de la otra. Encontramos que las habilidades sociales mayormente estudiadas han sido el autocontrol, la empatía y la cooperación y que en la población donde más se han estudiado en los grados escolares de kindergarten y de básica primaria y aún más en la preparación para el inicio del kindergarten. Encontramos también que la habilidad social estudiada conjuntamente con las demás, es la cooperación.

Los hallazgos y evidencias teóricas y empíricas citadas en este artículo, validan la interrelación entre las competencias y habilidades sociales y el éxito escolar y la preparación temprana a la escuela. Las conclusiones planteadas en este trabajo evidencian la necesidad de: crear, desarrollar y llevar a cabo intervenciones psicopedagógicas que contribuyan a movilizar el desarrollo de las competencias y habilidades sociales a lo largo de la vida; estrategias centradas en el diseño y aplicación de programas integrales de educación psicosocial que complementen y faciliten el aprendizaje del currículo académico de las instituciones educativas (Pena & Repetto, 2006; Zeiner, Roberts & Matthews, 2002 citado por Repetto, Pena, Mudarra, Uribarri, 2007). El desarrollo de estos programas ayudaría en general a prevenir los factores de riesgo en el aula, reduciendo el número de expulsiones de clase y el índice de agresiones, a la vez que contribuye a mejorar las calificaciones académicas, el desempeño escolar (Casel, 2003) y propicia que los niveles de ajuste y bienestar psicológico aumenten (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), es decir incrementa el éxito académico y trasciende la esfera escolar. De hecho, se ha demostrado que a largo plazo, las competencias sociales facilitan a los estudiantes universitarios, el ingreso al mundo laboral y en general potencian el acceso a las posibilidades de empleo (Caruso & Wolfe, 2001; Hettich, 2000; Flórez-Donado et. al. 2018).

Referencias bibliográficas

- Barceló E., De Los Reyes, C., Lewis, S., Zapata, L. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 23, 66-82.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lössel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5, 106-119
- Blair, C. (2003). *Self-regulation and school readiness*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Champaign, IL. (ED482879 2003-12-00). Recuperado en 2003, en: <http://www.eric.ed.gov>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111-127.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*, 1(2), 1-12..

- Bricklin, B.; Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México.
- Buhs, E., & Ladd, G., (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. I., & Love, J. M. (1990). *Child Behavior Rating Scale*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Buote, C. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-140.
- Cadoche, L. (2007). Habilidades sociales y rendimiento en un entorno de aprendizaje cooperativo. *Premisa de la sociedad Argentina de Educación Matemática*. (34), 31-37.
- Caicedo, C.; Gutiérrez C.; Ascencio, V.; Delgado, A. P. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12 (2). 157-173.
- Calkins, S., Dedmon, S., (2000). Physiological and Behavioral Regulations in two year old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology* 28 (2). 103-118.
- Caruso, D.; Wolfe, Ch.; (2001). Emotional intelligence in the workplace. En Ciarrochi, J. Forgas, J y Mayer, J (Eds), *Emotional intelligence in everyday life*. London: Psychology Press.
- Casanova, P., Cruz, M., De La Torre, M. & De La Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25 (4), 423-435.
- Cascón, I. (2000). *Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP*. Recuperado en 2000, en: www3.usal.es/inico/investigacion
- Cooper, D. H., & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 1-19.
- Costa, P. & McCrae, R. (1999). *Inventario de Personalidad. NEO revisado. Manual*. Madrid: TEA ediciones.
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- Denham, A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, (1), 238-256.
- De la Orden, A. (1991). Éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2 (1), 13-25.
- DiPerna, J., Elliot, S. (1999). The development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-225.
- Doctoroff, G., Greer, J., Arnold, D. (2006). The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls. *Applied Developmental Psychology* 27, 1-13
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 120-137
- Elliott, S.N., Busse, R.T., & Gresham, F.M. (1993). Behaviour rating scales: issues of use and development. *School Psychology Review*, 2, 313-321.
- Espinoza, E. 2006. Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 9 (4). 221-238
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Flórez-Donado, J; De la Ossa, J & De Castro, A (2017). Ansiedad Existencial y Actividades de tiempo libre en universitarios de una ciudad del Caribe Colombiano. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL SER*. V. 15 Año 2017.
- Flórez-Donado, J., De la Ossa, J., De Castro, A., Noreña, M., Sánchez-Fuentes, M., Mejía-Puerta, E., Villadiego, E., Rodríguez-Calderón, G., Torres-Salazar, P., González-Amador, M., Montero-Campo, D., Espinosa-Jaimes, V., Parra-Barrera, S. (2018). Depresión Y Ansiedad Ante Toma De Decisiones, Aislamiento

Existencial, Muerte Y Carencia De Sentido Vital En Religiosos Y No Religiosos. Revista Espacios. Vol. 39 (No.05) año 2018. Pág 15.

Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*- 45, 3-19.

Gresham, F. (2000) Assessment of Social Skills in Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Assessment for Effective Intervention*. 26, (51).

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gurney, P., (1988): *Self-esteem in children with special educational needs*. New York: Routledge.

Haynes, N., B,n-Avie, M., Ensing, J. (2003). *How social and emocional development add up: getting results in math and science education*. New York: Teachers College Press.

Heaviside, S., & Farris, E. (1993). *Public school kindergarten teacher's views on children's readiness for school*. Washington, DC:U.S. Department of Education, National Center for Education Statics.

Henricsson, L., Rydell, M., (2006). Children with Behaviour Problems: The Influence of Social Competence and Social Relations on Problem Stability, School Achievement and Peer Acceptance Across the First Six Years of School. *Infant and Child Development*. 15, 347-366.

Hettich, P. (2000). *Transition processes from college to carrer*. Washington: APA.

Hill, NC: University of North Carolina, FPG Child Development Center.

Howes C. (2000). Socio-emotional climate in child care, teacher-child relationships and children's second grade peer relations. *Social Development* 9, 191-203.

Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001) Emotional knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*. 12 (1), 18 - 23.

Jadue, G., (2002). Psychological factors that lead to low achievement, failure and dropping out of school. *Estudios Pedagógucos*, 28, 193-204.

Kagan, L. (1999) Rethinking rhetoric and responsability. *Phi Delta Kappan* (1) 272-279

Kazdin y Buela-Casal G., (1994): *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide

Kelley, M.L. (2002). *Social Skills Rating System: parent rating form preschool, elementary and middle/high school versions, self rating form grades 3-6 and 7-12 versions teacher rating form preschool elementary and middle/high school versions*.

Ladd G., (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Reviews in Psychology* 50, 333-359.

Ladd, G., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development*, 70 (6), 1373-1400.

Lammers, W., Onweugbuzie, A. Slate, J.R. (2001). Academic success as a function of gender, class, age, study habits and employment of college students. *Research in the Schools*, 8 (2), 71-81.

Lewit, E., Bakerm, L. (1995). School Readiness. *The future of children: Critical issues for children and youths*; 5 (2),128-139.

Lozano, A. (2002). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.

Malecki, C., Elliot, S. (2002). Children's social behaviours as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quartely*, 12 (1), 1-23.

Mashburn, A.; Pianta, R. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*. 17 (1), 151-176.

- Mayer, J., Roberts, R., Barsade, S. (2007). Human Abilities: Emotional Intelligence. Recuperado en 2007, en: www.annualreviews.org
- McClelland, M. & Morrison, F. (2003) The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206–224
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. H. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329.
- McWayne, V., Green, L., Fantuzzo, J. (2009). A Variable- and Person-Oriented Investigation of Preschool Competencies and Head Start Children's Transition to Kindergarten and First Grade.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten*. Baltimore: Brookes. 39–66.
- Merrell, K. y Gimpel, G. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Mestre, M., García, S y Frías M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psichotema*, 14 (2), 227-232.
- Mestre, M., Samper P. & M. Frías. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. 14 (2). 227-232.
- Millar, A., & Olson, S., (2000). Emotional expresiveness during peer conflicts: A predictos of social maladjustment among high risk preschoolers. *Journal of Abnormal Clinical Child Psychology*, 28, (4), 339-352.
- Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Currículo y Evaluación (2008) *Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago de Chile. Recuperado en 13 de 8 de 2008, en: www.mineduc.clhttp://www.curriculummineduc.cl/docs/apoyo/EPA_2008_web.pdf
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicaciones para la política educativa del Perú. *Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. 185-209
- National Association for the Education if Young Children, NAEYC. Position statement on school readiness (1990). *Young Children*. (1) 21-23.
- Navarro, E. (2003). El desarrollo de las habilidades sociales ¿determinan el rendimiento académico? *RED científica. Ciencia, tecnología y pensamiento*. Recuperado en Marzo 18 de 2010 en <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>
- Navarro, E. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. *RED científica. Ciencia, tecnología y pensamiento*. Recuperado en marzo 18 de 2010 en http://icce.ver.ucc.mx/articulos/articulo_001.php
- Navarro, R. (2003). El Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2). Recuperado en Marzo 18 de 2010 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Niebla, J. & Harnández, L. (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39 (3), 487-501.
- Normandeau, S., y Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 111-121
- Orden, T. (2003). The Validity of Teacher Ratings of Adolescents' Social Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (1).
- Paba, Barbosa, C., Lara Gutiérrez, R. & Palmezano Rondón, A. (2008) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la facultad de ciencias de la salud de la universidad del magdalena*, 5 (2).
- Páez, M., Gutiérrez-Martínez, O., Fachinelli, C. & Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (1), 77-84.
- Pérez, E., Cupani, M., Ayllón, S. Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4 (1), 1-11.
- Pasi, R. (2001). *Higher expectations: promotion social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press.

- Peralta, F., Sánchez, M. 2003. Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 95-120
- Petrides, K. Frederickson, N., y Furnha, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Phillips, S. y Calkins, S., (2004). Predicting Kindergarten Peer Social Status From Toddler and Preschool Problem Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (4), 409-423
- Pianta RC, Steinberg M, Rollins K. (1995). The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development of Psychology* 7, 295-312.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-Risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Piñeiros, L. J.; Rodríguez, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. *Human Development Department. LCSHD Paper Series (36)*. Recuperado en Marzo 18 de 2010 en <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>
- Pizarro, R.; Crespo, N. (2000). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. Recuperado en 2000, de www.uniacc.cl/talon/
- Powel, C. & Arriola, K. (2003) Relationship between psychosocial factors and academic achievement among African American students. *Journal of education research*, 96 (3), 175-181.
- Raver, C. C., y Knitzer, J. (2002). Ready to enter: what research tellspolicy makers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children. Recuperado en 2002 de <http://www.nccp.org/ProEmoPP3.html>.
- Redondo-Rojo, J. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología*. Facultad de Ciencias. Chile. Universidad de Chile. , Edición Electrónica, Recuperado en Marzo 18 de 2010 en <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>.
- Repetto, E.; Pena, M.; Mudarra, M.; Uribarri, M. J. (2007). "Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11 (5),159-178
- Reyes, Y. N. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de UNMS. Tesis de pregrado en Psicología de UNMS. Facultad de Psicología, Lima-Perú. Recuperado en 2003 de www.sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis.Salud/Reyes_T_Y/htm
- Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical Framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 495-511
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003) Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del motivated Strategies learning questionnaire. *Anales de Psicología*, 19, (1). 107-119.
- Sanz, Y. 2005. Relación de las Competencias Sociales y el Ajuste Escolar en Niños del Primer Ciclo de la Enseñanza Primaria. *Revista Electrónica Ciencias Holguín*, 2, Recuperado en Marzo 18 de 2010 en <http://www.ciencias.holguin.cu/2005/junio/articulos/ART18.htm>
- Shepard, L., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (Eds.). (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Shin, S. & Ryan, A. (2005) Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: the role of achievement goals. *Journal of experimental education*, 73 (4), 13-29.
- Shonkoff, J.,& Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Tavani, C. & Losh, S. (2003) Motivation, self-confidence and expectations as predictor of the academic performances among our high schools students. *Child Study journal*, 33 (3), 141-151.
- Thompson, R. (2006) The Social and Emotional Foundations of School Readiness. In J. Knitzer, R. Kaufmann, & D. Perry (Eds.), *Early childhood mental health*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co
- Torres, J. (1996). Estrategias de aprendizaje: la tercera vía. *Comunidad educativa*, 230, 5-8.

Torres-Salazar, P., & Melamed-Varela, E. (2016) Uso de T-PACK como estrategia de transferencia de conocimiento en las universidades. *Docencia, Ciencia y Tecnología*. (pp. 194-216) Cabimas, Venezuela. Fondo Editorial UNERMB.

Tudge, J. Otero, D., Hogan, D., Etz, K. (2003) Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (1) 42-64.

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S. Núñez, J. & González, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación de estudio. *Psichotema*, 18 (2), 165-170.

Wentzel K. (1991) Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development* 62, 1066–1078.

Zill, N., Collins, M., West, J & Hausken, E. (1995). Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States. *Young children*, 51 (1), 35-38.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

1. MsC. en Psicología, profesora investigadora de la Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. jflorez21@cuc.edu.co
orcid.org/0000-0003-2327-7494

2. Doctora en Psicología Aplicada a la Educación. Universidad Autónoma del Caribe. Barranquilla, Colombia. luz.lopez38@uac.edu.co

3. Doctorante Ingeniería Industrial. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. darwindacier@hotmail.com

4. Doctora en Administración. Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. ptorres10@cuc.edu.co orcid.org/0000-0002-6380-4933

5. Psicólogo en Formación. Programa de Psicología. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. emejia10@cuc.edu.co

6. Psicóloga en Formación. Programa de Psicología. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. anarvaez5@cuc.edu.co

7. Psicóloga en Formación. Programa de Psicología. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. xflorez2@cuc.edu.co

8. Psicóloga en Formación. Programa de Psicología. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. dmontero3@cuc.edu.co

9. Psicóloga en Formación. Programa de Psicología. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. jgomez55@cuc.edu.co

10. Psicólogo en Formación. Programa de Psicología. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. jsalebe1@cuc.edu.co

11. Psicólogo en Formación. Programa de Psicología. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. vespinos1@cuc.edu.co

12. Psicóloga en Formación. Programa de Psicología. Corporación Universitaria Reformada, Barranquilla, Colombia. Email: geraldinevaleria97@gmail.com

13. Psicóloga en Formación. Programa de Psicología. Corporación Universitaria Reformada, Barranquilla, Colombia. yessicamedranom@gmail.com

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015

Vol. 39 (N° 30) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados