TRANSICIÓN A LA ESCUELA

Transición/Apresto Escolar: Resultado del Desarrollo de la Primera Infancia

Gary W. Ladd, PhD.

Arizona State University, EE.UU.

Junio 2003

Introducción

El Proyecto *Pathways* es un estudio longitudinal que está en desarrollo, financiado por los Institutos Nacionales de la Salud (*National Institutes of Health, NIH*), diseñado para ampliar nuestra comprensión sobre los niños, la familia, la escuela y los factores de los pares que influyen en el avance y la adaptación de los niños que inician el jardín infantil a los cinco años de edad. También investiga el efecto potencial que tienen las trayectorias ("*pathways*") establecidas tempranamente sobre la adaptación académica, social y psicológica de los niños a medida que éstos avanzan desde la escuela primaria hasta la secundaria. El proyecto *Pathways* comenzó en 1992 y, a la fecha, ha continuado siguiendo a los mismos niños y familias por más de diez años. Ha recabado información sobre el avance y adaptación de los niños y se les hace seguimiento (a ellos y sus familias) donde quiera que estén. Actualmente, las familias y los niños que están participando en este proyecto residen en 27 estados de los Estados Unidos.

Materia

©2003-2025 ABILIO | TRANSICIÓN A LA ESCUELA

Pese a que el Proyecto Pathways tiene muchos objetivos, uno de los más relevantes (ver los otros a continuación) es comprender mejor cómo las características del niño, la familia, los pares y la escuela afectan la actitud hacia la escuela, así como su nivel de participación en aula (por ejemplo, su compromiso con las tareas académicas y sociales, iniciativas hacia el trabajo escolar). Los propósitos de este proyecto cumplen con las iniciativas reconocidas en los Estados Unidos en las áreas de apresto escolar, educación preventiva y evaluación del avance educativo de los niños. Los primeros hallazgos del proyecto han aparecido en publicaciones científicas y en noticias de los medios internacionales.

Problemas

Se comenzó estudiando los primeros niveles de enseñanza escolar para entender cómo los niños enfrentan la transición al jardín infantil e identificar los factores que pudieran llevar a los niños hacia el éxito o fracaso de la adaptación escolar, psicológica y social. También interesa conocer cómo los primeros desarrollos de las trayectorias escolares modelan el avance y éxito de los niños en los niveles más avanzados. Recientemente, se ha comenzado a investigar dimensiones de los contextos del niño, la familia, los pares y la escuela que puedan ayudarlos en su transición a la secundaria. En todo este proyecto, el trabajo se ha orientado según preguntas clave, tales como “¿Es posible entender qué hace que un niño se adapte a los nuevos desafíos y tenga éxito en la escuela? ¿Qué factores promueven o interfieren en el éxito de los niños en la escuela? El objetivo consiste en vincular estas preguntas con hallazgos que beneficien a los padres, educadores y administradores escolares.

Contexto de la Investigación

Los principales contextos de investigación son la escuela, la familia y los grupos de pares de los niños. Se explora un sinnúmero de factores que pueden afectar el éxito de los niños en la escuela y la vida adulta, incluyendo las cualidades del niño, familia, grupo de pares, curso y escuela. Se cree que cada niño tiene muchos atributos que “lleva” al colegio incluyendo género, edad, aptitudes, lenguaje y experiencias anteriores, que pueden afectar la forma que un niño/a se relaciona con sus compañeros de clase, educadores y ambiente escolar. Entre éstos figuran las disposiciones específicas de los niños y las habilidades sociales que se manifiestan frecuentemente en cualidades como independencia o autonomía, curiosidad, agresividad, amabilidad y otras formas de conductas prosociales. Asimismo, se considera que cada una de las reacciones de los niños a la escuela está influida por el tipo de apoyo que reciben de la familia,

pares, educadores y otros. También se reconoce que los niños tienen diversas necesidades educativas y que su capacidad para beneficiarse de la escuela depende de los tipos de establecimientos a los que ingresan a medida que avanzan de un grado al otro. El Proyecto *Pathways* se interesa en todos estos factores y contextos, y hace un seguimiento de estos factores anualmente.

Preguntas de Investigación Clave

Pese a que se está investigando muchas áreas del desarrollo de los niños, una de las premisas rectoras consiste en que la adaptación escolar no depende sólo de predictores "obvios" o "conocidos", tales como las aptitudes intelectuales de los niños, habilidades de aprendizaje o antecedentes familiares, entre otros. Pese a que estos factores son relevantes, especialmente entre los más pequeños, se cree que ellos no cuentan toda la historia sobre qué variables sociales influyen en la adaptación académica y psicológica en el contexto escolar. Por ejemplo, se piensa que existen encadenamientos o secuencias complejos de factores que afectan los logros escolares del niño. Primero, la forma en que los niños actúan con sus compañeros de clase, y cómo son tratados por ellos; eso puede tener gran importancia en las relaciones que desarrollan en el aula. Las conductas relativas a si los niños trabajan o juegan con sus compañeros de una manera activa o pasiva, cooperadora o argumentativa, servicial o exigente, pueden tener consecuencias importantes en las relaciones de los niños con sus pares y educadores. Segundo, una vez se hayan creado las relaciones con los educadores y compañeros, la calidad de estos vínculos puede afectar el grado de compromiso y participación de los niños con el ambiente escolar. Finalmente, se cree que la participación en el aula y las actitudes positivas hacia la escuela son factores tempranos e importantes para predecir logros académicos. Los niños a los que les gusta ir a la escuela y participan más en las actividades escolares obtienen más logros académicos que los niños que tienen una relación negativa hacia la escuela y muestran menores niveles de participación. Este estudio define el éxito escolar de forma muy clara e integra diversos aspectos de la adaptación escolar. Se considera que un niño tiene éxito en la escuela cuando él o ella: (a) desarrolla actitudes y sentimientos positivos hacia la escuela y el aprendizaje, (b) establece vínculos sociales solidarios con los educadores y compañeros de clase (c) se siente a gusto y relativamente feliz en el aula en vez de ansioso, solitario o enojado (d) está interesado y motivado para aprender y participa en las actividades del curso (compromiso), y (e) avanza académicamente en los diferentes niveles escolares.

Resultados de Investigaciones Recientes

A continuación se presenta una síntesis de cinco premisas rectoras y descubrimientos de proyectos relativos al tema:

Premisa 1. *Las predisposiciones conductuales tempranas que los niños manifiestan en la escuela anteceden su adaptación escolar y psicológica en este contexto.* Pese a que la conducta agresiva, y la reclusión-ansiedad son factores de riesgo "conocidos" de disfunción[1,2], no se han investigado prospectivamente en los contextos escolares desde la primera infancia hasta la adolescencia, o diferenciados como antecedentes de adaptación escolar y psicológica de los niños. Así, un propósito permanente ha sido el examinar la presencia, los acontecimientos simultáneos y la continuidad de estas predisposiciones, así como los vínculos entre estas tendencias y los procesos de adaptación de los niños.

Descubrimientos ejemplares. Los hallazgos de estos estudios muestran que las disposiciones agresivas fueron moderadamente estables desde el jardín infantil hasta el 6º grado (.56), en tanto que las conductas de reclusión-ansiedad no se estabilizaron hasta el 2º (.36) y 3er grado (.51).[3,4] Los porcentajes de niños en una muestra de una comunidad (n=2775) que podían ser clasificados en grupos de riesgo diferenciados fueron: 15% agresivos; 12% recluidos-ansiosos, y 8.5% agresivos-recluidos (co mórbidos).[5] Los análisis predictivos mostraron que los niños agresivos que excedieron el criterio de riesgo en el jardín infantil exhibieron un aumento de desadaptación escolar y psicológica dos años más tarde[6], Las disposiciones de reclusión-ansiedad pronosticaron aumentos tempranos y tardíos en la internalización de problemas[5]. En general, los hallazgos corroboraron la premisa relativa de que la agresividad y la reclusión-ansiedad son riesgos de desadaptación posterior.

Premisa 2. *El tipo de relaciones que los niños establecen con sus compañeros de clase antecede su adaptación escolar y psicológica.* Sólo algunos estudios han analizado el significado adaptativo de las múltiples formas de relaciones en que los niños participan simultáneamente en las aulas. Esta premisa fue examinada al investigar la continuidad de las relaciones que establecen los niños en las aulas, así como los vínculos simultáneos y longitudinales con la adaptación escolar y psicológica, y el grado en el que las diferentes relaciones pronosticaron, ya sea de manera diferenciada o de manera contingente, las formas específicas de adaptación. A excepción de la victimización, los tipos de relaciones que los niños establecen en preescolar fueron moderadamente estables en el 6º grado (por ejemplo, aceptación de los pares, .47; rechazo de los pares, .37; amistad mutua, .30).[4,6-8] Desde el jardín infantil hasta el 1º año de primaria, el rechazo de los pares predijo una menor adaptación escolar y psicológica, en tanto que la

aceptación y amistad con los pares pronosticó una mejor adaptación en ambos campos.[5] La premisa relativa a que las relaciones contribuyen diferenciadamente a la adaptación fue analizada al investigar los vínculos entre la participación de los diferentes tipos de relaciones entre pares y los cambios en la adaptación de los niños.[9] La victimización, por ejemplo, más que otras relaciones, pronosticó una menor adaptación emocional, la cual no ha sido pronosticada por otros tipos de interacción. La aceptación de los pares fue vinculada únicamente a la mayor participación en clases y al rendimiento. En general, los resultados confirmaron la premisa de que las diversas experiencias que los niños enfrentan en las relaciones con sus pares afectan su adaptación a la escuela, y que ciertas relaciones tienen mayor significación adaptativa, dependiendo del tipo de adaptación analizado.

Premisa 3. *Existen vínculos predecibles entre las predisposiciones conductuales tempranas y los tipos de relaciones que los niños establecen en las aulas.* Para investigar esta premisa, se observó el comportamiento de los niños cuando inician la escuela con pares desconocidos y se evaluó las relaciones con sus compañeros durante un período que fluctuó entre dos y cinco años. Como hipótesis se planteó que las disposiciones agresivas podrían conducir a la formación de relaciones adversas; disposiciones de reclusión y ansiedad tenderían hacia el aislamiento, y que las disposiciones prosociales tenderían a relaciones positivas. Los resultados desde el jardín infantil al 2º y 5º grado[6,7,10] han demostrado que, comparados con ensayos de control, los niños con disposiciones agresivas fueron más propensos a desarrollar rechazos tempranos y permanentes entre sus pares, en tanto que aquellos con disposiciones a la ansiedad y a la reclusión tendían a permanecer solos. El análisis de la curva de crecimiento, más allá del período entre el jardín infantil y el 4º grado, mostró que, con el tiempo, los niños retraídos y ansiosos fueron excluidos cada vez más de las actividades de sus pares.[5] Estos hallazgos corroboraron la premisa de que las tendencias a la agresividad y a la reclusión anteceden a la aparición y duración de las dificultades para establecer relaciones. En cambio, una actitud más prosocial, como se puede suponer, preceden trayectorias de relaciones positivas.

Premisa 4. *El aporte de las relaciones de los niños en el aula a la adaptación escolar y psicológica no es redundante (por ejemplo, "marcadores") con el aporte atribuible a sus disposiciones conductuales.* Dos lecturas diferentes se pueden hacer de las premisas 1 y 2 (es decir, la disfunción posterior se puede atribuir ya sea a disposiciones conductuales "de riesgo" o a la participación en relaciones "de riesgo"). Durante décadas, muchos investigadores han considerado el poder explicativo de una de estas dos perspectivas de "efectos principales" como dominante sobre la otra.[11] Uno de los objetivos de este proyecto es ir más allá de las perspectivas

de “efectos principales” al utilizar a un modelo “niño por ambiente” en el cual los factores protectores/de riesgo sean vistos como originados desde el niño y desde su ambiente de relaciones.

En dos estudios longitudinales prospectivos[3] realizados a nivel del jardín infantil, se encontró que los niños cuyas interacciones eran más prosociales durante las primeras diez semanas de escuela tendían, cada semana, a desarrollar amistades y tener mejores niveles de aceptación entre sus pares[14]. Por el contrario, los niños cuyas relaciones se caracterizaban por una conducta agresiva se volvieron menos populares entre sus compañeros y tuvieron menos amigos. Vínculos directos fueron encontrados entre las relaciones que los niños establecieron en las aulas y la participación, el más sólido de ellos originado de características específicas de las relaciones negativas (por ejemplo, el rechazo de los pares), sustentando la hipótesis de que tales características impiden la participación adaptativa y el rendimiento. Parecería que el uso de la fuerza o las tácticas represivas en niños pequeños podría malograr los objetivos e intereses de otros, y provocar reacciones adversas, como por ejemplo, el rechazo. La participación en clases y el rendimiento escolar parece ser impedida por las relaciones adversas, una vez que éstas se han establecido.

Se realizaron investigaciones adicionales para explicar las posibles funciones de las relaciones entre pares en el aula en niños agresivos. Los objetivos principales fueron determinar si la participación de niños agresivos en diferentes tipos de relaciones escolares pudieran aumentar (o exacerbar) o disminuir (para compensar) sus probabilidades de desarrollar disfunciones escolares y psicológicas. Un ejemplo de esta línea de trabajo es un estudio longitudinal prospectivo en el cual se evaluaron no sólo las tendencias agresivas de los niños sino los riesgos de las relaciones (rechazo de los pares, victimización) y factores protectores (aceptación de los pares en el aula, amistad recíproca) por un período superior a los dos años.[6] Los niños que manifestaron mayores niveles de agresividad al ingresar al jardín infantil evidenciaron aumentos significativos de desadaptación en los cursos posteriores en casi todos los índices de funcionamiento escolar y psicológico. Más aún, se confirmó la premisa relativa que las relaciones positivas disminuyen la desadaptación escolar y psicológica de los niños. Tras considerar el estatus de riesgo de agresividad inicial de los niños, la aceptación temprana de los pares pronosticó una declinación relativa en los problemas de atención y mala conducta, así como algunos beneficios en la participación cooperativa y su gusto por la escuela. La evidencia sugiere que la aceptación de los pares brinda a los niños un sentido de pertenencia e inclusión en las actividades el cual reduce las probabilidades que se involucren en patrones conductuales

reactivos, que creen actitudes escolares negativas y que se abstraigan de las tareas escolares.

Premisa 5. *Además de los riesgos conductuales, la exposición crónica en vez de transitoria a las relaciones adversas (rechazo de los pares, victimización), ausencia de relaciones (aislamiento) o relaciones ventajosas (aceptación del grupo de pares) tienen mayores consecuencias en la adaptación escolar y psicológica de los niños.* Pocos han investigado si la futura adaptación de los niños varía en función de una participación sostenida versus una transitoria en las relaciones con los pares, y nadie ha investigado si una historia de dificultades en las relaciones con los pares influiría en la adaptación más allá de las tensiones inmediatas de las relaciones. Para abordar estas limitaciones, se investigó cómo la adversidad duradera en la cuestión de relaciones (rechazo crónico, victimización) y/o las ventajas (aceptación estable de los pares, amistades) en interacción con las predisposiciones agresivas de los niños pueden influir en su adaptación.[6] Los análisis "de variable" arrojaron hallazgos concordantes con un modelo aditivo de "niño por ambiente": salvo algunas excepciones, la participación en las relaciones de pares pronosticaron una adaptación más allá de los estatus de riesgo de agresividad infantil. Cierta evidencia apoya un modelo moderado de"niño por ambiente" en el que las adversidades o ventajas de las relaciones parecerían aumentar o compensar las disfunciones vinculadas con las tendencias agresivas. Además, en contraste con el inicio precoz, el carácter crónico del estatus de riesgo de la agresividad infantil y la historia de exposición a factores de estrés o apoyo en sus relaciones mostraron una mayor asociación a los cambios en la desadaptación. Se comparó, mediante análisis "orientados a las personas", a niños que eran agresivos pero que poseían distintas historias de protección/ riesgo (grupo ARR: mayor incidencia de factores de estrés relacionales que apoyo; grupo ARS: mayor proporción de apoyo que factores de estrés) y niños que no estaban en riesgo social (grupo RF: sin riesgo) y éstos revelaron que sólo el grupo ARR mostró un aumento significativo de trayectorias de desadaptación escolar y psicológica en los niveles académicos iniciales. Aún más interesante fue el hallazgo relativo a los niños del grupo ARS que evidenciaron una importante reducción de desadaptación en el mismo período. Estos hallazgos confirmaron la inferencia que un riesgo conductual potente (agresividad) puede ser exacerbado por factores de riesgo relacionales crónicos, así como también pueden ser atenuados por apoyos relacionales estables, lo que demuestra la importancia de la investigación en las historias de relaciones de niños con sus pares.

Finalmente, Ladd y Troop[10] analizaron la contribución de las disposiciones conductuales ansiosas y agresivas junto con el historial de relaciones entre pares adversas y la ausencia de relaciones, desde los primeros niveles (jardín infantil) a los niveles escolares más avanzados de primaria (4º

grado). La estimación por medio de SEM (Modelos de ecuaciones estructurales) de los modelos alternativos y supuestos mostró que la ausencia permanente de amistades, el rechazo y la victimización se asocian directa y positivamente con formas posteriores de desadaptación. Debido a que estas trayectorias fueron adaptadas para estudiar las disposiciones conductuales de los niños y las relaciones simultáneas con los pares, los resultados constituyen una prueba aún más rigurosa para los modelos de relaciones adversas crónicas. [12,13]

Conclusiones

Esta investigación confirma posiciones teóricas múltiples. Primero, el vínculo directo entre las disposiciones conductuales tempranas de los niños y la desadaptación posterior es consistente con los modelos de "efectos en niño", que señalan que las tendencias que emergen tempranamente contribuyen directamente a problemas de comportamiento posteriores. Segundo, el principio de perspectivas ambientales es respaldado por la evidencia que indica que las experiencias relativas a las relaciones duraderas entre pares, y no sólo su predisposición, se vinculan directamente con la desadaptación posterior. Sin embargo, en contraste con estas perspectivas de "efectos principales", se puede argumentar que estos hallazgos se acomodan mejor en un modelo de "niño por ambiente". Las diferencias en las relaciones entre pares y particularmente su historial de relaciones adversas, ausencia de relaciones o relaciones ventajosas –elementos relacionados con su entorno–, resultaron: (a) contribuir a la predicción de desadaptación, más allá de lo previsto por las disposiciones conductuales, y (b) en diversos casos, mediar el vínculo entre disposiciones tempranas y una desadaptación posterior.

Inferencias recientes confirmadas por los hallazgos del proyecto

- Disposiciones conductuales tempranas anteceden la adaptación de los niños. Estas mismas disposiciones conductuales son precursoras de la ecología relacional (forma/naturaleza de las relaciones) que los niños desarrollan en la escuela.
- Pese a que las disposiciones de los niños y las relaciones con sus pares son antecedentes significativos de adaptación futura, el poder de predicción de cualquier factor por sí solo es menor que las contribuciones aditivas o contingentes.
- La permanencia de la adversidad relacional (rechazo de los pares), ausencia de relaciones (carencia de amigos) o relaciones ventajosas (aceptación de los pares) tienen una asociación más próxima con las trayectorias de adaptación infantil que las experiencias proximales o transitorias al interior de los mismos campos de relación.

- Las disposiciones conductuales de riesgo pueden ser exacerbadas por la adversidad relacional permanente (por ejemplo, victimización crónica), y aminoradas por ventajas de relaciones estables (aceptación prolongada del grupo de pares).

Implicaciones para las Políticas y los Servicios

*Aplicaciones: Implicaciones de los hallazgos del Proyecto **Pathways** para educadores y escuelas*

Se espera que los hallazgos del Proyecto *Pathways* permita a las familias y escuelas anticiparse a las necesidades de los niños cuando éstos ingresan a la escuela y a medida que avanzan en la enseñanza básica y media. De ser así, se partirá de una mejor posición para proporcionarles una educación de calidad, y posibilitar que un mayor número de niños obtenga el máximo beneficio de sus experiencias escolares. Las implicaciones consideradas aquí se basan en hallazgos para el período de jardín infantil y los primeros años de escuela básica. Otros resultados sobre los cursos superiores y períodos de mayor duración de escolaridad estarán disponibles en un futuro próximo.

¿Cómo se puede situar a los niños en caminos que los lleven al éxito (y no al fracaso), hacia la competencia académica, psicológica y social? Los hallazgos de este estudio sugieren que es posible encontrar un sinnúmero de trayectorias en las que los padres, educadores y administradores de escuelas ayuden a los niños a encontrar caminos exitosos para su salud y su bienestar durante el periodo escolar. Las siguientes recomendaciones para los servicios y las políticas públicas son coherentes con la evidencia obtenida por el Proyecto *Pathways*:

- Aumentar las probabilidades de que los niños creen actitudes/sentimientos positivos hacia la escuela cuando entran al preescolar. En las muestras de este estudio, del 25 al 35% de los niños tuvo actitudes contradictorias o negativas hacia la escuela alrededor del segundo mes. Además, una vez que los niños se forman una impresión negativa de la escuela, sus actitudes, por lo general, se vuelven sustancialmente más negativas a medida que avanzan en los distintos niveles. Así, antes de que los niños ingresen a la escuela, un objetivo clave es establecer una línea de comunicación con las familias y los educadores de los jardines y centros de cuidado a niños que posibilite a los niños desarrollar expectativas realistas sobre: (a) el propósito de la escuela, y (b) lo que ellos deberán hacer en jardín/nivel 1, incluyendo tareas académicas y sociales (tales como el hacer nuevas amistades, establecer una relación con el maestro, participar activamente en las aulas en actividades de aprendizaje).

- Cuando los niños ingresan al jardín, los miembros de la familia y el personal de la escuela deberán darle atención (y tratar de mejorar, si fuese necesario) a los sentimientos de los niños hacia la escuela, y a la calidad de las relaciones que establecen con sus compañeros y educadores. Este trabajo sugiere que, entre los niños pequeños, gran parte del nexo que ayuda a los niños a identificarse o encariñarse con los ambientes escolares es de carácter social más que académico. Al respecto, hay un ciclo fundamental o una secuencia de hechos que emerge de esta investigación: (1) Cuando los niños ingresan al jardín, aquellos que actúan solidariamente hacia otros y se abstienen de actos agresivos/antisociales desarrollan más relaciones sociales de apoyo con sus pares y educadores. (2) Aquellos niños que desarrollan lazos seguros y de apoyo, se interesan y participan más en las actividades de aprendizaje, y están más capacitados para enfrentar los desafíos del aula. (3) El compromiso que parece surgir de las relaciones de apoyo con los pares y educadores fomenta mayores niveles de aprendizaje y se traduce en mayor provecho académico durante el año escolar. Para ayudar a que los niños obtengan mayores beneficios de este ciclo, sería conveniente instituir actividades de formación sobre las relaciones al comienzo del año escolar diseñadas para: (a) ayudar a que los niños aprendan habilidades sociales y atenúen conductas agresivas/antisociales; (b) estimular a todos los niños a hacerse por lo menos de un amigo en el aula, y (c) establecer interacciones de apoyo con su profesor titular.
- Inscribir a los niños en programas para la primera infancia que los ayuden a desarrollarse socialmente y establecer relaciones antes de ingresar al primer año escolar. Los niños que ya tengan habilidades para crear lazos de amistad y conductas solidarias tienen mayores oportunidades para forjar relaciones de apoyo en las escuelas que puedan ayudarlos a tener éxito en el jardín infantil y en los primeros niveles.
- Una vez que hayan ingresado a la escuela, los niños deberían ser estimulados para asumir un rol activo y cooperador en el aula. El presente estudio sugiere que los niños pequeños deben involucrarse activamente en el ambiente de aprendizaje para poder obtener sus beneficios. Aquellos que evitan y se alejan o se resisten y van en contra de los desafíos académicos o sociales de los primeros años de escuela, parecen ser más propensos a la falta de participación y al fracaso escolar. Tanto la participación activa en las actividades de la clase (involucrarse en ellas, mostrar iniciativa), como el cumplimiento y cooperación con la cultura del aula (por ejemplo, adherir a las normas sociales y a las expectativas de su papel en el aula) son predictores confiables de logros tempranos.
- Establecimiento de programas o actividades que *prevengan* la exposición de los niños a importantes factores de estrés, como por ejemplo aulas en las cuales no haya intimidación y actividades grupales en las que no se permita acosar o rechazar a sus pares. Este tipo de

programas son muy recomendables ya que estas experiencias parecen tener efectos psicológicos y sociales adversos y duraderos en los niños, y con frecuencia aleja a los niños de sus estudios (por ejemplo, tienden a presentar actitudes negativas, evitan ir a clases y presentan reiteradas inasistencias y, bajo rendimiento). En los últimos años, se han diseñado un sinnúmero de programas para tratar estos problemas en las escuelas, por ejemplo: el programa A SALVO; “No sufras en silencio” (S.A.F.E. por sus siglas en inglés); “Establecido escuelas sin intimidación”; métodos de entrenamiento para ayudar a que los niños desarrollen habilidades sociales; actividades grupales de cooperación para promover la tolerancia y la aceptación de los pares; y prácticas como *“No puedes decir que no puedes jugar.”*

Referencias

1. Cairns RB, Cairns BD. *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time.* Cambridge; New York: Cambridge University Press; 1994.
2. Harrist AW, Zaia AF, Bates JE, Dodge KA, Pettit GS. Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development* 1997;68(2):278-294.
3. Ladd GW, Birch SH, Buhs E. Children’s social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999;70(6):1373-1400.
4. Ladd GW. Probing the adaptive significance of children’s behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Development and Behavior*. En prensa.
5. Gazelle H, Ladd GW. Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development* 2003;74(1):257-278.
6. Ladd GW, Burgess KB. Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development* 2001;72(5):1579-1601.
7. Ladd GW, Burgess KB. Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development* 1999;70(4):910-929.
8. Ladd GW, Profilet SM. The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology* 1996;32(6):1008-1024.
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 Development* 1997;68(6):1181-1197.
10. Ladd GW, Troop WP. The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development.* En prensa.
11. Parker JG, Rubin KH, Price JM, DeRosier M. Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: Cicchetti D, Cohen D, eds. *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder and adaptation.* New York: John Wiley & Sons; 1995:96-161.
12. Dohrenwend BP, Dohrenwend BS. Socioenvironmental factors, stress, and psychopathology. *American Journal of Community Psychology* 1981;9(2):128-164.
13. Johnson JH. *Life events as stressors in childhood and adolescence.* Newbury Park, CA: Sage; 1988.

©2003-2025 ABILIO | TRANSICIÓN A LA ESCUELA