ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia



# Éxito Escolar

Actualización Febrero 2017

**Editor del Tema:**
Frank Vitaro, PhD, Université de Montréal, Canadá

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Tabla de contenidos


Síntesis 6

Vínculos entre la primera infancia, el éxito escolar y la graduación en la escuela secundaria 9
FRANK VITARO, PHD, MAYO 2014

Finalización de la escuela/logro académico-resultados de la educación de la primera infancia 17
ANNE B. SMITH, PHD, MAYO 2014

El éxito escolar y el éxito académico: el impacto de las competencias sociales y emocionales tempranas 23
SHELLEY HYMEL, PHD, LAURIE FORD, PHD, MAYO 2014

Vínculos entre el desarrollo infantil temprano y el término de la escuela : Comentarios sobre Vitaro, Smith, Hymel y Ford 30
MICHEL JANOSZ, PHD, MAYO 2014

Finalización de la escuela / logro escolar como resultados del desarrollo de la primera infancia: Comentarios de Vitaro y Hymel y Ford 35
RUSSELL W. RUMBERGER, PHD, MAYO 2014

Educacion pre escolar y la finalización escolar 41
SUH-RUU OU, PHD, ARTHUR J. REYNOLDS, PHD, MAYO 2014

Servicios o programas que influyen en la primera infancia (0-5) y en sus Logros escolares / académicos 51
PENNY HAUSER-CRAM, EDD, MAYO 2014

Servicios o programas que influyen en el éxito académico de los niños pequeños y en la finalización de la escuela 58


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

CAROL MCDONALD CONNOR, PHD, FREDERICK J. MORRISON, PHD, MAYO 2014

Relación entre los programas preescolares y la finalización de la escuela: Comentario sobre Hauser-Cram, McDonald Connor y Morrison, y Ou y Reynolds 71
FRANCES A. CAMPBELL, PHD, MAYO 2014

Los vínculos entre los programas preescolares y la finalización escolar. Comentarios de Hauser-Cram, McDonald Connor & Morrison, y Ou & Reynolds 75
KATHRYN R. WENTZEL, PHD, MAYO 2014

Promover la preparación para la escuela en la primera infancia: lo que los padres pueden hacer 80
JANET AGNES WELSH, PHD, MAYO 2014

Kindergarten para niños de cuatro años: una medida para promover el éxito escolar y social en niños de contextos desfavorecidos 87
FRANCE CAPUANO, PHD, MARC BIGRAS, PHD, CHRISTA JAPEL, PHD, MAYO 2014

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Tema patrocinado por:




©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Síntesis

### ¿Por qué es importante?

La finalización de la escuela tiene implicaciones para toda la vida, y es especialmente crucial en las sociedades industrializadas que dependen en gran medida de una fuerza de trabajo educada. En Canadá, aproximadamente uno de cada cinco estudiantes todavía no ha recibido su diploma de escuela secundaria en la edad adulta temprana. En los países de la OCDE, alrededor del 16% de los estudiantes no completan su educación secundaria.[1] En América Latina y el Caribe, uno de cada seis niños ya no asiste a la escuela, a más tardar hacia la edad de los 14 años. La tasa de abandono escolar es aún mayor entre los alumnos de más edad.[2] Estas alarmantes estadísticas tienen importantes consecuencias tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto. A diferencia de los graduados de secundaria, los no graduados (es decir, los desertores)  tienen más probabilidades de: a) tener mayor dificultad para encontrar un trabajo, b) ser beneficiarios  de prestaciones de bienestar social y de desempleo, c) experimentar más problemas de salud física y mental) están menos involucrados en sus comunidades, y e) convertirse en padres de niños que están en mayor riesgo de experimentar problemas en la escuela y abandonar también, lo cual refuerza a su vez un ciclo negativo. A nivel de la sociedad, se estima que una sola deserción escolar puede costar entre $ 243,000 y $ 388,000 (US $). Dada la asociación entre el abandono escolar temprano y estas consecuencias negativas personales y financieras, es imprescindible entender los caminos hacia el éxito académico y la graduación escolar e identificar tanto los riesgos ambientales como los factores protectores del niño.

### ¿Qué sabemos?

La primera infancia representa un período crítico de desarrollo durante el cual los niños desarrollan una serie de habilidades pre-académicas (por ejemplo, lectura, reconocimiento de letras) y capacidades socio-emocionales (por ejemplo, capacidad de seguir instrucciones, inhibir impulsos, regular emociones y enfocar atención) lo cual los prepara  para adaptarse bien en la escuela y beneficiarse de sus experiencias de aprendizaje. Sin embargo, dependiendo de una variedad de factores, algunos niños experimentan déficit en la preparación escolar y comienzan la escuela ya detrás de sus compañeros de la misma edad en términos de habilidades cognitivas y sociales-emocionales básicas. Se estima que el 26% de los niños en Québec tienen déficits

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

cognitivos y socio-emocionales significativos en la entrada a la escuela. A su vez, estos niños que también manifiestan pobres habilidades de lenguaje y alfabetización (por ejemplo, dificultades para reconocer y usar los sonidos de las palabras habladas) corren mayor riesgo de experimentar dificultades académicas. Del mismo modo, los niños que tienen dificultades sociales (por ejemplo, congeniar con sus compañeros y maestros), emocionales, (por ejemplo, controlar las emociones negativas) y de comportamiento (por ejemplo, falta de atención, agresión, oposición) demuestran un menor ajuste escolar y rendimiento. Desafortunadamente, esta "brecha de logros" no desaparece con la escolaridad, sino que se amplía con el tiempo y, en última instancia, puede disminuir la motivación de los estudiantes y así aumentar sus probabilidades de desertar tempranamente de la escuela.

Las dificultades de aprendizaje de los niños y los problemas de comportamiento en la entrada a la escuela no se ven influenciados únicamente por sus características personales, sino también por la dinámica familiar durante los años preescolares. Los padres de los estudiantes que abandonan la escuela suelen estar menos involucrados y exigentes con sus hijos, brindan menos apoyo educativo y son menos propensos a modelar el logro de la educación. Dependiendo de sus propios antecedentes educativos y / o culturales, también pueden tener habilidades limitadas para ayudar a sus hijos a desarrollar habilidades tempranas que sean conducentes al aprendizaje. Finalmente, la parentalidad severa, incoherente o coercitiva puede perjudicar el desarrollo en la regulación emocional y el control de impulsos.

A pesar de estos factores de riesgo, existen varios factores protectores para inhibir el abandono escolar prematuro. Por ejemplo, la participación en programas de educación de la primera infancia (EPI) puede mejorar la preparación escolar de los niños y el rendimiento escolar. Además, las relaciones positivas con los compañeros y los maestros pueden proteger a los niños contra la deserción escolar, ya que está asociada con el compromiso y la motivación escolar, dos predictores importantes de la terminación de la escuela secundaria que son independientes del rendimiento académico. Finalmente, el ajuste escolar de los niños también puede ser facilitado cuando existe una asociación positiva entre el hogar y la escuela y cuando los padres complementan el aprendizaje del aula con experiencias positivas de aprendizaje en el hogar.

**¿Qué podemos hacer?**

Considerando que casi el 64% de las madres de niños pequeños están insertas en el mundo laboral, tanto en Canadá como en los Estados Unidos, y que la mayoría de los niños menores de

cinco años asisten a algún tipo de jardín infantil, existe la necesidad de desarrollar programas eficaces y de calidad de educación de la primera infancia. Típicamente, los programas más eficaces comparten las siguientes características:

1. Se centran en los niños pequeños (es decir, se inician en la infancia).
2. Están bien organizados y cuidadosamente planificados (es decir, tienen una buena relación personal-niño y maestros calificados).
3. Son intensivos e individualizados.
4. Combinan componentes centrados en el niño y los padres.
5. Se enfocan en las habilidades académicas y sociales- emocionales (lenguaje, alfabetización y autorregulación).
6. Se adaptan a las características culturales y socioeconómicas de las comunidades.
7. Se dirigen al desarrollo global de los niños.
8. Adoptan un enfoque equilibrado al incluir períodos tanto de aprendizaje estructurado como de juego libre. Por último, para garantizar la accesibilidad y la asequibilidad de estos programas, es necesario elaborar políticas para fomentar la participación generalizada de los niños de diversos orígenes en la EPI. Asimismo, los responsables de formular políticas deben revisar las políticas y prácticas escolares existentes para examinar de qué manera pueden estar contribuyendo a las dificultades escolares tempranas que eventualmente conducen a la deserción de la escuela secundaria (por ejemplo, políticas de retención).

**Referencias**


1. OECD. Education at a Glance 2012: Highlights, OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag_highlights-2012-en. Published September 11, 2012. Accessed February 22, 2017.
2. UIS, UNICEF. Finishing school: A right for children's development: A joint effort. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci-lac-executive-summary-2012-en.pdf. Published 2012. Accessed February 22, 2017.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Vínculos entre la primera infancia, el éxito escolar y la graduación en la escuela secundaria

**Frank Vitaro, PhD**

Université de Montréal, Canadá

Mayo 2014, 2e éd. rév.

## Introducción y Problema

En las sociedades industrializadas, abandonar la escuela antes de recibir un diploma de escuela secundaria tiene graves consecuencias tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto. En comparación con los promedios nacionales, los desertores son más propensos a ser beneficiarios de seguro de bienestar social y de desempleo,[1] a experimentar más problemas de salud física y mental, participar en actividades ilegales, y son más propensos al abuso de sustancias psicotrópicas. Los desertores también están menos involucrados en sus comunidades y crecen para convertirse en padres cuyos niños están en mayor riesgo de tener problemas en la escuela y abandonar también.[2] Aunque no se ha establecido claramente que todos estos problemas resultan de abandonar la escuela temprano, es plausible que la deserción fuera un compuesto de muchos de ellos. En Canadá, aproximadamente un niño de cada cinco todavía no ha recibido su diploma de preparatoria a los 20 años. Los varones de esta categoría superan a las mujeres en dos a uno.

## Contexto de la investigación

En muchos casos, las dificultades escolares en la infancia son precursoras del abandono escolar.[3] Por ejemplo, factores personales tales como trastornos del lenguaje, déficit atencional y dificultades para reconocer y utilizar los sonidos de las palabras habladas al inicio de la escuela (es decir, a los 5 o 6 años) son predictores de dificultades académicas y consiguientemente abandono prematuro de la escuela[4-6] No obstante, no está claro si otros tipos de problemas de comportamiento, como la ansiedad y el estado de ánimo depresivo, o la agresión y la oposición, desempeñan también un papel en la predicción del abandono prematuro de la escuela, independientemente de los problemas de lenguaje y déficit de atenciónal.[5,7,8] Incluso si estos otros problemas de conducta no afectan directamente el rendimiento escolar, pueden estar indirectamente conectados con las dificultades en la escuela y, en última instancia, al abandono

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

escolar a través de dos vías: según una vía, los problemas de comportamiento pueden provocar la exclusión social y la victimización por parte de los compañeros o maestros a lo largo de la escuela primaria y secundaria. Estas experiencias sociales negativas pueden, a su vez, reducir las oportunidades de aprendizaje y la motivación escolar, además de aumentar las dificultades conductuales.[9-13] Según la otra vía, los problemas de conducta, particularmente los del tipo externalizado, pueden fomentar afiliaciones con compañeros con problemas conductuales que a su vez están disconformes con las normas sociales, el compromiso escolar y el desempeño académico,[14] así como fomentar comportamientos antisociales. Las dos vías no son mutuamente excluyentes. Además, ambas vías reconocen la importancia del compromiso / motivación / compromiso escolar, ya que estos factores han demostrado ser importantes predictores del término de la escuela secundaria independientemente del desempeño académico.[14] Ambas vías también incluyen la posibilidad de transacción (es decir, bidireccional), vínculos entre problemas de conducta y dificultades académicas. Estos vínculos transaccionales pueden implicar vías directas o indirectas.[15] Sin embargo, estas vías siguen siendo en su mayoría especulativas.

Cabe destacar que los problemas de conducta y las dificultades de aprendizaje al inicio de la escuela pueden predecirse por las características personales de los niños y sus padres y por la dinámica familiar durante los años preescolares.[16] Los problemas de conducta y las dificultades de aprendizaje en la escuela primaria pueden ser considerados elementos intermedios en el desarrollo de la cadena de eventos que conducen a la deserción. Sin embargo, varias variables contextuales pueden amplificar o mitigar el efecto de estos predictores tempranos. Por ejemplo, los métodos especiales de enseñanza utilizados por los profesores o la asistencia a una buena escuela pueden debilitar la relación entre los factores de riesgo personales y socio-familiares que están presentes en la primera infancia y, posteriormente, la deserción.[17] Inversamente, Los estudiantes o la ausencia de un claro código disciplinario de la escuela puede exacerbar aún más los efectos negativos de los factores de riesgo tempranos, acelerando así el cese prematuro de los estudios.[11,18-21]

**Preguntas Clave y Resultados Recientes de la Investigación**

Los niveles más altos de fracaso académico en las familias desfavorecidas y en algunas comunidades culturales se deben en parte a las actitudes comparativamente indulgentes de los padres hacia la escuela y en parte a la limitada capacidad de los padres para ayudar a sus hijos a desarrollar comportamientos propicios para el aprendizaje[22] Afortunadamente, varios programas preventivos de deserción escolar existen, con el objetivo de que los factores de riesgo presentes

durante los años preescolares no den lugar a nuevos factores de riesgo que hagan la situación cada vez más difícil de cambiar. Algunos de estos programas para preescolares han sido rigurosamente evaluados y han producido resultados positivos. Las restricciones de espacio nos impiden proporcionar más información, pero un resumen muy breve de los programas que aparecen en este artículo se podrá apreciar en el cuadro adjunto. (Ver Tabla 1).[23]

Cabe señalar que los programas descritos en la Tabla 1 fueron instituidos antes de que los niños alcanzaran la edad de seis años.[24] Los programas preescolares que no recopilaron información sobre el término de la escuela secundaria no se mencionan en esta Tabla. Aparte de su contenido específico, los programas más eficaces fueron los más intensos y los más duraderos. La mayoría de estos programas se centraron en la estimulación cognitiva de los niños y en la alfabetización o pre-requisitos académicos. Pocos han incluido un componente para dotar a los padres para lidiar con los problemas de comportamiento de sus hijos o para mejorar sus propios conocimientos y actitudes hacia la escuela. Del mismo modo, pocos han examinado las necesidades personales de los padres o han intentado mejorar la situación socioeconómica de la familia. Programas como los Centros de Padres y Niño establecidos bajo el Estudio Longitudinal de Chicago[21,25] (the Chicago Longitudinal Study) son una excepción notable debido a la variedad de actividades disponibles para los niños y los padres. Sin embargo, incluso este programa modelo pone mucho menos énfasis en comportamientos sociales conducentes al aprendizaje grupal (es decir, centrarse en las tareas, autorregulación emocional y habilidades sociales) que en los requisitos académicos y las habilidades lingüísticas.

**Conclusión e Implicaciones para Políticas y Servicios**

A pesar de los programas preescolares eficaces que pueden ser llevados a cabo en varios centros de cuidado de niños e involucran a la familia,[21,25,26] es importante no confiar en estos programas preescolares solo para propiciar el término de la escuela secundaria. Incluso si más de la mitad de todos los niños en edad preescolar están expuestos a entornos educativos distintos de la familia, muchos otros no lo son. Sin embargo, los niños que viven en un medio socioeconómico y educativamente desfavorecidos[27] suelen ser los más necesitados de educación compensatoria. Por lo tanto, no debemos pasar por alto el jardín de infantes (con asistencia de 95% de los niños) y los primeros años de la escuela básica como una plataforma adicional de prevención / promoción. Una serie de programas de prevención prometedores se han llevado a cabo o se están llevando a cabo con niños en el jardín de infantes y en la escuela elemental temprana: el programa FAST TRACK del Grupo de Investigación de Problemas de Conducta,[28] el programa

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

Early Risers,[29] el programa de Montreal[30,31] Check and Connect.[32] Estos programas son destacables por varias razones: se enfocan en niños pequeños (es decir, comienzan en el jardín de infantes, pero a menudo continúan a lo largo de la escuela primaria y más allá), son completos (es decir, combinan componentes centrados en el niño y los padres y se centran en ambos objetivos, académicos y de comportamiento), se han evaluado usando un diseño de evaluación fuerte, e informaron un cierto éxito respecto al término de la secundaria. Se necesita urgentemente una acción en las comunidades de mayor riesgo, donde uno de cada tres niños no termina sus estudios secundarios dentro del plazo prescrito y uno de cada cinco nunca termina. Las iniciativas futuras no deben subestimar la importancia de los años preescolares ni ignorar las estrategias que han demostrado ser efectivas en el aumento de las tasas de graduación y en la reducción de toda una serie de problemas de adaptación en la infancia, adolescencia e incluso edad adulta.[33,34] Tampoco debemos esperar que la acción correctiva sea sólo durante el período preescolar, por intensa y apropiada que sea, logrará crear las condiciones adecuadas para el éxito académico y el desarrollo personal de todos los niños en riesgo. Tal como está, ningún programa fue efectivo para todos los niños. De hecho, un programa puede ser más eficaz que otro en un contexto o para algunos participantes, mientras que otro programa puede ser eficaz en un contexto diferente o para diferentes participantes. Los enfoques sostenidos que siguen a los niños y sus familias a través de diferentes períodos de desarrollo (como el utilizado en el programa Fast Track) y que utilizan una combinación estratégica de actividades universales y dirigidas con dosis ajustadas parcialmente a las necesidades individuales (como la utilizada en Early Risers y Check and Connect), merecen consideración seria y deben ser probados. Estos enfoques resultarían en una intervención sostenida que comienza durante el embarazo y que ocurre continuamente o según lo requerido cuando el niño está pasando por cambios en la vida (nacimiento, inicio de la guardería, transición al jardín de infantes y escuela primaria, transición a la escuela secundaria). Esto tendría la ventaja de abordar varios factores de riesgo y protección cuya relevancia se hace evidente en cada fase de desarrollo, apoyando así cualquier esfuerzo previo de intervención temprana.

Tabla 1

| **Proyecto** | **Resumen** |
|---|---|

| | |
|---|---|
| 1- Proyecto Abecedarian[35] | **Duración**: 5 años (0 a 5 años)<br>**Descripción**: Se centra en el desarrollo del lenguaje, habilidades cognitivas y comportamientos apropiados en el Jardin Infantil; participación de los padres.<br>**Resultados**: Efectos positivos sobre las habilidades intelectuales y el rendimiento académico (menos repeticiones) hasta los 15 años. |
| 2- Proyecto Perry Preschool[36] | **Duración**: 30 a 60 semanas (3 ó 4 años)<br>**Descripción**: Centrado en habilidades cognitivas y lenguaje hablado en la guardería; visitas domiciliarias.<br>**Resultados**: mayores tasas de terminación, menos criminalidad, menos embarazos y menos casos de dependencia económica. |
| 3- Even Start[37] | **Duración**: 9 meses (3-4 ó 4-5 años)<br>**Descripción**: Centrado en el aprendizaje cognitivo y el lenguaje; visitas domiciliarias, educación de los padres.<br>**Resultados**: Resultados mixtos a corto plazo. |
| 4- Proyecto sin titulo[38] | **Duración**: Un año (jardín de infantil)<br>**Descripción**: Lectura interactiva en clase y en casa; Reuniones con los padres.<br>**Resultados**: Mejora del rendimiento en lectura. |
| 5- Chicago Child-Parent Centers[25,39] | **Duración**: Un año (jardín infantil)<br>**Descripción**: Centrado en la lectura, la escritura y la conciencia fonológica; talleres para profesores y padres.<br>**Resultados**: Mejora del rendimiento en lectura. |
| 6- Proyecto sin titulo[40] | **Duración**: 3 a 9 años<br>**Descripción**: Habilidades cognitivas y académicas; Participación de padres y maestros.<br>**Resultados**: Disminución en la tasa de deserción. |

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

| | |
|---|---|
| 7- Early Head Start[41] | **Duración**: 3 años (0-3 años)<br>**Descripción**: Desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas, ayuda para los padres.<br>**Resultados**: Efectos positivos pero modestos sobre la auto-regulación emocional y problemas de comportamiento de los niños. Efectos positivos en las prácticas educativas de los padres. |
| 8- The Incredible Years[42] | **Duración**: 12 semanas (3-5 años)<br>**Descripción**: Centrado en las estrategias educativas de los padres y profesores.<br>**Resultados**: Efectos positivos moderados sobre los comportamientos disruptivos de los niños y la autorregulación; reducción de las tasas de abandono escolar. |

N.B : Solamente se dan a conocer estudios de casos y controles aleatorios con el grupo experimental o con el grupo control.

**Referencias**


1. Ressources humaines et travail. Après l'école: résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans. Ottawa, ON: Ressources humaines et travail Canada. Cat. no. LM2940793F; 1993.
2. McCaul EJ, Donaldson GA, Coladarci T, Davis WE. Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research*. 1992;85(4):198-207.
3. Janosz M, LeBlanc M, Boulerice B, Tremblay RE. Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*. 2000;92(1):171-190.
4. Aram DM, Hall NE. Longitudinal follow-up of children with preschool communication disorders: Treatment implications. *School Psychology Review*. 1989;18(4):487-501.
5. Vitaro F, Brendgen M, Larose S, Tremblay RE. Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*. 2005;97(4):617-629.
6. Jimerson S, Egeland B, Sroufe LA, Carlson B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*. 2000;38(6):525-549.
7. Breslau J, Miller E, Breslau N, Bohnert K, Lucia V, Schweitzer J. The Impact of Early Behavior Disturbances on Academic Achievement in High School. *Pediatrics*. Jun 2009;123(6):1472-1476.
8. Fergusson DM, Horwood LJ, Lynskey MT. The effects of conduct disorder and attention deficit in middle childhood on offending and scholastic ability at age 13. *J Child Psychol Psychiatry*. 1993;34(6):899-916.
9. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Dev*. Dec 1997;68(6):1181-1197.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

10. Buhs ES, Ladd GW, Herald SL. Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*. 2006;98:1-13.

11. Brendgen M, Wanner B, Vitaro F, Bukowski WM, Tremblay RE. Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*. 2007;99:26-38.

12. Vitaro F, Larocque D, Janosz M, Tremblay RE. Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*. 2001;21(4):401-415.

13. Woodward LJ, Fergusson DM. Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *J Child Psychol Psychiatry*. 2000;41(2):191-201.

14. Véronneau M-H, Vitaro F, Pedersen S, Tremblay RE. Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*. 2008;100(2):429-442.

15. Vitaro F, Brendgen M, Tremblay RE. Early predictors of high school completion: The developmental interplay between behavior, motivation, and academic performance. In: Boivin M, Bierman K, eds. *Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice*. New York, NY: Guilford Press; sous presse.

16. Boivin M, Bierman K. *Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice*. New York, NY: Guilford Press; in press.

17. Rutter M, Maughan B, Mortimore P, Ouston J, Smith A. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979.

18. Brendgen M, Wanner B, Vitaro F. Victimization by the teacher during middle childhood: Effects on developmental adjustment in young adulthood. Paper presented at: Annual Congress of the Society for Research in Child Development; 2005, April; Atlanta, GA.

19. Rumberger RW. Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*. 1983;20:199-220.

20. Bryk AS, Thum YM. The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. American Educational Research Journal. 1989;26(3):353-383.

21. Reynolds AJ. Early schooling of children at risk. *American Educational Research Journal*. Sum 1991;28(2):392-422.

22. Neuman SB, Gallagher P. Joining together in literacy learning: Teenage mothers and children. *Reading Research Quarterly*. 1994;29(4):382-401.

23. Saint-Laurent L. Les programmes de prévention de l'échec scolaire des développements prometteurs. In: Vitaro F, Gagnon C, eds. Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Vol 2. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec; 2000:5-68.

24. Janosz M, Fallu J-S, Deniger M-A. La prévention du décrochage scolaire, facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. In: Vitaro F, Gagnon C, eds. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Vol 2*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec; 2000:115-164.

25. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest - A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Jama-Journal of the American Medical Association*. 2001;285(18):2339-2346.

26. Arnold DH, Ortiz C, Curry JC, et al. Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology*. Sep 1999;27(5):589-598.

27. Geoffroy MC, Cote SM, Giguere CE, et al. Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *J Child Psychol Psychiatry*. Dec 2010;51(12):1359-1367.

28. Conduct Problems Prevention Research Group. Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *J Consult Clin Psychol*. 1999;67(5):648-657.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

29. August GJ, Realmuto GM, Hektner JM, Bloomquist ML. An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: The Early Risers Program. *J Consult Clin Psychol*. 2001;69(4):614-626.

30. Tremblay RE, Pagani-Kurtz L, Mâsse LC, Vitaro F, Pihl RO. A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *J Consult Clin Psychol*. 1995;63(4):560-568.

31. Boisjoli R, Vitaro F, Lacourse E, Barker ED, Tremblay RE. Impact and clinical significance of a preventive intervention for disruptive boys: 15-year follow-up. *British Journal of Psychiatry*. 2007;191(5):415-419.

32. Christenson SL, Reschly AL. Check & Connect: Enhancing school completion through student engagement. In: Doll B, Pfohl W, Yoon J, eds. *Handbook of youth prevention science*. New York, NY: Routledge; 2010:327-348.

33. Campbell FA, Ramey CT, Pungello EP, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*. 2002;6(1):42-57.

34. Reynolds AJ, Ou S-R, Topitzes JW. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Dev*. 2004;75(5):1299-1328.

35. Campbell FA, Ramey CT. Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*. 1995;32(4):743-772.

36. Schweinhart LJ, Weikart DP. Success by Empowerment: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27. *Young Children*. 1993;49(1):54-58.

37. St. Pierre R, Swartz J, Murray S, Deck D, Nickel P. *National evaluation of the Even Start family literacy program: Report on effectiveness*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.; 1993.

38. Phillips LM, Norris SP, Mason JM. Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A kindergarten intervention and five-year follow-up. *Journal of Literacy Research*. Mar 1996;28(1):173-195.

39. Saint-Laurent L, Giasson J. Effects of a multicomponent literacy program and of supplemental phonological sessions on at-risk kindergartners. *Educational Research and Evaluation*. 2001;7(1):1-33.

40. Temple JA, Reynolds AJ, Miedel WT. Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago child-parent centers. *Urban Education*. 2000;35(1):31-56.

41. Love JM, Kisker EE, Ross CM, et al. Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start. Washington, DC: US Department of Health and Human Services. Available at: http://www.mathematica-mpr.com/earlycare/ehstoc.asp. Accessed September 23, 2004; 2002.

42. Webster-Stratton C. Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *J Consult Clin Psychol*. 1998;66(5):715-730.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Finalización de la escuela/logro académico-resultados de la educación de la primera infancia

**Anne B. Smith, PhD**

Children's Issues Centre, Nueva Zelanda

Mayo 2014, Éd. rév.

## Introducción

¿Cómo influencia la educación infantil el éxito escolar? La educación de la primera infancia (EPI) *consiste en programas organizados supervisados con objetivos sociales y educativos para los niños y niñas (hasta la edad de entrada en la escuela) en ausencia temporal de sus padres*, e incluye una diversidad de programas, variando en horas de operación, edades de niños y situación socioeconómica de las familias. Algunos ejemplos son los Jardines Infantiles de medio día, los centros de cuidado de niños, modalidades de intervención temprana y los programas de cuidado diurno familiar.

## Materia

Si la EPI contribuye al logro del potencial educativo de los niños, todos los niños deberían tener la oportunidad de participar, los padres deben tener acceso a los programas de la EPI para sus hijos y los gobiernos deben invertir en programas de EPI de alta calidad.

## Problemas

Las familias y las escuelas varían mucho en el tipo de experiencias que proporcionan a los niños, y también lo hacen los servicios de la EPI. La cuestión más sencilla de si la EPI influye en el desarrollo lleva a la cuestión más compleja de las cualidades óptimas de la EPI para el desarrollo. *Evaluar y definir la calidad de la EPI* es un tema tan importante como la determinación de sus efectos.

## Contexto de la investigación

La "Guerra contra la Pobreza" en los años 60 en los Estados Unidos, utilizando programas de la EPI diseñados para romper el ciclo de desventajas para los niños que crecen en la pobreza, fue acompañada por la investigación. Estos programas de intervención temprana generalmente

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

implicaban la asignación aleatoria de niños pobres a grupos control y experimentales, y la medición periódica del CI, y el logro y los resultados sociales. Algunos estudios siguieron a los niños hasta la edad adulta, permitiendo la evaluación de los efectos a largo plazo. También se han investigado los efectos de la variación de la experiencia de la EPI en los resultados para el común de los niños. Tales estudios son generalmente cuasi-experimentales o correlacionales, e implican la relación de las variaciones de la calidad con los resultados para los niños.

**Preguntas clave para la investigación**

1. ¿Cuáles son los resultados de la participación en la EPI para el desempeño y finalización escolar de los niños?
2. ¿Qué cualidades de los programas de la EPI se asocian con resultados educativos favorables?

**Resultados recientes de la investigación**

*Resultados a largo plazo de educación*: La evidencia de los resultados a largo plazo de la participación en la EPI ha sido examinada en estudios de revisión recientes.[1-4] Barnett revisó 38 estudios de Estados Unidos centrados en los resultados de la EPI para niños en pobreza, mientras que Gorey[3] integró resultados en 35 experimentos preescolares y cuasi-experimentos. Las medidas de resultado de tales estudios incluyen puntajes de CI, pruebas estandarizadas de logro, retención de grado, colocación de educación especial y graduación de secundaria. Los programas modelo de la EPI variaron en cantidad, intensidad y duración, pero normalmente involucraron la participación durante uno o más años entre las edades de nacimiento y cinco años en programas de alta calidad. El proyecto Abecedarian es un ejemplo de un programa intensivo y a largo plazo de intervención (cinco años).[5,6]

Las revisiones de Barnett mostraron efectos estadísticamente significativos del programa en el logro,  más allá del Grado Tres en cinco de los 11 programas modelo.1 Los proyectos Abecedarian y Perry Pre school tuvieron efectos en el logro que persiste hasta la edad adulta. Los programas más exitosos fueron los que comenzaron antes y proporcionaron programas más largos y más intensos.[3,7] El proyecto Abecedarian mostró resultados más altos en los test cognitivos en la edad adulta  en los participantes de la EPI, quienes obtuvieron puntuaciones más altas en las pruebas de lectura y matemáticas, tenían más años de  educación y eran más propensos a asistir a la universidad que el grupo de control.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

La mayoría de los programas revisados por Barnett informaron que las tasas de retención y educación especial eran menores para los grupos de intervención de la EPI. Sin embargo solamente nueve de veinticuatro estudios de seguimiento cuasi-experimentales reportaron efectos a largo plazo en el seguimiento. Los datos sobre la graduación escolar se recogieron en cinco estudios, mostrando que los niños que participaron en estos programas EPI tenían más probabilidades de graduarse de la escuela secundaria.

Gorey encontró grandes promedios de los efectos de la intervención de las mediciones estandarizadas de la inteligencia y el rendimiento académico.[3] En el seguimiento, tres cuartas partes de los niños que participaron en los programas de EPI obtuvieron puntuaciones más altas en CI y las pruebas de logro que los niños con que fueron comparados. Incluso cinco años después de que los programas habían terminado, la mayoría de los participantes (74%) estaban logrando un promedio mejor en la escuela que los no participantes. Menos de un cuarto (22%) de los participantes de la EPI se retuvieron un grado comparado con casi la mitad (43%) del grupo control. La mayoría de los participantes de la EPI (74%) se graduaron de la escuela secundaria, mientras que sólo el 57% del grupo control lo hizo.

Existen pocos estudios que sigan a los efectos de la intervención hasta la edad adulta, pero muchos estudios de seguimiento en diferentes países apoyan el impacto positivo de la participación de la EPI en el rendimiento escolar.[8] Estos estudios se han llevado a cabo en Irlanda,[9] Nueva Zelanda,[10] El Reino Unido,[12] Corea del Sur[13] y Suecia.[14,15]

*La naturaleza de la calidad*: La participación en cualquier entorno de  primera infancia no es suficiente para lograr buenos resultados escolares. La investigación ha demostrado que la calidad hace una diferencia en el desarrollo cognitivo.[10,16-22] Hay dos dimensiones principales de la calidad. La calidad estructural es la característica organizativa observable de la calidad (reflejada a menudo en las regulaciones). Esta es una condición necesaria pero no suficiente para la calidad.[17] Hay tres aspectos clave de la calidad estructural, descritos como "el triángulo de hierro" (para describir su importancia e interrelación).[23] El triángulo de hierro incluye el tamaño del grupo, coeficiente niño/adulto y capacidades de los maestros y capacidades de los maestros. Otros factores estructurales son los salarios del personal y la baja rotación de maestros.[8,22,24,25]

La calidad de los procesos involucra las relaciones sociales y las interacciones dentro de los ambientes en la primera infancia.[20] Los maestros sensibles, que son rápidos para contener a los niños, responden a sus iniciativas, los conocen lo suficiente bien como para interpretar sus

acciones, y a desafiarlos y mediar en las relaciones con sus compañeros, y alientan sus aprendizajes.  No emplean métodos punitivos o de control ni permanecen  separados de los niños.[26,27] Los modelos curriculares estructurados y dirigidos por el maestro se han asociado con resultados más pobres a largo plazo  en comparación con enfoques más centrados en el niño.[28,29]

## Conclusiones

Los programas intensivos de la EPI de alta calidad tienen efectos positivos en el desarrollo cognitivo, el logro escolar y la terminación, especialmente para los niños de bajos ingresos en programas modelos diseñados para aminorar la pobreza. Otra evidencia proviene de un grupo más amplio de niños que participan en programas financiados con fondos públicos. Los niños pequeños aprenden mejor participando en interacciones espontáneas y recíprocas, actividades significativas y relaciones de cuidado respetuoso. La EPI debe planificarse cuidadosamente, dotada de personal calificado y capacitado, e involucrar a grupos pequeños con proporciones personal-niño favorables para que tenga efectos positivos. La intensidad del programa está relacionada con la cantidad y calidad de la interacción del maestro y el tamaño de la clase. Participar en programas de EPI estimulantes y cálidos ayuda en  la emocionalidad de los niños y fomenta el placer y  la participación continua en las actividades de aprendizaje.

Se deberían invertir más recursos en los centros de la EPI ya que no suele ser obligatoria y recibe menos fondos gubernamentales que la educación para los niños mayores. Deberían elaborarse políticas para fomentar la participación generalizada en la educación de la primera infancia por parte de niños de diversas procedencias, para garantizar la accesibilidad y la asequibilidad. Debe darse alta prioridad a la mejora de la calidad de la EPI, por ejemplo mediante la provisión de maestros calificados y una buena remuneración para retenerlos. Los padres deben recibir orientación para que reconozcan y escojan buenos centros de EPI para sus hijos. Si no se dispone de una atención de alta calidad, los padres no pueden elegirla, por lo que es esencial planificar la prestación de servicios de educación de acuerdo con las necesidades de las comunidades locales y los altos estándares de calidad.

**Referencias**


1. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.
2. Barnett WS. Long-term cognitive and academic effects of early childhood education of children in poverty. *Preventive Medicin* 1998:27(2);204-207.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

3. Gorey KM. Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly* 2001:16(1);9-30.

4. Smith AB, Grima G, Gaffney M, Powell K, Masse L, Barnett S. *Early childhood education: Strategic research initiative literature review*. *Report to Ministry of Education*. Dunedin, New Zealand: Children's Issues Centre; 2000.

5. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy*. New York: Cambridge University Press; 1994:190-221.

6. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science* 2002:6(1);42-57.

7. Frede EC. Preschool program quality in programs for children in poverty. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:77-98.

8. Boocock SS, Larner MB. Long-term outcomes in other nations. In: Barnett SW, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:45-76.

9. Hayes N. Early childhood education and cognitive development at age 7 years. *Irish Journal of Psychology* 2002:21(3-4);181-193.

10. Wylie C, Thompson J, Lythe C. *Competent children at 10: Families, early education and schools*. Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research; 2001.

11. Goelman H, Pence A. Effects of child care, family and individual characteristics on children's language development. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987:89-104.

12. Sylva K, Wiltshire J. The impact of early learning on children's later development: A review prepared for the RSA Inquiry "Start Right". *European Early Childhood Education Research Journal* 1993:1(1);17-40.

13. Rhee U, Lee K. The effectiveness of four early-childhood program models: Follow-up at middle school. *Journal of Educational Research* 1990:28(3);147-162.

14. Andersson BE. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development* 1992:63(1);20-36.

15. Lamb ME, Hwang CP, Broberg A. Swedish child-care research. In: Melhuish EC, Moss P, eds. *Day care for young children: International perspectives*. London: Routledge; 1991:102-120.

16. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996:67(2);606-620.

17. Cryer D. Defining and assessing early childhood program quality. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 1999:563;39-55.

18. Helburn SW, Culkin ML, Morris JM, Clifford RM. The cost, quality, and outcomes study theoretical structure. In: Helburn SW, ed. *Cost, quality and child outcomes in child care centers*. *Technical Report*. Denver, Col.: Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy, University of Colorado at Denver; 1995:5-10.

19. Howes C, Phillips DA, Whitebrook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Annual Progress in Child Psychiatry & Child Development*. 1993;563-580.

20. Lamb ME. Nonparental child care: Contexts, quality, correlates, and consequences. In: Sigel IE, Renninger KA, eds. *Child psychology in practice*. New York: John Wiley & Sons; 1998:73-144. Damon W, Ed.-in-chief. *Handbook of child psychology*; vol. 4, 5th ed.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

21. Howes C, Smith EW, Galinsky E. *The Florida Child Care Quality Improvement Study: Interim report*. New York, NY: Families and Work Institute; 1995.

22. Whitebook M, Howes C, Phillips DA. *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Final report, National Child Care Staffing Study*. Berkeley, CA: Child Care Employee Project; 1989.

23. Ochiltree G. *Effects of Child care on young children: Forty years of research* Melbourne: Australian Institute of Family Studies; 1994.

24. Kagan SL, Neuman MJ. The relationship between staff education and training and quality in child care programs. *Child Care Information Exchange* 1996:107;65-70.

25. Smith AB. *The quality of childcare centres for infants in New Zealand*. State-of-the-Art. Monograph No 4. Wellington, New Zealand: New Zealand Association for Educational Research; 1996.

26. Kontos S, Wilcox-Herzog A. Teachers' interactions with children: Why are they so important? Research in review. *Young Children* 1997:52(2);4-12.

27. Howes C, Galinsky E, Kontos S. Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development* 1998:7(1);25-36.

28. Schweinhart LJ, Weikart DP. The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly* 1997:12(2);117-143.

29. Sylva, K. The quest for quality in curriculum. In: Schweinhart LJ & Weikart DP, eds. *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age* 23. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number 12. Ypsilanti, Mich: High/Scope Educational Research Foundation; 1997:89-94.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# El éxito escolar y el éxito académico: el impacto de las competencias sociales y emocionales tempranas

**Shelley Hymel, PhD, Laurie Ford, PhD**

University of British Columbia, Canadá

Mayo 2014, Éd. rév.

## Introducción

La gran mayoría de los jóvenes canadienses (de 18 a 20 años) se gradúan de la escuela secundaria (75,8%) y otros 12,8% pasan a la educación superior.[1] Sin embargo, el 11,4% de los jóvenes canadienses abandonan la escuela, con una mayor proporción de varones que mujeres desertoras (14.7% vs. 9.2%). Aunque las tasas de deserción han disminuido durante el último decenio, de 18% en 1991 a 11,4% en 1999, (encuesta de deserción escolar) las cifras actuales representan a más de 137.000 jóvenes que no completan la educación básica. El retiro temprano de la escuela representa una pérdida tanto para el individuo como para la comunidad, en términos de menor potencial como ciudadanos contribuyentes a la sociedad, así como los costos de desempleo, bienestar y otros servicios sociales.[2,3] En términos económicos, Cohen (1998)[4] determinó que una sola deserción de la escuela secundaria puede costar US $ 243,000- $ 388,000.

## Materia y problemas

¿Qué distingue a los graduados de la escuela de los desertores? La investigación sugiere que los caminos hacia el éxito académico y la terminación escolar comienzan al nacer y son probablemente atribuibles a muchos factores diferentes, tanto biológicos como ambientales.[5,6] Sin embargo, la investigación sobre la terminación de la escuela se ha centrado principalmente en los años escolares y en los factores de riesgo asociados con abandono escolar temprano y fracaso académico, con especial atención a las habilidades académicas de los estudiantes y las características de la familia. Por ejemplo, sabemos que los estudiantes que abandonan la escuela tienden a ser menos competentes intelectualmente, reciben calificaciones y puntajes de logro más bajos , y son más propensos a ser "repitentes".[1,7] También es más probable que los desertores provengan de familias de menores ingresos y a ser menos involucrados y exigentes con sus hijos, dan menos apoyo educativo,[9-13] y son menos propensos a modelar el logro

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

educativo.[1,8] Sin embargo, la capacidad académica y el apoyo familiar son sólo parte de la escena. Aunque las tasas de deserción escolar son más altas entre las familias con ingresos más bajos y las familias monoparentales, la mayoría de los deserción escolar provienen de hogares de dos padres y de ingresos medios.[1,8,14] La insatisfacción escolar encabeza la lista de razones dadas para la deserción,[15,16] la dificultad con el trabajo escolar es citada por menos de un tercio de los que abandonan la escuela.[14] En cambio, los estudiantes mencionan dificultades en las relaciones con maestros y compañeros, sentirse inseguros o que no pertenecen a la escuela y a tener amigos que ya abandonaron la escuela como razones principales para la deserción. Por lo tanto, además de las dificultades académicas y el apoyo limitado de la familia, los estudiantes que abandonan no logran desarrollar un sentido de conexión con el medio escolar, citando los factores socioemocionales como consideraciones igualmente importantes para entender el fracaso académico y el abandono escolar.[17,18]

**Investigación: Contexto y resultados recientes**

Un creciente cuerpo de investigación ha encontrado que la competencia socioemocional es crítica, tanto para el rendimiento académico como para el éxito de la vida[19-23] y que las relaciones amorosas y el apoyo dentro de la comunidad escolar son esenciales para un aprendizaje óptimo del estudiante.[24-27] Una revisión reciente de la política social hecha por Raver[22] muestra que los niños que tienen dificultades sociales (por ejemplo, relaciones difíciles con sus pares) y / o emocionales (por ejemplo, el control de las emociones negativas) demuestran un deficiente ajuste y rendimiento escolar . De hecho, la conducta interpersonal temprana de los niños predice el desempeño académico bien o mejor que los factores intelectuales,[28] e incluso después de que se tengan en cuenta los efectos potencialmente correlacionados del comportamiento académico y del CI.[29,30] Estos vínculos son evidentes desde el principio con el comportamiento social de los niños (Por ejemplo, la agresión), así como un bajo nivel socioeconómico y dificultades académicas tempranas asociadas con una menor probabilidad de graduación.[5,11,13] Además, estudios longitudinales recientes[31] sugieren que estas asociaciones son probablemente causales, con el desempeño durante los primeros años escolares basándose en el desarrollo social y emocional temprano.

Las relaciones positivas de los compañeros pueden ser un factor protector, apoyando las actividades académicas de un niño, hay estudios que demuestran que sus compañeros pueden servir como agentes efectivos de socialización para el compromiso y la motivación escolar.[31-35] Ya en el kindergarten y en la escuela, se asocian con un mayor rendimiento académico, más

actitudes positivas hacia la escuela y menos evitación escolar.[36,37,31] En cambio, ser rechazado o sin amigos en la escuela, además de ser agresivo, pone a los niños en riesgo de desempeño académico deficiente, repetición de grado, ausentismo, tanto en el momento como en años subsiguientes.[7,36,38] Sin embargo, el impacto de las dificultades iniciales de las relaciones entre compañeros es multifacético, con un ajuste escolar pobre asociado tanto a la victimización de los compañeros[39-41] como a la agresión de pares / comportamiento antisocial.[42-44] Cabe señalar que este proceso parece ser gradual. Por ejemplo, ser impopular y rechazado durante los años de la escuela *primaria* predice la deserción escolar subsecuente, con los niños rechazados siendo marginados y aplicado el ostracismo, poco a poco desvinculándose del ambiente escolar.[7] Dado su fracaso en integrarse con los compañeros de la corriente principal, están menos implicados en las actividades escolares extracurriculares1 y tienen más probabilidades de asociarse con otros compañeros marginados, que dan poco valor al éxito educativo.[8,10,45]

Incluso después de controlar la capacidad cognitiva, el desempeño escolar posterior está vinculado a las primeras influencias tanto de los maestros como de los padres.[46] Las relaciones positivas con los maestros están asociadas con un mejor desempeño académico[29,30] y actitudes más positivas hacia la escuela,[47] incluso desde el jardín de infantes.[36] Como señala Raver,[22] los niños con dificultades socioemocionales pueden ser "difíciles de enseñar" y las relaciones problemáticas con los maestros de jardín de infantes son fuertes predictores de las dificultades académicas y del ajuste escolar simultáneamente[48] y a lo largo de la escuela basica.[49] Así, el fracaso en establecer relaciones positivas tempranas puede comenzar un ciclo de desencuentro con la escuela. De hecho, un menor  porcentaje de desertores  (60%) informan que se llevan bien con los maestros que en comparación con los graduados (88,6%).[1]

**Conclusiones**

La investigación sobre los primeros fundamentos socio-emocionales del desempeño académico y el término de la escuela  es limitada. La mayor parte de los estudios abarcan los niños y niñas en edad escolar y pocos estudios se centran en la educación temprana. Además, los vínculos entre el desempeño escolar y las dificultades socio-emocionales pueden ser recíprocos,[22] con problemas de aprendizaje temprano que contribuyen al comportamiento social negativo y viceversa. Se cree que la transición de los niños a la escolarización a jornada completa, así como su progreso durante los primeros años de la escuela (de kindergarten al segundo grado), constituyen períodos críticos para el desarrollo académico y social,[46] lo que a su vez contribuye al éxito escolar. Sin embargo, dada la interfaz de la competencia socio-emocional y académica, es

importante comprender los precursores del comportamiento social-emocional temprano antes de que los niños entren a la escuela,  o sea,  durante el período de 0 a 5 años. Se cree que la competencia socioemocional tiene sus raíces en el temperamento temprano de los niños y en su habilidad idiomática, así como en sus relaciones más tempranas con los cuidadores, que proporcionan una base para las relaciones interpersonales subsiguientes.[50] Para entender completamente los factores que contribuyen al éxito escolar, es imprescindible ampliar nuestro enfoque y considerar una perspectiva ecológica y de desarrollo sobre el problema, considerando los factores biológicos, académicos, familiares y socioemocionales y su interacción. Hasta la fecha, pocos estudios han examinado los primeros indicadores socioemocionales en relación con los resultados académicos, aunque estudios longitudinales como el *Estudio Longitudinal Nacional de Niños y Jóvenes*[51] son muy prometedores a este respecto.

**Implicancias**

De los estudios que existen, sabemos que un número significativo de niños presentan dificultades socio-emocionales que interfieren con sus relaciones con adultos y compañeros, afectando su compromiso escolar, su desempeño y su potencial para convertirse en adultos competentes y ciudadanos productivos.[52] Uno de cada cinco jóvenes presenta problemas lo suficientemente graves como para justificar los servicios de salud mental.[53-55] A la luz de estos hallazgos, tratar los problemas sociales y emocionales en las escuelas es un componente de un mandato educativo más amplio: preparar a los estudiantes para que funcionen eficazmente en un complejo mundo social. El Ministerio de Educación de Columbia Británica ha dado un paso único en este sentido al hacer de la responsabilidad social una de las cuatro "habilidades fundamentales", tan importantes como la lectura, la escritura y la aritmética. Se necesitan programas de intervención temprana basados en la evidencia que mejoren el desarrollo socioemocional,[22] junto con los esfuerzos para evaluar la eficacia de nuevos programas prometedores (por ejemplo, las Raíces de Empatía de Mary Gordon). También es crítico proporcionar una formación adecuada a los docentes en el desarrollo socioemocional. Desde hace mucho tiempo hemos reconocido la importancia de la intervención temprana (por ejemplo, Perry Preschool Project, Head Start), pero estos esfuerzos deben basarse en una sólida comprensión de los primeros indicios del comportamiento social y emocional y las complejas maneras en que el niño funciona, como las características de los niños y niñas y de la familia que interactúan con el contexto social, reconociendo la importancia del funcionamiento socio-emocional para  facilitar el término de la escuela y el éxito académico a través de los años escolares.

**Referencias**


1. Bowlby JW, McMullen K. *At a crossroads: First results from the 18 to 20-year-old cohort of the Youth in Transition Survey*. Ottawa, Ontario: Human Resources Development Canada and Statistics Canada; 2002. No. 81-591-XIE.
2. McCaul EJ, Donaldson GA, Coladarci T, Davis WE. Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research* 1992;85(4):198-207.
3. Tremblay RE. When children's social development fails. In: Keating DP, Hertzman C, eds. *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*. New York, NY: Guilford Press; 1999:55-71.
4. Cohen MA. The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology* 1998;14(1):5-33.
5. Audas R, Willms JD. *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Ottawa, Ontario: Applied Research Branch. Strategic Policy. Human Resources Development Canada; 2001. No. W-01-1-10E.
6. Shonkoff JP, Phillips DA. *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
7. Hymel S, Comfort C, Schonert-Reichl K, McDougall P. Academic failure and school dropout: The influence of peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:313-345.
8. Gilbert S, Devereaux MS, eds. *Leaving School: Results from a national survey comparing school leavers and high school graduates 18 to 20 years of age*. Ottawa, Ontario: Human Resources and Labour Canada; 1993.
9. Christensen SL, Sheridan SM. *Schools and Families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press; 2001.
10. Ekstrom RB, Goertz ME, Pollack JM, Rock DA. Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record* 1986;87(3):356-373.
11. Ensminger ME, Slusarcick AL. Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education* 1992;65(2):95-113.
12. Howell FM, Frese W. Early transition into adult roles: Some antecedents and outcomes. *American Educational Research Journal* 1982;19(1):51-73.
13. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
14. McMillen M, Kaufman P. *Dropout Rates in the United States: 1992*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education; 1993. No. NCES 93-464. Available at: https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93464. Accessed February 22, 2017.
15. Goertz ME, Ekstrom RB, Rock D. Dropouts, high school: Issues of race and sex. In: Lerner RM, Petersen AC, Brooks-Gunn J, eds. *Encyclopedia of Adolescence*. Vol 1. New York, NY: Garland; 1991:250-253.
16. O'Sullivan RG. Validating a method to identify at-risk middle school students for participation in a dropout prevention program. *Journal of Early Adolescence* 1990;10(2):209-220.
17. Rumberger RW. High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research* 1987;57(2):101-122.
18. Hahn A. Reaching out to America's dropouts: What to do? *Phi Delta Kappan* 1987;69(4):256-263.
19. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books; 1995.
20. Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

21. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.

22. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report* 2002;16(3):3-18.

23. Wentzel KR, Asher SR. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 1995;66(3):754-763.

24. Battistich V, Solomon D, Watson M, Schaps E. Caring school communities. *Educational Psychologist* 1997;32(3):137-151.

25. Goodenow C. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence* 1993;13(1):21-43.

26. Noddings N. *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press; 1992.

27. Ryan RM, Powelson CL. Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education* 1991;60(1):49-66.

28. Horn WF, Packard T. Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 1985;77(5):597-607.

29. Wentzel KR. Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(2):357-364.

30. Wentzel KR. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:226-247.

31. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development* 1997;68(6):1181-1197.

32. Berndt TJ, Keefe K. Friends' influence on school adjustment. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:248-178.

33. Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar MR, Sroufe LA, eds. *Self processes in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:43-77. *The Minnesota Symposia on Child Psychology*; vol. 23.

34. Kindermann TA, McCollam TL, Gibson EJr. Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:279-312.

35. Ryan AM. Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist* 2000;35(2):101-111.

36. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.

37. Berndt TJ, Keefe K. Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development* 1995;66(5):1312-1329.

38. McDougall P, Hymel S, Vaillancourt T, Mercer L. The consequences of childhood peer rejection. In: Leary MR, ed. *Interpersonal Rejection*. New York, NY: Oxford University Press; 2001:213-247.

39. Haynie DL, Nansel T, Eitel P, Crump AD, Saylor K, Yu K, Simons-Morton B. Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence* 2001;21(1):29-49.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

40. Hodges EVE, Perry DG. Victims of peer abuse: An overview. *Reclaiming Children & Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems* 1996;5(1):23-28.

41. Juvonen J, Nishina A, Graham S. Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(2):349-359.

42. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development* 1989;60(6):1437-1452.

43. Kupersmidt JB, Coie JD. Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development* 1990;61(5):1350-1362.

44. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999;70(6):1373-1400.

45. Rumberger RW. Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal* 1983;20(2):199-220.

46. Entwisle DR, Alexander KL, Olson LS. *Children, schools, and inequality*. Boulder, Colo: Westview Press; 1997.

47. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(4):571-581.

48. Birch SH, Ladd GW. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 1997;35(1):61-79.

49. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2): 625-638.

50. Rubin KH, Bukowski W, Parker JG. Peer interactions, relationships, and groups. In: Eisenberg N, ed. *Social emotional and personality development*. New York, NY: John Wiley & Sons; 1998:619-700. Damon W, ed. *Handbook of child psychology*; vol 3.

51. Willms JD, ed. *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.

52. Greenberg MT, Domitrovich C, Bumbarger B. The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment* 2001;4:1-48.

53. Offer D, Schonert-Reichl KA. Debunking the myths of adolescence: Findings from recent research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1992;31(6):1003-1014.

54. Offord DR, Boyle MH, Racine YA. The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. In: Pepler DJ, Rubin KH, eds. *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:31-54.

55. Romano E, Tremblay RE, Vitaro F, Zoccolillo M, Pagani L. Prevalence of psychiatric diagnoses and the role of perceived impairment: Findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2001;42(4):451-461.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Vínculos entre el desarrollo infantil temprano y el término de la escuela : Comentarios sobre Vitaro, Smith, Hymel y Ford

**Michel Janosz, PhD**

Université de Montréal, Canadá

Mayo 2014, Éd. rév.

## Introducción

Los tres textos examinados aquí presentan síntesis altamente convergentes y complementari. Shelly Hymel y Laurie Ford se enfocan principalmente en mostrar cómo las habilidades socio afectivas de los niños preescolares determinan la calidad de su experiencia escolar. Aunque las autoras reconocen brevemente la importancia de otros aspectos del desarrollo (biológico, cognitivo, cultural, socioeconómico y familiar), adelantan principalmente los argumentos científicos que justifican la necesidad de aprender más acerca de los precursores del desarrollo socio afectivo de la primera infancia.

Frank Vitaro[a] pone el peso en el impacto negativo que tienen los problemas de comportamiento (agresividad) y autocontrol  en la experiencia escolar de los niños, debido a la estrecha asociación entre tales problemas y otras dificultades como los trastornos del lenguaje y el déficit de atención. También menciona la influencia de la familia y el entorno socioeconómico. A continuación, el autor ofrece un breve resumen de las intervenciones preescolares que han ayudado a los niños a adaptarse mejor a la escuela. Recuerda a los lectores que la duración y la intensidad son características importantes de las intervenciones eficaces. Vitaro apoya las declaraciones de Hymel y Ford destacando la importancia de promover el desarrollo temprano de las habilidades sociales y emocionales.

Anne Smith resume lo que sabemos sobre el impacto y la efectividad de los programas de educación preescolar (*Educación Infantil*). También menciona la importancia de la dosis de intervención (intensidad y duración), y pasa a especificar que no todos los programas de educación preescolar ofrecen la misma calidad de servicios. Ella pone la atención sobre los estudios que demuestran que la calidad de estos entornos educativos tiene mucho que ver con factores estructurales (tamaño del grupo, relación educador-niño, habilidades educativas) como

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

con los procesos educativos (calidad de las relaciones educador- Procesos educativos centrados en el niño, etc.).

**Resultados recientes de la investigación y conclusiones**

No hay duda de que la calidad del desarrollo social y emocional desempeña un papel central en la experiencia escolar. La calidad del aprendizaje está íntimamente ligada a la calidad de la integración social de los estudiantes.[1,2] El interés de los autores en la importancia del desarrollo social y emocional de la primera infancia está ciertamente justificado, tanto desde el punto de vista teórico como empírico. Sin embargo, vale la pena agregar que los estudios longitudinales recientes muestran que, si bien los retrocesos al inicio del proceso escolar (fracaso, repetición) son poderosos predictores de la deserción escolar durante la adolescencia, lo mismo se aplica a los factores familiares y socioeconómicos.[3-5] Todavía no hay causa para reclamar la primacía de los factores de riesgo socio afectivo sobre otros factores sociales, al menos durante los años preescolares.

Además, un punto de vista que está bastante ausente de las síntesis propuestas es el de la escuela como un entorno educativo en sí mismo. Los riesgos socio-afectivos y conductuales en las primeras etapas de la vida generan dificultades escolares en el contexto de la interacción con un entorno educativo cuya composición, organización espacio-temporal, prácticas educativas, etc., tienen un impacto en la manifestación del rendimiento escolar.[6-8]

**Implicaciones para políticas y servicios**

Además, afirmar que la falta de habilidades sociales y emocionales durante los años preescolares aumenta el riesgo de una experiencia escolar negativa no significa necesariamente que el argumento se aplica en caso contrario. No todos los estudiantes que experimentan problemas en la escuela muestran factores de riesgo socio afectivo en la primera infancia. Varios investigadores han abordado la heterogeneidad psicosocial y escolar de los adolescentes que abandonan la escuela.[9-11] Aunque algunos tipos de deserción escolar probablemente se manifiestan en dificultades desde el momento en que ingresan a kindergarten, esto no parece ser el caso de muchos de ellos. Un enfoque que se centra en la identificación de varias vias de desarrollo sin duda ayudará a profundizar en los vínculos entre el desarrollo social y emocional pre escolar y posterior ajuste a la escuela.[12] En nuestra opinión, también vale la pena insistir más en el tema de las diferencias de género. Los niños tienen más probabilidades de tener problemas

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

en la escuela: son más propensos al fracaso, repeticiones de grado, abandono, etc.[13] A pesar de una plétora de hipótesis explicativas, que van desde el determinismo biológico hasta el análisis feminista, debemos reconocer que hay poco conocimiento empírico sobre el tema. El impacto diferencial de las habilidades sociales y emocionales de la primera infancia en la experiencia escolar de niños y niñas necesita ser documentado mejor.

**Implicaciones para políticas y servicios**

Vale la pena recordar y reforzar varias de las recomendaciones de los autores:

1. Es de suma importancia aumentar el acceso del público a programas de educación preescolar de calidad, es decir, programas cuyo contenido y aplicación se basan en las características de los programas probados. Sin embargo, no es suficiente simplemente proporcionar recursos financieros y materiales adicionales. También es esencial mejorar la calidad de la formación de los educadores con respecto a los conocimientos y los conocimientos específicos. La formación a nivel universitario se adapta mejor a la complejidad de las operaciones necesarias para establecer programas de educación especializada.
2. Los servicios deben adaptarse a las características culturales y socioeconómicas de las comunidades, en particular las de las zonas más desfavorecidas, que son también las que más se benefician de las intervenciones preescolares.[14] Un enfoque integral que incorpora los servicios de salud y sociales, con coordinación y la cooperación entre diversos actores de la comunidad es esencial para enfrentar este desafío.[15,16]
3. No obstante, sería un error centrarse únicamente en las intervenciones preescolares. Los gobiernos deben implementar estrategias de acción en curso que se adapten a las diversas etapas de desarrollo y socialización de los niños. Aunque la intervención temprana es beneficiosa y su análisis de costo-beneficio justifica el lugar que debe ocupar, no es una panacea.[14] Los efectos adversos de muchos determinantes sociales y emocionales del problema se mantendrán a pesar de la intervención temprana (familia, pobreza, eventos estresantes de la vida, etc.). El grado de riesgo de algunos niños y familias es tal que se requiere apoyo durante varios años o en diferentes etapas de desarrollo social. Por eso es muy importante pensar en la continuidad de los servicios entre el preescolar y los períodos escolares (primaria y secundaria).

4. La integración de un mandato de socialización en el quehacer de los ministros de educación (por ejemplo, en Quebec y Colombia Británica) es ciertamente un paso en la dirección correcta. Las escuelas deben implementar prácticas educativas más eficaces, no sólo para desarrollar el aprendizaje y las habilidades escolares, sino también para desarrollar habilidades sociales y de manejo del comportamiento.[8,17] Desafortunadamente, la formación universitaria parece ser deficiente en este aspecto. Una vez más, creemos que las universidades deben mejorar o perfeccionar sus programas de capacitación para que los futuros maestros y directores de escuelas estén mejor preparados para cumplir su mandato de socialización.
5. Sin embargo, es imposible que las escuelas asuman la responsabilidad de proporcionar todos los servicios de prevención, apoyo o remediación cuando se trata de ajuste social. Ellas deben, a su turno, ser capaces de contar con los recursos, con el apoyo y la experticia de varios socios de su comunidad. Algunos modelos de organización parecen facilitar la integración y la coordinación de los servicios, en particular en las zonas desfavorecidas (por ejemplo, las escuelas de servicio completo, véase también las referencias 18,19 y 20). Dicho esto, corresponde a los diferentes niveles de gobierno promover y apoyar la participación activa de diversos socios escolares y comunitarios en estas asociaciones intersectoriales.

**Referencias**


1. Finn JD. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 1989;59(2):117-142.
2. Wehlage GG, Rutter RA, Smith GA, Lesko N, Fernandez RR. *Reducing the risk: schools as communities of support*. New York, NY: Falmer Press; 1989.
3. Alexander KL, Entwisle DR, Kabbani NS. The dropout process in life course perspective : Early risk factors at home and school. *Teachers College Record* 2001;103(5):760-822.
4. Garnier HE, Stein JA, Jacobs JK. The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal* 1997;34(2):395-419.
5. Jimerson SR, Egeland B, Sroufe LA, Carlson B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology* 2000;38(6):525-549.
6. Baker JA, Derrer RD, Davis SM, Dinklage-Travis HE, Linder DS, Nicholson MD. The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout completion. *School Psychology Quarterly* 2001;16(4):406-426.
7. Janosz M, Georges P, Parent S. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation* 1998;27(2):285-306.
8. Teddlie C, Reynolds D, eds. *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press; 2000.
9. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development* 1989;60(6):1437-1452.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

10. Kronick RF, Hargis CH. *Dropouts:who drops out and why – and the recommended action*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas; 1990.

11. Janosz M, Le Blanc Marc, Boulerice B, Tremblay RE. Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(1):171-190.

12. Cairns RB, Bergman LR, Kagan J, eds. *Methods and models for studying the individual: Essays in honor of Marian Radke-Yarrow*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1998.

13. Conseil Supérieur de l'Éducation. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Ste-Foy, Québec: Le Conseil;1999. Available at: http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf. Accessed October 25, 2007.

14. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report* 2003;17(1):3-14.

15. Arnold DH, Ortiz C, Curry JC, Stowe RM, Goldstein NE, Fisher PH, Zeljo A, Yershova K. Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology* 1999;27(5):589-598.

16. Burt MR, Resnick G, Novick ER. *Building supportive communities for at-risk adolescents: It takes more than services*. 1st ed. Washington, DC: American Psychological Association; 1998.

17. Gottfredson DC. *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press; 2001.

18. Dryfoos JG. *Full-service schools: a revolution in health and social services for children, youth, and families*. 1st ed. San Francisco, Calif: Jossey-Bass; 1994.

19. Kronick RF. *Human services and the full service school: the need for collaboration*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas; 2000.

20. Zigler EF, Finn-Stevenson M, Stern BM. Supporting children and families in the schools: the school of the 21st century. *American Journal of Orthopsychiatry* 1997;67(3):396-407.

**Nota:**

a Comentarios sobre el artículo original publicado por Frank Vitaro en 2003. Para tener acceso a este artículo, póngase en contacto con nosotros en cedje-ceecd@umontreal.ca.

# Finalización de la escuela / logro escolar como resultados del desarrollo de la primera infancia: Comentarios de Vitaro y Hymel y Ford

**Russell W. Rumberger, PhD**

University of California, Santa Barbara, EE.UU.

Mayo 2014, Éd. rév.

## Introducción

A medida que las economías de las naciones avanzadas se vuelven más dependientes de trabajadores  educados, los estudiantes que no terminen la escuela secundaria tendrán cada vez más dificultades para asegurar un empleo significativo que conduzca al bienestar social. Por lo tanto, es más importante que nunca entender y abordar los factores que contribuyen a la deserción temprana de la escuela.

La investigación sobre las deserciones escolares ha examinado una miríada de factores que predicen por qué algunos estudiantes no terminan la escuela secundaria. Estos factores se dividen en dos perspectivas distintas: una es una perspectiva individual que se centra en factores individuales - tales como características demográficas, experiencias, actitudes y comportamientos - asociados con la deserción escolar; La otra se basa en una perspectiva institucional que se centra en los factores contextuales que se encuentran en las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares. Ambas perspectivas son útiles y, de hecho, necesarias para comprender este complejo fenómeno.[1] Además, la investigación ha examinado tanto los factores proximales de abandono -normalmente aquellos asociados con los años de secundaria o liceo  cuando la mayoría de los estudiantes abandonan la escuela- como los factores distales asociados con las experiencias y antecedentes de los estudiantes antes de entrar a la escuela secundaria, pero que pueden contribuir directa o indirectamente a su retiro temprano de la escuela secundaria.

## Investigación y conclusiones

Los dos trabajos de Hymel / Ford y Vitaro[a] se centran en un área importante y poca estudiada investigación sobre la deserción escolar: identificando las experiencias de los niños en la primera

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

infancia que pueden contribuir a su posterior éxito o fracaso en la escuela secundaria. Después de revisar brevemente la investigación sobre los factores proximales asociados con la deserción escolar, particularmente las habilidades académicas y las características de la familia, Hymel / Ford se enfocan en un factor específico que argumentan es crítico para el éxito académico: la competencia socioemocional. Revisan una serie de estudios que sugieren que los niños con pobres habilidades sociales y control emocional tienen más dificultad para llevarse bien con sus compañeros y con adultos, y experimentan un fracaso académico temprano, lo que conduce a problemas académicos y sociales posteriores y, eventualmente al abandono de la escuela. Sin embargo, como señalan acertadamente, la relación entre la competencia socioemocional y académica puede ser recíproca, lo que sugiere la necesidad de estudios longitudinales más extensos. Vitaro también se centra en el comportamiento social como un precursor importante para el fracaso escolar temprano y posterior, pero vincula estos comportamientos problemáticos a  familias desfavorecidas y a algunas comunidades culturales. A continuación, examina una serie de programas preescolares rigurosamente evaluados que han sido eficaces en el mejoramiento del desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños e incluso reducir las tasas de deserción escolar.

Estos dos artículos apoyan la idea de que las actitudes, comportamientos y experiencias de los niños pequeños pueden contribuir a su éxito o fracaso a largo plazo en la escuela. También apoyan la idea de que el fracaso para completar la escuela secundaria no es simplemente debido a dificultades académicas, como puntajes bajos de exámenes o calificaciones, pero puede estar directamente relacionado con problemas sociales y de comportamiento en la escuela. Ambas ideas son apoyadas no sólo por la literatura citada en estos dos artículos, sino también por otra literatura teórica y empírica que no se cita. Rumberger,[1] por ejemplo, revisa varias teorías sobre la deserción escolar que sugieren la retirada de la escuela, así como un fenómeno relacionado, la movilidad de los estudiantes, son formas de desconexión con una dimensión académica (por ejemplo, haciendo el trabajo escolar) y una dimensión social ( llevándose bien con otros) que se reflejan tanto en los aspectos formales (por ejemplo, las actividades escolares) como informales (relaciones entre compañeros y adultos) de la escuela. Además de los estudios citados en estos dos artículos, varios otros estudios a largo plazo de cohortes de estudiantes han examinado los predictores de abandono tan temprano como el primer grado.[2-7] Estos estudios encontraron que el logro académico temprano y el compromiso (Por ejemplo, asistencia, mala conducta) en la escuela primaria y media predijo la eventual retirada de la escuela secundaria.

Un indicador adicional del desempeño escolar temprano ha recibido considerable atención últimamente, al menos en los Estados Unidos: la retención escolar. Históricamente, un gran número de estudiantes son retenidos en cada año escolar. Los datos de los Estados Unidos sugieren que aproximadamente uno de cada cinco estudiantes de octavo grado en 1988 había sido retenido por lo menos una vez desde el primer grado.[8] A medida que más estados terminen la promoción social e instituyan exámenes de salida a la escuela secundaria, este número sin duda crecerá. Ya en Texas, que ha instituido ambas políticas, uno de cada seis estudiantes del noveno grado fue retenido en 1996-97 (ver Apéndice A[9]). Aunque algunos estudios recientes han sugerido que la retención puede tener algunos efectos positivos en el rendimiento académico,[10,11] prácticamente todos los estudios empíricos hasta la fecha sugieren que la retención, incluso en los grados elementales inferiores, aumenta significativamente la probabilidad de abandono.[8,12-17] Por ejemplo, Rumberger[8] encontró que los estudiantes que fueron retenidos en los grados 1 al 8 tenían cuatro veces más probabilidades de abandonar entre los grados 8 y 10 que los estudiantes que no fueron retenidos, incluso después de controlar el nivel socioeconómico, el rendimiento escolar de octavo grado y un anfitrión de antecedentes y factores escolares.

Aunque los dos trabajos y la investigación reportados anteriormente subrayan la importancia de identificar y abordar actitudes y comportamientos individuales en la primera infancia que pueden contribuir al fracaso escolar, esta investigación no aborda el papel que desempeñan las escuelas en promover o abordar estas actitudes y comportamientos. Recientes modelos estadísticos han demostrado que entre el 20 y el 50 por ciento de la variabilidad en el logro y otros resultados, se puede atribuir a las escuelas a las que asisten los estudiantes.[18] Los estudios de investigación han demostrado que las características de las escuelas así como también las características de los estudiantes predicen abandono escolar.[8,19,20 P]or ejemplo, la investigación ha demostrado que se han encontrado varios tipos de características de las escuelas han influido en las tasas de abandono escolar, incluyendo la composición de los estudiantes, los recursos escolares, la estructura escolar y los procesos y prácticas escolares (ver Rumberger[1] para una revisión).

**Implicaciones para las políticas y las perspectivas de los servicios**

Ambos documentos sugieren que existe suficiente investigación para apoyar la expansión de los programas preescolares y de la primera infancia para ayudar a abordar los precursores tempranos del fracaso escolar y el retiro de la escuela secundaria. Ambos documentos también

enfatizan la necesidad de programas que aborden las necesidades sociales, emocionales y cognitivas del niño. Al mismo tiempo, advierten que las complejas relaciones entre estas necesidades, especialmente entre los niños de diferentes estratos sociales y antecedentes culturales, requieren más investigación. También destacan que todos los programas requieren evaluaciones exhaustivas para demostrar su efectividad.

Todas estas recomendaciones son razonables. Las evaluaciones rigurosas de los programas preescolares existentes han demostrado que pueden producir beneficios a largo plazo en la reducción de las tasas de deserción escolar directa e indirectamente reduciendo los precursores tempranos del abandono, como la derivación a la educación especial.[21] Más aun, estos programas típicamente abordan todas las necesidades del niño - cognitivas, sociales y emocionales.

Además de los programas preescolares, se necesitarán otras intervenciones para prevenir las dificultades tempranas en los niños que conducen al fracaso escolar y al retiro temprano. Estos incluyen programas de escuelas de padres, programas después de la escuela, y programas de escuela de verano y en la escuela. Estos programas tienen el potencial de ayudar a estas dificultades ya se deban a las necesidades académicas, sociales o emocionales de los niños. Sin embargo, a pesar de la existencia de muchos programas en cada una de estas áreas, en su mayor parte, los programas existentes no han sido rigurosamente evaluados.[22-24] Tales evaluaciones son importantes antes de que los gobiernos y los proveedores locales inviertan dinero en programas de intervención temprana.

Al mismo tiempo, los encargados de la formulación de políticas deben examinar las políticas y prácticas escolares existentes para ver en qué medida pueden estar contribuyendo a las dificultades escolares tempranas y que eventualmente conducen a la retirada de la escuela secundaria. Las políticas de retención son sólo un ejemplo. Un problema más fundamental, por lo menos en los Estados Unidos, es asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y lograr éxito en la escuela proporcionando un ambiente de aprendizaje seguro, libros de texto y materiales de aprendizaje adecuados y maestros completamente calificados.[25]

Solo a través de un esfuerzo integral que se enfoca en estudiantes, familias, escuelas y comunidades, será posible abordar el problema de los estudiantes que abandonan la escuela secundaria.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

**Referencias**


1. Rumberger RW. Why Students Drop Out of School and What Can be Done. Paper presented at: Dropouts in American: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?; January 16, 2001; Harvard University.
2. Barrington BL, Hendricks B. Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research* 1989;82(6):309-319.
3. Morris JD, Ehren BJ, Lenz BK. Building a model to predict which fourth through eighth graders will drop out of high school. *Journal of Experimental Education* 1991;59(3):286-293.
4. Roderick M. *The Path to Dropping Out.* Westport, Conn: Auburn House; 1993.
5. Alexander KK, Entwisle DR, Horsey C. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 1997;70(2):87-107.
6. Garnier HE, Stein JA, Jacobs JK. The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal* 1997;34(2):395-419.
7. Jimerson S, Egeland B, Sroufe LA, Carlson B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology* 2000;38(6):525-549.
8. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
9. Texas Education Agency. *1996-97 Report on Grade Level Retention*. Austin, Tex: Texas Education Agency;1998.
10. Alexander KL, Entwisle DR, Dauber SL. *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in early grades*. New York, NY: Cambridge University Press; 1994.
11. Roderick M, Bryk AS, Jacob BA, Easton JQ, Allensworth E. *Ending Social Promotion: Results from the First Two Years.* Chicago, Ill: Consortium on Chicago School Research; 1999.
12. Grisson JB, Shepard LA. Repeating and dropping out of school. In: Sheppard LA, Smith ML, eds. *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. New York, NY: Falmer Press; 1989:34-63.
13. Kaufman P, Bradby D. *Characteristics of At-Risk Students in the NELS:88*. Washington, DC: US Government Printing Office; 1992.
14. Roderick M. Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal* 1994;31(4):729-759.
15. Rumberger RW, Larson KA. Student mobility and the increased risk of high school drop out. *American Journal of Education* 1998;107(1):1-35.
16. Jimerson SR. On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology* 1999;37(3):243-272.
17. Jimerson S, Anderson GE, Whipple AD. Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools* 2002;39(4):441-457.
18. Raudenbush SW, Bryk AS. *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2002.
19. Bryk AS, Thum YM. The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal* 1989;26(3):353-383.
20. Rumberger RW, Thomas SL. The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education* 2000;73(1):39-67.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

21. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.

22. Slavin RE, Karweitt NL, Wasik BA, eds. *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*. Boston, Mass: Allyn & Bacon; 1994.

23. Cooper H, Charlton K, Valentine JC, Muhlenbruck L. Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2000;65(1):1-118.

24. Mattingly DJ, Prislin R, McKenzie TL, Rodriguez JL, Kayzar B. Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research* 2002;72(4):549-576.

25. Card D, Krueger AB. School resources and student outcomes. *Annals of the American Academy of Political & Social Science* 1998;559:39-53.

**Nota:**

[a] Comentarios sobre el artículo original publicado por Frank Vitaro en 2003. Para tener acceso a este artículo, póngase en contacto con nosotros en cedje-ceecd@umontreal.ca.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Educacion pre escolar y la finalización escolar

**Suh-Ruu Ou, PhD, Arthur J. Reynolds, PhD**

Waisman Center, University of Wisconsin-Madison, EE.UU.

Mayo 2014, 2e éd.

## Introducción

Los programas de educación preescolar fueron implementados en los Estados Unidos hace más de cuatro décadas. El objetivo de estos programas es mejorar la preparación escolar de los niños en situación de riesgo debido principalmente a la desventaja económica, para que puedan comenzar la escolarización formal en un pie de igualdad con sus compañeros. Las conclusiones de los años sesenta indican que los programas preescolares pueden mejorar las habilidades cognitivas, la alfabetización y las habilidades sociales necesarias para el éxito escolar, así como promover el rendimiento escolar en los grados de escuela básica o elemental, reducir la necesidad de educación especial y retención, reduce el riesgo de delincuencia y aumenta los niveles de logro educacional.[1-6] Entre estos resultados, el logro educativo es particularmente importante, dado su vínculo con la autosuficiencia económica y comportamientos positivos para la salud. Esta revisión se enfocará en la conexión entre la participación preescolar y las medidas para la finalización de la escolaridad en la literatura publicada.

## Materia

Para esta revisión, los programas preescolares se definen ampliamente como la provisión de servicios educativos y sociales a niños de tres a cuatro años, muchos de los cuales están en riesgo de bajos resultados debido a que residen en familias de bajos ingresos o tienen discapacidades del desarrollo. Dados los tiempos y la amplitud de los servicios, estos programas son preventivos. Los programas que comienzan al nacer son incluidos si también se proveen servicios para niños de tres y cuatro años. Los programas en el jardín de infantil y desde el nacimiento hasta los tres años de edad se excluyen (ver Behrman[7] para las revisiones de este último).

Se ha descubierto que los programas preescolares están asociados a mayores puntajes de CI, mejores logros escolares, tasas más bajas de retención escolar, derivación a educación especial, y menores tasas de delincuencia.[5,8-13] Estos resultados son predictores conocidos de la finalización

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

escolar.[14-16] Es probable que los programas preescolares tengan efectos sobre la finalización escolar a través de los efectos sobre estos y otros predictores.

**Revisión de los hallazgos**

Los resultados de varios programas modelo han demostrado los efectos positivos de la participación preescolar en la finalización escolar y en los años de escolaridad.[3,17-20] Se encontró que los participantes en el programa preescolar High / Scope Perry tenían tasas más altas de graduación de la escuela secundaria (67% vs 49% a la edad de 19 años, 71% frente a 54% a los 27 años). Se encontró que la participación en el Proyecto Abecedario estaba asociada con una mayor tasa de asistencia a la universidad de cuatro años (36% vs. 14%) y más años de educación a los 21 años. Resultados similares se encontraron en un programa a gran escala, el Chicago Child-Parent Center (CPC)[13,21,22] Los participantes en el programa preescolar del CPC tienen tasas más altas de finalización escolar (49.7% vs. 38.5% a la edad de 20 años; 65.8% vs. 54.2% a la edad de 22) y más años de educación. Sin embargo, Head Start, el programa preescolar más grande de los Estados Unidos, ha tenido resultados mixtos.[4] Algunos estudios, como Garces, Thomas y Currie,[23] encontraron efectos en la finalizacion escolar (64.6% vs. 58.6%) y asistencia universitaria (25.1% vs. (17,6%) a los 23 años y Oden et al.,[4] encontraron efectos en la finalización de la escuela secundaria (95,1% vs. 81,1%) para las mujeres en Florida. Sin embargo, otros estudios no encontraron efectos a largo plazo.[24-26] La Tabla 1 muestra un resumen de estos hallazgos.

En resumen, los efectos de los programas preescolares en la finalización de la escuela se examinaron en sólo ocho estudios publicados. Estos son el Programa Preescolar Perry de High / Scope, el Proyecto Abecedarian, el Estudio Comparativo Curricular, el Consorcio para Estudios Longitudinales (incluyendo Perry Preschool, Early Training Project, el proyecto de Filadelfia y el proyecto de Karnes, Shwedel y Williams), Chicago Child-Parent Center Program , y tres estudios de Head Start en diferentes lugares.

**Problemas y contexto de la investigación**

Aunque muchos estudios mostraron el vínculo entre los programas preescolares y el rendimiento escolar, pocos estudios examinaron la terminación de la escuela como resultados debido a la disponibilidad de datos longitudinales. Por otra parte, la mayoría de los estudios examinaron programas modelo, por lo que el tamaño de las muestras era pequeño, por lo general menos de

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

150. Además de la necesidad de más evidencia para apoyar la asociación entre los programas preescolares y la terminación escolar, los investigadores también reconocieron la importancia de entender los mecanismos de los efectos a largo plazo de los programas preescolares.[8,27,28] Es decir, ¿cómo los programas preescolares conducen a resultados positivos a lo largo del tiempo? Recientemente, se han realizado estudios para examinar los mecanismos del vínculo entre la participación preescolar y el término escolar. Dos cuestiones importantes merecen mayor atención. En primer lugar, se necesitan más estudios de programas a gran escala. Por otra parte, una mayor comprensión de cómo la asistencia al Jardin Infantil puede conducir a niveles más altos de la finalización de la escuela, esto es crucial para identificar los elementos más importantes del programa y las experiencias familiares y de la escuela que son necesarios para efectos lograr duraderos.

**Preguntas clave para la investigación**

Más allá de las conclusiones sobre los efectos de los programas preescolares en el rendimiento escolar, se ha prestado más atención al vínculo entre los programas preescolares y la terminación escolar, ya que la finalización de la escuela está ligada al bienestar económico y social de las personas y puede reducir la necesidad de educación remedial y servicios de bienestar social.[29,30] La forma en que los programas preescolares están asociados con la terminación de la escuela se aborda en la siguiente sección.

**Resultados recientes de la investigación**

La teoría detrás de los programas preescolares ha sido probada en algunos estudios[5,8,20,21,31-35] Se han propuesto varias hipótesis que explican los efectos a largo plazo del programa preescolar. Las dos hipótesis principales investigadas en los estudios son la hipótesis de la ventaja cognitiva y la hipótesis de apoyo familiar.

De acuerdo con la hipótesis de la ventaja cognitiva, los efectos positivos de la educación preescolar en el desarrollo cognitivo en la entrada de la escuela introducen a los niños en un desarrollo escolar positivo y un compromiso que facilitan mejores resultados de desarrollo en la adolescencia y más allá. Como una razón fundamental detrás de los programas preescolares, la hipótesis de la ventaja cognitiva tiene apoyo de investigación consistente. Entre las habilidades desarrolladas para ser nutridas desde esta perspectiva están las destrezas de lenguaje y alfabetización, el conocimiento de conceptos cuantitativos, la comunicación oral, la preparación

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

escolar y las habilidades cognitivas generales. Por supuesto, la motivación del logro, las actitudes y los intereses también contribuyen al desarrollo cognitivo y escolar.[36,37]

La hipótesis de apoyo familiar indica que los efectos a largo plazo de las intervenciones ocurrirán en la medida en que la participación en el programa mejore el funcionamiento familiar y las prácticas parentales. El aumento de la participación de los padres, por ejemplo, puede fortalecer el apoyo del hogar para el aprendizaje de los niños motivando mayores aspiraciones para el desempeño educativo de los niños y aumentando la calidad de las interacciones y actividades que ocurren. (ejemplo, leer con el niño/a, ir juntos a la biblioteca). La participación en programas preescolares también puede promover la estabilidad de la familia y la escuela a través del aumento de la interacción entre padres y maestros. Según Bronfenbrenner,[38] los efectos a largo plazo de la asistencia al preescolar son más probables si se refuerza el entorno familiar, el contexto de aprendizaje temprano de los niños. Los programas preescolares son limitados en el tiempo, pero las experiencias familiares persisten.

Las hipótesis de ventaja cognitiva y apoyo familiar sugieren que el fortalecimiento de la alfabetización, el lenguaje y las habilidades cognitivas, así como la participación de los padres en la vida de los niños, son metas importantes de los programas preescolares. Las actividades y los planes de estudios para apoyar estas metas pueden contribuir a efectos positivos a largo plazo sobre el término de la escuela (finalización de estudios de educación secundaria o liceo) y otros resultados.

También se han investigado otras tres hipótesis para explicar los efectos a largo plazo de la educación preescolar. La contribución de la hipótesis de apoyo escolar ha sido demostrada en varios estudios.[21,24,34,39] La hipótesis de apoyo escolar predice que el programa aumentará la probabilidad de asistencia de los niños en escuelas eficaces y reducirá la probabilidad de movilidad escolar, ambas se asocian positivamente con el logro educativo.[40] Se han propuesto otras dos hipótesis, la motivación y las hipótesis de ajuste social, para explicar los efectos a largo plazo de los programas preescolares. Sin embargo, pocos estudios han probado estas hipótesis, y los resultados no son consistentes. Se necesitan estudios adicionales. Un modelo completo de esas hipótesis se proporciona en la Figura 1.

**Conclusiones e implicaciones**

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

En resumen, los programas preescolares se insertan en un contexto amplio de procesos familiares, comunitarios y escolares.[41] Es más probable que los efectos de las ventajas en preescolar persistan si los logros del aprendizaje se refuerzan y se apoyan en las experiencias familiares y escolares después de la finalización del programa.[42,43]

Los hallazgos de esta revisión sugieren varias implicaciones para la política social. Los programas preescolares para niños en riesgo pueden conducir a mayores índices de término de la escolaridad. Los efectos de la intervención a largo plazo han sido explicados, en parte, por las hipótesis de ventaja cognitiva, apoyo familiar y apoyo escolar. Se deben promover programas preescolares de alta calidad. Las investigaciones indican que los efectos duraderos de los programas preescolares sobre el logro educativo pueden beneficiar a los participantes y la sociedad, con resultados que incluyen mayores ganancias proyectadas a lo largo de la vida y ahorros de una derivación a educación especial.[29,30,44-47]

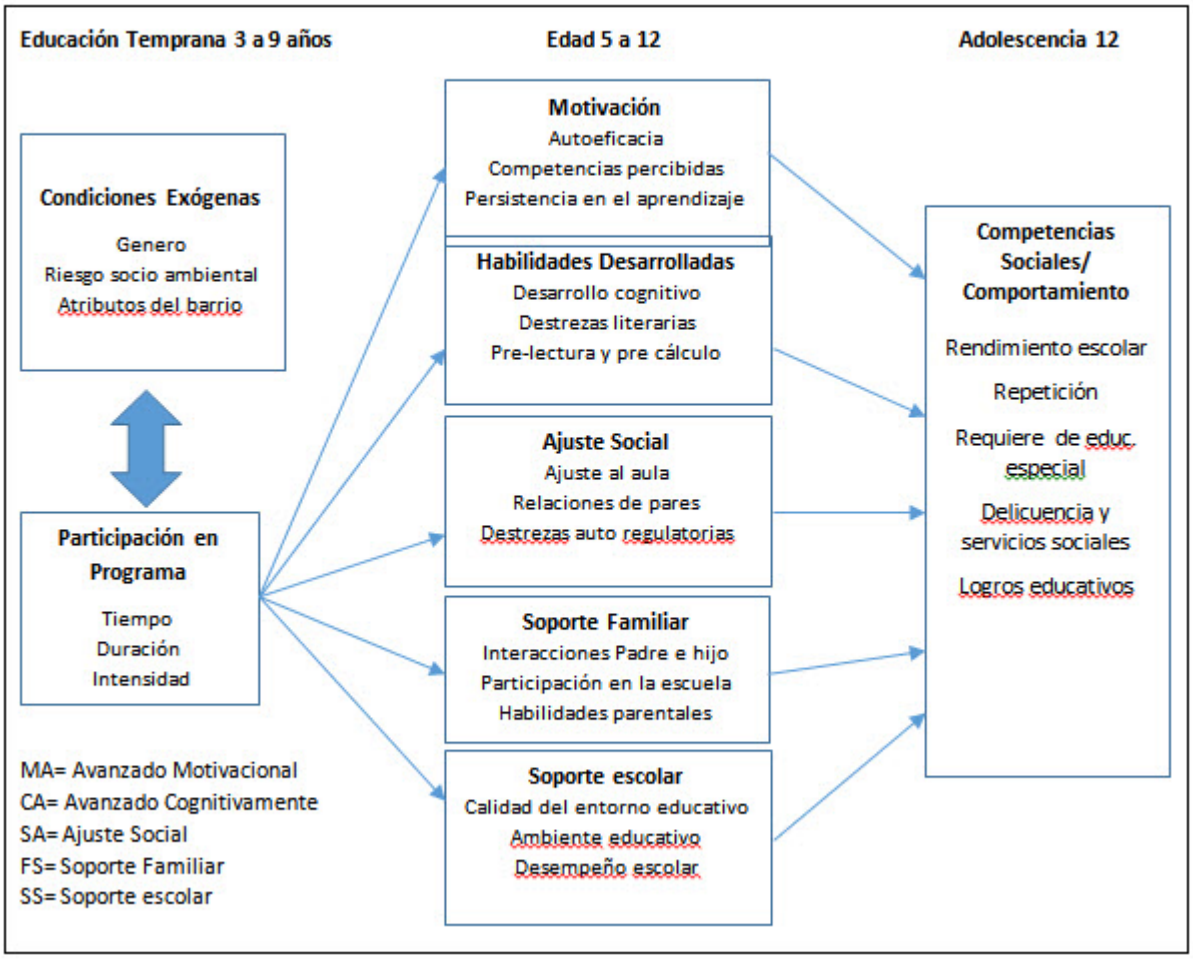
Los resultados del presente estudio, junto con otros estudios, sugieren algunas direcciones futuras. Se necesitan más estudios para examinar los efectos a largo plazo de los programas preescolares sobre el término de la escolaridad y el logro educativo más avanzado, como la asistencia a la universidad. En particular, se necesitan estudios de programas a gran escala, como Head Start y servicios preescolares financiados por el estado. Por último, se necesita una mayor comprensión de los mecanismos de los efectos a largo plazo.

**Tabla 1. Información resumida sobre los estudios seleccionados**

| Programas modelo | Edad de entrada y longitud | Descripción del programa | Tamaños de la muestra original | Tasas de término de la escuela secundaria | Asistencia a la Universidad |
|---|---|---|---|---|---|
| **Nota**: Para los proyectos fueron incluidos: Preescolar de Perry, el Proyecto de Estimulación Temprana, el Proyecto de Filadelfia, y el Proyecto de Kames, Shwedel y Williams. | | | | | |
| Proyecto Carolina Abecedarian[18,19] | 6 semanas-5 o 8 / 5 a 8 años | Cuidado de niños(as) día completo para preescolares; Programa de padres/madres para la edad escolar | N= 111<br>E= 57<br>C =54 | *Edad 21*<br>E (70%) > C (67%)<br>*No significante | *Edad 21*<br>E (36%) > C (14%)<br>4 años<br>Universidad |
| Estudio comparativo del curriculum[45] | 4 años / 1 a 2 años | Programa preescolar de medio día, Programa de jardín | N = 312<br>E=244<br>C =68 | *Posterior a la secundaria*<br>E (67%) > C (53%) (Graduación)<br>*No significante | |

| Programas modelo | Edad de entrada y longitud | Descripción del programa | Tamaños de la muestra original | Tasas de término de la escuela secundaria | Asistencia a la Universidad |
|---|---|---|---|---|---|
| Consorcio[49] | | Programa preescolar | N = 364 | *Edad promedio 20*<br>E (64,8%) > C (52,5%) | |
| Programa preescolar Perry5,8 | 3 a 4 años / 1 a 2 años | Programa preescolar 12 ½ horas/semana, visitas domiciliarias 1 ½ horas/semana, 30 semanas al año | N = 123<br>E = 58<br>C = 65 | *Edad 19*<br>E (67%) > C (49%)<br>*Edad 27*<br>E (71%) > C (54%)<br>(Graduación) | *Edad 27*<br>E (33%) > C (28%)<br>*No significante |

| Programas a gran escala | Edad de entrada y longitud | Descripción del programa | Tamaños de la muestra original | Tasas de término de la escuela secundaria | Asistencia a la Universidad |
|---|---|---|---|---|---|
| Programa del Centro de Niños(as) y Padres/Madres de Chicago[13,21] | 3 o 4 años / 1 a 6 años | Half day preschool program: Half-day or full-day kindergarten program | N = 1,539<br>E = 989<br>C = 550 | *Edad 20*<br>E (49, 7%) > C (38, 5%)<br>*Edad 22*<br>E (65, 8%) > C (54, 2 %) | *Edad 22*<br>E (23, 8%) > C (18, 3%)<br>*No significante |
| Head start[4,23] | 3 o 4 años / 1 año | Programa preescolar | N = 3,255 | *Edad promedio 21*<br>E (95,1%) > C (81,1%)<br>Mujer<br>*Edad 23*<br>E (64,6%) > C (58,6%) | *Edad 23*<br>E (25,1%) > C (17,6%) |
| Rome. Georgia head start[50] | 3 a 5 años / 1 año | Programa preescolar | N = 218<br>E =130<br>C = 88 | *Posterior a la secundaria*<br>E (50%) > C (33%) | |




**Referencias**


1. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.
2. Bryant D, Maxwell K. The effectiveness of early intervention for disadvantaged children. In: Guralnick MJ, ed. *The effectiveness of early intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 1997:23-46.
3. Consortium for Longitudinal Studies. *As the twig is bent…lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1983.
4. Oden S, Schweinhart L, Weikart DP. *Into adulthood: A study of the effects of Head Start.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 2000.
5. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1993.
6. Yoshikawa H. Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *Future of Children* 1995;5(3):51-75.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

7. Gomby DS, Culross PL, Behrman RE. Home visiting: Recent program evaluations - Analysis and recommendations. *Future of Children* 1999;9(1):4-26.

8. Barnett WS, Young JW, Schweinhart LJ. How preschool education influences long-term cognitive development and school success: A causal model. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results.* Albany, NY: State University of New York Press; 1998:167-184.

9. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.

10. Campbell FA, Ramey CT. Cognitive and school outcomes for high risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal* 1995;32(4):743-772.

11. Currie J, Thomas D. Does Head Start make a difference? *American Economic Review* 1995;85(3):341-364.

12. Levenstein P, O'Hara J, Madden J. The Mother-Child Home Program of the Verbal Interaction Project. In: Consortium for Longitudinal Studies, ed. *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates; 1983:237-263.

13. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: a 15-year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA - Journal of American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.

14. Alexander KL, Entwisle DS, Kabbani N. The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record* 2001;103(5):760-822

15. Cairns RB, Cairns BE, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development* 1989;60(6):1437-1452.

16. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.

17. Campbell FA, Helms R, Sparling JJ, Ramey CT. Early-childhood programs and success in school: The Abecedarian study. In: Barnett WS, Boocook SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:145-166.

18. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.

19. Ramey CT, Campbell FA, Burchinal M, Skinner ML, Gardner DM, Ramey SL. Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science* 2000;4(1):2-14.

20. Schweinhart LJ, Weikart DP. *Lasting differences: The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1997.

21. Ou S. *Mechanisms of effects of an early childhood intervention on educational attainment* (dissertation). Madison, Wis: University of Wisconsin; 2003.

22. Temple JA, Reynolds AJ, Miedel WT. Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago child-parent centers. *Urban Education* 2000;35(1):31-56.

23. Garces E, Thomas D, Currie J. Longer term effects on Head Start. *American Economic Review* 2002;92(4):999-1012.

24. Lee VE, Loeb S. Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 1995;17(1):62-82.

25. McKey RH, Condelli L, Ganson H, Barrett BJ, McConkey C, Plantz MC. *The impact of Head Start on children, families, and communities: Head Start Synthesis Project.* Washington, DC: US Government Printing Office; 1985.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

26. Seitz V, Apfel NH, Rosenbaum LK, Zigler E. Long-term effects of projects Head Start and Follow Through: The New Haven Project. In: Consortium for Longitudinal Studies, ed. *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates; 1983:299-332.

27. Berlin LJ, Brooks-Gunn J, McCarton C, McCormick MC. The effectiveness of early intervention: Examining risk factors and pathways to enhanced development. *Preventive Medicine* 1998;27(2):238-245.

28. Borman GD, Hewes GM. The long-term effects and cost-effectiveness of success for all. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002;24(4):243-266.

29. Barnett WS. Benefit-cost analysis of preschool education: Findings from a 25-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry* 1993;63(4):500-508.

30. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002;24(4):267-303.

31. Berrueta-Clement JR, Schweinhart LJ, Barnett WS, Epstein AS, Weikart DP. *Changed lives: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1984.

32. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.

33. Reynolds AJ, Mavrogenes NA, Bezruczko N, Hagemann M. Cognitive and family support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development* 1996;67(3):1119-1140.

34. Reynolds AJ. *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers.* Lincoln, Neb: University of Nebraska Press; 2000.

35. Schweinhart LJ, Weikart DP. *Young children grow up: The effects of the Perry Preschool program on youths through age 15.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1980

36. Anastasi A, Urbina S. *Psychological testing.* 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc; 1997.

37. Zigler E, Berman W. Discerning the future of early childhood intervention. *American Psychologist* 1983;38(8):894-906.

38. Bronfenbrenner U. Is early intervention effective? In: Struening EL, Guttentag M, eds. *Handbook of evaluation research*. Beverly Hills, Calif: Sage; 1975:519-603.

39. Currie J, Thomas D. School quality and the longer-term effects of Head Start. *Journal of Human Resources* 2000;35(4):755-774.

40. Temple JA, Reynolds AJ. School mobility and achievement: Longitudinal findings from an urban cohort. *Journal of School Psychology* 1999;37(4):355-377.

41. Woodhead, M. When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention. *American psychologist* 1988;43(6):443-454.

42. Zigler E, Muenchow S. *Head Start: The inside story of American's most successful educational experiment.* New York, NY: BasicBooks; 1992.

43. Zigler E, Styfco SJ. *Head Start and Beyond: A National Plan for Extended Childhood Intervention.* New Haven, Conn: Yale University Press; 1993.

44. Karoly L. Investing in the future: Reducing poverty through human capital investments. *Focus* 2000;21(2):38-43.

45. Karoly LA, Kilburn R, Bigelow JH, Caulkins JP, Cannon JS. *Assessing costs and benefits of early childhood intervention programs: Overview and applications to the Starting Early Starting Smart Program.* Seattle, Wash: Casey Family Programs; Santa Monica: RAND; 2001.

46. Heckman JJ. Policies to foster human capital. *Research in Economics* 2000;54(1):3-56.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

47. Masse LN, Barnett WS. *A benefit cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention.* New Brunswick, NJ: National Institute for early education research; 2002.

48. Miller LB, Bizzell RP. The Louisville Experiment: A comparison of four programs. In: Consortium for Longitudinal Studies, ed. *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates; 1983:171-199.

49. Royce JM, Darlington RB, Murray HW. Pooled analyses: Findings across studies. In: Consortium for Longitudinal Studies, ed. *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates; 1983:411-459.

50. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results.* Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Servicios o programas que influyen en la primera infancia (0-5) y en sus Logros escolares / académicos

**Penny Hauser-Cram, EdD**

Boston College, Lynch School of Education, EE.UU.

Mayo 2014, 2e éd. rév.

### Introducción

La evidencia se está acumulando sobre los beneficios a largo plazo de la participación en programas de educación temprana para niños de familias de bajos ingresos. Se cree que los programas efectivos de educación temprana influyen en las destrezas académicas posteriores a través del aumento de las habilidades cognitivas, una mayor motivación para aprender y una mayor base de conocimientos en la entrada a la escuela,[1] todo lo cual brinda nuevas oportunidades para promover el compromiso académico durante los años escolares. Si los programas de educación temprana son eficaces, no sólo los propios niños se beneficiarán, sino que las escuelas y la sociedad también se beneficiarán al no tener que proporcionar servicios costosos durante etapas posteriores de la vida.

### Materia

Varios factores importantes informan sobre la eficacia de los programas de educación temprana. La necesidad de programas de primera infancia de mayor calidad ha venido aumentando porque más del 64% de las madres de niños pequeños están insertas en el mundo laboral, tanto en Canadá[2] como en los Estados Unidos.[3] Además, mucha discusión sobre la preparación escolar se ha centrado en la importancia de la salud física de los niños , El crecimiento cognitivo y el aprendizaje, la autorregulación y la motivación, la relación positiva con los compañeros y la cooperación con los adultos,[4] todos los cuales son beneficios potenciales de programas de educación temprana de calidad.

Desde los años setenta, se han iniciado varios estudios sobre los efectos de la educación temprana. La mayoría hizo seguimiento a los niños a través de al menos una parte de su experiencia en la escuela primaria[5] mientras que unos pocos hicieron  el seguimiento a los

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

participantes hasta la edad adulta.[6,7] Además, muchos debates sobre la preparación para la escuela se han centrado en la importancia de la salud física de los niños, el crecimiento cognitivo y el aprendizaje, la autorregulación y la motivación, las relaciones positivas con los compañeros y la cooperación con los adultos,[4] todos ellos potenciales beneficios de los programas de educación temprana de calidad. En una revisión de los principales estudios experimentales, Ramey y Ramey[1] observaron varias características comunes de intervenciones eficaces. Tales intervenciones son (1) iniciadas en la infancia; (2) intensivo, integral e individualizado; (3) directamente proporcionado al niño; (4) alta calidad con monitoreo frecuente del programa; Y (5) continuaron en alguna forma en los primeros años de la escuela.

**Problemas**

Numerosos problemas son inherentes a la realización de investigaciones longitudinales sobre los efectos de los servicios y programas de educación temprana.[8] Los estudios longitudinales son costosos y requieren compromisos a largo plazo de los organismos de financiación. También son propensos a la deserción de los participantes, haciendo que los estudios que empiezan con un tamaño de muestra razonable caigan por debajo de los límites aceptables después de unos años. Además, a menudo los participantes más necesitados abandonan, especialmente de los grupos de comparación, limitando el conocimiento de la eficacia entre diversas poblaciones. Y finalmente, existen problemas de medición, ya que los constructos básicos a menudo requieren diferentes medidas en diferentes etapas de la vida.

**Contexto de la investigación**

Las investigaciones iniciales sobre los efectos a largo plazo de los programas de educación temprana se limitaron a los estudios realizados en programas de demostración ubicados en sitios particulares con muestras relativamente pequeñas (por ejemplo, el proyecto Abecedarian, el Proyecto de Educación Temprana de Brookline y el Perry Preschool Project). Estos estudios se iniciaron en la década de 1970, un momento en el que había menos madres trabajando fuera de casa y menos programas de la primera infancia estaban disponibles. Sin embargo, han producido hallazgos sobre los efectos de la educación temprana en los participantes durante los años escolares, adolescentes y en edad adulta. Investigaciones más recientes se han centrado en estudios multi-focales con muestras bastante grandes y resultados producidos en los años escolares.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

**Preguntas clave para la investigación**

La pregunta central sobre la eficacia de los programas de educación temprana para niños de familias de bajos ingresos es: ¿En qué medida estos programas marcan la diferencia en los resultados académicos a largo plazo de los niños? Existen preguntas relacionadas sobre qué características del programa son asociadas con resultados más positivos. Otras preguntas se centran en si la calidad de las experiencias posteriores al programa (de primera infancia) aumentan o impiden los efectos de las experiencias escolares.

**Resultados recientes de la investigación**

Se han realizado varias revisiones extensas sobre la eficacia de los programas de educación temprana. Brooks-Gunn[9] hizo una sesión de informativa para el Subcomité de Recursos Humanos de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos sobre los resultados de evaluaciones de programas de intervención de educación temprana de alta calidad. Ella concluyó que los programas basados en establecimientos de educación temprana, en comparación con los programas de visitas a domicilio y los programas de manejo de casos, tienen más efectos positivos y consistentes en los niños. Además, cuando los programas sirven a un amplio rango socioeconómico de familias, parecen ser más efectivos para los niños en situación de pobreza / o tienen madres con poca educación.

Barnett[10] realizó una revisión exhaustiva de 36 estudios sobre los efectos de los programas de educación temprana para niños de familias de bajos ingresos. Concluyó que tales programas producen aumentos a corto plazo en el desempeño cognoscitivo y en los efectos a largo plazo sobre el rendimiento escolar, repeticiones de grados, la derivación a educación especial y al ajuste social. Sin embargo, no todos los programas dieron tales beneficios; algunos no hicieron seguimiento a los participantes durante los años escolares, mientras que otros sufrieron problemas de diseño de la investigación, como la falta de asignación al azar a los grupos de programas y de comparación. Barnett identificó dos estudios con resultados académicos a largo plazo como destacados en su rigor metodológico:

El primero de ellos, el Proyecto Abecedarian,[7,11] proporcionó a 111 participantes un apoyo educativo a niños en edad pre escolar y escolar de alta calidad. Los participantes fueron asignados al azar a los componentes de jardines infantiles y en edad escolar. Un total de 104 personas participaron en el estudio de seguimiento a la edad de 21 años. Aquellos que habían

recibido el programa de cuidado infantil temprano tenían mayores habilidades académicas y desempeño intelectual como adultos jóvenes, habían completado más años de educación y eran más propensos a asistir a la universidad. Los beneficios fueron más evidentes para las mujeres que para los hombres. La intervención en edad escolar sirvió para mantener los beneficios del componente de la primera infancia, pero tuvo efectos más débiles que el componente de cuidado infantil.

El Perry Preschool Project[6] es el segundo estudio conocido por su rigor metodológico. Un total de 123 niños ingresaron a este estudio a la edad de tres o cuatro años y fueron asignados al azar a un programa o grupo control. Los niños de programas de jardines infantiles recibieron un programa preescolar de alta calidad orientado al desarrollo. Un estudio de seguimiento realizado cuando los participantes tenían 27 años de edad indicó que los participantes del programa tenían tasas significativamente más altas de haber terminado la escuela secundaria (o su equivalente), ganaban salarios más altos, tuvieron menos arrestos y tuvieron menos hijos fuera del matrimonio.

Las intervenciones más recientes también están produciendo resultados positivos. Un programa prometedor es el Chicago Child-parent Centre (CPC).[12,13] A diferencia de los dos programas descritos anteriormente, que eran programas de demostración modelo en un solo sitio, CPC forma parte de las Escuelas Públicas de Chicago y tiene centros en 24 ubicaciones . El programa provee educación preescolar para niños a partir de los tres años de edad y programas de apoyo familiar dirigidos a fomentar la participación de los padres en la educación de los niños. Estos servicios se ofrecen a través de segundo o tercer grado de escuela primaria. Un total de 1281 personas (83,2% de la muestra original) participaron en un estudio de seguimiento a la edad de 20 años. Aquellos que habían estado en el programa preescolar tenían significativamente más años de educación, una tasa más alta de terminar la escuela secundaria y una menor tasa de abandono escolar en comparación con personas similares que no habían asistido al programa. Los beneficios parecían ser más pronunciados para los hombres que para las mujeres.

**Conclusiones**

La evaluación longitudinal de los programas para la primera infancia es un desafío debido a la deserción de los participantes, especialmente el desgaste diferencial entre el programa y el grupo de comparación, y la dificultad de medir los constructos centrales, como la motivación a lo largo del tiempo. Sin embargo, las evaluaciones de los estudios más rigurosos de los programas

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

de educación inicial para los niños que viven en familias de bajos ingresos indican ventajas en términos de resultados académicos a largo plazo, específicamente en la permanencia y conclusión del liceo (por ejemplo, el Perry Preschool Project) también indican ventajas sociales para los participantes, como una reducción en arrestos y los nacimientos fuera del matrimonio, así como un incremento de los ingresos. Un reciente estudio de seguimiento del Brookline Early Education Project informó que los adultos jóvenes urbanos que habían participado en el proyecto preescolar durante su infancia  no sólo habían aumentado sus ingresos y su mayor nivel educativo que sus compañeros, sino que también tenían una salud mental más beneficiosa y una mejor salud.[14] Los resultados en la salud mental como consecuencia de la educación temprana, pueden ser fundamentales para el logro académico, como sugieren Hymel y Ford.15 Estos beneficios se acumulan cuando los programas son de alta calidad, proporcionan servicios intensivos  durante la primera infancia y mantienen servicios de apoyo continuo a los niños y las familias durante los primeros años de escuela.

**Implicaciones**

Aunque se está acumulando evidencia sobre la efectividad de programas preescolares intensivos y de alta calidad en el logro académico posterior de los niños, se necesitan estudios adicionales para determinar por qué algunos programas demuestran beneficios para las mujeres mientras que otros demuestran beneficios para los hombres. Se necesitan más investigaciones para determinar la edad óptima para el inicio del programa, ya que algunos estudios eficaces comenzaron en la infancia y otros se iniciaron durante los primeros años preescolares. Además, en lugar de estudios adicionales de modelos de demostración, la investigación futura debería centrarse en programas que proporcionan servicios en entornos comunitarios, como las escuelas públicas. Una cuestión crítica es cómo ampliar los programas efectivos para que puedan llegar a un gran número de niños. También se necesitan estudios para considerar el tipo de apoyo continuo que es más efectivo para los niños y las familias durante los años escolares. Dado que los resultados de evaluaciones rigurosas de los programas de educación temprana demuestran claros beneficios a largo plazo para los niños, las políticas relacionadas con la provisión de educación preescolar universal de calidad merecen ser consideradas cuidadosamente.

Como indican Campbell y Wentzel, la congruencia entre los trabajos de esta sección sobre las asociaciones entre la participación en programas preescolares de alta calidad y la terminación posterior de la escuela es evidente. Considerados como un todo, sin embargo, los artículos (incluido el mío) son incompletos. En particular, aunque el trabajo empírico sobre los vínculos

entre los programas preescolares y la terminación de la escuela se basan necesariamente en los datos preescolares de una época anterior, la necesidad de modelos de servicios que son apropiados para nuestra población actual de preescolares es grande. Los programas desarrollados en los años setenta y ochenta se centraron en una población de preescolares diferente a la que tenemos hoy en día. Muchos niños inmigrantes en los Estados Unidos son aprendices del idioma inglés y sus necesidades educativas tempranas requieren enfoques complementarios para aprender un nuevo idioma y mantener el crecimiento en su lengua materna.[16] Además, las relaciones productivas entre maestros y padres exigen que los maestros tengan una comprensión cultural suficiente de los padres las creencias sobre la escolaridad, la educación temprana, el desarrollo del niño y la crianza de los hijos y de cómo las diferencias entre los valores entre maestros y padres pueden afectar la vida académica de los niños.[17] Por último, los niños con discapacidades son ahora rutinariamente incluidos en muchos programas de educación temprana; teniendo en cuenta las necesidades de los niños, con una gama más amplia de vías para su desarrollo.

Wentzel sostiene que la convocatoria de modelos teóricos para guiar el desarrollo del programa, es crucial para la eficacia de los futuros programas preescolares. Los programas se desarrollan a partir de modelos explícitos e implícitos de cambio, y estamos en un punto (en la comunidad de la primera infancia) donde podemos ser más deliberativos en los modelos que seleccionamos y en explicar nuestra comprensión de los servicios, actividades y procesos que promueven el desarrollo positivo del niño. La tarea, por lo tanto, es desarrollar esos modelos basados en la teoría del desarrollo, considerando simultáneamente los procesos de desarrollo a través de los cuales los programas previos lograron éxito y atendiendo a las necesidades completas de los niños preescolares actuales y sus familias.

**Referencias**


1. Ramey CT, Ramey SL. Early intervention and early experience. *American Psychologist* 1998;53(2):109-120.
2. Statistics Canada. Social and Economic Characteristics of Individuals, Families and Households, 2001 Census. Available at: http://www.statcan.ca/english/IPS/Data/97F0021XCB2001001.htm. Accessed February 18, 2004.
3. U. S. Bureau of Labor Statistics. Working in the 21st century. Available at: http://www.bls.gov/opub/working/chart16.pdf. Accessed on February 18, 2004.
4. National Research Council and Institute for Medicine. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press; 2000.
5. Hauser-Cram P, Pierson DP, Walker DK, Tivnan T. *Early education in the public schools: Lessons from a comprehensive birth-to-kindergarten program.* San Francisco, Calif: Jossey-Bass; 1991.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

6. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: the High/Scope Perry Preschool Study through age 27.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1993

7. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.

8. Lerner RM, Hauser-Cram P, Miller E. Assumptions and features of longitudinal designs: Implications for early childhood education. In: Spodek B, Saracho ON, Pelligrini AD, eds. *Yearbook in early education* Vol. 8. New York, NY: Teachers College Press; 1998:113-138

9. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic? : What can we expect from early childhood intervention programs? *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 2003;17(1).

10. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.

11. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood education experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.

12. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.

13. Temple JA, Reynolds AJ, Miedel WT. Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education* 2000;35(1):31-56.

14. Palfrey JS, Hauser-Cram P, Bronson MB, Warfield ME, Sirin S, Chan E. The Brookline Early Education Project: A 25-year follow-up study of a family-centered early health and development intervention. *Pediatrics* 2005;116(1):144-152.

15. Hymel S, Ford L. School completion and academic success: The impact of early social-emotional competence. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2003:1-7. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/Hymel-FordANGxp.pdf. Accessed August 29, 2005.

16. Snow CE, Paez M. The Head Start classroom as an oral language environment: What should the performance standards be? In: Zigler E, Styfco SJ, eds. *The Head Start debates (friendly and otherwise*). Baltimore, Md: P.H. Brookes Publishing; 2004:113-128.

17. Hauser-Cram P, Sirin SR, Stipek D. When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology* 2003;95(4):813-820.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Servicios o programas que influyen en el éxito académico de los niños pequeños y en la finalización de la escuela

**Carol McDonald Connor, PhD, Frederick J. Morrison, PhD**

University of Michigan, EE.UU.

Mayo 2014, 2e éd. rév.

## Introducción y materia

Se ha demostrado que los programas de  educación y cuidado / intervención de la primera infancia mejoran significativamente las perspectivas de éxito académico de los niños reduciendo la probabilidad de derivación a educación especial, repetición de curso y abandono de la escuela antes de graduarse de la escuela secundaria, especialmente para los niños en riesgo de bajo rendimiento académico.[1-3] Entre los factores de riesgo figuran la pobreza, las discapacidades del desarrollo y del aprendizaje, pertenecer a una minoría étnica y hablar el español como segunda lengua, entre otras cosas.[4,5] Además, los programas para la primera infancia demuestran un retorno significativo de la inversión durante la vida de los niños según los análisis costo-beneficio.[6] Talvez una de las funciones más importantes de los programas para la primera infancia es proporcionar una base sólida para el desarrollo de la alfabetización, teniendo en cuenta que las malas habilidades académicas están fuertemente asociadas con la deserción escolar y la delincuencia.[7,8] Sin embargo, hay una advertencia importante con respecto a estos hallazgos de investigación: sólo los programas de atención y educación de la primera infancia de alta calidad están asociados con resultados positivos. Los programas de mala calidad parecen estar asociados con los resultados negativos de los niños[9] y, por desgracia, los niños que tienen más probabilidades de beneficiarse de los programas de la primera infancia son los que tienen menos probabilidades de participar en programas de alta calidad.[10] Nuevas investigaciones revelan que los programas de primera infancia de alta calidad podrían estar apoyando el desarrollo de la lengua y la alfabetización de los niños y que del impacto de estas actividades específicas en los preescolares, depende el lenguaje de los niños y las habilidades emergentes de alfabetización.[11,12]

## Problemas, contexto de investigación y preguntas de la investigación

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

A medida que los educadores y los encargados de la formulación de políticas consideran cómo implementar programas de educación y cuidado de la primera infancia de alta calidad, hay dos cuestiones importantes que deben tenerse en cuenta:

1. Para comprender el impacto potencial de los programas de educación y cuidado de la primera infancia es necesario comprender los múltiples factores que afectan el éxito académico de los niños y el término de la escuela secundaria.
2. Basándose en la comprensión de estos múltiples factores, es importante determinar qué elementos de la educación y la intervención de la primera infancia están asociados con los efectos positivos a largo plazo sobre el éxito académico de los niños.

Existe un creciente consenso sobre los beneficios de los programas para la primera infancia; sin embargo, existe una considerable controversia acerca de la definición de lo que puede ser la educación y el cuidado de la primera infancia de alta calidad y lo que se debe enseñar a los niños pequeños.[1,3,13] Investigaciones recientes proporcionan una visión y directrices importantes sobre estos temas.

**Resultados recientes de la investigación**

Una serie de estudios longitudinales, algunos con muestras representativas a nivel nacional, contribuyen a nuestro cuerpo de conocimiento con respecto a:

1. los múltiples factores que afectan el éxito de los niños en la escuela
2. los aspectos de los programas de la primera infancia que afectan estos múltiples factores.

En los Estados Unidos, tales programas incluyen estudios de *Head Start*, *Abecedarian y Highscope / Perry Preschool Programs*,[2] el estudio del NICHD *Early Childcare Research Network* (NICHD-ECRN), y El Estudio Longitudinal de la Niñez Temprana (ECLS), así como estudios más pequeños como el *Home-School Study*.[14] Los estudios sobre intervenciones específicas, como *Dialogic Reading*,[15] también son informativos. Nuevos estudios sobre actividades en el salón de clases preescolar también son reveladores.[16] A continuación se presentan resúmenes de los hallazgos de investigación pertinentes.

**Múltiples influencias en el éxito académico de los niños**

*Factores del niño*

Quizás los predictores más sólidos del éxito escolar de los niños son sus habilidades tempranas en el lenguaje oral, incluyendo el vocabulario, el uso de oraciones complejas y la conciencia metalingüística (donde un elemento es la conciencia fonológica).[4] Las habilidades emergentes de alfabetización, incluyendo el conocimiento de las letras, la correspondencia del sonido y la letra, y la comprensión de los propósitos de la lectura y la escritura,[4] también están asociados con el éxito posterior de la escuela.[17] La evidencia emergente indica que las habilidades de autorregulación de los niños - su capacidad de mantenerse enfocado, perseverar en la tarea, inhibir comportamientos inapropiados y esperar por la gratificación- también puede predecir el éxito posterior en la escuela.[18-20,21,22] En general, hay una buena evidencia de que los padres y los maestros, así como el ambiente del hogar y de la escuela, pueden influir en el desarrollo de estas habilidades.[14,16,18,20,23-26] Así pues, los programas para la primera infancia que se centran en el fortalecimiento del lenguaje, la alfabetización y la autorregulación de los niños en múltiples contextos suelen ser más eficaces para promover el éxito escolar.

*Factores Socioculturales*

El efecto de la pobreza, la raza / etnia y la comunidad son factores distales que, según la investigación, están asociados con el éxito escolar de los niños.[26,27] Sin embargo, no siempre está claro cómo estos factores distales operan a través de factores más proximales como la crianza y la escolaridad. Ciertamente, la salud y el bienestar de los niños, pueden estar afectados por el nivel socioeconómico, e influir en su capacidad de prestar atención en clase e interactuar con padres, maestros y compañeros.[26] También hay evidencia de que la brecha de logros entre minorías étnicas y raciales, y en la mayoría de los estudiantes estas brechas, comienzan antes de que los niños ingresen a la escuela primaria y pueden estar relacionados con la cantidad y las formas en que los padres hablan con sus hijos y con el ambiente de aprendizaje en el hogar.[5,8,14,28] Desafortunadamente, el nivel socioeconómico (NSE) está positivamente relacionado con la calidad del programa de primera infancia en el que matriculan a sus hijos (estudios NICHD-ECCRN) y la posterior escolarización.[8,27] Los programas para la primera infancia y los niños de un hogar de NSE inferior tienden a asistir a programas de menor calidad.[11]

*Crianza*

En general, la influencia de la crianza de los hijos es mayor que la influencia de los programas de la primera infancia sobre el éxito escolar de los niños. De hecho, la calidad de la crianza de los niños pequeños representa casi cuatro veces la variabilidad en los resultados académicos de los

niños, en comparación con el efecto independiente de los programas de la primera infancia.[29] Los factores distales como el estatus socioeconómico y la cultura / etnia / raza tienden a operar a través de la las dimensiones más proximales de la crianza de los hijos30, incluyendo el ambiente de aprendizaje en el hogar,[14] la capacidad de respuesta amorosa de los padres,[31,32] y el control y la disciplina.[33] En teoría, los programas para la primera infancia que se centran en fomentar las habilidades parentales son muy eficaces para promover el éxito escolar de los niños; aunque algunos estudios indican que los programas que están exclusivamente centrados en los padres (es decir, sin foco infantil en el centro) pueden no ser tan efectivos.[34] Los programas de cuidado y educación de la primera infancia que proporcionan y ponen al niño al centro de la intervención pedagógica, promueven vínculos estrechos con los padres y sus comportamientos parentales, que promueven el lenguaje de los niños, las habilidades cognitivas y la alfabetización, están entre los programas más eficaces y poderosos en las relaciones costo-beneficio.[26,35] Por ejemplo, *Chicago Child–Parents Centers* ( Centros del Niño-Padres de Chicago) La intervención así como la educación de los padres, produjo un beneficio social total de más de U$ 7 por dólar invertido, teniendo en cuenta la reducción de los costos educativos, de justicia penal y el aumento de los impuestos en contraste con mayores ingresos a los que pueden acceder de los participantes.[6]

*Cuidado y educación de la primera infancia*

Más del 60% de los casi 20 millones de niños menores de cinco años que viven en los Estados Unidos asistirán a algún tipo de cuidado infantil regular por un tiempo.[36] Así, la calidad de la atención que todos los niños reciben mientras los padres trabajan está siendo cada vez más importante y es considerado por los proveedores de servicios y los responsables políticos. Aunque el efecto de la crianza es mayor que el de los programas para la primera infancia, la calidad del programa todavía predice de manera significativa el éxito escolar de los niños, aun después de controlar los efectos de la crianza.[29] Discutimos las definiciones de “Alta Calidad” en los programas de educación inicial y los efectos en el éxito escolar en la siguiente sección. Las implicaciones sociales y políticas que afectan a los padres que trabajan fuera del hogar, como la licencia familiar y las políticas en los lugares de trabajo, que permiten a los padres combinar responsabilidades laborales y familiares, merecen más discusión de lo que podemos proporcionar en esta enciclopedia[37] y otros documentos.[13]

*Definición de alta calidad en atención y educación / intervención de primera infancia*

Uno de los dilemas al diseñar programas eficaces de la primera infancia es que hay definiciones muy diferentes de un programa de calidad.[3] Para algunos, la calidad tiene que ver con la planta física, las credenciales del maestro y el coeficiente niño/ personal. Sin embargo, estos factores por sí solos no explican por qué algunos programas para la primera infancia son eficaces para apoyar el éxito académico de los niños y otros no. En los estudios más rigurosos, la calidad está estrechamente ligada a las definiciones de éxito infantil. Cuando los objetivos de los programas para la primera infancia difieren, el significado de "éxito infantil" y los resultados medidos difieren. Por ejemplo, el éxito se ha definido de diversas maneras como la finalización de la escolaridad, la delincuencia, la derivación a educación especial, las habilidades lingüísticas, la capacidad cognitiva, el desempeño académico y el desarrollo social, incluyendo la capacidad de respuesta del niño, relaciones de pares, y comportamiento en el aula.[9,10,38-44] Recientemente, con la promulgación del Acta *Ningún Niño se Queda Atrás* (*No Child Left Behind Act*) en los Estados Unidos, se ha alentado a los programas de educación temprana, financiados con fondos públicos, a aumentar su enfoque en el desarrollo de habilidades lingüísticas y de alfabetización. Además, dependiendo de las definiciones del éxito infantil, también hay evidencia de las características del niño por las interacciones de la enseñanza, de modo que las actividades de la primera infancia que promueven, por ejemplo, la alfabetización temprana para un niño, pueden no ser efectivas para otro niño que tiene diferentes habilidades y/o debilidades.[45,46]

Por lo tanto, para diseñar programas preescolares de alta calidad, los proveedores de servicios y los responsables de formular políticas necesitan tener una idea clara de lo que el programa debiera lograr. Si el objetivo es apoyar el éxito académico de los niños más tarde en la escuela y fomentar el término de esta, entonces los programas de alta calidad deberían combinar elementos que están asociados con la "preparación escolar" de los niños,[3] que incluyen el desarrollo del lenguaje, la alfabetización y la autorregulación así como también  apoyo para los padres, porque, como se discutió anteriormente, la investigación indica que cada uno de estos factores proporciona una base para el éxito escolar. Además, cuando hay evidencia de habilidades específicas en niños particulares, éstas deben ser consideradas en las estrategias de instrucción y desarrolladas a través de las interacciones de la instrucción.

Como se señaló anteriormente, los programas de atención y educación para la primera infancia, que incluyen un fuerte apoyo a los padres y cuidadores, se encuentran entre los más eficaces, con un potente retorno social de la inversión. La crianza de los hijos es un predictor crucial del éxito escolar de los niños y los programas para la primera infancia brindan la oportunidad de

apoyar a los padres en sus esfuerzos en el hogar mientras que apoyan a los niños directamente en el aula. Los programas eficaces incluyen la visita a domicilio y los esfuerzos de divulgación tales como *Head Start* y los centros de Padrese  Hijos de los centros de *Title I Chicago Parent-Child* de Chicago,[6] programas de alfabetización para padres,[47] proveyendo libros para llevar a casa e intervenciones específicas como *Dialogic Reading*.[15] Estos programas para padres con frecuencia apoyan también a las familias.[3]

Una de las observaciones más consistentes en las aulas de la primera infancia, en la que los niños desarrollaron habilidades académicas más fuertes, fue en aquellas en donde se privilegia el entorno lingüístico del aula, incluyendo las interacciones maestro-niño, la capacidad de respuesta y el estilo de interacción de los maestros con los niños. En estos estudios, las interacciones verbales1[4,48-51] entre el educador y los estudiantes fueron predictores consistentes de la alfabetización temprana y de las competencias comunicativas de los niños. Estos programas con frecuencia mejoraron el lenguaje de los niños y las habilidades de pre-lectura y se asociaron con mejores habilidades de lectura en cursos posteriores. Por ejemplo, los niños en las aulas preescolares de *Head Start y Title 1*, en donde los maestros usaban más preguntas  (que, qué, dónde, cuándo y por qué) en vez de preguntas si / no o imperativos (como "siéntate") tendieron a lograr mayores puntajes en las mediciones que predicen éxito futuro en lectura.[45] Las transcripciones de aula revelaron que cuando los maestros usaban preguntas, tendían a provocar una conversación más desafiante desde el punto de vista cognitivo,[14] incluyendo predicción, deducción y enriquecimiento del vocabulario, que cuando usaban Sí-no preguntas o imperativos (es decir, comandos como "siéntate"). En las aulas donde los maestros interactuaban con niños preescolares usando más conversación cognitivamente desafiante, los niños demostraron un mayor vocabulario y habilidades de comprensión de lectura en el primer grado que los niños en las aulas donde las interacciones maestro-niño eran proporcionalmente más didácticas y directivas.[14,52]

Una de las razones por las que el entorno lingüístico de los programas para la primera infancia puede tener una influencia tan importante en el desarrollo de la alfabetización es que los niños pequeños deben aprender a hablar y convertirse en usuarios competentes del lenguaje en una variedad de entornos.[52] Además, un niño puede llegar a la escuela con prácticas discursivas de su comunidad o de su herencia cultural, que puede diferir de manera importante de las prácticas discursivas del aula en la escuela.[53] El preescolar puede ofrecer a estos niños  una oportunidad para aprendan inglés (en los Estados Unidos), si hablan otro idioma en casa y aprender maneras

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

y formas de hablar que generalmente se prefiere en las escuelas, incluyendo las interacciones más formales que se producen en las aulas. Algunos educadores[54] sugieren que enseñar explícitamente a los niños que no aprenden las rutinas del discurso del aula en el hogar (como responder a preguntas y usar gramáticas escolares) puede ser más efectivo para apoyar el éxito posterior de los niños en la escuela, que ignorar o aceptar formas de español que puedan ir en contra de su logro académico.[55] Esto no quiere decir que el uso de un dialecto distinto de las formas escolares del español deba considerarse un factor de riesgo para el fracaso escolar. Una nueva investigación indica que para los preescolares afroamericanos de EE. UU., existe una relación en forma de U entre la frecuencia de uso de la característica del inglés afroamericano (AAE) y el lenguaje emergente y la alfabetización, incluida la conciencia fonológica.[56,21,22] Los niños que usaron AAE frecuentemente demostraron una alfabetización emergente más fuerte que los niños en edad preescolar que usaron características AAE con frecuencia moderada.

Más allá de las habilidades lingüísticas, las evidencias emergentes indican que la autorregulación temprana de los niños predice el éxito escolar[21,22] y que las prácticas parentales pueden influir en su desarrollo.[5,18] La importancia de la autorregulación está bien establecida para los niños mayores.[57] Sin embargo, no está claro qué rol podrían desempeñar los programas de atención y educación de la primera infancia o qué estrategias de enseñanza podrían fomentar su desarrollo. También, los niños en edad preescolar que lograron puntuaciones más altas en una tarea de autorregulación, la cual requería que los niños cambiaran de tareas, demostraron un aumento mayor de vocabulario, alfabetización emergente y matemáticas que los niños en edad preescolar que tenían puntuaciones más bajas.[21,22] Se requiere más investigación especialmente en esta área, especialmente poniendo el foco en cómo mejorar la autorregulación de los preescolares en el aula.

A pesar de que la investigación acaba de salir, sobre específicamente *por qué y cómo* enseñar a los niños pequeños elementos de alfabetización, en la última década lo que los niños necesitan aprender ha sido bastante bien establecido:[1,17]

1. Letras y correspondencia entre letras y sonidos en combinación con conciencia fonológica, incluyendo rima, segmentación fonémica y mezcla
2. Lectura emergente
3. Escritura emergente
4. Conceptos básicos de matemáticas

5. Aspectos metacognitivos de la alfabetización.

Los niños que comienzan el primer grado con habilidades fuertes en estas áreas experimentan un mayor éxito aprendiendo a leer que los niños con habilidades más débiles. Por ejemplo, en una muestra nacionalmente representativa, los niños que comenzaron el kindergarten que ya conocían las letras eran mejores lectores al final del primer grado que los niños que no las conocían[58] - una ventaja importante que debería acompañarles durante la escuela.[59] Conocimiento fonológico (por ejemplo rima) es uno de los predictores más importantes de la capacidad de lectura posterior y es una habilidad que, cuando se enseña explícitamente en combinación con letras, promueve fuertes habilidades lectoras.[60] Fingiendo leer libros de cuentos, lectura emergente,[4,61] y fingir escribir, también llamado deletreo inventado o la escritura emergente,[62] también se asocian positivamente con la alfabetización temprana de los niños, al igual que la lectura dialógica. De hecho, la lectura dialógica (los maestros o los padres leen libros de cuentos con los niños de maneras cognitivamente desafiantes) se puede enseñar eficazmente a los padres y los maestros y conduce a una sólida alfabetización temprana.[63]

El papel de la instrucción explícita en la alfabetización emergente, específicamente el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y otros conceptos impresos no es bien comprendido, pero una nueva investigación indica que una combinación de estrategias centradas en el niño[64] y la instrucción explícita combinadas pueden producir resultados más fuertes que uno sola.[12] Además, el contenido de esta instrucción explícita parece tener un impacto diferencial en el crecimiento emergente de alfabetización y vocabulario, dependiendo de las habilidades con las que ingresan a la escuela preescolar.[16] En este estudio, los preescolares con habilidades de alfabetización y vocabulario emergentes más débiles mostraron mayor crecimiento cuando interactuaron con su educador en actividades específicamente dirigidas a la alfabetización emergente (conciencia fonológica, lectura compartida de libros). Para los preescolares con habilidades más fuertes, una variedad más amplia de actividades, tanto explícitas como implícitas, apoyó su crecimiento emergente de la alfabetización y el vocabulario. Además, cuanto más tiempo pasaban los niños en edad preescolar en estas actividades, más fuerte era su crecimiento emergente de la alfabetización, cuanto menos tiempo dedicaban a estas actividades, menor era su crecimiento. La cantidad de tiempo que los niños en edad preescolar estuvieron en el juego (centros de juego dramáticos, bloques, etc.) predijo positivamente el crecimiento del vocabulario, especialmente para los preescolares con habilidades de vocabulario más débiles. Sin embargo, el juego no se asoció con el crecimiento emergente de la alfabetización. Esta

especificidad se ha observado en las interacciones entre padres e hijos y la lectura compartida de libros.[65,66]

Elementos de alfabetización y lenguaje emergentes (conocimiento de las letras, conciencia fonológica, etc.) pueden ser enseñados a través de actividades lúdicas, tales como pretender escribir una historia, juegos de palabras y rimas, compartir la lectura de libros de cuentos, juegos de números, rompecabezas y poesía y mediar las experiencias de comportamiento auto-regulado en el aula. Los niños que comienzan la escuela en desventaja, con vocabulario bajo y sin experiencia con letras, lectura y juegos de palabras pueden beneficiarse especialmente de tales actividades.[16] Por ejemplo, los niños de Head Start que comenzaron el año escolar con vocabularios disminuidos generalmente lograron una alfabetización temprana más fuerte cuando sus maestros hablaban con más frecuencia sobre letras, sonidos de letras y rimas, jugaban juegos de palabras, alentaban a los niños a escribir sus nombres[45] y usaban el deletreo inventado.[62] Sin embargo,  tuvieron menos efecto en los niños que comenzaron el año escolar con fuertes habilidades de vocabulario. Para estos niños, el enfoque más frecuente es en los aspectos metacognitivos de la alfabetización, tales como hablar de libros de cuentos, el propósito de leer y escribir, los autores y el acto de escribir, esto parece estar relacionado con un mayor crecimiento de las habilidades de alfabetización temprana.[45] Las estrategias de instrucción específicas pueden depender del interés y de los niveles de habilidad iniciales de los niños.[16]

Este tipo de interacciones  entre los niños  y la educación son evidentes también en los primeros grados de la escuela.[67,68] Con esto en mente, el término programa de "alta calidad" puede ser engañoso porque lo que puede ser de alta calidad para un niño puede ser ineficaz y por lo tanto de baja calidad, para otro, esto dependiendo de los objetivos del programa de primera infancia. Podría ser más útil usar el término "eficaz" en lugar de "alta calidad". Esto estimularía el enfoque en los resultados de los niños, en lugar de un enfoque de "una talla única" para diseñar un programa atención y educación eficaces para la primera infancia.

**Conclusiones y consecuencias**

Los programas de educación y atención de la primera infancia brindan un apoyo significativo al éxito académico de los niños, rendimientos sociales medibles sobre la inversión y una estrategia clara para apoyar el término de la escuela, especialmente para los niños en riesgo de fracaso escolar. Sin embargo, mientras la eficacia de los programas para la primera infancia está estrechamente vinculada a cada uno de estos beneficios, los programas ineficaces pueden tener

un impacto negativo en el rendimiento académico de los niños. Los programas eficaces de la primera infancia tienen en cuenta los múltiples factores que influyen en el éxito escolar de los niños, incluidos los padres, los maestros, el hogar y las aulas. Los programas que proporcionan apoyo de dos generaciones (incluyendo tanto al niño como a los padres / cuidadores) se han encontrado consistentemente asociados con el éxito escolar. Estrategias específicas, tales como la divulgación y educación de los padres, la lectura dialógica y las visitas domiciliarias, son muy efectivas para apoyar las habilidades parentales, fomentar la sensibilidad de los padres y las prácticas disciplinarias, así como mejorar el ambiente de aprendizaje en el hogar. Los programas para la primera infancia que proporcionan un ambiente de aprendizaje lingüísticamente rico con énfasis explícito en el desarrollo de la alfabetización emergente, donde la conversación cognitivamente desafiante es alentada y la alfabetización emergente se adapta a las necesidades de los estudiantes parecen ser más eficaces en apoyar el desarrollo del lenguaje y la alfabetización proveyendo habilidades fundamentales para el éxito escolar. Estas habilidades fundamentales incluyen el conocimiento de las letras y las relaciones de letras y sonidos, la conciencia fonológica, conceptos matemáticos básicos, lectura y escritura emergentes, y una comprensión de los propósitos de lectura, escritura y matemáticas. Investigaciones emergentes indican que nutrir las habilidades de autorregulación de los niños puede proporcionar otra estrategia importante para mejorar su éxito escolar. En general, los programas eficaces de atención y educación de la primera infancia están demostrando ser uno de los medios más poderosos para apoyar a las familias y a sus hijos en el camino hacia el éxito académico y la finalización de la escuela.

**Referencias**


1. Bowman BT, Donovan S, Burns MS. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington DC: National Academy Press; 2001.
2. Barnett SW. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.
3. Shonkoff JP, Meisels SJ, eds. *Handbook of Early Childhood Intervention.* 2nd ed. New York: Cambridge University Press; 2000.
4. Snow CE, Burns MS, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press; 1998. Council NR, ed.
5. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press; 2000.
6. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2003;24(4):267-303.
7. Hallahan DP, Kauffman JM, Lloyd JW. *Introduction to learning disabilities*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon; 1999.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

8. Jencks C, Phillips M. *The Black-White test score gap*. Washington, DC: Brookings Institute; 1998.
9. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.
10. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost quality and outcomes study. *Merril Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.
11. Connor CM, Son S-H, Hindman AH, Morrison FJ. Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology* 2005;43(4):343-375.
12. Graue E, Clements MA, Reynolds AJ, Niles MD. More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives* 2004;12(72):1-38.
13. Brooks-Gunn J, Han W-J, Waldfogel J. Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: NICHD study of early child care. *Child Development* 2002;73(4):1052-1072.
14. Dickinson DK, Tabors PO. *Beginning literacy with language*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2001.
15. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 1994;30(5):679-689.
16. Connor CM, Morrison FJ, Slominski L. Preschool instruction and children's literacy skill growth. In review.
17. Rayner K, Foorman BR, Perfetti CA, Pesetsky D, Seidenberg MS. How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest* 2001;2(2):31-74.
18. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.
19. Kurdek L, Sinclair RJ. Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes is first through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology* 2000;92:449-547.
20. Li-Grining C, Pittman LD, Chase-Lansdale PL. Temperament and early childhood development: Individual differences among young children in low-income urban communities. Submitted for publication.
21. Cameron CE, McClelland MM, Jewkes AM, Connor CM, Farris CL, Morrison FJ. Touch your toes! Describing a behavioral measure of preschool self-regulation. In review.
22. McClelland MM, Cameron CE, Farris CL, Jewkes AM, Connor CM, Morrison FJ. Links between early self-regulation and vocabulary, literacy and math skills. In review.
23. Huttenlocher J, Haight W, Bryk A, Seltzer M, Lyons T. Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology* 1991;27(2):236-248.
24. Huttenlocher J, Vasilyeva M, Cymerman E, Levine S. Language input and child syntax. *Cognitive Psychology* 2002;45(3):337-374.
25. Hart B, Risley TR. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 1995.
26. Morrison FJ, Bachman HJ, McDonald Connor C. *Improving literacy in America: guidelines from research*. New Haven, Conn: Yale University Press; 2005.
27. McLoyd VC. Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist* 1998;53(2):185-204.
28. Tabors PO. *One child, two languages*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes; 1997.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

29. NICHD-ECCRN. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):969-1226.

30. Bachman HJ. How did we get here? Examining the sources of White-Black differences in academic achievement. Paper presented at: Biennial meeting of the Society for Research in Child Development; 1999; Albuquerque, NM.

31. Berlin LJ, Brooks-Gunn J, Spiker D, Zaslow MJ. Examining observational measures of emotional support and cognitive stimulation in Black and White mothers of preschoolers. *Journal of Family Issues* 1995;16(5):664-686.

32. Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH, Damast AM. Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development and Parenting* 1996;5(4):173-183.

33. Chase-Lansdale PL, Pittman LD. Welfare reform and parenting: Reasonable expectations. *Future of Children* 2002;12(1):167-183.

34. Gomby DS, Culross PL, Berhrman RE. Home visiting: Recent program evaluation - Analysis and recommendations. *Future of Children* 1999;9(1):4-26.

35. Karoly LA, Kilburn MR, Bigelow JH, Caulkins JP, Cannon JS, Chiesa JR. *Assessing costs and benefits of early childhood intervention programs: Overview and application to the starting early starting smart program*. Santa Monica, Calif: RAND; 2001.

36. Smith K. *Who's minding the kids? Child care arrangements: Spring 1997*. Washington, DC: U.S. Census Bureau; 2002.

37. Kamerman SB. Maternity, paternity, and parental leave policies: The potential impacts on children and their families. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec; Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2003:1-4. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/KamermanANGxp.pdf. Accessed May 15, 2003.

38. Barnett WS, Frede EC, Mobasher FH, Mohr P. The efficacy of public preschool programs and the relationship of program quality to efficacy. *Education Evaluation and Policy Analysis* 1987;10(1):37-49.

39. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-309.

40. Bryant DM, Peisner-Feinberg ES, Clifford RM. *Evaluation of public preschool programs in North Carolina*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina; 1993. ED373882.

41. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.

42. Lee VE, Brooks-Gunn J, Schnur E, Liaw F-R. Are Head Start effects sustained? A longitudinal follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Child Development* 1990;61(2):495-507.

43. Wasik BH, Ramey CT, Bryant DM, Sparling JJ. A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development* 1990;61(6):1682-1696.

44. Burchinal MR, Campbell FA, Bryant DM, Wasik BH, Ramey CT. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development* 1997;68(5):935-954.

45. Connor CM. *Preschool children and teachers talking together: The influence of child, family, teacher, and classroom characteristics on children's developing literacy* [Dissertation]. Ann Arbor, Mich: Educational Studies, University of Michigan; 2002.

46. Morrison FJ, Connor CM. Understanding schooling effects on early literacy. *Journal of School Psychology* 2002;40(6):493-500.

47. Neuman SB. Social contexts for literacy development: a family literacy program. In: Roskos KA, Christie JF, eds. *Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2000:153-

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

168.

48. Smith MW, Dickinson DK. Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):345-366.

49. Dickinson DK. Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly* 1992;7(3):323-346.

50. Dickinson DK, Smith MW. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 1994;29(2):105-122.

51. Buzzelli CA. The moral implications of teacher-child discourse in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1996;11(4):515-534.

52. Gleason JB. *The development of language*. Boston, Mass: Allyn and Bacon; 1997.

53. Heath SB. *Ways with words*. Cambridge, England: Cambridge University Press; 1983.

54. Delpit L. *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York, NY: The New Press; 1995.

55. Scarborough HS, Charity AH, Griffin D. Is unfamiliarity with "School English" (SE) related to reading achievement by African-American students? Paper presented at: SSSR; June 2002; Chicago, Ill.

56. Connor CM, Craig HK. African American preschoolers' use of African American English and their emergent literacy development: A complex relation. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*.In press.

57. Stone NJ. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review* 2000;12(4):437-475.

58. Catts HW. The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1997;28(1):86-89.

59. Entwisle DR, Alexander KL, Olson LS. *Children, schools, and inequality*. Boulder, Colo: Westview Press; 1997.

60. Bradley L, Bryant PE. Categorizing sounds and learning to read -- a causal connection. *Nature* 1983;301(3):419-421.

61. Sulzby E. Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly* 1985;20(4):458-481.

62. Lombardino LJ, Bedford T, Fortier C, Carter J, Brandi J. Invented spelling: Developmental patterns in kindergarten children and guidelines for early literacy intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1997;28(4):333-343.

63. Whitehurst GJ, Epstein JN, Angell AL, Payne AC, Crone DA, Fischel JE. Outcomes of emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology* 1994;86(4):542-555.

64. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2000. Available at: http://www.nap.edu/books/0309068363/html/. Accessed December 9, 2005.

65. Senechal M, LeFevre JA, Smith-Chant BL, Colton KV. On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology* 2001;39(5):439-460.

66. Senechal M, LeFevre JA, Thomas EM, Daley KE. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 1998;33(1):96-116.

67. Connor CM, Morrison FJ, Petrella JN. Effective reading comprehension instruction: Examining child by instruction interactions. *Journal of Educational Psychology* 2004;96(4):682-698.

68. Connor CM, Morrison FJ, Katch EL. Beyond the reading wars: The effect of classroom instruction by child interactions on early reading. *Scientific Studies of Reading* 2004;8(4):305-336.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Relación entre los programas preescolares y la finalización de la escuela: Comentario sobre Hauser-Cram, McDonald Connor y Morrison, y Ou y Reynolds

**Frances A. Campbell, PhD**

Frank Porter Graham Child Development InstituteUniversity of North Carolina, Chapel Hill, EE.UU.

Mayo 2014, 2e éd.

## Introduction

Without exception, scholars who have examined the evidence that early childhood programs can positively affect school completion agree that such programs do enhance the likelihood of school completion for children growing up in poverty. The papers approach the question from different perspectives. Hauser-Cram[a] discusses a number of problems that make it hard to give definitive answers to this question, then summarizes conclusions reached by others who have considered the matter, and finally describes three preschool programs that have demonstrated positive, long-lasting effects on educational attainment for poor children. Connor and Morrison[b] go into more detail about background factors associated with academic attainment; they discuss the evidence for and against targeting the child or the parent as the primary focus of an early childhood program, and show that the field has not always been specific about what exactly the goal of an early childhood program should be: child language, pre-literacy skills, parenting practices, or teacher behaviours. Ou and Reynolds defined precisely what they meant by “early childhood program” and summarized the evidence emerging from the eight studies that met their definition (children were in “treatment” between the ages of three and four years, and data existed to examine long-term educational achievement). These scholars included a useful summary table describing outcomes from the studies that met their criteria.[3]

## Research and Conclusions

Obviously, the more carefully controlled experimental studies, such as the *Perry Preschool* and the *Abecedarian* programs, have the strongest evidence of benefit.  Although both have relatively

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

small samples, sample size is partly offset by good experimental design and low attrition. Importantly, the much larger *Chicago Child-Parent Center* study has comparable evidence of long-term benefits. For the most widely offered of all preschool programs, *Head Start*, the evidence of long-term efficacy is still mixed.

There are some differences among the authors as to the best model through which early childhood programs can influence school completion, but strong evidence of the superiority of one service delivery model over another is lacking. Connor and Morrison conclude that best practice combines some form of family treatment with direct services to children. However, if school completion is the criterion in question, long-term outcomes from the *Abecedarian* study do not support the idea that family focus is crucial. The evidence is that the child-focused preschool program had a stronger effect on young adult educational attainment than did a more family-centered program provided in the primary grades.

This is not to argue that a child-focused preschool program can nullify the effects of the early home environment. The *Abecedarian* analyses suggest that centre-based preschool educational programs operate to some extent independently of the home environment to influence children's development – both contribute, and the better the quality of the early environment, the better the child is likely to do in school. However, it has not been proven that adding a parent-focused component onto a child-centered preschool experience leads to cognitive/academic benefit over and above what the child-focused program alone provides.

A randomized study that addressed the importance of adding a parent component to a centre-based early childhood education experience was the *Carolina Approach to Responsive Education* (Project CARE). In this study, one group of children had centre-based treatment to which a family education component was added, while a second group of children had the family education component alone. Children treated in both ways were compared to untreated controls. Children with centre-based education plus home visits outperformed the control group during the early childhood years, but those with home visits alone did not.[1,2]

Data from the *Perry Preschool Project* were used to test whether long-term positive benefits seemed to come from enhancement of the cognitive development of study participants or from positive effects on the family. The results indicated that direct cognitive enhancement was the more likely mechanism. The *Abecedarian* study tested mediators of the effects of early childhood programs on long-term academic test scores (through age 21) and found that, for both reading

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

and math achievement, the effects of the early childhood program were mediated through program effects on early cognitive development.[3] Similarly, the *Abecedarian* data indicate that both maternal IQ and the early home environment exert main effects on long-term educational attainment, but when the models are tested for mediation, it can be shown that maternal IQ influences educational attainment through its effect on the quality of the early childhood home environment.

Ou and Reynolds suggest three models that might account for the benefit of early childhood program on school completion: direct cognitive benefit to the individual child leading to better school progress across the years; positive changes for the family that influence the extent to which the child adapts to school; and support for schools such that children have better attendance and less mobility across schools, thus experience more continuity across the years, thereby learning more effectively.

Connor and Morrison contribute unique comments on what components of early education lead to success in learning to read. They also make an excellent point about the need to treat each young child as an individual, tailoring the early education to match his or her developmental stage and learning style.

**Implications for Development and Policy**

Cost/benefit analyses indicate that early childhood programs can save society up to $7 for each dollar spent in the early years due to reductions in grade retention and use of special services, in terms of higher earning potential, and due to reductions in the societal cost of lawbreaking. Where early childhood treatment did not appear to be associated with a reduction in crime, the cost benefit was not so powerful.[4]

These papers are unanimous in their support for early childhood programs, although they differ to some extent in what they emphasize and on just how child-focused, centre-based programs, parent programs and school-based programs best combine to influence school completion. The implications are similar, however. Young children at risk, especially those growing up in poverty, can derive great benefit from high-quality early childhood programs. Conversely, poverty makes it more likely that children will have poor quality preschool programs – or none at all. High-quality early childhood programs are those that focus on the individual child and tailor his or her education to what is needed to prepare for later success. Money spent during the early years is

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

cost-beneficial for society. Policy makers need to keep emphasizing the importance of the early years, and making resources available to ensure that poor children have access to high-quality care that also ensures they receive preschool education designed to give them the best preparation for school success and school completion.

**Referencias**


1. Wasik BH, Ramey CT, Bryant DM, Sparling J. A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development* 1990;61(6):1682-1696.
2. Burchinal MR, Campbell FA, Bryant DM, Wasik BM, Ramey CT. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development* 1997;68(5):935-954.
3. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
4. Masse L. A benefit-cost analysis of the Carolina Abecedarian Preschool program. Paper presented in: Campbell F, Chair, What's a good early childhood education worth and why? Symposium presented at: the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development; April 26, 2003; Tampa, Fla.


**Notas:**

[a] Comentarios sobre el artículo original publicado por Penny Hauser-Cram en 2004. Para tener acceso a este artículo, póngase en contacto con nosotros en cedje-ceecd@umontreal.ca.

[b] Comments on original paper published by Carol McDonald Connor & Frederick J. Morrison in 2004. To have access to this article, contact us at cedje-ceecd@umontreal.ca.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Los vínculos entre los programas preescolares y la finalización escolar. Comentarios de Hauser-Cram, McDonald Connor & Morrison, y Ou & Reynolds

**Kathryn R. Wentzel, PhD**

University of Maryland, EE.UU.

Mayo 2014, 2e éd.

**Comentarios sobre:**

1. Servicios o programas que influyen en el éxito académico de los niños pequeños y la finalización escolar, Carol McDonald Connor y Frederick J. Morrison
2. Servicios o programas que influyen en los niños pequeños (0-5) y en su rendimiento académico/ finalización escolar, Penny Hauser-Cram
3. Educación Preescolar y Finalización Escolar, Suh-Ruu Ou y Arthur J. Reynolds

## Introducción

Los documentos de Connor y Morrison, Hauser-Cram y Ou y Reynolds proporcionan una visión clara y completa de la investigación sobre cuestiones relevantes relacionadas con la educación preescolar y la preparación escolar. Como señalaron estos autores, el tema de la educación de la primera infancia debe ser de gran interés tanto para los educadores como para los responsables de la formulación de políticas. Cada vez más, la evidencia apoya las conclusiones de que algunos programas pueden promover beneficios a corto plazo en una serie de importantes dominios cognitivos y sociales, así como el logro académico y la finalización de la escuela muchos años más tarde. Además, estos programas parecen ser especialmente beneficiosos para los niños en riesgo.

## Investigación y conclusiones

En los tres documentos, existe un consenso general sobre lo que se conoce acerca de los programas de cuidado infantil temprano y educación y los desafíos que presentan la implementación y evaluación de estos programas. De hecho, muchos académicos coinciden en que los efectos más pronunciados y consistentes de los programas para la primera infancia están

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

en el lenguaje de los niños y en sus habilidades de alfabetización, y algunas evaluaciones también documentan resultados sociales y afectivos positivos. Otros efectos a largo plazo de algunos programas modelo han incluido mayores tasas de finalización de la escuela.[1,2,3] También se desprende de la literatura que los efectos positivos a largo plazo para los niños tienden a ser mayores cuando asisten a programas modelo, que comienzan los servicios al nacimiento y se extienden hasta los años de escuela primaria, que integran los esfuerzos para apoyar la crianza positiva con instrucción escolar y que emplean maestros altamente calificados. Connor y Morrison, Hauser-Cram y Ou y Reynolds también parecen estar de acuerdo en que, para avanzar significativamente hacia una mayor comprensión de estos hallazgos, los investigadores deben aumentar los esfuerzos para definir e interpretar lo que se entiende por calidad y éxito a largo plazo, e implementar y evaluar programas modelo a mayor escala y utilizar modelos teóricos para identificar los mecanismos y múltiples factores que pueden explicar por qué ciertos programas parecen tener efectos positivos significativos en la vida de los niños.

Estas interpretaciones de la literatura existente son reflexivas y bien fundamentadas en la literatura. Por lo tanto, en respuesta a estos documentos, quisiera ampliar varios puntos y ofrecer algunas perspectivas adicionales sobre cómo abordar algunos de estos desafíos. Una cuestión central planteada en estos documentos se refiere a las múltiples definiciones de calidad y éxito del programa que aparecen en la literatura. Connor y Morrison sostienen que a menudo faltan objetivos claramente articulados para los programas de la primera infancia. Ou y Reynolds extienden este argumento sugiriendo que, aunque las ganancias sociales y cognitivas a corto plazo han sido citadas como resultados significativos que están influenciados por programas de calidad, el objetivo último y más importante de los programas para la primera infancia debe ser el logro educativo

Históricamente, el objetivo explícito de los programas educativos formales ha sido desarrollar habilidades intelectuales y académicas que contribuyan a una ciudadanía que funcione bien. Sin embargo, los responsables políticos, así como los padres y los educadores, también han reconocido las importantes contribuciones de la escolarización al desarrollo de las habilidades sociales y autorreguladoras de los niños, incluyendo el desarrollo de relaciones interpersonales positivas, habilidades sociales y académicas, motivación para lograr valiosos resultados sociales y académicos y aspiraciones educativas positivas.[4] Esta tradición de promover metas múltiples para los niños de la escuela subraya la noción que ser un estudiante acertado y finalmente un ciudadano competente, requiere el desarrollo de muchas habilidades. Por lo tanto, un enfoque en

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

el logro de objetivos distales como el logro educativo requiere la atención concomitante a objetivos más proximales al desarrollo de la primera infancia, como el funcionamiento social y auto-regulador y el ajuste social a la escuela. A su vez, el logro de estos hitos del desarrollo debe contribuir de manera positiva a logros académicos posteriores. De hecho, muchas investigaciones sobre estudiantes de nivel elemental y secundario documentan correlaciones significativas entre las competencias sociales y los resultados académicos positivos.[5]

En consonancia con esta sugerencia, estoy de acuerdo con el llamado de Ou y Reynolds a un mayor desarrollo y uso de modelos teóricos para guiar el trabajo en esta área. Sin marcos conceptuales para guiar las pruebas de hipótesis sistemáticas, no es posible hacer una identificación clara de los mecanismos causales subyacentes que pueden informar a los profesionales sobre cómo y por qué algunas prácticas específicas funcionan mejor que otras. Con este fin, propongo que los investigadores hagan un mejor uso de lo que sabemos acerca de la paternidad efectiva para identificar los componentes de los programas modelo. Como se señaló en cada artículo, los factores de crianza explican una proporción significativa y útil de la variación del éxito escolar más allá de la explicada por los efectos del programa. A la luz de estos hallazgos, es esencial que los programas brinden servicios a los padres que pueden mejorar las habilidades parentales, las estrategias de comunicación entre padres e hijos y la eficacia de los padres para la crianza de los hijos y para interactuar con las instituciones educativas. Estos y otros aspectos positivos de la paternidad sólo pueden servir para mejorar los efectos generales en la escuela, de más intervenciones centradas en el niño.

Además, es razonable hacer una pregunta ligeramente diferente: ¿qué sabemos acerca de la paternidad efectiva, que se podría incorporar y así mejorar los programas para la primera infancia? Se reconoce ampliamente que las prácticas parentales específicas son fundamentales para el desarrollo de las competencias infantiles.[6,7] Los padres que proporcionan a los niños niveles adecuados de control mediante la aplicación sistemática de las normas y estructura a las actividades de los niños, que comunican las expectativas para realizar su potencial así como para practicar los niveles apropiados de autosuficiencia y de auto-control, que participan en estilos de comunicación democrática que solicitan opiniones y sentimientos de los niños, y que expresan calidez y aprobación tienen hijos que prosperan tanto socialmente como cognitivamente.[8] Además, los padres efectivos tienden a ser aquellos que modelan apropiados valores y habilidades[9] y que alientan a sus hijos para que sean aprendices autosuficientes.[10]

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

Aunque es crítico para los padres que se les enseñen estas habilidades, es razonable asumir que los maestros también pueden ser enseñados cómo emplear estas estrategias y que su uso aumentará la probabilidad de que sus estudiantes prosperen académica y socialmente en el aula.[11] De hecho, en los estudios de niños en edad escolar, las disposiciones de estructura, orientación y autonomía de los maestros se han relacionado con una serie de resultados positivos tanto motivacionales como académicos.[12,13] Además, el ajuste de los niños pequeños a la escuela se ha vinculado con la relación maestro-estudiante que se caracterizan por la calidez, la ausencia de conflictos y la comunicación abierta.[14] Tomando estos hallazgos un paso más allá, es probable que los maestros de preescolar que interactúan con los niños de una manera consistente con las "mejores prácticas" de los padres, también aumentarán significativamente las posibilidades de estos niños de desarrollar una actitud positiva hacia la escolarización, así como valiosas habilidades sociales y académicas.

## Trascendencia

Connor y Morrison, Hauser-Cram y Ou y Reynolds proporcionan una serie de recomendaciones para mejorar nuestra comprensión de los efectos de los programas para la primera infancia. El apoyo de los estudios longitudinales a gran escala, la clarificación de los objetivos del programa, el desarrollo de la teoría y un mayor enfoque en el funcionamiento de la familia son objetivos loables para el campo. Además, yo diría que los objetivos del programa deben ser multifacéticos, dirigidos a habilidades apropiadas para el desarrollo de los niños pequeños, que facilitarán el logro de metas a más largo plazo en la edad adulta. Además, los desarrolladores de programas deben utilizar modelos conceptuales que identifiquen múltiples resultados que pueden estar vinculados al logro de resultados educativos más distales. A este respecto, hay mucho que aprender de la investigación sobre lo que los padres pueden hacer para promover el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y afectivas en sus hijos. La implementación de estas prácticas en los programas para la primera infancia debe contribuir a una comprensión básica de cómo y por qué algunos los educadores de  primera infancia promueven resultados positivos en los niños, mientras que otros no.

**Referencias**


1. Ramey CT, Ramey SL. Early intervention and early experience. *American Psychologist* 1998;53(2):109-120.
2. Ramey CT, Campbell FA, Burchinal M, Skinner ML, Gardener DM, Ramey SL. Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers.  *Applied Developmental Science* 2000;4(1):2-14.
3. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

4. Wentzel KR. Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. R*eview of Educational Research* 1991;61(1):1-24.

5. Wentzel KR. School adjustment. In: Reynolds W, Miller G, eds. *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational Psychology*. New York, NY: Wiley; 2003:235-258.

6. Grusec JE, Goodnow JJ. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology* 1994;30(1):4-19.

7. Maccoby EE, Martin JA. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen PH, ed. *Handbook of child psychology*. Vol 4. New York, NY: Wiley; 2003:1-1001

8. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph* 1971;4(1, Pt.2):1-103.

9. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1986.

10. Wertsch JV. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1985.

11. Wentzel KR. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development* 2002;73(1):287-301.

12. Grolnick WS, Ryan RM. Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. In: Hastings N, Schwieso J, eds. *New directions in educational psychology. Vol. 2: Behavior and motivation*. London, England: Falmer Press; 1987:213-232.

13. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(4):571- 581.

14. Pianta RC, Hamre B, Stuhlman M. Relationships between teachers and children. In: Reynolds W, Miller G, eds. *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational Psychology*. New York, NY: Wiley; 2002:199-234.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Promover la preparación para la escuela en la primera infancia: lo que los padres pueden hacer

**Janet Agnes Welsh, PhD**

Wayne State University School of Medicine, EE.UU.

Mayo 2014

## Introducción

Esta sección incluye la promoción de la preparación escolar en la primera infancia. Cuando los niños comienzan la escuela con las habilidades cognitivas, conductuales y socioemocionales necesarias para beneficiarse de las experiencias de aprendizaje proporcionadas, es más probable que experimenten un éxito a largo plazo. Las investigaciones sobre la educación y el desarrollo de la primera infancia han identificado una serie de prácticas que promueven la preparación escolar en los niños pequeños. Repasaremos una serie de éstas, con un énfasis particular en las estrategias que pueden ser utilizadas por los padres y otros cuidadores.

## Materia

La preparación escolar se refiere a una constelación de habilidades y comportamientos desarrollados por los niños en el momento de la entrada en la escuela, lo que les permite adaptarse bien a la escuela y aprovechar al máximo las experiencias de aprendizaje.[1] Mientras antes se pensaba que la preparación escolar estaba basada en las actividades pre-académicas como contar y el reconocimiento de las letras, las conceptualizaciones más recientes hacen hincapié en la importancia de las competencias socio-emocionales, como la capacidad de seguir instrucciones, inhibir los impulsos y centrar la atención.[1] Mientras que los aspectos cognitivos y socioemocionales de la preparación están interrelacionados, también hacen contribuciones independientes tanto al ajuste inicial de los niños a la escuela, a su éxito académico y a su conducta a largo plazo.

## Problemas

Los déficits en la preparación escolar pueden crear dificultades a largo plazo para los niños. Aquellos que ingresan a la escuela con retraso en relación a sus compañeros en términos de habilidades cognitivas y sociales-emocionales básicas corren el riesgo de una serie de resultados

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

negativos, incluyendo bajo rendimiento, problemas con sus pares, baja vinculación por la escuela y deserción escolar.[2] Desafortunadamente, muchos niños especialmente los de familias de bajos ingresos, llegan a la escuela con bajos niveles de preparación cognitiva y conductual. Esta "brecha de logros" entre los niños desfavorecidos y los de los hogares más favorecidos no desaparece con la escolarización; de hecho, tiende a aumentar con el tiempo a medida que los niños crecen.[3]

**Contexto de la investigación**

Debido a que la mala preparación escolar a menudo precede el escenario para las dificultades crónicas con relación al ajuste escolar, las intervenciones diseñadas para impulsar la preparación escolar generalmente se enfocan en niños menores de 5 años. Estas incluyen estrategias que apuntan directamente a las habilidades que promueven el desarrollo del lenguaje, lectura emergente, habilidades matemáticas tempranas, así como programas para apoyar la relación con pares y para el control de la atención, la motivación y la participación en el aprendizaje. Algunas de estas intervenciones se dirigen a los niños directamente y tienen lugar en centros preescolares (como Head Start), o se dirigen a la preparación escolar indirectamente dirigiéndose a diversos aspectos de la crianza.

Los programas centrados en los padres suelen tener lugar en el contexto de los programas de visitas domiciliarias (como el programa de Enfermería-Familia o el Programa *Early Start*). Si bien muchas intervenciones están diseñadas para remediar los déficits de los niños en riesgo, otras son universales (como el programa *PATHS* preescolar).

**Preguntas clave para la investigación**

De la investigación sobre la preparación escolar de los niños y de los estudios de intervención dirigidos a la preparación surgieron una serie de preguntas. Éstas incluyen:

- ¿Qué componentes de la preparación escolar son los más críticos para el ajuste a largo plazo de la escuela y el éxito académico?
- ¿Qué intervenciones afectan estos componentes y qué tan bien funcionan?
- ¿Cuáles son los niños que más se benefician de las intervenciones de preparación escolar?
- ¿Son más eficaces para promover la preparación escolar, las intervenciones basadas en la escuela o en los padres o estos enfoques se complementan entre sí?

**Resultados recientes de la investigación**

Se ha evaluado una serie de intervenciones y se ha comprobado que son eficaces para promover la preparación escolar de los niños. Si bien muchos de ellos involucran programas basados en centros como *Head Start*, para los propósitos de este capítulo, nos enfocaremos en aquellos programas que involucran a los padres.

La investigación ha identificado un papel poderoso para las relaciones cálidas y sensibles entre padres e hijos en la promoción del desarrollo de los niños. Parece que los patrones desarrollados en la primera infancia  influyen en la preparación escolar a través de sus efectos en el desarrollo de habilidades cognitivas y de autorregulación de los niños.[4] En los años preescolares, la crianza sensible y responsiva se ha relacionado con el desarrollo de las funciones ejecutivas y el control de la atención, que son importantes para la preparación escolar.[5,6] Alternativamente, las estrategias parentales rudas, inconsistentes o coercitivas están asociadas con niveles más bajos de preparación cognitiva y conductual,[4,7] posiblemente porque esto afecta el desarrollo de la regulación emocional y el control de impulso.[1] Parece ser particularmente cierto para los niños de familias de bajos ingresos, donde una paternidad cálida y de apoyo puede proteger a los niños contra los efectos negativos de la desventaja económica.[8]

En el dominio cognitivo, la lectura dialógica se refiere a una forma de lectura de libros de padres e hijos durante la cual los padres invitan a los niños a conversar sobre la historia, se determinan a  presentar nuevas palabras de vocabulario y hacen preguntas complejas. Whitehurst y colegas [9,10] prepararon a los padres para utilizar estas técnicas al leer a sus preescolares. Cuando los padres eran capaces de hacer esto consistentemente (definido como 15 minutos por día, tres o más veces por semana durante 8 semanas), los niños de ambas familias, de ingresos bajos y medios mostraron una mejora significativa en sus habilidades lingüísticas. Además, los niños que estaban por debajo de la media en las pruebas de lenguaje expresivo y comprensivo mostraron mejoras significativas en sus habilidades de alfabetización temprana como resultado de la lectura dialógica en casa.[11] De manera similar, la investigación ha demostrado que cuando los padres son entrenados para colaborar con el aprendizaje de sus hijos pequeños (Por ejemplo, identificación de letras, conciencia fonológica), los niños realizan progresos significativos.[12,13]

Además de la lectura dialógica, los padres pueden promover la preparación escolar de los niños proporcionando juguetes educativos y materiales de alfabetización tales como libros y materiales de escritura. La presencia de juguetes didácticos y materiales de aprendizaje en el hogar está

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

positivamente relacionada con el posterior desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños.[7]

Aunque la conversación entre padres e hijos no ha estado directamente relacionada con los resultados de preparación escolar, está vinculada a los avances en el vocabulario y las habilidades sintácticas de los niños.[14] A su vez, estos son predictores significativos de habilidades de alfabetización posteriores; el vocabulario durante los años pre escolares está ligado a las habilidades de comprensión lectora hasta tercer año básico.[15] por lo tanto, las interacciones conversacionales entre padres e hijos pequeños pueden facilitar la preparación escolar al contribuir a la competencia lingüística.[16] A la inversa, la investigación ha demostrado que las altas tasas de prohibiciones y restricciones (por ejemplo, los imperativos) están vinculados a niveles bajos de preparación tanto cognitiva como conductual.[17,18]

**Brechas de la investigación**

Si bien las intervenciones centradas en los padres para promover la preparación escolar a menudo llevan a mejoras en la crianza de los hijos y también pueden incluir efectos positivos sobre el desarrollo del niño en general, sin embargo aún carecen de vínculos específicos con la preparación escolar. Los programas que se dirigen a los padres de bebés y niños pequeños a menudo carecen de suficiente seguimiento longitudinal para documentar los resultados claros respecto de la preparación escolar. Cuando se establecen vínculos con la preparación escolar, a menudo son bastante modestos y sólo se pueden encontrar efectos para ciertos subgrupos. Por ejemplo, el programa de la *Asociación de Enfermeras y Familias*, un programa bien investigado de visitas domiciliarias dirigido a madres de bajos ingresos y madres primerizas, encontró que en la intervención de preparación para la escuela, solo subgrupos particulares de niños demostraron beneficios.[19] Se necesitan más investigaciones para determinar qué intervenciones en particular son más apropiadas y útiles para niños y familias.

**Conclusiones**

Las investigaciones sobre la preparación escolar indican que una serie de comportamientos parentales se relacionan con el desarrollo y las competencias conductuales de los niños, evidencia más modesta vincula a estas mejoras con los resultados de la preparación escolar. Las relaciones padre-hijo cálidas y sensibles son un poderoso amortiguador contra los efectos tóxicos de la pobreza y los riesgos que plantean las características pre dispuestas como el nacimiento prematuro. Las interacciones entre padres e hijos que involucran el juego conjunto y la lectura

de libros, conversaciones complejas e interacciones con juguetes desafiantes cognitivamente y otros materiales de pre-alfabetización parecen facilitar el desarrollo del lenguaje, la autorregulación, el control de la atención y el compromiso con el aprendizaje. Estos factores, a su vez, preparan el terreno para la preparación escolar. El ajuste escolar de los niños también puede ser facilitado cuando existen asociaciones positivas entre el hogar y la escuela y cuando los padres pueden complementar el aprendizaje en el aula con experiencias positivas de aprendizaje en el hogar. Las prácticas de los padres que involucran disciplina severa, interacciones inconscientes o coercitivas entre padres e hijos, y la falta de un aporte verbal rico pueden contribuir a los déficits de preparación en los niños. Las intervenciones de preparación escolar orientadas a los padres pueden promover cambios que conduzcan a mejoras en el desarrollo y el comportamiento de los niños, pero la investigación no siempre los ha relacionado directamente con mejoras en la preparación escolar.

**Implicaciones para los padres, los servicios y las políticas**

La evidencia acumulada de la investigación sugiere varias formas claves en las que los padres pueden promover la preparación escolar de sus hijos pequeños. En primer lugar, la investigación sugiere que los padres deben esforzarse para participar en interacciones cálidas, de apoyo y de respuesta con sus hijos pequeños, ya que estos fomentan las habilidades cognitivas y autorregulación que subyacen a gran parte de la preparación escolar. Del mismo modo, los padres deben tratar de evitar las interacciones coercitivas caracterizadas por las prohibiciones y las muestras de ira, ya que están asociados con los déficits en preparación para la escuela. En segundo lugar, los padres de niños pequeños deben esforzarse por involucrarlos en conversaciones ricas que incluyen vocabulario novedoso y otros desafíos lingüísticos. Las mejoras en estos comportamientos por parte de los padres han resultado en avances en las destrezas del lenguaje de los niños, la cooperación y la atención conjunta.16 Tercero, los padres pueden proporcionar un ambiente hogareño cognitivamente estimulante al poner a disposición de los niños juguetes didácticos, libros y otros materiales de alfabetización y apoyando su uso a través de apoyos y ricos intercambios conversacionales. Por último, debido a que la investigación sugiere que una relación positiva entre el hogar y la escuela está vinculada con la preparación de los niños, se anima a los padres a forjar asociaciones positivas con los maestros para que las actividades de aprendizaje en el hogar puedan complementar a las que se dan en la escuela.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

La investigación es clara de que los niños de familias de bajos ingresos están particularmente en riesgo de poca preparación y las consecuencias negativas a largo plazo asociadas con la "brecha de logro", y que la crianza positiva puede ser particularmente crítico para estos niños. Sin embargo, puede ser muy difícil para los padres de bajos ingresos proporcionar a los niños las experiencias necesarias para el éxito escolar. Estos padres a menudo experimentan altos niveles de estrés, depresión y desorganización de la familia, y pueden luchar contra la baja alfabetización y las propias experiencias negativas de la escuela. Las familias de bajos ingresos a menudo carecen de los recursos materiales necesarios para proporcionar juguetes, libros y experiencias de enriquecimiento que faciliten el desarrollo cognitivo y socioemocional. Por lo tanto, un desafío para los educadores y los encargados de formular políticas es proporcionar a los padres de niños vulnerables las habilidades y los recursos necesarios para fomentar y apoyar la preparación escolar.

**Referencias**


1. Blair C. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *Am Psy*. 2002; 57:111–127.
2. Garnier HE, Stein JA, Jacobs JK. The process of dropping out of high school: A 19 year perspective. *Am Ed Res J*. 1997; 34:395–419.
3. Alexander, K.K. & Entwisle, D.R. Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1988, 53, (2, Serial No. 218).
4. McCabe KM, Clark R, Barnett D. Family protective factors among urban African American youth. *J Clin Child Psy*. 1999; 28:137–150.
5. Bernier A, Carlson SM, Deschense M, Matte-Gagne C. Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Dev Sci*. 2011; 1:1–13.
6. Hughes C, Ensor R. Independence and interplay between maternal and child risk factors for preschool problem behaviors? *Int J Beh Dev*. 2009; 33:312–322.
7. Bradley RH, Caldwell BM. Early home environment and changes in mental test performance in children from 6 to 36 months. *Dev Psy*. 1976; 12:93–97.
8. Hill, NE. Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *J Ed Psy*, 2001, 93: 686-697.
9. Arnold DS, Whitehurst GJ. Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effect. In: Dickinson D ed. *Bridges to literacy: Children, families, and schools*. Malden: Blackwell Publishing; 1994: 103–128.
10. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith MA. A picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Dev Psy*. 1994; 30:679–689.
11. Lonigan CJ, Whitehurst GJ. Relative efficacy of parent and teacher involvement in shared reading intervention for preschool children from low income backgrounds. *Early Child Res Qtrly*, 1998; 13:263-290.
12. Erion J. Parent tutoring: A meta-analysis. *Ed Treat Child*. 2006; 29:79-106.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

13. Nye C, Turner H, Schwartz J. *Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children.* Campbell Systematic Reviews: Campbell Corporation; 2006.

14. Reese E, Newcombe R. Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Dev*. 2007; 78:1153–1170.

15. Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. Dev Psy. 2002; 38:934–947.

16. Landry SH, Smith KE, Swank PR, Guttentag C. A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Dev Psy.* 2008; 44:1333–1353.

17. Hart B, Risley TR. Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. Baltimore: Brookes Publishing; 1995.

18. Landry SH, Smith KE, Swank PR, Miller-Loncar CL. Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Dev*. 2000; 71:358–375.

19. Olds D L, Henderson CR, Cole R, Eckenrode J, Kitzman H. Long term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: Fifteen year follow up of a randomized controlled trial. In: Feldman MA ed. *Early Intervention: The essential readings.* Malden: Blackwell Publishing; 2004: 238–255.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

# Kindergarten para niños de cuatro años: una medida para promover el éxito escolar y social en niños de contextos desfavorecidos

**France Capuano, PhD, Marc Bigras, PhD, Christa Japel, PhD**

Université du Québec à Montréal, Canadá

Mayo 2014

## Introducción

Hay evidencia convergente de la investigación que los niños de edad preescolar necesitan desarrollar su capacidad de regular sus emociones y comportamientos para tener éxito en escuela. También deben desarrollar otras habilidades que contribuyan al aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas.[1,2,3,4] Desde el inicio de la escuela, se pueden ver grandes diferencias entre los niños con respecto a estas habilidades. En Quebec, una provincia canadiense de habla francesa, el 26% de los niños acude a la escuela con significativos retrasos cognitivos o socioemocionales.[5] Aunque estos niños vienen de diversos orígenes, su número aumenta según su nivel de pobreza material y social.[5] Se reconoce generalmente que estos retrasos obstaculizan la capacidad de los niños para tener éxito en la escuela,[6] y que estos niños están en mayor riesgo de experimentar relaciones conflictivas, lo que también puede comprometer su éxito escolar.[7]

## Materia

Que los niños de 4 años participan en un programa de kindergarten es una de las estrategias educativas utilizadas para promover la preparación para la escuela. En Canadá, estos programas se crearon por primera vez en los años setenta; ofreciendo medio tiempo en las escuelas públicas a los niños de cuatro años en las zonas desfavorecidas.[8] En 2013, Quebec introdujo un programa de jardín infantil de jornada completa para niños de contextos desfavorecidos.[9] La justificación de tal medida se basa en la conclusión de que las familias de las zonas desfavorecidas son menos propensas a utilizar los jardines infantiles regulados por el gobierno y que sus hijos están siendo atendidos en servicios de cuidado de niños de mala calidad.[10,11] Sin embargo, los servicios preescolares de calidad son necesarios para fomentar la preparación  escolar. La calidad se define por las características estructurales del servicio (ratios adulto-niño, formación y

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

remuneración del personal) y por la calidad de sus procesos (interacciones entre adultos e hijos, interacciones niño-niño y actividades educativas).[12] Los estudios describen ampliamente las características de los programas efectivos, pero la calidad de los servicios preescolares sigue variando ampliamente en toda América del Norte.[13] Los niños de todos los niveles suelen beneficiarse de un entorno preescolar de alta calidad, pero los niños de escasos recursos se benefician aún más; de ahí la iniciativa de ofrecer un programa de jornada completa.[14,15]

**Resultados de la investigación**

*Los resultados de la investigación son claros, pero falta consenso sobre las estrategias educativas*

El tipo y el número de actividades de estimulación que se ofrecen en los programas preescolares son objeto de un intenso debate entre investigadores, profesionales y las personas que toman decisiones. Mientras que algunos abogan por el desarrollo global del niño, otros prefieren la enseñanza de habilidades específicas. En los Estados Unidos, por ejemplo, ha habido una fuerte presión política para que los servicios preescolares se centren en el desarrollo de habilidades cognitivas en situaciones de aprendizaje estructurado, como se hace a menudo en la escuela.[16] Esta posición está probablemente influenciada por una serie de estudios que muestran que las habilidades preescolares en matemáticas y lectoescritura, junto con la capacidad de atención de los niños, son los mejores indicadores del éxito escolar posterior.[17] Sin embargo, muchos investigadores estadounidenses se oponen a esta orientación, argumentando que en el desarrollo infantil se necesita de todas las otras áreas ya que están vinculados a su capacidad de aprender.[16] En la actualidad, parece haber un creciente consenso de que las actividades de estimulación preescolar deberían dirigirse al desarrollo general del niño.[18]

Además, hay un debate entero en torno a los mejores enfoques educativos para lograr que los niños desarrollen estas habilidades. Este debate gira en torno a los roles del adulto y del niño en el proceso educativo. El enfoque centrado en el juego da preferencia a la iniciativa del niño y la niña en su aprendizaje y se opone a menudo a un llamado enfoque dirigido por el maestro, en el que el profesor asigna actividades para que los niños hagan. Un metanálisis reciente,[19] así como el programa Chicago Child-Parent Centers,[20] muestran que los enfoques de enseñanza directa están asociados con un mayor rendimiento en términos de habilidades cognitivas de los niños. Por otro lado, cuando se trata de la auto-regulación y las habilidades socio-emocionales, los enfoques que combinan el juego iniciado por los niños y la enseñanza estructurada iniciada por

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

adultos parecen ser más eficaces.[14] Sin embargo, los estudios incluidos en el metanálisis son de varios años  y son a menudo imprecisos en cuanto a la naturaleza específica de los enfoques utilizados, pueden no tener en cuenta prácticas recientemente reconocidas para promover el desarrollo de ciertas habilidades en niños. Estas prácticas recientes, que podrían calificarse como instrucción directa, se llevan a cabo en un contexto ameno e interactivo. Por lo tanto, son diferentes de los métodos más tradicionales, que en su mayor parte consistía en hacer que los niños aprendieran a través de la repetición en grupo.

Con el fin de arrojar alguna luz sobre la gama de enfoques educativos, la Tabla 1 presenta un continuo de los enfoques compilados, con el juego libre y la instrucción directa en dos polos opuestos. Para cada enfoque, se presentan los roles respectivos del niño y del adulto, la calidad de las interacciones entre ellos y los objetivos perseguidos. Para varios autores, el juego iniciado por los niños es fundamental para la adquisición de las habilidades necesarias para adaptarse a la escuela.[2,21,22] ¿Pero este enfoque único es suficiente para los niños que tienen necesidades especiales o cuya calidad del juego es pobre, como suele ser el caso de los niños de origen desfavorecido?[21] En el juego guiado, el adulto interviene para crear una situación de juego más complejo (es decir, simbólico) ya que este tipo de juego está asociado con el desarrollo de competencias como la autorregulación de emociones y comportamientos.[23] En la Tabla 1 también se presenta la categoría de juego dirigido, en la que los objetivos de aprendizaje se centran en los requisitos previos de la escuela, como las nociones relacionadas con el lenguaje. Partiendo de los intereses de los niños, la maestra utiliza el juego dirigido que apunta a la adquisición de habilidades específicas. La categoría de aprendizaje lúdico incluye actividades iniciadas y preparadas por el adulto para enseñar explícitamente habilidades específicas. Esta enseñanza se hace generalmente en grupos pequeños, de una manera que alienta interacciones frecuentes y amorosas entre el profesor y el niño y entre pares. Estas interacciones son apoyadas por estrategias tales como discusiones, modelado de comportamiento, juegos de rol, resolución de problemas, lectura interactiva y juegos con pares. Por último, la categoría de "ejercicios y prácticas" de los enfoques educativos describe situaciones de enseñanza estructurada donde el profesor organiza y controla las actividades. Aquí, los maestros usan repetición, memorización y hojas de trabajo;  ejemplo: muestran a los niños letras, números y vocabulario y les piden que los identifiquen y los repitan.

De acuerdo con la investigación, estos enfoques están asociados, en diferentes grados y dependiendo de los contextos de aplicación, con que el niño este mejor preparado para la

escuela. En este sentido, el enfoque más equilibrado que incluye las actividades iniciadas por el niño (juego libre, juego guiado y juego dirigido) y por el adulto (aprendizaje lúdico y ejercicios prácticos) es probablemente la vía más rentable.[14] pero hay pocos datos disponibles para respaldar esta vista. Sin embargo, dado los hallazgos de la investigación sobre el valor de todos los enfoques compilados aquí, imponer un enfoque único podría privar a los niños de otras experiencias  que podrían contribuir a su desarrollo.

**Conclusión**

El éxito de los enfoques educativos está fuertemente asociado con la calidad de las interacciones entre los maestros y los niños.[24] Para asegurar esta calidad, la enseñanza eficaz debe hacer uso de una variedad de enfoques, incluyendo instrucción explícita, involucrarse en interacciones cálidas que son sensibles a las necesidades de los niños, proporcionando retroalimentación, interacciones verbales y asegurándose de que la estimulación ofrecida esté dirigida con el propósito de alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por otra parte, esta enseñanza debe realizarse en un ambiente que no esté demasiado estructurado.[25] De hecho, este entorno debe ofrecer un equilibrio entre las actividades iniciadas por los adultos y las iniciadas por los niños. Estos son altos requisitos para una enseñanza de calidad. En consecuencia, es esencial que se apoye a los docentes en el uso de una variedad de enfoques para promover el desarrollo general de los niños. Este apoyo debe basarse en las mejores prácticas docentes y proveerse a través de un programa de desarrollo profesional específico para la educación preescolar.[26]

Tabla 1. Enfoques educativos preescolares situados a lo largo del continuum de juego infantil (N) / adulto-estructurado (A)

| Juego | | | | Instrucciones Directas |
|---|---|---|---|---|
| | | Equilibrios | | |
| Juego Libre | Juego Acompañado | Juego Orientado | Aprendizaje Lúdico | Ejercicios y prácticas |

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| N inicia el juego<br><br>A proporciona un entorno rico en oportunidades de juego<br><br>Los intercambios con A no son necesarios a menos que N decida otra cosa<br><br>Objetivo pedagógico: desarrollo de juegos complejos (simbólicos) | N inicia el juego<br><br>A apoya al niño a través del modelado o de la incitación<br><br>Los intercambios con A son necesarios, pero se adaptan de acuerdo a las propuestas de N y sus habilidades de juego<br><br>Objetivo pedagógico: desarrollo del juego complejo (simbólico) | N inicia el juego<br><br>A apoya al niño a través del modelado o de la incitación<br><br>Los intercambios A-N son necesarios, frecuentes, cálidos y centrados alrededor de las necesidades de N<br><br>Objetivo pedagógico: el aprendizaje de habilidades específicas. | N inicia el juego<br><br>A apoya al niño a través del modelado o de la incitación<br><br>Los intercambios A-N son necesarios, frecuentes, cálidos y centrados alrededor de las necesidades de N<br><br>Objetivo pedagógico: el aprendizaje de habilidades específicas.A determina las situaciones de aprendizaje: quién hace qué con quién, cuándo y cómo | Los intercambios con N no son necesarios a menos que A decida otra cosa.<br><br>A tiene los mismos objetivos para todos.<br><br>Objetivo pedagógico: el aprendizaje de habilidades específicas |

*Juego simbólico*: actividad libremente escogida por el niño en el que el niño se involucra emocional e intelectualmente sin preocuparse por las exigencias cotidianas.

*Enfoque equilibrado*: las oportunidades de aprendizaje son iniciadas por N o por A, y A garantiza que haya un equilibrio entre los diversos enfoques educativos para fomentar el desarrollo del

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

niño.

**Referencias**


1. Boivin M, Bierman KL. School readiness : Introduction to a multifaceted and developmental construct. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice*. New York, NY: The Guilford Press; 2014:3-14.
2. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. The great balancing act : Optimizing core curricula through playful pedagogy. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:110-116.
3. Wasik BA, Hindman A. The role of language and literacy interventions in school readiness. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice*. New York, NY: The Guilford Press; 2014:165-186.
4. Starkey P, Klein A, DeFlorio L. (2014). Promoting math readiness through a sustainable prekindergarten mathematics intervention. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice.* New York, NY: The Guilford Press; 2014:187-210.
5. Simard M, Tremblay M-E, Lavoie A, Audet N. *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec. Institut de la statistique du Québec, 2013.
6. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC. An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical Framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(5):491-511.
7. Ryan RM, Fauth RC, Brooks-Gunn J. Childhood poverty :Implications for school readiness and early childhood éducation. In: Spodek B, Saracho ON, eds. *Handbook of research on the éducation of children. 2nd ed*. Mahwah, NJ : Earlbaum; 2006:323-346.
8. Doherty G. Ensuring the best start in life : Targeting versus universality in early childhood development. IRPP Choices 2007;13(8).
9. Projet de loi n°23 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves vivant en milieu défavorisé et âgés de quatre ans, adopté et sanctionné le 14 juin 2013. Assemblée nationale du Québec.
10. Japel C, Tremblay RE, Côté S. *La qualité, ça compte! La qualité des services de garde au Québec : Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ).* Choix, Vol. 11, no. 4. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques, 2005.
11. Japel C. Factors of risk, vulnerability and school readiness among preschoolers: Evidence from Quebec. *IRPP Choices* 2008;14(16).
12. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2000.
13. Japel C, Dihman P. Les services à la petite enfance : la qualité et son impact sur le développement des enfants. In: Tarabulsy G, Provost M, eds. Développement social et émotionnel des enfants et adolescents, Tome 2. Presses de l'Université du Québec ; 2012:155-192.
14. Barnett WS. Effectiveness of early educational intervention. *Science* 2011;333:975
15. Pianta RC, Barnett WS, Burchinal M, Thornburg KR. The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest ID* 2009;(2):49-88.
16. Bishop-Josepf SJ, Zigler E. (2011). The cognitive/academic emphasis versus whole child approach : The 50-year Debate. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues.* Baltimore, MD: Paul H.


©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

Brookes Publishing Co; 2011:83-88.

17. Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, Magnuson K, Huston AC, Klebanov P, Pagani LS, Feinstein L, Engel M, Brooks-Gunn J, Sexton H, Duckworth K, Japel C. School readiness and later achievement. *Developmental psychology* 2007;43:1428-1446.

18. Zigler E. A model preschool program. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:136-140.

19. Camilli G, Vargas S, Ryan S, Barnett WS. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record* 2010;112(3):579-620.

20. Reynolds AJ, Temple JA, White BA, Ou S, Robertson DL. Age 26 cost-benefit analysis of the Child-Parent Center early education program. *Child Development* 2011;82:379-404.

21. Trawick-Smith J. Teacher-child play interactions to achieve Learning outcomes: Risks and opportunities. In: Pianta RC, Barnett WS, Sheridan LM, Sheridan SM, eds. *Handbook of early childhood education.* New York, NY: The Guilford Press; 2012:259-277.

22. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. The great balancing act : Optimizing core curricula through playful pedagogy. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:110-116.

23. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2007;318:1387-1388.

24. Mashburn AJ, Pianta RC, Hamre BK, Downer JT, Barbarin OA, Bryant D, Burchinal M, Early DM, Howes C. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development* 2008;79:732-749.

25. Burchinal M, Howes C, Pianta R, Bryant D, Early D, Clifford R, Barbarin O. Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science* 2008;12:140-153.

26. Pianta RC. A degree is not enough: Teachers need stronger and more individualized professional development supports to be effective in the classroom. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. The Pre-K debates. *Current controversies and issues.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. 2011:64-68.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR