ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia

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

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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 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,

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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 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

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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) **Descripción**: Se centra en el desarrollo del lenguaje, habilidades cognitivas y comportamientos apropiados en el Jardin Infantil; participación de los padres. **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) **Descripción**: Centrado en habilidades cognitivas y lenguaje hablado en la guardería; visitas domiciliarias. **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) **Descripción**: Centrado en el aprendizaje cognitivo y el lenguaje; visitas domiciliarias, educación de los padres. **Resultados**: Resultados mixtos a corto plazo.
4- Proyecto sin titulo[38]	**Duración**: Un año (jardín de infantil) **Descripción**: Lectura interactiva en clase y en casa; Reuniones con los padres. **Resultados**: Mejora del rendimiento en lectura.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

5- Chicago Child-Parent Centers[25,39]	**Duración**: Un año (jardín infantil) **Descripción**: Centrado en la lectura, la escritura y la conciencia fonológica; talleres para profesores y padres. **Resultados**: Mejora del rendimiento en lectura.
6- Proyecto sin titulo[40]	**Duración**: 3 a 9 años **Descripción**: Habilidades cognitivas y académicas; Participación de padres y maestros. **Resultados**: Disminución en la tasa de deserción.
7- Early Head Start[41]	**Duración**: 3 años (0-3 años) **Descripción**: Desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas, ayuda para los padres. **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) **Descripción**: Centrado en las estrategias educativas de los padres y profesores. **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.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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.

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

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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.

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.

©2014-2026 ABILIO | ÉXITO ESCOLAR

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