ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia

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.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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 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

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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 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.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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.
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.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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.