

¿Puede el apoyo educativo y emocional marcar una diferencia en el aula de primer grado para los niños en riesgo de fracaso escolar?

Bridget K. Hamre y Robert C. Pianta

Universidad de Virginia

Este estudio examinó las maneras en que el riesgo de fracaso escolar en los niños puede ser moderado por el apoyo de los profesores. Los participantes fueron 910 niños en un estudio nacional prospectivo. Los niños que fueron identificados como riesgo tienen entre los 5 y los 6 años en base a las características demográficas y la presentación de múltiples problemas funcionales (conductuales, de atención, académicos, sociales) reportados por sus maestros de kindergarten. Al final del primer grado, los estudiantes en riesgo colocados en las aulas de primer grado que ofrecían un fuerte apoyo educativo y emocional tenían puntajes de logro y relaciones de alumno-maestro proporcionales a sus compañeros de bajo riesgo; los estudiantes en situación de riesgo colocados en aulas menos solidarias tenían menor rendimiento y más conflicto con los maestros. Estos hallazgos tienen implicaciones para comprender el papel que la experiencia en el aula puede desempeñar en los caminos hacia la adaptación positiva.

Identificar las condiciones bajo las cuales las experiencias en los contextos escolares pueden alterar las primeras trayectorias del funcionamiento social o académico de los niños tiene implicaciones importantes para comprender los caminos hacia la adaptación positiva de los niños. De particular interés es si las experiencias en aulas de alta calidad pueden ayudar a cerrar la brecha entre los niños en riesgo de fracaso escolar y sus compañeros de bajo riesgo, particularmente en los primeros grados cuando los pequeños incrementos desempeñan un papel importante en los resultados finales (Alexander, Entwisle y Kabbani, 2001, Ferguson, 1998, Phillips, Crouse y Ralph, 1998, Ross, Smith, Slavin y Madden, 1997). Dos cuerpos de trabajo son relevantes para esta pregunta. La primera examina las interacciones cotidianas en el aula entre maestros y niños que predicen un desarrollo más positivo para todos los niños (Brophy & Good, 1986, Gage y Needel, 1989, Howes et al., 2005, NICHD ECCRN, 2003; Pianta, LaParo, Payne, Cox, y Bradley, 2002; Rimm-Kaufman, Laparo, Pianta, & Downer, en prensa; Richey & Howes, 2003;

Investigación beca de formación bajo el Departamento de Educación Instituto de Ciencias de la Educación número de concesión R305U030004. La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a Bridget K. Hamre, Universidad de Virginia, PO Box 800784, Charlottesville, VA 22908-0784. El correo electrónico puede enviarse a bkh3d@virginia.edu. Skinner y Belmont, 1993; Stipek et al., 1998). La segunda área de investigación proporciona evidencia de intervenciones específicas basadas en la escuela que pueden alterar trayectorias para estudiantes con varios factores de riesgo (Battistich, Schaps, Watson, & Solomon, 1996; Durlak y Wells, 1997; Elias, Gara, Schuyler, Branden- Muller y Sayette, 1991; Greenberg et al., 2003; Weissberg y Greenberg, 1998; Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001). En la intersección de estas áreas de la educación y la ciencia del desarrollo está la cuestión de si las interacciones diarias de los estudiantes con las maestras en el aula pueden mejorar el riesgo de fracaso escolar. Si esto fuera así, los esfuerzos centrados en la formación y el apoyo de los maestros, la implementación del plan de estudios y las evaluaciones de las aulas podrían ser utilizados de manera más estratégica para contrarrestar la tendencia hacia resultados pobres para estos niños. El presente estudio utilizó datos de un gran estudio prospectivo nacional de niños y familias para examinar formas en las cuales el riesgo de fracaso escolar puede ser moderado por un fuerte apoyo de los maestros en el aula de primer grado. Específicamente, examinamos si los niños con riesgo de fracaso escolar temprano que experimentaban altos niveles de apoyo emocional y de instrucción en el primer grado mostraron mayores logros y menores niveles de conflicto entre estudiantes y maestros que sus compañeros de riesgo que no recibieron este apoyo .

Interacciones cotidianas en el aula y los resultados estudiantiles

Las investigaciones sobre los procesos cotidianos en el aula que pueden alterar las trayectorias de los estudiantes en riesgo tienen sus fundamentos en los procesos (Brophy & Good, 1986, Gage & Needel, 1989) y en el producto de la investigación sobre el desarrollo de los años 1960 a 1980 que enfocaron la atención en los comportamientos observables de los maestros (Brophy & Good, 1986; Y Needel, 1989) y en las teorías de educación que se centran en el desarrollo, que enfocan la atención en los aspectos socio-emocionales y motivacionales (por ejemplo, Resnick, 1994, Stevenson & Lee, 1990) en las aulas que provocan crecimiento y cambio de competencia. A pesar de que se propuso que el tipo de interacciones entre las características de los estudiantes y los comportamientos de los maestros que ahora están comenzando a ser reportados en la literatura (Morrison y Connor, 2002; Rimm-Kaufman et al., 2002) y ha dado lugar a marcos para describir los procesos del aula que informan a la investigación educativa (por ejemplo, Brophy, 2004), la tradición de investigación de procesos no produjo un conjunto de hallazgos empíricos que proporcionen argumentos sólidos para los efectos en el aula, particularmente en relación con temas como la moderación de las características del niño. Las revisiones de la contribución de esta literatura en gran parte señalan la falta de fundamento en la investigación psicológica y de desarrollo, así como la naturaleza compleja e interactiva de las experiencias de los estudiantes en el aula (Good & Weinstein, 1986). Dentro de la psicología del desarrollo, el enfoque en los procesos proximales en modelos ecológicos y la extensión de estas perspectivas a los contextos escolares (Connell y Wellborn, 1991; Pianta, 1999), Resnick, 1994, Stevenson y Lee, 1990) han avanzado en sus esfuerzos por comprender los procesos interactivos a través de los cuales los niños y adolescentes experimentan el ambiente del aula

(Pianta, en prensa). Roeser, Eccles y Sameroff (2000) amplían aún más el vínculo entre los estudios de desarrollo y la educación cuando se trata, con respecto a la comprensión de los efectos de la escuela intermedia, de la investigación "vinculando el estudio de la experiencia, la motivación, y el comportamiento en la escuela con el estudio de la experiencia, la motivación y el comportamiento de sus maestros en la escuela" (p.446). Esta necesidad explícita de enfocarse en la interacción de las características de los niños con los tipos o categorías de recursos disponibles en el aula (y en la escuela) es consistente con el análisis de Rutter y Maughan (2002) de las deficiencias en la literatura de efectos escolares. Sin embargo, si se trata de obtener resultados más fructíferos que el proceso (Reid, Patterson, & Snyder, 2002) y los esfuerzos paralelos para comprender y medir los activos relevantes para el desarrollo (por ejemplo, Reid, Patterson y Snyder, 2002), se basa en una comprensión más sofisticada de las necesidades de desarrollo de los niños en ambientes escolares (ver Morrison & Connor, 2002, Rimm Kaufman et al., 2002 como ejemplos recientes).

Una de las vías para avanzar en la comprensión de la educación como moderador de las características de los niños (o antecedentes) es la evaluación de la variación en la naturaleza, calidad y cantidad de interacciones de los maestros con los estudiantes (por ejemplo, Burchinal et al. 2005). Recientes estudios observacionales a gran escala indican que estos tipos de interacción dentro de las aulas son altamente variables (por ejemplo, el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN), 2002b, en prensa). Incluso los programas de intervención de aula más bien descritos, manualizados, estandarizados y científicamente basados se promulgan en la práctica de manera que varían ampliamente de niño a niño o de clase a clase (por ejemplo, Greenberg, Doitrovich y Bumbarger, 2001). En las descripciones de las interacciones menos prescritas en el aula, el grado en que los maestros hacen un uso productivo del tiempo o de las aulas son rangos bien manejados en todo el espectro de posibilidades, a pesar de que los nidos y las clases de primer grado aparentan, en promedio, ser un entorno social positivo y de apoyo (NICHD ECCRN, 2002b, en prensa, Pianta et al., 2002).

En estudios recientes de observación a gran escala, de aulas pre-nido a elementales, dos dimensiones emergen constantemente: el apoyo instruccional y el apoyo emocional (NICHD ECCRN, 2002b, en prensa, Pianta et al., 2002, Pianta, La Paro y Hamre, 2005). Es interesante señalar que estas dos dimensiones predicen, en cierta medida, los resultados sociales y académicos de los niños, confirmando los puntos de vista teóricos de que las diversas necesidades de desarrollo de los niños pueden interactuar diferencialmente con las cualidades de los contextos escolares (Connell y

Wellborn, 1991; & Connor, 2002, Rutter y Maughan, 2002). Por ejemplo, cuando se evalúa en el mismo modelo de predicción, el apoyo instructivo para el aprendizaje predice los resultados del logro en un grado significativamente mayor que el apoyo emocional predice estos mismos resultados (Howes et al., 2005). Por otro lado, el grado de estructura del aula y la prensa de instrucción en el primer grado (NICHD ECCRN, 2003) predicen el comportamiento ansioso de los niños reportado por las madres (pero no el desempeño académico), mientras que los niveles más altos de apoyo emocional predicen una amplia gama de competencias sociales orientadas a la tarea, como las siguientes instrucciones (Howes et al., 2005). Morris y Connor (2002) sostienen que los efectos de la escolarización en el desarrollo tienen que ser modelados al nivel de formas específicas de insumos y recursos que correspondan con las necesidades, habilidades y destrezas específicas del niño. Por lo tanto, según Morrison y Connor (2002), no sólo es necesario conceptualizar y medir el entorno de la clase (o escuela) en términos de aspectos específicos del entorno educativo o social, sino también medir los efectos de esas experiencias en relación con las capacidades y habilidades del niño. En esta perspectiva, los efectos escolares predominan en la forma de interacciones entre los insumos específicos del aula y las características del niño.

Estas dos amplias dimensiones de las interacciones cotidianas entre el maestro y el alumno -apoyo emocional e instruccional- con vínculos teóricos y empíricos con el desarrollo del estudiante, puede ser un punto de partida para examinar las interacciones con las características a fon del niño, particularmente los atributos que ponen a los niños en riesgo de fracaso escolar . En las observaciones globales reportadas en la literatura, el apoyo emocional abarca el calor del aula, la negatividad, el centrado en el niño, así como la sensibilidad y sensibilidad de los maestros hacia niños específicos (NICHD ECCRN, 2002b). En

las observaciones globales reportadas en la literatura, el apoyo emocional abarca el calor del aula, la negatividad, la sensibilidad de los profesores y la sensibilidad hacia los niños específicos (NICHD ECCRN, 2002b, en prensa). Esto no debe ser sorprendente, ya que varias teorías de desarrollo sugieren que las interacciones positivas y de respuesta con los adultos (padres, maestros, proveedores de cuidado infantil) contribuyen a la regulación de la experiencia emocional y el comportamiento social, el desarrollo de habilidades en interacciones sociales y emocionales (Birch y Ladd, 1998, Connell y Wellborn, 1991, Eccles, 1993, Howes, 2000, Howes, Matheson y Hamilton, 1994, Pianta, 1999, Wentzel, 2002). Confirmar esta perspectiva son resultados que indican que la exposición a climas positivos de clase y profesores sensibles está vinculada a una mayor auto-regulación entre estudiantes de primaria y secundaria (Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998), mayor competencia social docente (Burchinal et al., 2005 ; Howes, 2000; Pianta et al., 2002), y disminuciones en los problemas de internalización reportados por la madre de 54 meses al final del primer grado (NICHD ECCRN, 2003). Desde una perspectiva teórica algo diferente, el apoyo emocional de los maestros proporciona directamente a los estudiantes experiencias que fomentan los procesos motivacionales y relacionados con el aprendizaje, importantes para el funcionamiento académico (Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004, Gregory & Weinstein, 2004; Pianta et al., 2002, Rimm Kaufman et al., En prensa, Roeser et al., 2000, Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004). Las teorías de la motivación sugieren que los estudiantes que experimentan interacciones sensibles, receptivas y positivas con los maestros los perciben como más solidarios y están más motivados dentro de los contextos académicos de la educación. (Connell y Wellborn, 1991). En los primeros grados, Pianta et al. (2002) encontraron que cuando los maestros ofrecían un clima más centrado en la niñez, se observó que los niños de kindergarten estaban más a menudo en la tarea y participaban en el aprendizaje. Entre los estudiantes de más edad, las percepciones de relación positiva con los maestros predicen las ganancias en el compromiso estudiantil durante el curso escolar (Furrer y Skinner, 2003), el aumento de la motivación para aprender (Roeser et al., 2000) y mayor rendimiento académico (Crosnoe et al., 2004, Gregory & Weinstein, 2004). Consistente con este vínculo entre la motivación y el apoyo de los adultos, el apoyo de los maestros estaba relacionado con la escuela de sexto grado y los intereses relacionados con la clase y la búsqueda de metas sociales (Wentzel, 2002), que a su vez predijo objetivos y calificaciones sociales en séptimo grado . Para los niños en riesgo de problemas en la escuela, el enfoque de prevención escolar de Noam y Herman (2002) enfatiza la importancia primordial de las relaciones con un mentor escolar (Noam, Warner y Van Dyken, 2001), basado explícitamente en la razón que tales relaciones funcionan como recursos y mecanismos de resiliencia

para contrarrestar los efectos de los mecanismos de riesgo atribuibles a problemas en las relaciones familiares.

A pesar de la importancia de las relaciones y el apoyo social, la naturaleza y la calidad de la instrucción es de suma importancia para el valor de la experiencia en el aula, que tiene como objetivo producir ganancias en el aprendizaje; en la escuela primaria, la instrucción está bajo un gran escrutinio como resultado de las normas y las evaluaciones de desempeño (Pianta, en prensa). Aunque la dicotomía aparente entre la enseñanza centrada en el niño y la instrucción directa ha dominado durante años los debates sobre el aprendizaje en los primeros grados (véase Stipek et al., 1998), hay evidencia acumulativa de que las interacciones educativas de los maestros con los niños tienen el mayor valor para los estudiantes (Dolezal, Welsh, Pressley, & Vincent, 2003; Juel, 1996; Meyer, Wardrop, Hastings, & Linn, 1993; Pianta et al., 2002, Torgesen, 2002). Torgesen (2002) ofrece un ejemplo explícito de este tipo de instrucción aplicada al área de la lectura al sugerir tres maneras principales en las que la enseñanza cotidiana puede contribuir al crecimiento de las habilidades de lectura: la provisión de experiencias y prácticas explícitas de enseñanza (es decir, habilidades, vocabulario); tiempo de aula más productivo en el que hay más oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje; y el andamiaje intensivo y la retroalimentación a los estudiantes sobre su progreso. El valor de la interacción y la retroalimentación intencional y enfocada no se limita a la lectura, sino que parece ser un componente clave en otros dominios de habilidades como la escritura (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdes, & Garnier, 2002) que puede extenderse a la cognición y al pensamiento de orden superior (Dolezal et al., 2003). Además, estos aportes de instrucción también están asociados con interacciones positivas y menos negativas entre estudiantes y maestros, y mayores niveles de atención y comportamiento orientado a las tareas (NICHD ECCRN, 2002a), Pianta et al. Sin embargo, como en el caso del apoyo emocional en las aulas, estudios a gran escala documentan una gran variación en la frecuencia y

calidad de estos procedimientos instructivos en las primeras aulas de la escuela primaria (Meyer et al., 1993, NICHD ECCRN, 2002a). Por ejemplo, en la muestra del NICHD sobre el cuidado de la primera infancia (NICHD ECCRN, 2002b, en prensa), los profesores proporcionaron instrucción académica específica en un promedio del 8% de todos los intervalos observados durante una observación de la mañana. Sin embargo, el rango fue notable, con algunas aulas que no proporcionaron instrucción explícita y otras que proporcionaron esta instrucción en casi el 70% de los intervalos observados. Esta variabilidad proporciona una oportunidad para examinar las formas en que la exposición a estos procesos de clase puede afectar el rendimiento estudiantil.

En conjunto, la investigación sobre la naturaleza y la calidad de las experiencias de escolarización temprana proporcionan evidencia emergente de que los entornos de clases y los comportamientos de los maestros están asociados en un sentido de "valor agregado" con los resultados de los estudiantes. Sin embargo, hasta hace poco tiempo, pocos investigadores examinaron específicamente la posibilidad de que estos procesos cotidianos en las aulas de la escuela primaria pudieran ayudar a cerrar (o aumentar) la brecha en el logro estudiantil observada entre estudiantes en riesgo de fracaso escolar debido a características demográficas (ingreso, estatus minoritario) o riesgos funcionales como serios problemas conductuales y emocionales. Aunque hay evidencia creciente de estudios bien diseñados y altamente controlados de que las intervenciones escolares que prescriben ciertas interacciones profesor-niño deseadas pueden tener éxito en mejorar algunos riesgos (Greenberg et al., 2001, Ialongo et al., 1999, Walker, Stiller, Severson, Feil, y Golly, 1998), hay poca evidencia disponible sobre si las características de las aulas y las interacciones entre el niño y el maestro, tales como el apoyo emocional o de instrucción, presentes en las interacciones cotidianas en el aula en muestras que varían naturalmente, son suficientemente potentes para contrarrestar el riesgo de fracaso escolar.

Interacciones cotidianas y riesgo de fracaso escolar temprano

La evidencia reciente de los estudios informados sobre el desarrollo de la variación natural en los entornos de la clase, pone directamente a prueba la hipótesis de que las experiencias diarias dentro de las aulas elementales pueden moderar los resultados para los niños en riesgo (Peisner-Feinberg et al., 2001). En un estudio de este tipo, Morrison y Connor (2002) demuestran que los niños en riesgo de dificultades de lectura al principio del primer grado (identificados sobre la base de los resultados de las pruebas) se beneficiaron de altos niveles de instrucción explícita dirigida por el maestro, instrucción explícita que recibieron, más altas eran sus

habilidades de decodificación de palabras al final del primer grado. En contraste, la instrucción explícita dirigida por el maestro no hizo ninguna diferencia en las destrezas de decodificación para los niños con habilidades ya altas en esta dimensión al ingreso a la escuela. Estos niños altamente calificados hicieron los mayores logros en las aulas, con más actividades relacionadas con la alfabetización infantil. En un estudio de este tipo, Morrison y Connor (2002) demuestran que los niños en riesgo de dificultades de lectura al principio del primer grado (identificados sobre la base de los resultados de las pruebas) se beneficiaron de altos niveles de instrucción explícita dirigida por el maestro, instrucción explícita que recibieron, más altas eran sus habilidades de decodificación de palabras al final del primer grado. En contraste, la instrucción explícita dirigida por el maestro no hizo ninguna diferencia en las destrezas de decodificación para los niños con habilidades ya altas en esta dimensión al ingreso a la escuela. Estos niños altamente calificados hicieron los mayores logros en las aulas, con más actividades relacionadas con la alfabetización infantil.

En otro estudio que proporciona evidencia del efecto moderador de los comportamientos de los profesores en el aula sobre los resultados de los niños en riesgo, Rimm Kaufman et al. (2002) examinó si la sensibilidad de los maestros predijo el comportamiento de los niños del nido para grupos de niños socialmente atrevidos y cautelosos, con los niños audaces demostrando altos niveles de comportamiento fuera de la tarea e interacciones negativas con compañeros y maestros. Aunque no hubo relación entre la sensibilidad de los maestros y el comportamiento de los niños en el aula entre los niños socialmente precavidos, los niños socialmente audaces que tenían maestros más sensibles eran más autosuficientes y mostraban menos comportamientos negativos y totalmente diferente a lo que los niños audaces demostraban con maestros menos sensibles. De manera similar, dos estudios recientes sugieren que el conflicto estudiantil-maestro es un predictor más fuerte de los problemas posteriores para los niños que muestran comportamientos

significativos de actuación que para sus compañeros que no muestran estos problemas de comportamiento (Hamre y Pianta, 2001; Ladd y Burgess, 2001). En conjunto, estos estudios sugieren que las experiencias sociales y educativas positivas dentro del entorno escolar pueden ayudar a reducir el riesgo de los niños, mientras que las interacciones negativas entre maestros y niños pueden ser particularmente problemáticas para aquellos niños que presentan el mayor riesgo de fracaso escolar. En el presente estudio, seguimos y ampliamos el trabajo de Morrison y Connor (2002) y Rimm-Kaufman et al. (2002) para examinar los efectos de dos dimensiones del proceso en el aula (calidad instruccional y emocional) en la moderación de la asociación entre dos formas de riesgo de fracaso en el logro y ajuste social en el primer grado.

Definiendo el Riesgo Escolar

Aunque las conceptualizaciones del riesgo varían, dos categorías centrales del riesgo de los niños para el fracaso escolar temprano se relacionan con los riesgos demográficos y funcionales. Antes de ingresar a la escuela, son en gran parte factores familiares y demográficos los que ponen a los niños en riesgo de fracaso. Uno de los más sólidos de estos indicadores de riesgo demográfico es la baja educación materna (por ejemplo, Christian, Morrison y Bryant, 1998, Ferguson, Jimerson y Dalton, 2001, NICHD ECCRN, 2002a, Peisner-Feinberg et al., 2001, Shonkoff y Phillips, 2000). Una de las razones expuestas para esto es que los niños de madres con bajos niveles de educación tienen menos probabilidades de estar expuestos a una frecuente y rica estimulación del lenguaje y la alfabetización (Bowman, Donovan y Burns, 2001; Hart & Risley, 1995, Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2000) y, por lo tanto, puede llegar al kinder con menos destrezas académicas (Pianta & McCoy, 1997). Estas brechas tempranas a menudo se mantienen a lo largo de las carreras escolares de los niños (Alexander et al., 2001, Entwisle y Hayduk, 1988, Ferguson et al., 2001).

Además de los factores demográficos que señalan el riesgo, se establecen los indicadores que reflejan el funcionamiento general de los niños y su adaptación en el aula al entrar en la escuela (problemas de comportamiento, atención, sociales y académicos). Los niños identificados por sus maestros como quienes muestran dificultades en estos temas en los primeros años escolares corren mayor riesgo de problemas a lo largo de sus carreras escolares (Alexander et al., 2001, Hamre & Pianta, 2001, Ladd, Buhs, & Troop, 2002, Lewis, Sugai, y Colvin, 1998). Aunque los problemas en los distintos tipos de funcionamiento predicen dificultades futuras, la investigación sugiere que la acumulación de riesgos múltiples es típicamente un indicador mucho más fuerte de problemas posteriores (Gifer, Sameroff, Baldwin y Baldwin, 1992) y por lo tanto nuestro enfoque para la conceptualización y evaluación del riesgo funcional se basará en múltiples indicadores.

Estudio Actual

El presente estudio fue diseñado para ampliar el trabajo relacionado con los efectos escolares siguiendo a los niños identificados en el jardín de infantes como estando en riesgo de fracaso escolar y examinando si el ambiente de clase al que estaban expuestos durante el primer grado moderó estos riesgos al final del primer grado. Rutter y Maughan (2002) sugieren que la prueba efectiva de las influencias ambientales en el desarrollo infantil requiere asistir a varias cuestiones metodológicas. En primer lugar, sugieren utilizar datos longitudinales para medir el cambio dentro de los individuos. Estábamos interesados en evaluar el rendimiento y el funcionamiento relacional en el primer grado como una función del apoyo que estos niños recibieron de los maestros; por lo tanto, necesitábamos ajustar el desempeño anterior en estos resultados. Lo ideal sería que nos ajustáramos al desempeño al principio del primer año; sin embargo, debido a que no se dispuso de evaluaciones múltiples en el primer año escolar, se ajustó el desempeño anterior en los resultados (completado a los 54 meses o al kindergarten). En segundo lugar, Rutter y Maughan (2002) sugieren utilizar algún tipo de experimento natural que "separe las variables que ordinariamente van juntas" (p.46). Dentro de este estudio, el proceso de clase propiamente dicho sirvió como experimento natural, en el cual los niños con diferentes orígenes de riesgo en el jardín de infantes fueron colocados en aulas de primer grado que ofrecían niveles variables de apoyo emocional e instruccional. Su tercera recomendación sugiere una medición cuantificada del factor causal postulado; aquí se usan las observaciones del apoyo educativo y emocional de los maestros llevadas a cabo dentro de las aulas, una diferencia notable con respecto a la mayoría de las investigaciones previas sobre los efectos en el aula, que se basan en características estructurales del salón de clases o prácticas reportadas por el maestro. Dos de las tres últimas recomendaciones de Rutter y Maughan (2002), las pruebas de un gradiente de respuesta a la dosis y el control de la selección social, el nivel inicial y los efectos autopropetables también fueron objeto de este estudio. La

última recomendación, que probaba explícitamente el mecanismo hipotético contra algunas explicaciones competitivas, estaba fuera del alcance de este estudio, aunque las implicaciones de no probar explicaciones competitivas se abordan en la discusión.

Debido al interés en examinar tanto el funcionamiento académico como el social, examinamos dos resultados de resultados principales en una batería de logros estandarizados administrados individualmente y calificaciones de los maestros de primer grado de conflicto con el estudiante. Aunque el conflicto entre estudiantes y maestros puede ser visto como un proceso de clase, cuando se evalúa a través de la perspectiva de los maestros, es mejor conceptualizar como un resultado derivado en parte de las interacciones sociales o educativas de los maestros hacia el niño. Las calificaciones de los maestros de sus relaciones con los niños miden hasta qué punto los estudiantes son capaces de usar con éxito el maestro como un recurso en el salón de clases. Por lo tanto, aunque se espera que las interacciones de los profesores con los estudiantes influyan en las relaciones de maneras importantes, estas relaciones son en sí mismas indicadores clave de la adaptación escolar. Esta conceptualización de las relaciones como resultados fue validada por un estudio que mostró que las percepciones de los maestros de kindergarten sobre el conflicto con los estudiantes eran predictores más fuertes del funcionamiento del comportamiento a través del octavo grado que las mismas calificaciones de problemas de conducta de los mismos profesores (Hamre y Pianta, 2001).

A nivel mundial, esperamos que los niños de los grupos de riesgo sean más propensos que los niños de bajo riesgo a beneficiarse de la colocación en las aulas que ofrecieran altos niveles de apoyo y que la colocación en aulas de alta calidad ayude a los estudiantes en riesgo a alcanzar su nivel bajo- riesgo. Hipótesis más específicas requieren una consideración de los mecanismos a través de los cuales esperamos que los factores de riesgo operen. Por ejemplo, los niños cuyas madres tienen bajos niveles de educación tienden a tener menos exposición a las experiencias preacadémicas en el hogar (Bowman et al., 2001, Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2000); por lo tanto, esperamos que estos niños se beneficien académicamente de altos niveles de apoyo instruccional dentro del aula. Por el contrario, los niños que muestran problemas conductuales y sociales en el jardín de infantes pueden requerir niveles más altos de apoyo emocional para ajustarse a las demandas del primer grado. Sin embargo, al responder a las necesidades sociales y emocionales de los niños, los maestros no sólo pueden ayudar a los niños a adaptarse socialmente, sino que pueden permitir que estos niños tengan acceso más exitoso a los aspectos instruccionales de las aulas; por lo tanto, esperamos que altos niveles de apoyo emocional estén asociados con experiencias académicas más positivas y menores niveles de conflicto entre maestros y niños para niños

que presentan múltiples riesgos funcionales en el jardín de infantes.

Método

Participantes

s

Los niños incluidos en este estudio participaron en el estudio del NICHD sobre el cuidado de la primera infancia. Las madres de los niños fueron reclutadas de hospitales ubicados en o cerca de Little Rock, AK; Irvine, CA; Lawrence, KS; Boston, MA; Philadelphia, PA; Pittsburgh, PA; Charlottesville, VA; Morganton, NC; Seattle, WA, y Madison, WI. En 1991, el personal de investigación visitó a 8.986 madres que daban a luz en estos hospitales. De estas madres, 5,416 cumplieron con los criterios de elegibilidad y acordaron contactarse después de regresar del hospital. Se estableció contacto con un subgrupo seleccionado al azar (con procedimientos para asegurar la diversidad económica, educativa y étnica) y se inscribió en el estudio. Esto resultó en una muestra de 1.364 familias con recién nacidos sanos. Los detalles de este procedimiento de selección se publican en los manuales de estudio (NICHD ECCRN, 1993).

Las observaciones en el aula se realizaron en el segundo año escolar de los niños, que para la mayoría era el primer grado. De la muestra original de 1.364 niños, 910 tenían datos completos y se incluyeron en el estudio actual. Los análisis que comparan a los niños incluidos en esta investigación con la muestra completa indican un desgaste seleccionado: entre todos los niños que comenzaron el estudio, los niños blancos y aquellos con madres con educación superior tenían más probabilidad de tener datos recogidos en el primer grado, $w_2(3, N = 1,364) = 5.18, 14, p < .001$ y $w_2(3, N = 1,364) = 5.16, 75, p < .001$, respectivamente. Entre los niños del presente estudio, el 49% eran mujeres. La mayoría eran blancos ($n = 5,723$), seguidos en frecuencia por americanos africanos ($n = 5,96$), hispanos ($n = 5,50$) y otros ($n = 5,39$). La educación materna osciló entre 7 y 21 años, con una media de 14,45 años. La proporción entre el ingreso y las necesidades, utilizada para medir el ingreso en relación con el número de miembros del hogar, fue

promedio a lo largo del período de estudio (54 meses, kindergarten y primer grado) y varió de .15 a 33.77, con un promedio de 3.73. Estos factores indican una muestra en gran parte no pobre, aunque hubo un rango considerable.

Resumen de la recopilación de datos

Los niños en este estudio fueron seguidos desde el nacimiento hasta el primer grado. Se informó la educación materna y la etnicidad de los niños cuando los niños tenían 1 mes de edad. Los resultados de los niños y las medidas del proceso en el aula se recogieron en la primavera del primer año de los niños. Las 827 aulas se distribuyeron en 747 escuelas, en 295 distritos de escuelas públicas, en 32 estados. Las evaluaciones anteriores, realizadas cuando los niños tenían 54 meses y en kindergarten, proporcionaron medidas del estado de riesgo de los niños, así como una medida del funcionamiento previo de los niños sobre los resultados de interés. Documentación adicional sobre todos los procedimientos de recolección de datos, propiedades psicométricas de las medidas y descripciones de cómo se derivaron los compuestos se documentan en los Manuales de Operación del Estudio del NICHD sobre Cuidado Infantil Temprano (NICHD ECCRN, 1993).

Indicadores de Riesgo

Los niños en este estudio se agruparon en función de su estado en los indicadores funcionales y demográficos de riesgo. Los indicadores funcionales del riesgo incluyeron medidas de atención de los niños, comportamiento externalizante, habilidades sociales y competencia académica. Las tres últimas medidas se recolectaron a través del informe de los maestros cuando los niños del estudio estaban en el jardín de infantes. Lamentablemente, no se realizaron evaluaciones individuales de los niños cuando los niños estaban en el jardín de infantes. Debido al interés en incluir una variable de riesgo no reportada por el maestro y basada en datos que muestran los vínculos entre la atención sostenida y el fracaso escolar (Gordon, Mettelman, & Irwin, 1994), la variable de riesgo de atención utilizada en esta evaluación realizada cuando los niños tenían 54 meses de edad. Los estudiantes cuyas madres tenían menos de un título universitario de 4 años se colocaron en el grupo de riesgo demográfico. A continuación se proporciona información sobre las medidas y procedimientos utilizados para identificar a los niños en riesgo de fracaso escolar.

Riesgo Funcional

Atención sostenida. La atención sostenida se evaluó utilizando una tarea de rendimiento continuo (CPT) basada en la versión de los niños pequeños descrita por Mirsky, Anthony, Duncan, Aheani y Kellam (1991). Esta medida consistió en una tarea generada por ordenador en la que se pide a los niños que presionen un botón cada vez que aparezca un estímulo objetivo. El número de errores de omisión se utilizó como la unidad de análisis para este estudio. El CPT tiene una fiabilidad test-retest adecuada ($r = 0.65 - 0.74$) y tiene un alto contenido y validez predictiva (Halperin, Sharman, Greenblatt y Schwartz, 1991).

Externalizar los comportamientos. Los comportamientos externalizantes se evaluaron con la forma de informe del maestro (TRF, Achenbach, 1991), una medida ampliamente utilizada de comportamientos problemáticos que se ha estandarizado en grandes muestras de niños. Esta medida enumera 100 comportamientos problemáticos y los maestros los califican como no verdaderos (0), algo verdaderos (1), o muy verdaderos (2) del estudiante. La puntuación estándar de los problemas de externalización se utilizó para estos análisis. Esta escala contiene los informes de los maestros sobre la agresividad de los niños (por ejemplo, se mete en muchas peleas, crueldad, intimidación o mezquindad con los demás, ataca físicamente a las personas), atención (por ejemplo, no puede concentrarse, no termina las cosas comienza) comportamientos desafiantes (por ejemplo, desafiante, habla de nuevo al personal, interrumpe la disciplina de clase). La fiabilidad y validez de la TRF ha sido ampliamente establecida (ver Be'rube' & Achenbach, 2001 para una revisión).

Habilidades Sociales y Competencia Académica. Habilidades sociales y competencia académica. Las habilidades sociales y la competencia académica de los estudiantes se evaluaron con la forma de los profesores del sistema de clasificación de habilidades sociales (SSRS, Gresham & Elliot, 1990). Esta medida consta de tres escalas: habilidades sociales, comportamientos problemáticos y competencia académica. Debido a que la TRF es una medida más establecida de comportamientos problemáticos, sólo se utilizaron las habilidades sociales y las escalas de competencia académica en estos análisis. El conjunto de habilidades sociales pide a los maestros que califiquen la frecuencia de los comportamientos en el aula (0

5 nunca, 1 5 a veces, dos 5 muy a menudo) en tres áreas relacionadas con el ajuste social positivo en la escuela: cooperación (por ejemplo, (por ejemplo, iniciar una conversación con los compañeros, ayudar a los compañeros a realizar tareas en el salón de clase) y autocontrol (por ejemplo, responder a la presión de los compañeros apropiadamente, controlar el temperamento). Dentro de esta muestra, el coeficiente α para el compuesto de habilidades sociales fue 0.93. El conjunto de competencias académicas pide a los maestros que juzguen los comportamientos académicos o de aprendizaje de los niños en el aula en una escala de 5 puntos que corresponde a los grupos de porcentaje de los estudiantes de la clase (1 5 el 10% más bajo, 5 5 el 10% más alto). Dentro de esta muestra, el coeficiente α para esta escala fue 0.95. Las puntuaciones se estandarizan según las normas de una gran muestra nacional de niños. El SSRS tiene suficiente fiabilidad y se ha encontrado que se correlaciona con muchas otras medidas de ajuste (Gresham y Elliot, 1990).

Estatus de riesgo funcional. El estatus de riesgo de los estudiantes fue determinado para cada uno de estos cuatro indicadores. Los niños con puntuaciones estandarizadas, por lo menos una desviación estándar por debajo de la media (85 o menos) en las habilidades sociales y competencias académicas, fueron colocados en el riesgo social ($n = 583$; 10%) y grupos de riesgo académico ($n = 5112$; 13%), respectivamente. Del mismo modo, los niños que cayeron una desviación estándar por encima de la media en el número de errores de omisión en el CPT se incluyeron en el grupo de riesgo de la atención ($n = 5144$, 17%). En concordancia con las recomendaciones del manual de la Fundación Rotaria de Investigación (Achenbach, 1991), los niños en el grupo de riesgo con problemas de externalización tuvieron puntajes de T igual o superior a 62 en el factor de problemas de externalización (580; 9%). Dada la investigación anterior que indica que los riesgos múltiples, en lugar de aislados, son los más predictivos de problemas posteriores (Gutman et al., 2003, Seifer et al., 1992), cada niño recibió una puntuación de riesgo creada sumando el número de riesgos. Los niños fueron divididos en dos grupos, aquellos con cero o un riesgo ($n = 5811$; 89%), que se mencionan en el resto de este informe como mostrando "bajo riesgo funcional", y aquellos con múltiples riesgos ($n = 599$, 11%), que se denomina "alto riesgo funcional". Entre los niños del grupo de bajo riesgo funcional, el 73% no tenía factores de riesgo y el 25% tenía un factor de riesgo. Entre los niños del grupo de alto riesgo funcional, el 73% tenía dos factores de riesgo, el 21% tenía tres factores de riesgo y el 6% tenía los cuatro factores de riesgo. Entre este grupo de alto riesgo funcional, los

problemas académicos fueron más frecuentes (72%), seguidos por problemas de habilidades sociales (63%), problemas de atención (59%) y problemas de externalización (36%).

Riesgo Demográfico

También estábamos interesados en seguir la trayectoria de los niños que han sido típicamente identificados como en riesgo de fracaso escolar. Los niños cuyas madres tienen bajos niveles de educación. Entre esta muestra, 249 niños (27%) tenían madres con menos de un título universitario de 4 años. Este punto de corte se eligió para proporcionar un tamaño de muestra adecuado y se valida como indicador de riesgo en análisis posteriores; las implicaciones del moderado nivel de riesgo en esta muestra se incluyen en la discusión. Se supone que las formas en que los procesos escolares pueden moderar este factor de riesgo difieren del factor de riesgo funcional; por lo tanto, en lugar de componer el riesgo demográfico con aquellos que se manifiestan en el comportamiento o habilidades del niño, el riesgo demográfico se mantuvo como un indicador separado. Aunque los niños con bajo nivel de educación materna tenían más probabilidades de presentar riesgos funcionales que otros niños, la mayoría (78%) de los que tenían una educación materna baja se encontraban en el grupo de bajo riesgo funcional.

Resultados del niño

Logro

El logro de los niños fue evaluado con la Prueba Psicoeducativa Psicopedagógica Woodcock-Johnson (Woodcock & Johnson, 1989), una medida estandarizada del rendimiento académico de los niños pequeños con excelentes propiedades psicométricas (Woodcock y Johnson, 1989). En cada punto de evaluación, se dieron varios subpruebas a partir de las baterías cognitivas y de logro. La batería cognitiva incluyó una evaluación de la recuperación a largo plazo (memoria para los nombres), memoria a corto plazo (memoria para las oraciones), procesamiento auditivo (palabras incompletas), y conocimiento comprensivo (vocabulario de la imagen). La batería del logro incluyó medidas de lectura (Letter - Word Identification y Word Attack) y matemáticas (Applied Problems). Memoria para Nombres y Ataque de Palabras sólo se administraron en primer grado; todas las otras pruebas se dieron en ambos 54 meses y primer grado. Debido a los altos niveles de asociación entre las medidas de capacidad cognitiva y logro, todos los subtests fueron compuestos en cada punto de tiempo, y se refieren para el resto de este informe como puntajes de logro. El coeficiente a a 54 meses fue

.80 y en el primer grado fue .83. Las descripciones sobre el logro se proporcionan en la Tabla 1.

Relación entre estudiantes y maestros

El funcionamiento relacional de los niños se evaluó con la Escala de Relación Estudiante-Maestro (Pianta, 2001), una escala de calificación de 28 ítems, usando un formato de tipo Likert, diseñado para evaluar la percepción de los maestros sobre su relación con un estudiante en particular. Esta escala se ha utilizado ampliamente en estudios de niños en edad preescolar y primaria (por ejemplo, Birch y Ladd, 1997, 1998, Hamre y Pianta, 2001, Howes y Hamilton, 1992). La escala del conflicto evalúa el grado de las interacciones negativas y las emociones que involucran al maestro y al niño y contiene elementos tales como: "Este niño fácilmente se enoja conmigo" y "Este niño y yo siempre parecemos estar luchando con cada uno otro". El coeficiente a para el conflicto fue de 0,93 en esta muestra. Las descripciones de los puntajes de conflicto se proporcionan en la Tabla 1.

Proceso en el aula

El proceso en clase se midió utilizando el Sistema de Observación en el Aula para el Primer Grado (COS-1; NICHD ECCRN, 2002b). Los recolectores de datos entrenados observaron cada aula en 1 día durante la primavera del primer año de grado. Las aulas se observaron durante aproximadamente 3 horas durante un período de una mañana que comenzó con el comienzo oficial del día escolar en un día que el maestro identificó como centrado en actividades académicas. Los observadores hicieron clasificaciones globales de la calidad de la clase y del comportamiento del maestro utilizando un conjunto de escalas de calificación de 7 puntos. Algunas de las escalas se centraron en la calidad global del aula y otras se centraron específicamente en la interacción del profesor con el niño del estudio. Las clasificaciones globales de las dimensiones en el aula incluyeron sobrecontrol, clima emocional positivo, clima emocional negativo, manejo efectivo del aula, instrucción de alfabetización, retroalimentación evaluativa, conversación instructiva y estímulo a la responsabilidad del niño. Las escalas de calificación para el comportamiento del maestro hacia el niño objetivo incluyeron sensibilidad / responsividad, intrusión / control excesivo y desapego / desenganche. Un resumen de estas clasificaciones se proporciona en la Tabla 2. Se asignó una calificación de 1 cuando ese

Table 1

Mean (Standard Deviation) on Academic Achievement (Woodcock – Johnson) and Student – Teacher Conflict by Time and Risk Status

	Kindergarten functional risk		Demographic risk (maternal education)	
	Low (n=5 881)	High (n=5 99)	Low (n=5 661)	High (n=5 249)
Woodcock – Johnson composite				
34 months	100.40 (10.79)	87.81 (10.42)	101.56 (10.50)	92.33 (11.24)
First	106.45 (9.78)	94.93 (10.42)	107.39 (9.58)	99.37 (10.54)
Student – teacher conflict				
K	9.80 (4.47)	15.74 (7.15)	10.00 (4.76)	11.74 (6.05)
First	10.28 (4.63)	14.59 (6.19)	10.32 (4.67)	11.91 (5.64)

código era "incharacterístico", un 3 se asignó cuando la descripción era "mínimamente característica", se asignó un 5 cuando el la descripción del código era «muy característi- ca» del aula y un 7 se asignaba bajo circunstancias en las que el código era «extremadamente característico» del modelo observado de aula o de interacción maestro-niño.

Observadores de los 10 sitios entrenados en videos de práctica usando un manual estandarizado que proporcionaba extensas descripciones de códigos y puntos de anclaje. Se capacitaron en estas observaciones grabadas en video antes de asistir a un taller de capacitación centralizado. Después del taller de capacitación, los codificadores regresaron a sus sitios, realizaron observaciones piloto y se capacitaron en uno o dos casos grabados en video. Todos los observadores tuvieron que pasar una prueba de fiabilidad grabada en video que incluía seis casos. Los criterios para pasar eran un 80% de concordancia (dentro de un punto de escala) en las escalas de calificación global. Todos los codificadores pasaron a estos niveles en una prueba de confiabilidad antes de ser certificados para realizar observaciones en el campo. Estas escalas se analizaron por factores y se promediaron en dos indicadores compuestos del entorno del aula: apoyo emocional y apoyo de instrucción. El componente de apoyo emocional incluyó calificaciones de sobrecontrol (reflejado), clima emocional positivo, clima emocional negativo (reflejado), manejo eficaz del aula, sensibilidad del maestro, intrusividad (reflejada) y desapego (reflejado). El compuesto de apoyo instruccional incluyó calificaciones de instrucción de alfabetización, retroalimentación evaluativa, conversación instructiva y fomento de la responsabilidad del niño. Estos dos compuestos están moderadamente asociados entre sí ($r = 0.57$). La Tabla 2 proporciona un resumen de estas escalas. Para más detalles sobre estos compuestos y la formación de observadores, remitirse al NICHD ECCRN (2002b). Cabe destacar el hecho de que aunque sólo se hizo una observación para la mayoría de las aulas (una visita por niño matriculado en el estudio), para casi 60 aulas había más de un niño matriculado y, por lo tanto,

se realizó más de una observación. Para estas aulas, las correlaciones entre parejas de las calificaciones globales descritas anteriormente fueron, en promedio, superiores a 0,70, lo que indica que estas calificaciones reflejan características bastante estables del entorno del aula (NICHD ECCRN, 2004).

Los materiales compuestos COS-1 se utilizaron para clasificar las aulas en ofrecer soporte alto, moderado y bajo (usando un 33% de puntos de corte). Utilizamos estos límites, en lugar de medidas continuas del proceso de clase, debido a nuestro interés en crear un experimento natural y decidimos cortar la muestra en tercios para capturar el rango adecuado, permitiendo al mismo tiempo la facilidad de interpretación y análisis. Para el apoyo emocional, las 303 aulas de la categoría Bajo oscilaron entre 15,33 y 38,83 (M 5 33,15; SD 5 5,16), las 313 en la categoría Moderada oscilaron entre 39 y 44 (M 5 41,83; SD 5 1,58), y los 294 en la categoría Alta oscilaron entre 44,33 y 49,00 (M 5 46,53; SD 5 1,45). Para

las 289 aulas de la categoría Bajo se ubicaron entre 4 y 13 (M 5 11,13; SD 5 1,76), las 328 en la categoría Moderada oscilaron entre 14 y 17 (M 5 15,41; SD 5 1,07), y los 293 de la categoría Alta oscilaron entre 18 y 28 (M 5 20,47; SD 5 2,15).

Resultados

Plan de Análisis de datos

Para establecer si el apoyo pedagógico y emocional en el primer grado puede moderar el riesgo, primero debemos establecer dos condiciones previas: (1) la existencia de un experimento natural, en el cual los niños con diferentes orígenes de riesgo en kinder garten clasificarían en primer lugar (2) si los factores de riesgo hipotetizados se asociaban con peores resultados en el primer grado. La primera precondition se evaluó a través del examen de la distribución de los niños en cada grupo de riesgo en las aulas que ofrecen un apoyo alto, moderado y bajo. La segunda precondition se evaluó mediante la realización de ANCOVAs en los que se usó el estado de riesgo para predecir los resultados del primer grado, después de ajustar el desempeño previo de los niños en estas medidas de resultado.

Table 2
Summary of COS-1 Ratings of Emotional and Instructional Climate

Composite construct	Description (at high end)
Emotional support	
Teacher Sensitivity	The sensitive teacher is tuned in to the child and manifests awareness of the child's needs, moods, interests, and capabilities, and allows this awareness to guide his/her behavior with the child
Intrusiveness (reversed)	An intrusive teacher imposes his/her own agenda on the child and interactions are adult-driven, rather than child-centered
Detachment (reversed)	A detached teacher shows a lack of emotional involvement and rarely joins in the child's activities or conversations
Positive climate	A positive classroom is characterized by pleasant conversations, spontaneous laughter, and exclamations of excitement. Teachers demonstrate positive regard and warmth in interactions with students
Classroom management	In a well-managed classroom, the teacher has clear yet flexible expectations related to the classroom rules and routines. Children understand and follow rules and the teacher does not have to employ many control techniques
Negative climate (reversed)	A negative classroom is characterized by hostile, angry, punitive, and controlling interactions in which the teacher displays negative regard, disapproval, criticism, and annoyance with children
Over-control (reversed)	The over-controlled classroom is rigidly structured and children are not given options for activities but instead must participate in very regimented ways
Instructional support	
Literacy instruction	This rating captures the amount of literacy instruction in the classroom. At the high end, the teacher frequently reads and teaches phonics and comprehension
Evaluative feedback	This rating focuses on the quality of verbal evaluation of children's work comments or ideas. At the high end feedback focuses on learning, mastery, developing understanding, personal improvement, effort, persistence, or trying new strategies
Instructional conversation	This scale focuses on the quality of cognitive skills or concepts elicited during the teacher-led discussions. At the high end children are encouraged to engage in conversations and expand on their ideas and perceptions of events. Teachers ask open-ended questions such as "what do you think?"
Encouragement of child responsibility	Children in classrooms high on this scale are encouraged to take on jobs, asked to offer solutions to classroom problems, and take responsibility for putting away materials, etc.

Después de estos análisis, pasamos a responder a la pregunta principal de este estudio: ¿soporta el aula el riesgo moderado de fracaso escolar de los niños? En primer lugar, las variables de apoyo educativo y emocional fueron introducidas en los modelos ANCOVA para evaluar si el apoyo en el aula tuvo un efecto principal en los resultados de los niños. A continuación, siguiendo las recomendaciones de Kraemer, Stice, Kazdin, Offord y Kupfer (2001) en cuanto a probar la moderación del riesgo, se agregó una serie de interacciones al modelo para probar si los riesgos funcionales y demográficos fueron moderados por el apoyo en el aula variables. Los ns relativamente pequeños entre los grupos de riesgo proporcionan diseños ANCOVA desequilibrados. Esta situación puede aumentar el error de tipo I y aumentar así la probabilidad de que los efectos verdaderos no sean estadísticamente significativos (Keselman, Cribbie & Wilcox, 2002). Aunque no fue ideal, se determinó que este enfoque analítico era el más apropiado para ensayar el experimento natural descrito anteriormente y proporciona una prueba estricta de los

efectos potenciales para la colocación en aulas de alta calidad. A continuación se proporcionan más detalles sobre estos análisis.

Selección en aulas de alta y baja compatibilidad

La distribución del apoyo en el aula entre los grupos de riesgo se presenta en la Tabla 3. Los niños que presentan un alto riesgo funcional en el jardín de infantes fueron tan probables como aquellos con bajo riesgo funcional en las aulas que ofrecen un alto apoyo educativo o emocional. Los hijos de madres con menos de un título universitario de 4 años tenían algo más probabilidades que sus compañeros de estar en las aulas de primer grado que ofrecían un bajo apoyo educativo o emocional. A pesar de esta colocación diferenciada basada en los niveles de educación materna, había suficientes estudiantes de educación materna baja y alta colocados en cada uno de los tres niveles de las aulas para explotar un experimento natural. La implicación de esta colocación diferencial será considerada en la discusión.

*Riesgos como indicadores de logro
de primer grado y desempeño
funcional relacional*

Con el fin de proporcionar una prueba robusta de las asociaciones entre el riesgo y los resultados, se ajustó a las puntuaciones anteriores de los niños en los resultados. La información descriptiva sobre los resultados anteriores y de primer grado se presenta para cada grupo de riesgo en la Tabla 1. De acuerdo con las hipótesis, los resultados de los ANCOVA sugieren que después de ajustar los niños a los 54 meses, los niños cuyas madres tenían menos de un título universitario de 4 años y aquellos con alto riesgo funcional en el jardín de infantes tuvieron puntajes de logro más bajos al final del primer grado (ver Tabla 4). Esto sugiere que no sólo los niños en riesgo comienzan la escuela detrás de sus compañeros de bajo riesgo, pero la brecha aumenta al final del primer año de grado.

ra probar si estos riesgos pueden funcionar de manera diferente para niños y niñas, las interacciones entre cada riesgo y género de niño fueron inicialmente incluidas en el modelo ANCOVA. Debido a que ninguna de estas interacciones era estadísticamente significativa en el nivel de $p < 0.05$, se eliminaron del modelo.

Funcionamiento Relacional

Se realizó un conjunto idéntico de análisis para evaluar el ajuste relacional de los niños al final del primer grado. Se utilizó el estatus de riesgo para predecir las calificaciones de los maestros de primer grado de conflicto con los niños, ajustándose a las calificaciones de maestros de kindergarten en esta medida. Los niños en el grupo de alto riesgo funcional tenían niveles más altos de conflicto clasificado por el maestro al final del primer grado (ver Tabla 4). La baja educación materna no surgió como un factor de riesgo significativo para un ajuste relacional deficiente. Como en el caso de los análisis

Table 3
Percentage Placement in First-Grade Classroom Support (Instructional and Emotional) by Risk Status

	Kindergarten functional risk			Demographic risk (maternal education)		
	Low (n = 881)	High (n = 99)	η^2	Low (n = 661)	High (n = 249)	η^2
Instructional support						
Low	31.6	33.3	0.26	28.6	40.2	11.76 ^{^^}
Moderate	36.5	32.3		37.1	33.3	
High	31.9	34.3		34.3	26.5	
Emotional support						
Low	32.4	40.4	3.54	29.8	42.6	13.87 ^{xx}
Moderate	35.3	27.3		35.6	31.3	
High	32.3	32.3		34.6	26.1	

^x $p < 0.05$. ^{xx} $p < 0.01$. ^{xxx} $p < 0.001$.

Table 4

Results of ANCOVAs Predicting First-Grade Achievement, Controlling for Previous Performance, From Risk and Classroom Process

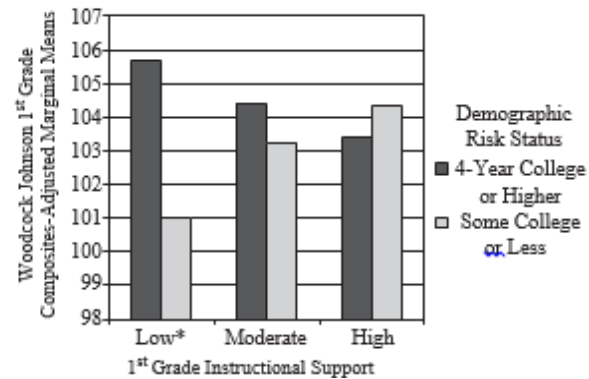
	Achievement Woodcock - Johnson* (n=5908)				Teacher - child conflict*(n=5881)			
	Main effects		Moderation		Main effects		Moderation	
	F	Partial Z ²	F	Partial Z ²	F	Partial Z ²	F	Partial Z ²
Corrected model	132.17 ^{xxx}	.57	78.43 ^{xxx}	.58	51.38 ^{xxx}	.22	22.05 ^{xxx}	.23
Intercept								
54 months WJK conflict	774.03 ^{xxx}	.46	789.39 ^{xxx}	.47	103.68 ^{xxx}	.11	106.14 ^{xxx}	.11
Female								
Risk factors	12.80	.01	13.59	.01	20.77	.02	20.64	.02
Maternal education	8.97 ^{xx}	.01	8.53 ^{xx}	.01	0.74	.00	0.77 ^{xxx}	.00
High functional risk	14.92 ^{xxx}	.02	13.20 ^{xxx}	.02	23.58 ^{xxx}	.08	19.27 ^{xxx}	.02
Classroom process								
Instructional support	0.34	.00	0.13	.00	0.18	.00	0.60	.00
Emotional support	1.29	.00	3.20 [*]	.01	2.30	.00	5.69 ^{xx}	.01
Risk × classroom process								
Maternal education × instructional support			6.68 ^{xx}	.02				
Maternal education × emotional support			1.82	.00				
Functional risk × instructional support			1.22	.00			0.69	.00
Functional risk × emotional support			4.57 ^x	.01			3.62 ^x	.01

*p<.05. ^{xx}p<.01. ^{xxx}p<.001.

en el logro, las asociaciones entre riesgo y resultados no fueron diferentes entre niños y niñas y por lo tanto estas interacciones no fueron incluidas en el modelo final.

Estos análisis apoyan la conceptualización del riesgo dentro de este estudio. Incluso después de controlar el desempeño anterior, los niños en riesgo no estaban funcionando tan bien al final del primer grado como sus compañeros sin estos riesgos, sugiriendo que estos son indicadores de la brecha creciente entre los niños en riesgo y los que están no están en riesgo. Además, los análisis proporcionan evidencia de la independencia de cada dominio de riesgo; en el caso del logro, tanto el riesgo funcional como el demográfico predijeron de manera independiente resultados más pobres. Sólo el riesgo funcional predijo mayores tasas de conflicto con los maestros de primer grado.

estatus de riesgo funcional, ambos explicaron una varianza significativa en el modelo final (Tabla 4). Los tamaños del efecto (Z2 parcial) fueron pequeños; Sin embargo, un examen de los medios marginales estimados, presentado en las Figuras 1 y 2, sugiere que



Papel del apoyo educativo y emocional en la moderación del rendimiento del riesgo

Los resultados presentados en la Tabla 4 sugieren que ninguna de las variables de apoyo tuvo un efecto principal significativo en el logro de los niños. Debido a que ambos indicadores de riesgo predijeron significativamente el menor rendimiento en el primer grado, las interacciones entre la educación materna y el estado de riesgo funcional con cada una de las variables de apoyo en el aula se introdujeron en el modelo final ANC-OVA. Las interacciones bidireccionales entre el apoyo a la instrucción y la educación materna y entre el apoyo emocional y el

Figura 1. Compuestos de primera calidad de Woodcock - Johnson, ajustados por el desempeño de 54 meses, por estado de riesgo demográfico y apoyo de instrucción de primer grado.

× Medios estimados en este nivel tienen intervalos de confianza del 95% que no se superponen.

as diferencias fueron significativas, particularmente considerando que estos modelos controlaban el desempeño previo en medidas muy estables del funcionamiento académico y se atribuían a un período de tiempo relativamente corto, es decir, a un año escolar. La Figura 1 muestra que, de acuerdo con las hipótesis, entre los niños cuyas madres tenían menos de un título universitario de 4 años, los que tenían un apoyo educativo moderado y alto tenían un rendimiento en el primer grado (control de los 54 meses de éxito) igual a sus pares cuyas madres tenían más educación. Por el contrario, los niños con alto riesgo demográfico que se encontraban en clases de bajo apoyo pedagógico tenían un desempeño significativamente menor que sus pares con bajo riesgo demográfico.

El efecto principal de la presencia de alto riesgo funcional en el logro fue moderado por el nivel de apoyo emocional en el aula de primer grado (Tabla 4). Entre los niños que presentaban un alto riesgo funcional en el jardín de infantes, los que estaban en clases de primer grado con un alto grado de apoyo emocional tenían calificaciones similares en el primer grado de Woodcock-Johnson, igual que sus compañeros con bajo riesgo funcional. Los niños que presentaban un alto riesgo funcional en el jardín de infantes que estaban en clases de baja o moderadamente de apoyo emocional tenían menores puntuaciones de Woodcock-Johnson que los niños en el grupo de bajo riesgo funcional.

Funcionamiento Relacional

Al igual que en la predicción del logro, las variables de apoyo en el aula no tuvieron un efecto principal en los cambios en las calificaciones de conflicto entre maestros y preescolares (Cuadro 4). Sin embargo, en apoyo de las hipótesis sobre el papel moderador del aula

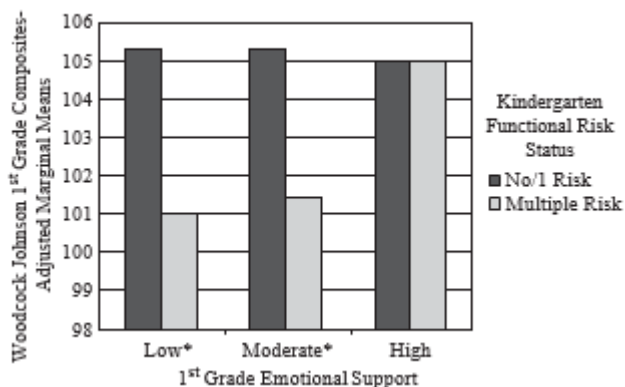
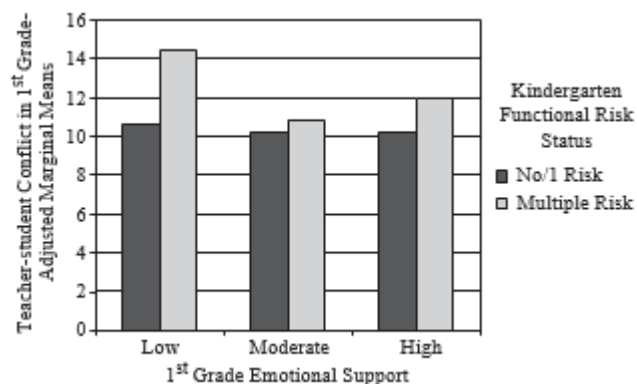


Figura 2. Compuestos de primera calidad de Woodcock - Johnson, ajustados para el desempeño de 54 meses, por estado de riesgo funcional del jardín de infantes y apoyo emocional de primer grado.

Las medias estimadas en este nivel tienen intervalos de confianza del 95% que no se superponen.



proceso sobre el riesgo, la interacción entre el apoyo emocional y el riesgo funcional infantil explicó la varianza significativa en el modelo final. Nuevamente, los tamaños del efecto (Z^2 parcial) eran pequeños. Entre los niños que presentaban un alto riesgo funcional en el jardín de infantes, los que estaban en clases de primer o segundo grado con un nivel de apoyo emocional alto o moderadamente tenían niveles similares de conflicto con los maestros (ajustados para los niveles de conflicto de kindergarten) las clases de bajo apoyo emocional tenían mayores niveles de conflicto con los maestros (Figura 3).

Discusión

El presente estudio provee evidencia de que a través de dos áreas importantes del funcionamiento del niño en los primeros grados de la escuela, el logro y las relaciones con los maestros, la calidad de las interacciones cotidianas en el aula en forma de apoyo emocional y educativo modera el riesgo de fracaso escolar temprano. A diferencia de gran parte de la investigación sobre la efectividad escolar, que se ha centrado en los indicadores estructurales de la calidad de la clase, como el tamaño de la clase y la proporción docente-alumno (Rutter y Maughan, 2002) en el que los procesos específicos del aula facilitan el desarrollo de los niños (por ejemplo, Connell y Wellborn, 1991, Hamre y Pianta, 2001, Ladd y Burgess, 2001, Morrison y Connor, 2002, Peisner-Feinberg y otros, 2001, Stevenson y Lee, 1990; Wentzel, 2002).

Los niños dentro de este estudio que fueron identificados como en riesgo de fracaso escolar sobre la base de mostrar múltiples problemas dentro de la sala de kindergarten, así como los niños cuyas madres tenían menos de un título universitario de 4 años, mostraron niveles más bajos de logro en el final del primer grado que sus compañeros de bajo riesgo, incluso después de ajustar por el desempeño del logro a los 54 meses. Estos hallazgos son consistentes con otros que sugieren que los niños en riesgo de fracaso escolar pueden estar cada vez más atrasados

académicamente con cada año consecutivo en la escuela (Alexander et al., 2001; Entwisle y Hayduk, 1988). Sin embargo, no todos los niños que presentan un riesgo temprano presentan problemas académicos al final del primer grado y tanto el apoyo emocional como el de instrucción que ofrecen los maestros de primer grado pueden ser importantes para cerrar la brecha en el logro entre niños de alto riesgo y bajo riesgo. En consonancia con los puntos de vista recientes de la enseñanza efectiva, este estudio se observó cuando los maestros hacían un uso frecuente y eficaz de la alfabetización, la retroalimentación de la evaluación, las conversaciones instructivas y el fomento de la responsabilidad del niño. Entre los niños en este estudio cuyas madres tenían menos de un título universitario de 4 años, los que fueron colocados en aulas de primer grado que ofrecían apoyo instruccional de alto a moderado mostraron niveles similares de logro al final del primer grado como sus pares con madres más educadas. Por el contrario, los estudiantes con madres menos educadas que fueron colocados en aulas que ofrecían un bajo apoyo instruccional mostraron un rendimiento significativamente menor al final del primer grado que sus compañeros de bajo riesgo, incluso después de ajustar el desempeño previo (54 meses) logro de la batería. Por lo tanto, tal como Morrison y Connor (2002) encontraron evidencia de que la enseñanza explícita benefició a los estudiantes con dificultades de lectura más que a los estudiantes que no presentaron estos problemas tempranos, este estudio sugiere que la instrucción centrada en la alfabetización, la retroalimentación de alta calidad y la participación de los estudiantes en la discusión de los conceptos académicos puede ser particularmente importante para facilitar los logros de los niños con menos recursos socioeconómicos. Stevenson y Lee (1990) reportan el valor de una enseñanza enfocada y activa similar para el logro en estudiantes de primaria más antiguos. Este hallazgo es también consistente con la investigación sobre el entorno preescolar, que generalmente encuentra los efectos cognitivos más significativos de la atención de niños de alta calidad entre los niños de menos recursos socioeconómicos (Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997), pero está entre los primeros en documentar un efecto similar para la variación natural (es decir, no la consecuencia de las intervenciones orientadas) en los procesos de instrucción en las aulas elementales. Que los efectos sobre el logro sean atribuibles al apoyo educativo para los niños en el grupo de educación materna baja puede reflejar la compensación por los niveles más bajos de la estimulación del lenguaje y experiencias con materiales de aprendizaje frecuentemente reportados en grupos socioeconómicos bajos (Alexander et al., 2001; Hart & Risley, 1995).

Entre los niños con alto riesgo funcional (aquellos que mostraron alguna combinación de problemas conductuales tempranos, atención, sociales y / o problemas académicos) el rendimiento académico en el primer grado fue más alto para aquellos en las

clases que ofrecen un alto apoyo emocional. En estas aulas, los maestros eran conscientes y respondían a las necesidades de los estudiantes individuales, ofrecían un manejo efectivo y proactivo del comportamiento y creaban un clima positivo en el aula en el cual los maestros y estudiantes disfrutaban unos de otros y su tiempo en el aula. Los niños de alto riesgo funcional en estas clases de apoyo emocional tenían puntuaciones similares en el primer grado de Woodcock-Johnson como sus pares de bajo riesgo funcional, mientras que los niños de alto riesgo funcional en las clases que ofrecían apoyo emocional bajo o moderado mostraron niveles significativamente más bajos de logros sus pares de bajo riesgo. El rendimiento académico de los estudiantes con alto riesgo funcional no fue significativamente moderado por el nivel de apoyo instruccional en el aula. Este hallazgo es consistente con otros trabajos que indican que entre los niños que han mostrado dificultades para adaptarse al ambiente del aula, tener maestros que asistan a sus necesidades sociales y emocionales puede ser tan o más importante para el desarrollo académico que las prácticas instruccionales específicas (Burchinal et al. 2005, Hamre y Pianta, 2001, Noam y Herman, 2002, Pianta, 1999, Wentzel, 2002).

Las teorías que tratan de explicar los mecanismos potenciales de esta conexión entre la vida social y académica de los estudiantes incluyen las teorías de la motivación social, así como el trabajo sobre las relaciones entre estudiantes y maestros. Wentzel (1998, 2002) ha argumentado que las interacciones positivas con los profesores y compañeros pueden aumentar la motivación de los estudiantes y la búsqueda de metas académicas. En este punto de vista, los estudiantes que ven a los maestros como de apoyo son más propensos a perseguir metas valoradas por los maestros, tales como la participación en actividades académicas. De acuerdo con este punto de vista, el trabajo sobre las relaciones entre estudiantes y maestros sugiere que los aspectos estresantes de las relaciones de los estudiantes con los adultos pueden conducir a una menor participación y logro en el aula (Ladd, 1989), mientras que las relaciones de apoyo pueden ayudar a involucrar a los estudiantes escuela (Furrer & Skinner, 2003). El estudio actual extiende estos hallazgos sugiriendo que la variación natural en el apoyo emocional de los maestros puede ser importante para permitir que algunos niños logren progresos académicos en la escuela primaria.

Más allá del logro académico, la habilidad de los niños para desarrollar una fuerte relación con sus maestros, caracterizada por bajos niveles de conflicto, es un indicador clave del ajuste escolar positivo, tanto de forma concurrente como futura (Hamre & Pianta, 2001; & Burgess, 1999, Ladd et al., 2002). Este estudio proporciona evidencia de que para los niños que lucharon en el año anterior, el riesgo de desarrollar relaciones conflictivas con los maestros en

el primer grado es moderado por la calidad del apoyo emocional que recibieron en sus aulas de primer grado. Arnold, McWilliams y Arnold (1998) han descrito maneras en que las interacciones entre maestros y niños pueden parecerse a los ciclos coercitivos entre padres e hijos de Patterson y colegas (Patterson & Fisher, 2002, Reid et al., 2002) siendo influenciado por y produciendo interacciones menos positivas con los maestros. Por lo tanto, no es sorprendente encontrar que, de acuerdo con los estudios previos (Ladd y Burgess, 1999), los niños que han mostrado múltiples indicadores de problemas funcionales en el jardín de infantes tenían más probabilidades de desarrollar relaciones deficientes con los maestros en el primer grado. Sin embargo, cuando estos niños con alto riesgo funcional fueron colocados con maestros que ofrecían niveles de apoyo emocional de alto a moderado, no difirieron significativamente de sus pares mejor ajustados en los niveles de conflicto reportado por el maestro. Por el contrario, los niños que presentaban un alto riesgo funcional en el jardín de infancia y que eran colocados en aulas caracterizadas por un bajo apoyo emocional parecían ser particularmente vulnerables al desarrollo de relaciones conflictivas con los maestros del primer grado. Este hallazgo subraya el importante papel que los maestros pueden desempeñar para interrumpir los ciclos de interacción coercitiva con los estudiantes (Arnold et al., 1998) y las relaciones entre el maestro y el niño como un activo particularmente importante para los niños con desafíos sociales o relacionales (Gregory & Weinstein, 2004, Noam y Herman, 2002). Las investigaciones futuras pueden examinar si los niños en riesgo que son capaces de desarrollar relaciones positivas con los maestros muestran menos problemas de comportamiento y sociales en los últimos años escolares.

Existen varias limitaciones notables a esta investigación, debido al hecho de que se llevó a cabo utilizando un gran conjunto de datos existente, en lugar de datos desarrollados específicamente para abordar las preguntas de investigación. En particular, aunque este estudio identificó con éxito a los niños en riesgo de dificultades escolares, el hecho de que la muestra global no estuviera altamente en riesgo limita nuestra capacidad de generalizar hallazgos y puede haber llevado a tamaños de efecto más pequeños de lo que se observaría de una manera más alta muestra de riesgo. Estos resultados deben ser replicados entre otros grupos de alto riesgo antes de que se puedan hacer declaraciones más concluyentes sobre el papel del apoyo emocional y de instrucción en la moderación del riesgo de fracaso escolar. En segundo lugar, los compuestos globales utilizados para definir el proceso de clase prohíben declaraciones más específicas sobre los tipos de interacciones entre maestros y niños que pueden moderar el riesgo. Las medidas globales ofrecen la ventaja de permitir una caracterización más simplificada de la calidad del aula, pero limitan nuestra comprensión de los

procesos interaccionales específicos que pueden ser más importantes en las aulas.

Entre sus recomendaciones metodológicas para estudiar los efectos ambientales en los resultados de los niños, Rutter y Maughan (2002) sugieren directamente la prueba de hipótesis competidoras. Una hipótesis competitiva no probada dentro de este estudio se refiere a la dirección de la causalidad. Esta es una cuestión particular en el análisis sobre el riesgo funcional, ya que se podría argumentar que los niños que muestran más problemas de comportamiento, atención, académicos y sociales dibujan diferentes tipos de interacción de los maestros (por ejemplo, Arnold et al., 1998). Aunque hubo evidencia de que el apoyo al aula de primer grado era independiente del estatus de riesgo funcional de los estudiantes, es posible que los niños que terminaron en aulas de primer grado que ofrecieran mayor apoyo habrían logrado ganancias positivas en el período no medido, la caída del jardín de infantes y el comienzo del primer grado. Tener múltiples mediciones dentro de cada año escolar permitiría un análisis más cuidadoso del cambio a través del tiempo.

En conjunto, estos hallazgos proporcionan evidencia del potencial de las escuelas para moderar el riesgo de los niños de problemas académicos y relacionales. Aunque los tamaños del efecto son pequeños, los hallazgos son notables dado que estos efectos (a) no se debieron a una intervención focalizada, sino más bien a la variación natural en las interacciones cotidianas, como se observa sólo en 1 día escolar; (b) se observaron durante un período de tiempo relativamente corto (1 - 2 años); y (c) fueron controlados para el funcionamiento previo en resultados que se sabe que tienen una estabilidad alta a moderada. Evidencia reciente sugiere una gran variabilidad en la calidad de los ambientes de clase, así como en la estabilidad de la calidad de un año a otro, incluso dentro de la misma escuela (NICHD ECCRN, en prensa). Si los niños no están sistemáticamente expuestos a altos niveles de apoyo en el aula a lo largo del tiempo, es probable que los efectos de estas prácticas positivas sean de corta duración. Esto es particularmente preocupante dado el hallazgo de que los estudiantes con niveles más bajos de educación materna tienden a estar expuestos a ambientes de clase de baja calidad.

Así como la psicopatología del desarrollo se ha centrado en el uso del conocimiento sobre los procesos subyacentes de adaptación para informar la práctica clínica (Hinshaw, 2002), los psicólogos escolares y educativos, así como los psicólogos del desarrollo interesados en la escuela, los procesos subyacentes a las adaptaciones escolares de los niños (Pianta, en prensa). La investigación sobre estos procesos puede ser utilizada para informar las intervenciones escolares a nivel individual, a través del trabajo con los maestros para mejorar la calidad de sus interacciones con un estudiante específico (Ladd et al., 2002; Pianta y Hamre, 2001); o en un nivel más

global, proporcionando a las escuelas herramientas de desarrollo profesional y de medición basadas en una sólida evidencia empírica que conecta procesos específicos de clase a resultados más positivos para los niños. Además, a medida que los esfuerzos de prevención y de intervención en las escuelas se orientan cada vez más hacia mejoras en el clima social y emocional de las aulas y escuelas como un medio para facilitar el desarrollo de los niños a través de los dominios académicos, conductuales y sociales (Greenberg et al. , la inclusión de medidas de los procesos observados en el aula continuará ampliando nuestro conocimiento sobre procesos específicos de clase que son susceptibles de cambio y están asociados con resultados más positivos para los estudiantes.

Por último, desde un punto de vista teórico, los resultados de este estudio demuestran el beneficio de la comprensión de las escuelas no sólo como un lugar para medir los resultados de los niños sino también como un contexto importante para el desarrollo de los niños (Connell y Wellborn, 1991; , Pianta, en prensa, Roeser et al., 2000). Modelar las formas en que las experiencias escolares pueden agregar, mediar y moderar las trayectorias establecidas de desarrollo permite una comprensión más comprensiva de la adaptación de los niños (Cicchetti & Aber, 1998). A falta de información sobre el proceso de escolarización, y es difícil evaluar el legado de la experiencia temprana a la luz de la posibilidad de que la experiencia escolar medie o modere los efectos de la historia previa o la experiencia concurrente en casa. Dada la creciente evidencia de la contribución del proceso de clase a los resultados de la edad escolar en el corto plazo (por ejemplo, Brody, Corsey, Forehand & Ar- missted, 2002, Morrison y Connor, 2002, NICHD ECCRN, 2002b, Pianta et al 2002, Rimm-Kaufmann et al., 2002), no modelar tales efectos podría llevar a sobrestimar la asociación lineal y directa entre la experiencia temprana y los resultados a largo plazo de los niños. La integración de metodologías para medir el proceso de clase en los programas de investigación longitudinal,

conceptualmente y funcionalmente, es esencial para el desarrollo de modelos de desarrollo cada vez más comprensivos.

Referencias

- Achenbach, T. M. (1991). Manual para la lista de control del comportamiento infantil / 4 - 18 y perfil. Burlington: Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Vermont.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., y Kabbani, N. S. (2001). El proceso de abandono en la perspectiva del curso de vida: Los factores de riesgo temprano en el hogar y la escuela. *Teachers College Record*, 103, 760 - 822. Obtenido de <http://www.blackwellpublishers.co.uk/asp/journal.asp?ref=0161-4681>
- Arnold, D.H., McWilliams, L., & Arnold, E.H. (1998). La disciplina del maestro y el mal comportamiento de los niños en la guardería: Desentrañar la causalidad con datos correlacionales. *Psicología del desarrollo*, 34, 276-287.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., y Solomon, D. (1996). Efectos de la Prevención del Proyecto de Desarrollo Infantil: Primeros resultados de un ensayo de demostración multisitio en curso. *Journal of Adolescent Research*, 11, 12 - 35.
- Be'rube', R.L., y Achenbach, T. M. (2001). Bibliografía de estudios publicados utilizando instrumentos de la ASEBA: edición 2001. Burlington: Centro de Investigación para Niños, Jóvenes y Familias, Universidad de Vermont.
- Birch, S. H., y Ladd, G. W. (1997). La relación maestro - niño y el ajuste escolar temprano de los niños. *Jornada de Psicología Escolar*, 35, 61 - 79.
- Birch, S. H., y Ladd, G. W. (1998). Los comportamientos interpersonales de los niños y la relación maestro - niño. *Psicología del desarrollo*, 34, 934 - 946.
- Bowman, B.T., Donovan, M.S., y Burns, M.S. (2001). *Deseos de aprender: Educar a nuestros niños preescolares*. [Informe completo y resumen ejecutivo.]. Washington, DC: Prensa de la Academia Nacional.
- Brody, G.H., Dorsey, S., Forehand, R., y Armistead, L. (2002). Contribuciones únicas y protectoras de los procesos parentales y de clase en el ajuste de los niños afroamericanos que viven en familias monoparentales. *Child Development*, 73, 274 - 286.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (1998). La ecología de los procesos de desarrollo. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Modelos teóricos del desarrollo humano* (5ª ed., Págs. 993-1029). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Brophy, J. (2004). *Enseñando. Prácticas educativas seriesF1*. Suiza: PCL, Lausana, Academia Internacional de Educación, Oficina Internacional de Educación.
- Brophy, J. E., y Good, T. L. (1986). Comportamiento del maestro y logro estudiantil. En M. L. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed., Págs. 328-275). India-nápoles, IN: Macmillan Publishing.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R.C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2005). Predecir los resultados de los niños al final del kindergarten a partir de la calidad de la enseñanza preescolar, la instrucción, las actividades y la sensibilidad del cuidador: Manuscrito bajo revisión.
- Catalano, R.F., Mazza, J.J., Harachi, T.W., Abbott, R.D., Haggerty, K.P., y Fleming, C.B. (2003). Aumento de los niños sanos a través del desarrollo social en la escuela elemental: resultados después de 1,5 años. *Journal of School Psychology*, 41, 143 - 164.
- Christian, K., Morrison, F.J., y Bryant, F.B. (1998). Destrezas preescolares del jardín de infantes: Interacciones entre el cuidado infantil, la educación materna y los ambientes de alfabetización familiar. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 501 - 521.
- Cicchetti, D., y Aber, J. L. (1998). Editorial: Contextualismo y psicopatología del desarrollo. *Desarrollo y Psicopatología*, 10, 137 - 141.
- Connell, J. P., y Wellborn, J. G. (1991). Competencia, autonomía y relación: Un análisis motivacional de los procesos del sistema propio. En R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *Los simposios de Minnesota sobre la psicología infantil* (Vol. 23 pp. 43 - 77). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K., & Elder, G.H. (2004). Enterrar-El vínculo generacional en la escuela: Los correlatos conductuales y contextuales de las relaciones estudiante - maestro. *Sociología de la Educación*, 77, 60 - 81.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano. Nueva York: Plenum.
- Dolezal, S.E., Welsh, L.M., Pressley, M., & Vincent, M. M. (2003). Cómo nueve maestros de tercer grado motivan el compromiso académico del estudiante. *El Diario de la Escuela Primaria*, 103, 239 - 269.
- Durlak, J., y Wells, A. (1997). Programas de prevención primaria de salud mental para niños y adolescentes: Una revisión meta-analítica. *Revista Americana de Psicología Comunitaria*, 25, 115 - 152.
- Eccles, J. S. (1993). Efectos escolares y familiares sobre la ontogenia de los intereses de los niños, autopercepciones y opciones de actividades. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivación: Vol. 40. Perspectivas de desarrollo sobre la motivación* (pp. 145 - 208). Lincoln: Prensa de la Universidad de Nebraska.
- Elias, M.J., Gara, M.A., Schuyler, T.F., Branden-Muller, L. R., y Sayette, M. A. (1991). La promoción de la

competencia social: Estudios longitudinales de un programa preventivo en la escuela. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 409 - 417.

Entwisle, D. R., y Hayduk, L. A. (1988). Efectos duraderos de la escuela primaria. *Sociology of Education*, 61, 147 - 159.

Ferguson, R.F. (1998). Las percepciones y expectativas de los profesores taciones y la brecha de puntaje de prueba Negro - Blanco. En

C. Jencks y M. Phillips (Eds.), *La brecha de puntaje de prueba Negro-Blanco* (pp. 273-317). Washington, CC: Institución de Brookings.

Ferguson, P., Jimerson, S.R., y Dalton, M.J. (2001). Clasificación de fracasos exitosos: Análisis exploratorios de factores asociados con los resultados académicos y conductuales de los estudiantes retenidos. *Psicología en las Escuelas*, 38, 327 - 341.

Flanagan, K.S., Bierman, K.L., Kam, C., Coie, J.D., Dodge,

K. A., Foster, E. M., et al. (2003). Identificar a los niños en riesgo en la entrada de la escuela: La utilidad de los perfiles de problemas multi-conductuales. *Revista de Psicología Clínica del Niño y del Adolescente*, 32, 396 - 407.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sentido de relación como un factor en el compromiso y desempeño académico de los niños. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148 - 162.

Gage, N. L., y Needels, M. C. (1989). Proceso - investigación de productos sobre la enseñanza: Una revisión de las críticas. *Elementary School Journal*, 89, 253 - 300.

Good, T. L., y Weinstein, R. S. (1986). Las escuelas hacen referencia: Evidencia, críticas y nuevas direcciones. *American Psychologist*, 41, 1090 - 1097.

Gordon, M., Mettelman, B.B., & Irwin, M. (1994). Atención sostenida y retención de grado. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 555-560.

Greenberg, M.T., Domitrovich, C., y Bumbarger, B. (2001).

La prevención de los trastornos mentales en niños en edad escolar: estado actual del campo. *Prevención y tratamiento*, 4 Artículo 0001a. Obtenido el 15 de abril de 2005 de <http://journals.apa.org/prevention/volume 4 / pre 0040001a.html>

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Mejorar la prevención en la escuela y el desarrollo de la juventud a través de un aprendizaje social, emocional y académico coordinado. *Psicólogo Americano. Tema Especial: Prevención que Trabaja para Niños y Jóvenes*, 58, 466 - 474.

Gregory, A., y Weinstein, R. S. (2004). Conexión y regulación en el hogar y en la escuela: Predecir el

crecimiento en el logro de los adolescentes. *Journal of Adolescent Research*, 19, 405 - 427.

Gresham, F. M., y Elliot, S. N. (1990). El sistema de clasificación de habilidades sociales. Circle Pines, MN: Servicio de Orientación Americana.

Gutman, L.M., Sameroff, A.J., y Cole, R. (2003). Académico

trayectorias de la curva de crecimiento del 1^o al 12^o grado: Efectos de múltiples factores de riesgo social y factores del niño en edad preescolar. *Developmental Psychology*, 39, 777 - 790.

Halperin, J.M., Sharman, V., Greenblatt, E., & Schwartz, S.

T. (1991). Evaluación de la prueba de rendimiento continuo: Fiabilidad y validez en una muestra no referenciada. *Evaluación Psicológica: Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 603 - 608.

Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2001). Maestro de escuela temprana

las relaciones y la trayectoria de los resultados escolares de los niños hasta el octavo grado. *Child Development*, 72, 625 - 638.

Hart, B. y Risley, T. (1995). Diferencias significativas en la experiencia cotidiana de los niños estadounidenses jóvenes. Baltimore: Ediciones de Brookes.

Hinshaw, S. P. (2002). Proceso, mecanismo y explicación relacionados con el comportamiento externalizante en la psicopatología del desarrollo. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 431 - 446.

Howes, C. (2000). Clima social y emocional en el aula el cuidado de niños, las relaciones entre el niño y el maestro y las relaciones entre los niños de segundo grado. *Social Development*, 9, 191 - 204.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R.C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. y Barbarin, O. (en prensa). ¿Listo para aprender? Los logros pre-académicos de los niños en los programas de pre-kindergarten. *Psicología del desarrollo*.

Howes, C., y Hamilton, C. E. (1992). Relación de los niños

con maestros de cuidado de niños: Estabilidad y concordancia

con los apegos parentales. *Child Development*, 63, 867 - 878.

Howes, C., Matheson, C. C., y Hamilton, C. E. (1994). El maestro materno y la historia del cuidado de niños correlacionan la relación de los niños con sus compañeros. *Child Development*, 65, 264 - 273.

Ialongo, N.S., Werthamer, L., Kellam, S.G., Brown, C.H., Wang, S., & Lin, Y. (1999). Impacto proximal de dos intervenciones preventivas de primer grado en los comportamientos de riesgo temprano para el abuso posterior de sustancias, la depresión y el comportamiento antisocial. *American Journal of Community Psychology*, 27, 299 - 641.

Juel, C. (1996). ¿Qué hace efectiva la alfabetización? *Reading Research Quarterly*, 31, 268 - 289.

Keselman, H. J., Cribbie, R. A., y Wilcox, R. (2002).

- Pruebas de comparación múltiple en pares cuando los datos no son normales. *Medidas Educativas y Psicológicas*, 62, 420 - 434.
- Kraemer, H.C., Stice, E., Kazdin, A., Offord, D., y Kupfer, D. (2001). ¿Cómo funcionan los factores de riesgo juntos? Mediadores, moderadores y factores de riesgo independientes, solapantes y propuestos. *American Journal of Psychiatry*, 158, 848 - 856.
- Ladd, G. W. (1989). Competencia social de los niños y apoyos sociales: ¿Precursores del ajuste escolar temprano? En B. H. Schneider y G. Attili (Eds.), *Instituto de Estudios Avanzados de la OTAN sobre Competencia Social en Perspectivas del Desarrollo*, julio de 1988, Les Arcs, Francia; Competencia social en perspectiva evolutiva. De la OTAN. Serie D: Ciencias del comportamiento y sociales, vol. 51; Social competencia en la perspectiva del desarrollo (pp. 277-291). Nueva York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Ladd, G.W., Buhs, E.S., & Troop, W. (2002). Habilidades y relaciones interpersonales de los niños en los contextos escolares: significación adaptativa e implicaciones para los programas de prevención e intervención escolar. En P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell manual de desarrollo social infantil. Manuales de psicología del desarrollo de Blackwell* (pp. 394 - 415). Malden, MA: Editores de Blackwell.
- Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (1999). Trazar las trayectorias de relación de los niños agresivos, retirados y agresivos / retirados durante el primer grado.
- Ladd, G. W., y Burgess, K. B. (2001). ¿Los riesgos relacionales? y los factores protectores moderan los vínculos entre la agresión infantil y el ajuste psicológico y escolar temprano? *Child Development*, 72, 1579 - 1601.
- Lerner, R. M. (1998). Teorías del desarrollo humano: Perspectivas contemporáneas. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Modelos teóricos del desarrollo humano* (5ª ed., Pp. 1 - 24). Nueva York: Wiley.
- Lewis, T.J., Sugai, G., y Colvin, G. (1998). Reducir la conducta problemática a través de un sistema de apoyo conductual efectivo en toda la escuela: Investigación de un programa de capacitación en habilidades sociales en toda la escuela e intervenciones contextuales. *School Psychology Review*, 27, 446 - 459.
- Matsumura, L.C., Pattey-Chavez, G. G., Valdés, R., & Garnier, H. (2002). Comentarios de los maestros, la calidad de la asignatura de escritura, y la revisión de los estudiantes de tercer grado en las escuelas de mayor y menor logro. *The Elementary School Journal*, 103, 3 - 25.
- Meyer, L.A., Wardrop, J.L., Hastings, C.N., & Linn, R.L. (1993). Efectos de la habilidad y los ajustes en el desempeño de lectura de kindergarten. *Journal of Educational Research*, 86, 142 - 160.
- Mirsky, A., Anthony, B., Duncan, C., Aheani, M. y Kellam, S. (1991). Análisis de los elementos de atención. *Neuropsychology Review*, 2, 109 - 145.
- Morrison, F. J., y Connor, C. M. (2002). Entender los efectos de la escolarización en la alfabetización temprana: Una estrategia de investigación que funciona. *Journal of School Psychology*, 40, 493 - 500.
- Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, Red de Investigación para el Cuidado Infantil (NICHD ECCRN). (2005). Un día en tercer grado: Un estudio a gran escala de la calidad de la clase y del comportamiento del maestro y del estudiante. *Diario de la Escuela Primaria*, 105, 305 - 323.
- NICHD ECCRN. (1993). El estudio del NICHD sobre el cuidado de la primera infancia: Un estudio longitudinal exhaustivo sobre la vida de los niños pequeños. Servicio de reproducción de documentos ERIC N° ED 353 0870.
- NICHD ECCRN. (2002a). La interacción entre el cuidado infantil y el riesgo familiar en relación con el desarrollo infantil a los 24 y 36 años meses. *Applied Developmental Science*, 6, 144 - 156.
- NICHD ECCRN. (2002b). La relación del primer grado de clase-ambiente de la habitación a las características estructurales del aula, el maestro y los comportamientos de los estudiantes. *Diario de la Escuela Primaria*, 102, 367 - 387.
- NICHD ECCRN. (2003). Funcionamiento social en primer grado: Predicción del hogar, cuidado de niños y experiencia escolar concurrente. *Child Development*, 74, 1639 - 1662.
- NICHD ECCRN. (2004). ¿El tamaño de la clase en el primer grado se relaciona con cambios en el rendimiento académico y social de los niños o en los procesos observados en el aula? *Psicología del Desarrollo*, 40, 651 - 664.
- Noam, G. G., y Hermann, C. A. (2002). Donde se reúnen la educación y la salud mental: Prevención del desarrollo e intervención temprana en las escuelas. *Desarrollo y Psicopatología*, 14, 861 - 875.
- Noam, G.G., Warner, L.A., y Van Dyken, L. (2001). Más allá de la retórica de la tolerancia cero: soluciones a largo plazo para los jóvenes en riesgo. *Nuevas orientaciones para el desarrollo de la juventud*, 92, 155 - 182.
- Patterson, G. R., y Fisher, P. A. (2002). Desarrollos recientes en nuestra comprensión de la paternidad: efectos bidireccionales, modelos causales y la búsqueda de la parsimonia. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Aspectos prácticos de la crianza de los hijos* (2ª ed., Págs. 59 - 88). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peisner-Feinberg, E.S., & Burchinal, M.R. (1997).

- Relaciones entre las experiencias de los niños en edad preescolar y el desarrollo concurrente: El estudio de costo, calidad y resultados. *Merrill - Palmer Quarterly*, 43, 451 - 477.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L., et al. (2001). La relación de la calidad del cuidado preescolar con los niños cognitivas y sociales durante el segundo grado. *Child Development*, 72, 1534 - 1553.
- Phillips, M., Crouse, J., y Ralph, J. (1998). ¿Se amplía la brecha de puntaje de prueba Negro-Blanco después de que los niños entran a la escuela? En C. Jencks y M. Phillips (Eds.), *La brecha de puntaje de prueba Negro-Blanco* (pp. 229-272). Washington, CC: Institución de Brookings.
- Pianta, R., La Paro, K., y Hamre, B. K. (2005). Sistema de puntuación de la evaluación de la clase (CLASS). Medida no publicada, Universidad de Virginia, Charlottesville, VA.
- Pianta, R. C. (1999). *Mejorar las relaciones entre los niños y los maestros*. Washington, DC: Asociación Americana de Psicología.
- Pianta, R. C. (2001). *Escala de relación estudiante - profesor*. Lutz, FL: Evaluación Psicológica Resources Inc.
- Pianta, R. C. (en prensa). *Escuelas, escuela y psicopatología del desarrollo*. En D. Cicchetti (Ed.), *Handbook of developmental psychopathology* (Vol. 2), Nueva York: John Wiley & Sons.
- Pianta, R.C., y Hamre, B. (2001). *Estudiantes, maestros y apoyo para las relaciones [STARS]: guía del usuario*. Lutz, FL: Evaluación Psicológica Resources Inc.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J., & Bradley, R. (2002). La relación del ambiente del aula de clase de kindergarten con las características del maestro, la familia y la escuela y los resultados de los niños. *Diario de la Escuela Primaria*, 102, 225 - 238.
- Pianta, R.C., y McCoy, S. J. (1997). El primer día de la escuela: La validez predictiva de los exámenes escolares precoz. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 1 - 22.
- Reid, J. B., Patterson, G.R., & Snyder, J. (2002). *Comportamiento antisocial en niños y adolescentes: un análisis evolutivo y un modelo de intervención*. Washington, DC: Asociación Psicológica Americana.
- Resnick, L. (1994). El racionalismo situado: biológico y preparación social para el aprendizaje. En L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Cartografía de la mente: Especificidad del dominio en la cognición y la cultura* (pp. 474 - 493). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rimm-Kaufman, S.E., Early, D.M., Cox, M.J., Saluja, G., Pianta, R.C., Bradley, R.H. et al. (2002). Los atributos tempranos del comportamiento y la sensibilidad de los profesores como predictores del comportamiento competente en el aula de kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 451 - 470.
- Rimm-Kaufman, S.E., LaParo, K.M., Downer, J.T., y Pianta, R.C. (2005). La contribución de la configuración del aula y la calidad de la instrucción al comportamiento de los niños en el aula de kindergarten. *Diario de la Escuela Primaria*, 105, 377 - 394.
- Ritchie, S., y Howes, C. (2003). Prácticas del programa, estabilidad del cuidador y relaciones entre el niño y el cuidador. *Revista de Psicología del Desarrollo Aplicada*, 24, 497 - 516.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., y Sameroff, A. J. (2000). La escuela como contexto del desarrollo académico y socioemocional de los adolescentes tempranos: un resumen de los hallazgos de la investigación. *Diario de la Escuela Primaria*, 100, 443 - 471.
- Ross, S.M., Smith, L.J., Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1997). *Mejorar el éxito académico de los niños: Un examen del éxito para todos*. *Psicología en las escuelas*, 34, 171-180.
- Rutter, M., y Maughan, B. (2002). Resultados de la eficacia escolar 1979 - 2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451 - 475.
- Sameroff, A. J. (1995). Teorías de sistemas generales y psicopatología. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Psicopatología del desarrollo* (Vol. 1), Nueva York: Wiley.
- Sameroff, A. J. (2000). Sistemas de desarrollo y psicopatología. *Desarrollo y Psicopatología*, 12, 297 - 312.
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C.P., y Baldwin, A.L. (1992). Factores del niño y de la familia que mejoran el riesgo entre los 4 y 13 años de edad. *Revista de la Academia Americana de Psiquiatría Infantil y Adolescente*, 31, 893 - 903.
- Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (2000). *De las neuronas a los vecindarios: La ciencia del desarrollo de la primera infancia*. Washington, DC: Prensa de la Academia Nacional.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivación en el aula: Efectos recíprocos del comportamiento del maestro y el compromiso del estudiante a lo largo del año escolar. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571 - 581.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., y Connell, J. P. (1998). Diferencias individuales en el desarrollo del control percibido. *Monografías de la Sociedad para la Investigación en el Desarrollo del Niño*, Serie No. 254, Vol. 63. Chicago: La Universidad de Chicago Press.
- Stevenson, H. W., y Lee, S. (1990). Contextos de logro. *Monografías de la Sociedad para la Investigación en el Desarrollo del Niño*, Serie No. 221,

Vol. 55. Chicago: La Universidad de Chicago Press.

Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., y Salmon, J. (1998). Buenos comienzos: ¿Qué diferencia hace el programa en la preparación de los niños pequeños para la escuela? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 41 - 66.

Torgesen, J. K. (2002). La prevención de las dificultades de lectura. *Journal of School Psychology*, 40, 7 - 26.

Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2000). Los kindergarten de América: Los hallazgos del estudio longitudinal de la primera infancia,

clase de jardín de infancia de 1998 - 99, otoño de 199. Washington, DC: Centro Nacional de Estadísticas de Educación.

Walker, H. M., Stiller, B., Severson, H.H., Feil, E.G., y Golly, A. (1998). Primer paso hacia el éxito: Intervención en el punto de ingreso a la escuela para prevenir conductas antisociales. *Psicología en las Escuelas*, 35, 259 - 269.

Weissberg, R. P., y Greenberg, M. T. (1998). Programas de mejora y prevención de competencias escolares y comunitarias. En I. E.

Siegel y K. A. Renninger (Eds.), *Manual de psicología infantil: La psicología infantil en la práctica* (Vol. 4, 5ª ed., Págs. 877 - 954). Nueva York: John Wiley.

Wentzel, K. (1998). Relaciones sociales y motivación en la escuela intermedia: el papel de los padres, maestros y compañeros. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202 - 209.

Wentzel, K. (2002). ¿Son los maestros eficaces como buenos padres? Estilos de enseñanza y ajuste estudiantil en la adolescencia temprana. *Child Development*, 73, 287 - 301.

Wilson, D.B., Gottfredson, D.C., & Najaka, S.S. (2001). Prevención de comportamientos problemáticos en las escuelas: un metanálisis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247 - 272.

Woodcock, R. W., y Johnson, M. B. (1989). *Woodcock - batería psicoeducativa de Johnson-revisada*. Allen, TX: DLM.

Zins, J. E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg,

H. (2004). La base científica que vincula el aprendizaje social y emocional con el éxito escolar. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Construyendo el éxito académico en el aprendizaje social y emocional: ¿Qué dice la investigación?* Nueva York: Teachers College Press.