

Programas de implicación paterna en la educación infantil

EDUARDO LÓPEZ LÓPEZ, MÓNICA FONTANA ABAD
y MARTA RIBERA MORATO

Departamento MIDE. Universidad Complutense

INTRODUCCIÓN

Hasta el final de la escolaridad obligatoria un alumno asiste a la escuela no más del 15 % de su tiempo, mientras que el 85 % restante lo pasa bajo la custodia de sus padres. Aparte del tiempo dedicado al descanso, son muchas las horas que pasa en vigilia: tiempo creciente dedicado a ver televisión, horas destinadas a realizar deberes en casa, ratos ocupados leyendo, jugando, estando con sus amigos... Todo puede educar o deseducar. Es preciso educar a los padres, es necesario colaborar con los maestros.

La *tesis* de nuestro artículo es bien sencilla: los educadores necesitan a los padres para educar a sus hijos en cualquier edad, en especial en los primeros años. Es, por tanto, preciso que ambos entornos, el escolar y el familiar, se impliquen en el proceso educativo de los niños.

Nos ha parecido conveniente, para enmarcar adecuadamente nuestra tesis, fijar el marco sobre el que vamos a trabajar, es decir, resaltar empíricamente la importancia del entorno familiar, aunque sea recurriendo a estudios correlacionales.

El centro del trabajo lo constituye el apartado dedicado a la implicación paterna. Intentaremos responder a preguntas tales como ¿en qué consiste la implicación paterna? y ¿cuál es el panorama general de la producción científica sobre implicación? El interés principal, sin embargo, se centrará en los programas de implicación paterna, es decir, qué objetivos pretenden, en qué consisten y a qué resultados dan lugar.

No tenemos excesivo interés por la erudición incluyendo frecuentes referencias a lo largo del artículo; nos vamos a mover en la dirección de

apuntar tendencias y conclusiones de tipo global apoyados en visiones de síntesis.

1. Estudios acerca de la importancia del entorno familiar (conclusiones)

Nos vamos a centrar en los estudios agrupados alrededor de lo que se denomina «aprendizaje de clase social», los cuales nos conducen a la conclusión de que la familia y el entorno cultural familiar son básicos en el desarrollo infantil.

La realidad que subyace a los estudios de condicionamiento social es la concepción de la «clase social» como *cultura*, y principalmente como cultura familiar. Una clase social, entendida propiamente, es una realidad cultural. Cada clase social posee una cultura propia.

Las diferencias de clase social no son mera y principalmente financieras y ostentosas; abarcan toda la gama de comportamiento social: ocupación, hábitos de gasto y consumo, educación, manera de hablar, modo de vestir, filosofía vital, preferencias recreativas, actividades societarias, actitudes sociales, vida de familia y otras cosas análogas. Esta cultura es cultura familiar en su mayor parte.

No hemos de olvidar un hecho fundamental: las diferencias de clase social ya se *manifiestan* alrededor del primer año y medio de vida. Hacia los dieciocho meses ya es posible controlar si un sujeto presenta un desarrollo normal desde el punto de vista psicosocial, es decir, si está afectado por hándicaps socioculturales.

Es lógico pensar que estas diferencias nacen primordialmente dentro de la familia. EYSENCK (1981, 121-2) menciona una serie de variables que vienen afectadas por el entorno familiar. Al hablar de las variables que parecen determinar el CI de los niños, afirma:

«parece improbable que las variables mencionadas en la lista puedan ser consideradas como factores ambientales separados que determinan el CI del niño independientemente del CI de los padres».

Sin pretender ser exhaustivos, puesto que no es objeto directo de nuestro estudio, queremos presentar las principales conclusiones que se derivan de los estudios alrededor del aprendizaje de clase social.

FRASER *et al.* (1987, 199), al hablar de la relación de los factores sociales con el rendimiento, al explicar el modelo de productividad educativa de HATTIE, dicen lo siguiente:

«Los meta-análisis sobre el ambiente del hogar sugieren que el rendimiento está más íntimamente ligado a las características psicológicas de la familia

(IVERSON y WALBERG, 1982; $r=0.37$) que al status social (WHITE, 1982; $r=0.25$). El estudio de WHITE (1982) incluyó muchas variedades de escalas para medir el status socioeconómico. Mientras que la correlación global con el rendimiento fue de 0.25, WHITE informó que las medidas de atmósfera hogareña correlacionaron en mayor medida con el rendimiento ($r=0.57$) que cualquier otro indicador individual.

Conviene recordar que, apoyando el valor de 0.37 de IVERSON y WALBERG (1982), se encuentran 18 estudios, que representan 92 correlaciones; y detrás del de WHITE (1982) se encuentran 100 estudios, que recoge 636 correlaciones.

En las páginas siguientes vamos a tratar principalmente estos campos vistos desde la perspectiva de clase social: variables cognitivas, en especial la inteligencia y lenguaje, la actitud hacia la educación, los estilos de crianza y educación de los hijos.

No citaremos en cada caso los autores de las conclusiones de investigación. Los hallazgos se pueden encontrar principalmente en manuales de Sociología de la Educación y de Psicología Diferencial.

CAPACIDAD COGNITIVA Y LENGUAJE

Los datos que citamos a continuación no tienen nada de extraño, si se examina la conclusión de YELA (1981), a partir de numerosas investigaciones, según la cual hay correlación sistemática y creciente, a partir del segundo año de vida, entre varios índices de nivel social de la familia, sobre todo del nivel educativo y cultural, con el CI de los hijos.

En efecto, los estudios de clase social concluyen que las puntuaciones en inteligencia psicométrica, medida principalmente a través del test de BINET y en cualquier país, descienden a medida que desciende la categoría profesional, disminuyen al ritmo que aumenta la cantidad de miembros de clase obrera, de gente del campo y jornaleros. En algunos estudios se ha encontrado que sólo el 10% de jornaleros supera la media de inteligencia de personas que han realizado carrera superior; y sólo el 10% de éstos se encuentra bajo la media general de CI. Es infrecuente la existencia de deficientes mentales en los niveles superiores, así como superdotados en los inferiores.

Las diferencias manifiestas en inteligencia según la clase social se refieren al tipo de inteligencia *analítica* o *conceptual*, en la cual el grupo de clase media y media-alta se muestra superior al de baja.

Sin embargo, en el tipo de inteligencia llamada *asociativa* las diferencias o no existen o los niños y personas de clase baja y alta son superiores a los de clase media en lo que VASGIRD (1983, 271) denominó *inteligencia integrativa*:

«los niños de clase media muestran generalmente un enfoque analítico, mientras que los de clase baja o los que proceden de la clase superior muestran un enfoque integrativo».

Hay que reconocer que el tipo de inteligencia que prima y priva en el ámbito escolar y académico es el analítico o conceptual y en los alumnos de clase baja o de ambientes no cultos son claramente inferiores.

Sin embargo, estas diferencias se manifiestan no solamente en inteligencia sino en *otras variables cognitivas verbales y no verbales*.

Nosotros mismos, utilizamos el indicador de nivel de instrucción del padre y de la madre, por separado, para comprobar si estaba relacionado con variables de sus hijos de once años. Encontramos que había relación significativa entre el nivel de instrucción de ambos, padre y madre, no sólo con la inteligencia general sino con la capacidad de resolución de problemas. Hallamos relación del nivel de instrucción de la madre con el razonamiento verbal, el numérico y conocimientos; y el nivel de instrucción del padre se encontraba relacionado con el razonamiento abstracto y la atención. A más alto nivel de instrucción de los padres mayor desarrollo de las habilidades de sus hijos (LÓPEZ LÓPEZ, 1982).

Gran atención se ha prestado al condicionamiento social del lenguaje principalmente a través de los estudios de diferencias de clase social en vocabulario, tanto en su vertiente cuantitativa como en la cualitativa o estructural. El ámbito primario y principal de aprendizaje del lenguaje es la familia.

Ya desde muy temprana edad los niños de clase social media-alta se expresan con mayor cantidad de palabras y las usan con mayor precisión. Y estas diferencias son más fuertes que las que van asociadas al sexo. Desde el punto de vista cualitativo estos mismos niños se expresan a través de oraciones o proposiciones de mayor longitud y complejidad.

Suficientemente conocidas son las investigaciones de BASIL BERNSTEIN y DENIS LAWTON sobre los códigos lingüísticos, independientemente de las críticas sobre la supuesta relación entre pensamiento y lenguaje, sobre si hay dos o más clases sociales, dos o más códigos lingüísticos y del apoyo experimental que las sustenta.

Estos autores en esencia dicen que hay fundamentalmente dos códigos lingüísticos. Uno, el público o restringido, que se distingue por la rigidez sintáctica, las frases gramaticalmente simples, cortas y frecuentemente sin terminar; el otro, el formal o elaborado, que se caracteriza por el orden gramatical y sintáctico preciso, por las relaciones lógicas y complejas estructuras gramaticales. El primero lo pueden hablar los niños tanto de clase baja como media-alta, mientras que el segundo lo hablan con exclusividad los de clase media-alta y es predominantemente el tipo de lenguaje escolar.

Es obvio, a título de resumen, que las capacidades cognitivas se desarrollan principalmente por influjo del entorno familiar y una determinada estructura del lenguaje se aprende dentro de las conversaciones familiares.

ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN

¿Qué se entiende por actitud positiva hacia la educación? La actitud se ha medido de varias maneras: por el interés de los padres hacia los estudios primarios de sus hijos, mediante el número de visitas al centro escolar, por la preferencia expresa de que estudien en escuelas secundarias prestigiosas, a través de la expresa manifestación del deseo de larga escolaridad, mediante la supervisión de las tareas en el hogar y por la confesión de los hijos sobre si pensaban que sus padres estaban interesados en los estudios de sus hijos.

Pues bien, a través de múltiples estudios, se han encontrado relaciones significativas entre la cualificación profesional de los padres y una mayor preocupación por la educación de sus hijos. Los padres pertenecientes al nivel social medio-alto piensan y reflexionan en mayor grado en los estudios del nivel posterior de sus hijos. Por otra parte, un mayor rendimiento de los hijos está asociado al apoyo sostenido de sus padres en los estudios, apoyo que crecía cuanto más alto era el nivel educativo de los padres.

Se ha encontrado también que la capacidad intelectual alta, específica del nivel social medio-alto, está asociada a un factor de «cuidado materno», mientras que el retraso mental está relacionado con un factor denominado de «desorganización social».

Un dato curioso y digno de consideración: es más importante la actitud de los padres que sus ingresos económicos. En efecto, se consiguen más plazas en la escuela secundaria (inglesa), la elitista «grammar school», si los padres tienen actitud positiva hacia la educación, aunque sean pobres, que si son ricos pero con actitud negativa.

En resumen, para que los hijos ingresen en centros selectivos, rindan más en los estudios y desarrollen su capacidad intelectual, sus padres han de interesarse más por sus estudios y mejorar su cualificación profesional: esto ocurre preferentemente en el nivel social medio-alto.

ESTILOS DE CRIANZA Y EDUCACIÓN

Según afirma YELA (1981), un superior nivel social y cultural suele ofrecer una serie de estímulos especialmente relevantes de cara al éxito escolar: ambientes que facilitan la participación del niño, más estructurados, coherentes, estables y diferenciado; ambientes más variados en objetos y situaciones; más jerarquizados en objetivos, ricos en medios para alcanzar los objetivos y abundantes en metas remotas.

Tales características:

«favorecen el paso de lo inmediato a lo mediato, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo real a lo virtual, de lo perceptivo a lo pensado, de

lo presente a lo hipotético y, con ello, el desarrollo de procesos intelectuales de abstracción y generalización y la aparición y consolidación de estructuras operativas abstractas y reversibles» (YELA, 1981, 88).

Por otra parte, en la familia de clase media urbana se practica el «planning»; es decir, los padres tienen un proyecto al que el hijo se debe adaptar y se tienen más claras las metas. Estas suelen ser a medio y largo plazo, raramente inmediatas. En los hogares en los que se ofrece una atmósfera cálida y positiva, se da mayor oportunidad para interactuar verbalmente con los adultos.

En las prácticas de educación se conjuga mejor el equilibrio entre escuela-hogar, respeto-espíritu crítico y responsabilidad-progresivo riesgo. Por otra parte, la libertad se compatibiliza en mayor grado con el rigor, con la planificación, la rigidez en las normas, el control de sí y la mediatez en el premio.

En resumen, son diferentes según la clase social, es decir, según el nivel cultural familiar, tanto el nivel cognitivo, el lenguaje, los rasgos de personalidad, como la actitud hacia la educación y los estilos de crianza de los hijos.

2. La implicación de los padres

Aunque, cuando se habla del ambiente familiar, no estamos haciendo referencia a tipos expresos de intervención y aunque tales estudios son meramente correlacionales, de ningún modo experimentales, es decir, no permiten algún tipo de inferencia causal, sin embargo, se piensa e incluso se ha llegado a afirmar, sin ningún tipo de cortapisa, que la familia *influye* decisivamente en el desarrollo de variables cognitivas, en el equilibrado y positivo desarrollo de la personalidad, en el asentamiento de una conveniente actitud hacia la educación y en un determinado modo de crianza de los hijos.

A pesar de ello es preciso dirigir la atención a los estudios experimentales que conlleven en el tratamiento algún tipo de implicación paterna.

2.1. Concepto de implicación paterna

¿Qué se entiende por «implicación» paterna? En primer término responderemos, como una forma de aproximación, a la pregunta de cómo aparece el término «implicación» en la producción científica contenida en dos *Theasauri*: ERIC y el de la APA. En segundo término, veremos cómo se operacionaliza dicha expresión en la producción científica.

En el *Thesaurus of ERIC descriptors* (HOUSTON, 1990) el término «implicación» va unido a «familia» bajo el descriptor «family involvement» y a «padres» en la expresión «parent involvement». La diferencia entre los dos

descriptores reside en que, mientras el primero es un descriptor *preferido*, el segundo no, prefiriéndose «parent participation». Es decir, se admite «implicación de la familia» pero no se admite «implicación de los padres» sino «participación de los padres».

A pesar de ello, hemos preferido en nuestro artículo el término «implicación», el cual tal vez fuera equivalente al de «colaboración», pero no al de «participación». Este término «participación» nos ha parecido que tiene una connotación más organizativa y técnica, mientras que «implicación» supone y conlleva una mayor carga de tipo actitudinal en los padres sin excluir, lógicamente, aspectos organizativos, abarcando áreas de atención en los hijos no sólo cognitivas sino también afectivas.

En la búsqueda de «implicación de los padres» en la base ERIC han ido saliendo descriptores afines de entre los cuales son de destacar: «family involvement», «parent participation», «parents as teachers», «parents as tutors», «parent school relationship», «parent teacher cooperation», «early childhood education», «family programs», «school community relationship» y «community involvement».

Por su parte, en el «Thesaurus of Psychological Index Terms» de la APA (1991) aparecen descriptores asociados al padre, a la madre y a los padres desde el punto de vista de la comunicación y de las relaciones: «father child communication», «mother child communication», «parent child communication» y «father child relations», «mother child relations», «parent child relations».

Sin embargo, la relación con la escuela solamente aparece con «padres»: «parent school relationship». La definición o nota aclaratoria (Scope Note) de este último descriptor es así: «interacción entre padres y escuela y/o personal educativo, tal como entrevistas padres-maestros».

Independientemente de los Thesauri, ¿qué se entiende por «implicación paterna»? ¿cuáles son sus diferentes manifestaciones? Son WHITE, TAYLOR y MOSS (1992) quienes mejor contribuyen a la definición de «involvement» (implicación) y quiénes hacen más esfuerzos por clasificar los programas de implicación.

Las tres poblaciones, que son objeto de atención en los estudios que analizan, son los niños con hándicaps, los niños desfavorecidos sociales y los que se encuentran en situación de alto riesgo.

Se categoriza la implicación paterna en programas de intervención temprana en dos grandes tipos: los que se centran en la asistencia de los padres al niño y los que ayudan a los padres y familia. Se requiere un poco más de aclaración.

Los programas de asistencia de los padres al niño presentan un perfil en cuatro direcciones: en primer término, en un 80 % los programas siguen el modelo de padres como interventores, es decir, los padres enseñan al niño destrezas de desarrollo de tipo motor, lingüístico o de autovalía. En estos

programas el padre interventor puede ser componente único o principal de entre varios (casi al 50 % en ambos casos), siendo componente de menor importancia en rarísimos casos.

El 20 % restante de programas se distribuyen del siguiente modo: o bien se comprometen en actividades para potenciar el arraigo y la vinculación con el niño, o bien estimulan los sentidos o sirven como ayuda del aula a los niños propios y ajenos.

Por su parte, los programas que ayudan a los padres y familia tienen como meta el logro de alguno de estos cuatro objetivos: proporcionar, en primer término, apoyo emocional, esto es, servicio psicológico, orientación y/o apoyo a grupos de padres y familia; en segundo lugar, acceso a recursos, es decir, asistencia a padres y miembros de la familia para acceder a recursos del gobierno y de la comunidad, tales como cuidado del niño, servicio médico, nutrición y acogida. Entrenamiento en el trabajo, como tercer objetivo, proporcionando educación a los padres en destrezas relacionadas con el trabajo; y, finalmente, conocimiento del desarrollo del niño, es decir, enseñanza a los padres acerca del desarrollo del niño (estadios de PIAGET, estructura psicológica, desarrollo motórico básico, etc.).

2.2. *La producción científica sobre implicación de los padres*

2.2.1. Panorama general

¿Cuál es el estado actual de la implicación de los padres, y de la familia, en la producción bibliográfica? Para tener una visión global y aproximativa hemos hecho una consulta a las fuentes referenciales de mayor relevancia en la producción científica de tipo pedagógico; esto es, hemos recurrido a dos bases de datos, ERIC y DAI. Con ello se abarca la producción de artículos e informes de investigación, por una parte, y las tesis, por otra, cubriéndose con más que suficiente dignidad la respuesta a la pregunta anterior.

Independientemente de lo que más adelante se diga o de las conclusiones que se extraigan a partir de la investigación experimental sobre la eficacia de los programas de implicación paterna, el contexto subyacente o la tesis sobreentendida en toda la producción científica es ésta: la implicación de los padres es positiva y deseable. Si esta idea no se deja sentada al principio no se entendería lo que viene a continuación, puesto que es el ámbito implícito en el que se mueven todas las referencias.

La Base ERIC. El comportamiento de las tesis requiere un comentario aparte. Ahora nos centraremos en la base de datos ERIC. A nuestro entender tres son los tipos de documentos que nos hemos encontrado: 1) Investigaciones empírico-científicas, en su mayoría correlacionales; 2) Descripción de programas y concretos, y 3) Presentación de *guías* prácticas.

¿Quiénes son los destinatarios? La producción científica no se restringe a la población infantil y, en consecuencia, los destinatarios de los programas y de los servicios son, por una parte, niños, adolescentes, jóvenes y universitarios, y, por otra, la familia y los padres con cualquier número de hijos (de 1 hasta 10) e, incluso, los profesores. Esto no impide el que la mayoría de los programas se circunscriban en torno a los niños en edades tempranas, que es la población objeto de nuestro trabajo.

Hemos encontrado que los tres destinatarios principales eran los sujetos de educación especial, los desfavorecidos sociales y los que se encontraban en situación de alto riesgo.

Dentro de la educación especial, aunque no únicamente, predominaban los retrasados mentales; a éstos, en ocasiones, se les añadían sordos, paráliticos cerebrales, autistas y ciegos.

Había, por otra parte, niños y familias de nivel social medio-alto vulnerables a la droga, al suicidio, entre otros peligros.

¿Cuáles son los *objetivos*? Como objetivo general se pretende fomentar la colaboración y fortalecer las relaciones hogar-escuela o el diálogo familia-escuela-comunidad.

A través de la implicación de los padres se pretende conseguir en los hijos objetivos cognitivos, afectivos y sociales. Destaca entre los primeros el *adiestramiento en destrezas básicas, especialmente lectores*. Se pretende asimismo el ayudarles en el proceso educativo, cambiar actitudes y conseguir una adecuada transición infancia-adolescencia.

En ocasiones con los padres el objetivo de los programas. Muchos de ellos tienen como objetivo la alfabetización de los padres, a través de la cual éstos se convierten en agentes del proceso educativo de sus hijos. Se busca no sólo enseñar a los padres el que aprendan a trabajar con sus hijos para mejorar las oportunidades educativas de ambos, sino principalmente el que sean conscientes de la importancia de tal implicación. Es decir, se busca mejorar el proceso de implicación de los padres.

Los organismos que promueven la consecución de dichos objetivos —estamos hablando de Estados Unidos de América— son muy diversos. Son los centros educativos normalmente; en otras ocasiones agencias o instituciones de orden asistencial: la Agencia Orientada a la Prevención del Analfabetismo, la Coalición Nacional para la Implicación de los Padres en Educación o la Federación Americana de Profesores.

Hemos encontrado continuas sugerencias de actividades y recursos sobre cómo implicar a los padres y, en ocasiones, a educadores y comunidad en programas de educación de los niños. Una de las más habituales ha sido la existencia de libro de actividades dentro de programas de implicación de los padres para realizar acciones académicas de sus hijos, en especial mediante la lectura y en segundo lugar de las matemáticas.

Como estábamos acostumbrados a otro tipo de salidas en ERIC, nos ha llamado enormemente la atención la gran cantidad de bibliografía con *orientación práctica*.

Ha sido habitual encontrar referencias en libros, manuales, vídeos, folletos, cuadernos, guías y esquemas sobre «cómo hacer». Dentro de este tipo de documentos los más frecuentes son las *guías*, dirigidas tanto a los padres como a profesionales, las cuales recogen actividades concretas a realizar y describen los recursos disponibles. Se incluyen guías sobre cuestiones a tener en cuenta en la planificación de visitas domiciliarias, sugerencias sobre cómo fortalecer la relación escuela-hogar y organizar las dimensiones de tal implicación.

Por último, nos parece necesario hacer referencia a otra serie de artículos que contemplan los aspectos legales que garantizan dicha implicación. Sin embargo, estas leyes parecen estar exclusivamente dirigidas a niños con riesgo biológico, con parálisis cerebral o desajustes en el desarrollo en general.

La Base DAI. ¿Cuál es su perfil? Al igual que en ERIC, la población objeto de estudio es muy diversa en cuanto a edad y tipos de personas, aunque predominan los estudios de implicación en el nivel de educación infantil y primeros cursos del nivel elemental.

La más resaltable diferencia, a nuestro juicio, con respecto a ERIC reside en el énfasis dado a los tres tipos de publicaciones, a los cuales aludimos anteriormente. En el perfil de la búsqueda en DAI predominan los estudios de carácter empírico-científico, en especial los estudios netamente experimentales, sin excluir los meramente descriptivo-correlacionales, en perjuicio de la descripción de programas y la inclusión de guías prácticas.

Los estudios experimentales se centran preferentemente en la manipulación de diversos tipos y grados de participación. Hay participación en ámbitos instructivos y en otros ámbitos, tales como de consejo y de relaciones. Son varias las tipologías que aparecen citadas sobre las formas y grados de participación. Tal vez, la más conocida, que se centra en grados de participación, sea la de EPSTEIN (1987).

Este autor (EPSTEIN, 1987) establece cuatro tipos de relaciones entre la escuela y la familia, las cuales están ordenadas según el *grado* de progresiva participación, llegando en la última a la situación ideal, que es la que EPSTEIN propone: influencia separada, secuenciada, conjunta y el modelo de esferas concéntricas de influencia.

El más bajo nivel de participación es el que denomina *influencia separada*, esto es, aquella donde los objetivos de las actividades de la escuela y de la familia son independientes.

Sigue en orden creciente la influencia *secuenciada*, que destaca los momentos críticos de la escolaridad, según el énfasis en el rol educativo que tenga la familia, la escuela y el mismo individuo. Es decir, en un

primer momento es la familia la que ejerce mayor influencia, continúa la escuela y finalmente es el individuo el responsable último de su proceso educativo.

El tercer nivel lo constituye la influencia *conjunta*. Consiste en el modelo de conexiones anidadas, que se centra en la psicología del desarrollo individual y en la influencia de otros elementos del amplio sistema cultural.

Finalmente, el más alto nivel de excelencia de participación y de deseabilidad lo constituye el *modelo de esferas concéntricas de influencia*. Supone la búsqueda de conexiones específicas entre escuela y familia, conexiones que se establecen para dar respuesta y garantizar el mejor funcionamiento del alumno en las diversas áreas y ámbitos de su proceso educativo.

Se decía que EPSTEIN no era el único autor que tipificaba la participación. Sirva de ejemplo el estudio de ARSENAULT (1991), el cual, a diferencia de EPSTEIN, se centra preferentemente en *formas* de participación más que en grados. Describe siete *tipos* de participación de los padres: relaciones padres-profesores, padres como elementos de apoyo, como oyentes, como tomadores de decisiones, como defensores de sus hijos, como tutores de sus hijos y padres como alumnos.

2.2.2. Programas de implicación paterna en la infancia

Estamos hablando de estudios experimentales, que evalúan programas. Vamos, pues, a tratar de los programas y de su grado de eficacia. Antes, sin embargo, haremos mención a algunos problemas de orden metodológico.

2.2.2.1. Cuestiones de diseño

¿Cuáles son los diseños de investigación seguidos para poder hacer afirmaciones sobre la influencia de la implicación de los padres? WHITE, TAYLOR y MOSS (1992) hacen una clasificación de los estudios experimentales según tres fuentes de información, que difieren según el grado de fuerza probatoria del diseño, *independientemente de la validez propia de cada investigación concreta*.

De la lectura de su estudio de síntesis se puede obtener una conclusión un tanto pesimista sobre la posibilidad de medir el efecto de la implicación de los padres, al menos a partir de las evidencias actuales.

Un primer tipo de estudios son aquéllos que conllevan un tratamiento de *intervención temprana vs. no intervención*. La más débil evidencia en fuerza probatoria se encuentra en cientos de estudios de intervención temprana del tipo *tratamiento vs. no tratamiento*, los cuales comparan el efecto de algún tipo de intervención temprana, en la que uno de los componentes

es la implicación de los padres, con otro de ausencia de intervención temprana en la que, lógicamente, no intervienen los padres.

Un segundo tipo de estudios lo constituyen los programas con implicación paterna. Son programas de intervención temprana, en los cuales uno de ellos tiene como un componente esencial la implicación de los padres y otro(s) un tratamiento sin tal implicación.

Finalmente, un tercer tipo de estudios lo constituyen aquéllos en los cuales se da *manipulación experimental del efecto de la implicación paterna*. La más convincente evidencia proviene de los estudios, metodológicamente bien diseñados, que manipulan experimentalmente el grado de implicación paterna. Son los estudios en los cuales algunos niños se encuentran en un grupo de intervención temprana con implicación paterna y otros en un grupo de intervención similar pero sin implicación paterna. En ellos se hace una comparación directa de los efectos en los niños, y también en los padres, de implicar versus no implicar a los padres en programas de intervención temprana. El número de estudios es limitado.

En este tercer tipo de estudios WHITE, TAYLOR y MOSS (1992) efectúan dos categorías. Una la constituyen aquellos estudios en los cuales la implicación paterna es una variable manipulada de entre varias, que distinguen a los dos grupos (tales como el entorno, la edad de inicio y la naturaleza de los materiales del curriculum, entre otras). Tal implicación paterna es un elemento más del tratamiento, el cual se enfrenta al no tratamiento, que conlleva la no implicación. A esta categoría la denominan de comparación *indirecta*. En este caso, la posible atribución a cambios debidos a la variable «implicación» se confunde con otras variables.

Otra categoría la forman aquellos estudios en los cuales el grado de implicación paterna es la *única* variable que se manipula experimentalmente y la enfrentan a la no implicación. A estos estudios los autores los denominan de comparación *directa*. En este caso puede formularse fácilmente la atribución de cambios en los hijos, si el estudio tiene validez interna, al efecto de la implicación paterna, puesto que fue la única variable manipulada.

Dichos autores analizan desde el punto de vista de la calidad metodológica los 17 estudios que han identificado de comparación directa y que han sido aplicados a sujetos desfavorecidos sociales y con hándicaps, llegando a asignar a la categoría de alta calidad metodológica cuatro estudios, tres a la de media y diez a la de baja.

Los estudios de comparación directa suelen responder a los siguientes modelos de comparación, que diferenciamos según el tipo de sujetos: el tratamiento común en sujetos con hándicaps se basa en el centro en su mayor parte, mientras que el tratamiento específico suele ser o la implicación paterna, o la intervención en el hogar o un programa en casa.

Con sujetos desfavorecidos el tratamiento específico suele ser la implicación paterna en la casi totalidad de los casos, y en menores ocasiones el

entrenamiento de las madres, de los padres o el preescolar con las madres. El tratamiento común suele ser una intervención para niños basada en el centro.

Las conclusiones que dichos autores derivan de estos estudios son desalentadoras. Nos parece que han seguido un criterio excesivamente reduccionista en cuanto a los estudios con fuerza probatoria.

En efecto, nos ha llamado la atención el que estos autores no incluyan dentro de los estudios experimentales aquellos estudios en los cuales el tratamiento de implicación paterna puede estar «materialmente» mezclado con otras formas de tratamiento. Sin embargo, por la disposición de los tratamientos que manipula, se controla esa posible mezcla, en cuyo caso la validez probatoria del diseño es total.

En estos diseños se manipula el efecto experimental del tratamiento de una forma distinta pero no menos eficaz. Para probar el valor de la implicación paterna o de la familia en un contexto de investigación experimental, se aísla la implicación familiar mediante la combinación de diversos tratamientos en los grupos, entre los cuales siempre hay un elemento diferenciador. Si un grupo resulta significativamente superior a los demás y el elemento diferenciador del grupo es la implicación paterna, en ese caso ésta resulta, experimentalmente hablando, eficaz.

Esta puede ser una vía válida y alternativa a la de comparación directa. Nosotros hemos encontrado muchos estudios que combinan tratamientos selectivamente, aunque hemos de reconocer que se han centrado preferentemente en el nivel elemental.

Se entenderá mejor lo que queremos decir con algún ejemplo. HOPER *et al.* (1992) seleccionaron tres grupos de tratamiento: uno basado en la colaboración escuela-hogar, otro en la escuela y otro de control. El primero resultó superior al segundo y éste al tercero: la implicación paterna es el elemento significativo.

Por su parte, HELLER (1992) define estas tres condiciones: tutoría recíproca entre iguales solamente, tutoría recíproca entre iguales más implicación paterna y situación control.

Finalmente, es ilustrativa de lo que venimos diciendo la investigación de Gotss (1979, 1983), que citan WALLACE y WALBERG (1991). En efecto, se quiere comprobar el efecto sobre diversas variables de estos componentes: la televisión (TV), las visitas domiciliarias (VD) y las experiencias en grupo (EG). Para ello forma cuatro grupos: uno de control (C), otro que sólo ve TV (TV), un tercero que además recibe visitas a domicilio (TV + VD) y un cuarto que tiene, además de los dos anteriores, el tercer componente (TV + VD + EG).

Con esta disposición de los tratamientos se puede delimitar qué tratamiento es el diferenciador y en consecuencia formular atribuciones.

Aunque hemos dicho que para comprobar el efecto de la implicación paterna estos diseños son válidos, y lo seguimos manteniendo, estos diseños

tienen un efecto adicional de suma importancia desde el punto de vista de la práctica: evidencian que la implicación paterna demuestra su efectividad cuando va combinada con otro u otros componentes del tratamiento; es decir, se puede hablar de que añade un elemento de interacción entre dos o más tratamientos, estando presentes los cuales, la implicación paterna es especialmente beneficiosa.

Por otra parte, además, no es fácil de explicar la constancia y coincidencia de las conclusiones que van siempre en la misma línea, es decir, que es eficaz *cualquier* tipo de intervención en la cual los padres se implican.

WALLACE y WALBERG (1991) examinan cómo las escuelas implican a los padres en el curriculum escolar e introducen tres modelos de programas centrándose en cómo éstos enriquecen el curriculum del hogar e implican a los padres como compañeros del aprendizaje. La selección de los tres modelos se basa en el criterio ofrecido por EPSTEIN y BECKER (1982) de que los tipos de colaboración de los padres de mayor éxito son los que se centran en las visitas al hogar, en la lectura con los niños y los que recurren a los padres como tutores.

2.2.2.2. Descripción y resultados de programas

Aunque irá quedando claro a lo largo del texto, es preciso aclarar que las acciones y programas, que se describen, no son exclusivos del nivel preescolar: hay muchos programas que tienen su origen en dicho nivel, pero tienen continuidad en los niveles siguientes, especialmente en la enseñanza básica o elemental; por tanto, muchas de las conclusiones que formulemos han de entenderse dentro de este contexto.

Vamos a seguir un esquema muy sencillo en la secuenciación de este apartado sobre programas de implicación paterna: hablaremos de objetivos, de programas o acciones llevadas a cabo para conseguirlos y de resultados.

Objetivos

Una observación es especialmente digna de resaltar, a saber, que los objetivos, que se persiguen en el nivel preescolar, difieren sensiblemente de los habituales en el nivel elemental.

En el nivel preescolar los objetivos de atención prioritaria son el desarrollo de hábitos sociales y actitudes así como destrezas básicas tanto preacadémicas como psicomotrices. La socialización es, probablemente, el objetivo básico, sobre todo en sujetos con necesidades educativas especiales. Destacan dentro de este objetivo el fomento de las actividades de relación e integración, el aprendizaje de las normas de comportamiento en el grupo y dentro de la escuela, así como el incremento de la autonomía.

Se ha hecho alusión al desarrollo de destrezas preacadémicas: es éste otro de los campos de atención básica, que se orienta hacia lo verbal y matemático. Casi todos los programas van dirigidos a la creación de hábitos de trabajo, de rutinas y de atención continuada; al fomento de destrezas relacionadas con el ámbito lingüístico tanto en el dominio verbal como pre-lector; al desarrollo de habilidades de tipo cognitivo, inspiradas en su mayor parte en Piaget, mediante la ejercitación orientada a la diferenciación de colores y formación de conceptos como tamaño, peso y forma, entre otros.

Por último, y no menos importante, es la psicomotricidad. El dominio del esquema corporal supone un prerrequisito imprescindible para el desarrollo de los anteriores objetivos.

Programas

¿A través de qué metodología, estrategias y actividades se consiguen estos objetivos? Del análisis de la estructura de los estudios revisados se deduce que los dos ámbitos de implicación de los padres son la escuela y el hogar. Estos ámbitos son el ambiente en el que los programas se desarrollan.

¿Cuáles son los principales componentes que incluyen los programas de implicación paterna en el hogar? Hemos entresacado como más significativos los siguientes, queriendo resaltar que el orden de exposición coincide con la frecuencia e importancia de su uso.

Una vía enormemente valiosa y dinámica es el recurso a visitas en ocasiones diarias y, en su mayoría, semanales de paraprofesionales, los cuales proceden, en su mayoría, del voluntariado social.

¿Quiénes son y cuál es el perfil de los paraprofesionales? ¿Cuáles son las tareas que deben desempeñar? ¿Cómo son seleccionados? No son profesionales. Dos son los tipos preferentes: por una parte, es muy frecuente encontrar dentro del grupo de paraprofesionales a estudiantes, que, al menos, hayan conseguido el certificado de estudios secundarios, aunque hay preferencia por estudiantes universitarios de últimos cursos provenientes en su mayor parte de las carreras de ayuda (Educación, Psicología).

El otro grupo de paraprofesionales lo constituyen personas adultas de ambos sexos, con preferencia del sexo femenino, a ser posible, para determinadas tareas, que sean madres, las cuales son mejor aceptadas por los padres.

La función que desempeñan suele ser doble, es decir, de ayuda a la instrucción y de apoyo. Por un lado, orientan a los padres en el proceso educativo de sus hijos, tanto de enseñanza como de aprendizaje; y por otro atienden a las inquietudes y necesidades de los padres sobre la educación de sus hijos, remitiéndoles a otros profesionales cuando lo creen necesario.

A partir de su oferta y disposición a ayudar, son seleccionados en función de dos requisitos fundamentales, a saber, su competencia básica, ya aludida, y su equilibrio personal. A partir de aquí son adiestrados durante una o dos semanas para el adecuado desempeño de sus funciones y tareas.

Una segunda vía de implicación y con óptimos resultados, como se verá, consiste en la realización de actividades de lectura o, más bien, de sesiones de lectura con sus hijos: los padres leen a sus hijos preferentemente cuentos e historias. Eso lo hacen diariamente, sobre todo durante un tiempo no superior al cuarto de hora y con preferencia a la hora de acostarse.

En tercer lugar, existen ciertos programas de televisión a través de los cuales se imparten lecciones diarias en las cuales van incluidas una serie de actividades para seguir desde casa. Estas lecciones van acompañadas de una *guía de padres* para que éstos comprendan y sigan de cerca el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Además, aunque no es una actividad muy específica del nivel preescolar, los padres en ocasiones realizan, más que deberes, las tareas que los hijos ejecutan en la escuela.

Finalmente, en algunas otras ocasiones el programa hogareño no se basa en la visita sino en la visión y seguimiento de las instrucciones contenidas en vídeos formativos.

La participación en tareas de la escuela suele ser el medio más idóneo para que los padres se impliquen en la educación de sus hijos. Es decir, los padres se implican en la medida en que su contribución reporta beneficios académicos a sus hijos. Esta conclusión es más propia del ámbito de la escolaridad obligatoria pero, salvadas las diferencias, también tiene su germen de importancia en el nivel no obligatorio de preescolar.

Las actividades de implicación paterna dentro del ámbito escolar consisten principalmente en la asistencia a conferencias y reuniones, participación en talleres y colaboración en tareas voluntarias, realización de llamadas telefónicas al centro y, aun siendo la menos frecuente, tomar parte en las decisiones de tipo administrativo o de política general del centro.

Se celebran en ocasiones sesiones semanales en grupo que son dirigidas bien a los niños o bien a grupos de debate/discusión; se incluyen, a veces, dentro de esas sesiones conferencias para padres llevadas adelante y dirigidas por un profesional.

Por otra parte, además de la participación en la escuela, los padres se implican en el hogar. Las tareas en las que se implican los padres en casa consisten fundamentalmente en ayudar a sus hijos en los deberes y en dedicar diariamente un tiempo, no necesariamente muy amplio, a leer cuentos e historias a/con sus hijos.

Resultados

¿Cuáles son los efectos de estas distintas formas de implicación paterna?

En el estudio de los resultados se pueden diferenciar dos niveles distintos: por una parte, los factores que influyen en la implicación de los padres y, por otra, los efectos producidos por la misma en alumnos, padres y profesores.

¿Qué decir de los factores que influyen en la implicación? Entre los factores que influyen en la implicación se encuentra la autopercepción de sus roles por parte de los profesores y padres.

Aquellos profesores que se perciben como buenos profesionales valoran, fomentan y refuerzan actividades de implicación de los padres en la educación de sus hijos en el centro escolar, considerándola como un elemento imprescindible en sus tarea profesional. Por el contrario, los que se perciben como malos profesores ni la valoran ni la fomentan; más bien, ven a los padres que se implican en la educación de sus hijos como elementos intrometidos en su tarea, evitando toda actividad «entrometida».

Por su parte, los padres que tienen una alta autoestima y se perciben como responsables y elementos eficaces en el desarrollo de su función paterna se implican más en la educación de sus hijos. A su vez, quienes perciben como buenos profesionales a los profesores y directivos, e incluso tienen un alto concepto del centro, ellos mismos tienden a implicarse más en sus tareas.

¿Cuáles son los efectos producidos por la implicación sobre alumnos, padres y profesores?

¿Cuáles son los efectos sobre los *alumnos*? El efecto de los programas de implicación de los padres sobre sus hijos abarcan un amplio rango de variables. Las hay en primer término de tipo cognitivo y también afectivo, pero no son las únicas.

Los alumnos mejoran el rendimiento tanto matemático como lector; muestran actitudes más positivas hacia la escuela y adquieren hábitos regulares de estudio. Los fines de semana dedican más tiempo a la realización de tareas escolares en el hogar.

Dentro de este contexto de mejora y beneficios en los hijos, la percepción de éstos por sus padres se modifica de un modo sustancial: los padres perciben a sus hijos como más competentes y, en consecuencia (efecto Mateo), elevan las expectativas académicas de sus hijos.

Y, en consecuencia, los hijos, por efecto del cambio en la percepción de los padres y de la elevación de las expectativas, mejoran su autoestima y autoconfianza.

¿Cuáles son los efectos de la implicación en los *padres*? La implicación de los padres tiene una variada gama de efectos sobre ellos mismos: en primer lugar, los padres incrementan sus conocimientos acerca del desarrollo infantil y de las formas más idóneas de educación de sus hijos.

Aumentan, además, el número y calidad de las relaciones e interacciones con sus hijos y con el centro escolar.

En tercer lugar, los padres mejoran la autoestima y es más positiva la percepción que tienen de sí mismos. Y, finalmente, los padres se sienten y se perciben como los *principales* agentes de la educación de sus hijos.

Este proceso de implicación sufre, al cabo del tiempo, una especie de descenso en el énfasis de tal implicación: en la medida en que los hijos ascienden a través de los cursos, ciclos, etapas y niveles escolares, en esa misma medida desciende el grado de implicación de los padres, lo cual parece de todo punto lógico, dada la cualificación progresiva de sus hijos y la prescindibilidad de su ayuda. Son los primeros años los más necesarios y quiénes marcan la pauta de los siguientes.

¿Cuál es el efecto sobre los *profesores*? Ese efecto se ha estudiado en menor grado. Sin embargo, alguna evidencia existe.

Debido a los programas de implicación paterna, el proceso educativo aparece como una tarea común de padres, profesores y centro. Los profesores adoptan, en consecuencia, actitudes más favorables hacia la escuela y una disposición más positiva hacia el aprendizaje de sus alumnos.

Estos resultados contrastan con los aportados por WHITE, TAYLOR y MOSS (1992) para los estudios de comparación directa tanto para niños con *hándicaps* como *desfavorecidos sociales*.

3. Conclusión

Nosotros estábamos interesados en programas de implicación paterna para sujetos normales, es decir, niños que no fueran *desfavorecidos sociales*, que no tuvieran *hándicaps* o no se encontraran en situación de alto riesgo. La investigación, sin embargo, nos dice que los experimentos se han realizado con niños cuyos padres no estaban habitualmente implicados: para ellos el que los padres estén implicados se ha demostrado que es de vital importancia.

Tal vez si está implícitamente admitiendo que el perfil de padres ideales es el representado por la familia de alto nivel educativo y de considerable grado de preocupación por la educación de sus hijos, dado que se perciben como elementos fundamentales en dicho proceso. Lo que se hace en estas familias no se investiga; en el mejor de los casos se describe. En estos entornos el implicarse en la educación de los hijos es una conducta habitual.

Sin embargo, en los hogares de nivel cultural bajo no se tiene ni la actitud ni la capacidad para implicarse en la educación de los hijos. Y en cualquier caso, hay un tipo de hijos, los que son objeto de educación especial, que requieren, además, la aportación de los saberes de un profesional. En este sentido no tiene nada de extraño el que muchos programas no

hayan resultado con éxito, porque con esos niños se requiere algo más que querer, es decir, saber.

Independientemente de la validez probatoria de los diseños —ya se sabe que la investigación experimental de campo, si peca de algo, es de deficiente validez interna—, a nuestro entender, una de las fuentes probatorias de que la implicación de los padres es algo relevante, y más en la infancia, reside en la reiteración, constancia y repetitividad de dicha conclusión. Esta replicación y reiteración es una forma de validez.

Se habrá visto, tal como queda apuntado más arriba, que la literatura sobre implicación de los padres desborda el ámbito pre-escolar y abarca niveles superiores.

BIBLIOGRAFÍA

- ASERNAULT, Joseph Ernest, jr. (1991). *A comparative study of teachers' attitudes toward parent involvement in the schools*, University of Massachusetts, 171 pp. (DAI-A 52/06, p. 1951, Dec. 1991).
- EPSTEIN, J. L. (1987). «Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement». En K. Hurrelmann, F. Kaufman y F. Losel (Eds.): *Social intervention: Potential and constraints*, Nueva York: DeGruyter, pp. 121-136.
- , y BECKER, H. J. (1982). *Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities*, *Elementary School Journal*, vol. 83: 2, 103-112.
- EYSENCK, H. J. (1981). *La desigualdad del hombre*. Madrid: Alianza.
- FRASER, B. J., et al. (1987). «Synthesis of educational productivity research». *International Journal of Educational Research*, vol. 11:2.
- GOTTS, E. E. (1979). «Long-term effects of a home-oriented pre-school program». *Childhood Education*, February, 228-234.
- (1983). «Home-based early intervention». En A. Childs y G. Melton (Eds.). *Rural Psychology*. Nueva York: Plenum Publ. Corporation, pp. 337-358.
- HELLER, Lauren Río (1992). Reciprocal peer tutoring and parent partnership: Does parent involvement make a difference?. University of Pennsylvania, p. 135 (DAI-A 53/11), p. 3848, may 1993).
- HOPPER, Chris A., et al. (1992). «Efect of Including Parents in a School-Based Exercise and Nutrition Program for Children». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 63:3, sept. 315-321.
- HOUSTON, James E. (Ed. (1990). *Thesaurus of ERIC descriptors*, 12th edition, Oryx Press, Phoenix.
- IVERSON, B. K., y WALBERG, H. J. (1982). «Home environment and school learning: A quantitative synthesis». *Journal of Experimental Education*, 50, 144-151.
- LÓPEZ LÓPEZ, E. (1982). «Instrucción de los padres y desarrollo intelectual de sus hijos». *Bordón*, 241, 67-87.
- VASGIRD, D. R. (1983). «El estilo cognitivo desafía al CI». En H. F. Taylor: *El juego del cociente intelectual. Una investigación metodológica sobre la controversia herencia-medio*. Madrid: Alianza, pp. 267-275 (Apéndice A).

- WALKER, A., jr. (Ed.) (1991). *Thesaurus of Psychological index terms*, 6th edition, APA, Arlington.
- WALLACE, T., y WALBERG, H. J. (1991). «Parental partnership for learning». En C. R. Melnick (Ed.): Parents and teachers as educative partners, *International Journal of Educational Research*, vol. 15: 2, cap. I, pp. 131-145.
- WHITE, K. R. (1982). «The relation between socioeconomic status and academic achievement». *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- , et al. (1992). «Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs?» *Review of Educational Research*, vol. 62: 1, 91-125.
- YELA, M. (1981). «Ambiente, herencia y conducta». En varios. *Psicología y medio ambiente*. Madrid: MOPU, pp. 71-104.