

## 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, Ed. rev.

### 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2,3</sup> En términos económicos, Cohen (1998)<sup>4</sup> 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.<sup>5,6</sup> 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".<sup>1,7</sup> 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,<sup>9-13</sup> y son menos propensos a modelar el logro educativo.<sup>1,8</sup> 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.<sup>1,8,14</sup> La insatisfacción escolar encabeza la lista de razones dadas para la deserción,<sup>15,16</sup> la dificultad con el trabajo escolar es citada por menos de un tercio de los que abandonan la escuela.<sup>14</sup> 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.<sup>17,18</sup>

### **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<sup>19-23</sup> y que las relaciones amorosas y el apoyo dentro de la comunidad escolar son esenciales para un aprendizaje óptimo del estudiante.<sup>24-27</sup> Una revisión reciente de la política social hecha por Raver<sup>22</sup> 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,<sup>28</sup> e incluso después de que se tengan en cuenta los efectos potencialmente correlacionados del comportamiento académico y del CI.<sup>29,30</sup> 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.<sup>5,11,13</sup> Además, estudios longitudinales recientes<sup>31</sup> 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.<sup>31-35</sup> 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.<sup>36,37,31</sup> 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.<sup>7,36,38</sup> 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<sup>39-41</sup> como a la agresión de pares / comportamiento antisocial.<sup>42-44</sup> 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.<sup>7</sup> Dado su fracaso en integrarse con los compañeros de la corriente principal, están menos implicados en las actividades escolares extracurriculares<sup>1</sup> y tienen más probabilidades de asociarse con otros compañeros marginados, que dan poco valor al éxito educativo.<sup>8,10,45</sup>

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.<sup>46</sup> Las relaciones positivas con los maestros están asociadas con un mejor desempeño académico<sup>29,30</sup> y actitudes más positivas hacia la escuela,<sup>47</sup> incluso desde el jardín de infantes.<sup>36</sup> Como señala Raver,<sup>22</sup> 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<sup>48</sup> y a lo largo de la escuela básica.<sup>49</sup> 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%).<sup>1</sup>

## 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,<sup>22</sup> 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,<sup>46</sup> 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.<sup>50</sup> 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*<sup>51</sup> 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.<sup>52</sup> Uno de cada cinco jóvenes presenta problemas lo suficientemente graves como para justificar los servicios de salud mental.<sup>53-55</sup> 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,<sup>22</sup> 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.
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.
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.