

La familia y su implicación en el desarrollo infantil

COVADONGA RUIZ DE MIGUEL

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Universidad Complutense

RESUMEN

Con este artículo se pretende dar una visión de lo que hasta el momento se ha investigado sobre el tema de la familia y su relación con el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socioafectivo en la etapa de educación infantil. A través de una revisión de las investigaciones realizadas sobre el tema se puede ir observando cómo diversos autores coinciden en afirmar cuáles son y de que manera influyen ciertos aspectos de la vida familiar en el desarrollo infantil.

ABSTRACT

With this article we are trying to give a view of the investigation about the family and its relation with the personal development of preschool children. Through a revision of the bibliography, we can see how the different authors agree when they say which are, and how the influence on the children's development, certain aspects of the family life.

Introducción

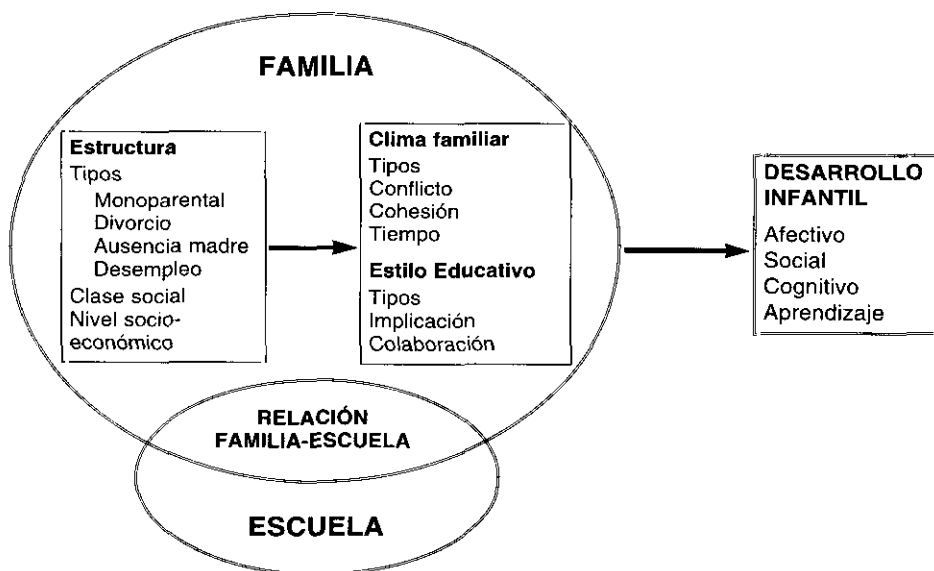
Durante los primeros años de la vida del niño, y en los comienzos de su escolaridad, la familia constituye uno de los ámbitos que más influye en su desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo. La influencia familiar se mantiene a lo largo de toda la escolaridad, pero es en estos primeros años cuando juega un papel fundamental porque el grupo familiar proporciona al niño todas las señales iniciales de afecto, valoración, aceptación o rechazo, éxito o fracaso (Burns, 1990). Como es en estos primeros años cuando gran parte de los niños se escolarizarán por primera vez, familia y escuela compartirán la responsabilidad educativa (Palacios y Moreno, 1994), por lo que la coherencia de criterios educativos será necesaria para lograr buenos resultados infantiles en esta etapa.

Padres y educadores deben esforzarse por proporcionar al niño una educación de calidad, que facilite el desarrollo óptimo de su personalidad, su identidad, su modo de integrar el mundo que le rodea y su forma de aprender (Escayola, 1994). El niño se integrará y se desarrollará mejor en una escuela que coincida con los valores culturales familiares (Moreno y Cubero, 1990) por lo que la escuela no puede ser ajena a las necesidades y características relacionadas con las familias.

La importancia del papel que juega la familia en la educación de los niños en la primera etapa del sistema educativo es reconocida por la legislación en la que se establece la necesidad de que los centros cooperen estrechamente con los padres (LOGSE, 1990). De hecho, la escuela debe *orientar a las familias y responsabilizarse del cambio de actitudes, información sobre el desarrollo individual y formación de su tarea educadora* (García, 1991); desde este punto de vista, la función educativa de los centros se considera complementaria de la que ejerce la familia (Decreto del Curriculum de la Educación Infantil, Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre). En todos los objetivos formulados para la Educación Infantil, aparece la responsabilidad familiar en mayor o menor grado, como ámbito socializador en unos casos, y como marco insustituible para el desarrollo personal en otros.

Actualmente podemos definir a la familia como “el grupo humano integrado por miembros relacionados por vínculos de afecto y sangre y en el que se hace posible la maduración de la persona humana a través de encuentros, contactos e interacciones comunicativas que hacen posible la adquisición de una estabilidad personal, una cohesión interna y unas posibilidades de progreso según las necesidades profundas de cada uno de sus miembros” (Ríos, 1998). Una de las finalidades que persigue la familia es socializar al niño y fomentar el desarrollo de su identidad, para ello debe proporcionarle un ambiente que le permita desarrollar habilidades y conseguir objetivos individuales, estimulándole para que sea capaz de conseguir objetivos socialmente valorados y proporcionándole un modelo válido de conducta social (Amato, 1987). Pero no todas las familias son iguales ni proporcionan un ambiente optimizante. Según pone en evidencia la investigación, el clima familiar y el estilo educativo se relaciona con el grado de desarrollo y aprendizaje alcanzado, a la vez que éstos se relacionan con el tipo de estructura y estatus familiar. La familia, factor social destacado en múltiples modelos de aprendizaje escolar y que suponemos por lo dicho, de mayor peso en Educación Infantil, incluye aspectos tales como la estructura, las características psicológicas y el estatus familiar (Fraser, 1987).

El objetivo de este artículo es sintetizar los resultados de las investigaciones que se han centrado en la influencia de la familia en el desarrollo y aprendizaje de los niños menores de 6 años, contemplando aquellas subdimensiones que más frecuentemente se han analizado, consideradas de forma aislada en la presentación, pero siendo conscientes de su fuerte interrelación (González *et al*, 1998). Estas subdimensiones son la *estructura familiar*, haciendo referencia a la tipología familiar, su estructura física, social, económica y cultural; *clima familiar* que engloba aspectos de su tipología, el conflicto y la cohesión familiar y la cantidad de tiempo que el niño pasa en ese clima familiar; y el *estilo educativo paterno*, dentro del que se analizarán las consecuencias que tiene para el desarrollo infantil el estilo de los padres, así como variables que hacen referencia a su implicación y cooperación con el centro al que acude el niño.



Estructura familiar y desarrollo infantil

Las primeras investigaciones operativizaron *estructura familiar* como número de miembros o tamaño de la familia. Pero la sociedad ha sufrido grandes cambios en los últimos años, repercutiendo directamente en modi-

ficaciones experimentadas por la estructura familiar: el incremento del divorcio y su incidencia en la familia monoparental, la incorporación de la mujer al mundo laboral, la "normalización" de las parejas de hecho, parejas del mismo sexo; es decir, la tipología de estructura familiar ha aumentado considerablemente.

Por estas razones, lo que nos interesa de la estructura familiar no es tanto el número de componentes de la familia (como simple reflejo de las personas que viven en casa) sino la repercusión de esa estructura en la posibilidad de interacción del niño con otros niños y adultos dentro del hogar (Connolly & Smith, 1985). De hecho, variables como el tamaño familiar o la presencia de ambos progenitores parece que tienen poca relación con los resultados infantiles (Gray, Ramsey & Kraus, 1982), en cambio, lo que parece influir principalmente es la calidad de las relaciones interpersonales que se producen entre los miembros, calidad que no parece ser exclusiva de una estructura familiar concreta. De hecho, algunos estudios ponen en evidencia *que salirse de la norma convencional de estructura familiar no resulta perjudicial para los niños; es decir, personalidades psicológicamente sanas pueden desarrollarse en un contexto de gran variedad de agrupaciones* (madre sola, familias de contrato social, familias que viven en comunas y familias tradicionales de padre y madre) (Lamb, 1982), y que la adaptación y el desarrollo parece independiente del tipo de familia (Eiduson, 1982). Diferentes estudios ponen asimismo de manifiesto que las relaciones entre los miembros de familias *monoparentales* no son necesariamente peores que las que se establecen en las tradicionales (Moreno, 1995), sino que dependen de cómo se haya llegado a esa situación (Marqués, 1995); viudez, separación, divorcio, abandono, opción de madre/padre soltero, etc. dan lugar a diferentes relaciones entre padres e hijos. Existe evidencia empírica de que una familia con un sólo padre no tiene porqué influir de forma negativa en la autoestima de los niños (Cooper, 1983).

En las últimas dos décadas han sido frecuentes los estudios que han incorporado como categoría de la estructura familiar el *divorcio*, seguramente debido a su incremento en los últimos años. Diferentes trabajos sobre el tema permiten llegar a las mismas conclusiones: en primer lugar parece que, no siendo una experiencia deseable para nadie, sus consecuencias *no son necesariamente perjudiciales para los niños; en segundo lugar parece que se aprecian diferencias significativas en la forma y duración de la reacción ante el divorcio de los padres en función del género y de la edad, cambiando la respuesta con el paso del tiempo; y en tercer lugar parece que las reacciones más agudas se atenúan a medida que el niño se va adaptando a la nueva situación. Esta adaptación parece relacionarse con factores fami-*

liares como el status socioeconómico en el que queda la familia, la relación con el progenitor que no tiene la custodia, la llegada de un nuevo padre/madre y la aceptación del mismo (Emery, 1982; Hetherington, Cox & Cox, 1982; Wallerstein & Kelly, 1981).

Como apoyo a esta tesis Block (1986) aporta un interesante descubrimiento, y es que la inadaptación psicológica que se encuentra en un niño que ha pasado por una situación de divorcio, se origina antes de que éste se produzca, como consecuencia, seguramente, de la relación hostil que se vive en casa. De hecho, en muchas ocasiones los niños no definen el divorcio como una catástrofe, sino que opinan que es la mejor opción para solucionar problemas emocionales y de adaptación psicológica (independientemente de los momentos en los que lamenten la falta del padre/madre) Berg (1997). La conclusión fundamental que se deriva de estos estudios es que el divorcio no tiene que suponer necesariamente una tragedia para los hijos (ni para los padres)

Otro elemento que sigue interesando en los últimos años, también debido al incremento de su aparición, es la *ausencia/presencia de la madre* asociada a su incorporación al mercado laboral. Cuando se comparan niños con madres que trabajan fuera de casa y niños cuyas madres se dedican a las tareas del hogar, no se encuentran diferencias respecto al desarrollo psicológico (Hoffman, 1984; Learner y Galambok, 1986), excepto en niños menores de un año (Belsky & Ravine, 1988), en estos casos puede aparecer alguna implicación negativa, en el sentido de un apego menor, en el desarrollo del *vínculo con la madre* cuando se comparte el cuidado de los hijos con otras personas que no son los padres. Lo que parece importante es tener en cuenta dos dimensiones asociadas a la persona que se ocupa del niño, por un lado, la estabilidad en el cuidado (una misma persona y un mismo espacio) y por otro, la calidad de la relación (que satisfaga y se adecue a las necesidades del niño), si se dan estas dos condiciones, los hijos de madres trabajadoras pueden resultar beneficiados y superar incluso en ciertos aspectos el desarrollo de otros niños (Clarke-Steward, 1982) Es decir, no hay indicios de los que pueda derivarse que la maternidad sea una actividad que deba ocupar las 24 horas del día. Estos resultados nos hacen suponer que la calidad de la relación, más que la cantidad, es lo que cuenta en el desarrollo infantil.

Otra variable incluida en los estudios realizados es el *desempleo* de los padres. El problema es que en el progenitor desempleado suele producirse un cambio en el comportamiento que repercute en el desarrollo de los niños es una variable que suele afectar al desarrollo de los niños (Viguer y Serra, 1996) principalmente porque suele producirse un cambio en el comporta-

miento y disposición del progenitor parado; se muestra deprimido, angustiado, irritable, tenso, y esto puede provocar en el niño problemas socioemocionales; el niño se muestra solitario, deprimido, desconfiado, excluido, disminuye su autoestima y son menos capaces de hacer frente al estrés (McLoyd, 1989)

La *clase social*, determinada por la ocupación profesional del padre se relaciona con los sistemas de valores, creencias y estilos de vida, relacionada a su vez con las prácticas educativas de los padres (Hoffman, 1995). En general, parece que los alumnos de clase social más baja obtienen peores resultados escolares, asimismo, los padres de clase media muestran un mayor interés en la educación de sus hijos, asisten a las reuniones del colegio y cumplen las funciones escolares, mientras que los de clase obrera evitan este tipo de contactos (Hoffman, 1995).

En cualquier caso, el *nivel socioeconómico* es una variable que parece mediatizar entre características familiares y resultados educativos (De Miguel, 1988; Fernández Enguita, 1990; Martín Izquierdo, 1984; Sánchez Redondo, 1991; Martínez, 1992). Sin embargo, cada vez se apoya más la idea de que el nivel socioeconómico no es tan determinante en el desarrollo de los hijos como los valores familiares, las actitudes, las aspiraciones educativas y los factores culturales presentes en las prácticas familiares en relación con la educación de éstos (Chrispeels, 1996), aunque algunos autores afirma que un mayor nivel socioeconómico corresponde con mayor calidad en el ambiente familiar (Viguer y Serra, 1996; Barajas y Clemente, 1991), sobre todo por las opciones de educación que los padres pueden dar a sus hijos, así como las inversiones en formación extraescolar, materiales y equipamientos que, en general, facilitan el aprendizaje (Marchesi y Martín, 1998; Alberdi, 1996; González Anleo, 1985; Jiménez, 1988; Martín Izquierdo, 1984).

Clima familiar y desarrollo infantil

Se puede definir el clima familiar como el conjunto de factores ambientales que configuran el grado de confort emocional que propicia una situación (Lautey, 1985); es decir, es el fruto de la suma de las aportaciones personales de cada miembro de la familia, traducidas en algo que proporciona emoción, y se enriquece o se mejora en la medida en que se establecen relaciones duales entre los diferentes componentes. El clima parece condicionar la conducta infantil al seleccionar los estímulos a los que va a estar sometido el niño, aunque la conducta del niño no sea la copia exacta del en-

torno sino fruto de una elaboración personal. El ambiente proporciona la materia prima, el niño interpreta y edifica.

El clima familiar ideal está definido por conductas de apoyo, afectividad y razonamiento, que fomenta la autonomía personal, frente al clima familiar adverso, definido por conductas agresivas y autoritarias, y fomentador de trastornos de la personalidad. La solidaridad, el acercamiento, los vínculos de afecto y el cariño son atributos clave de las relaciones familiares, que las distingue de otros marcos sociales más superficiales (Wish *et al.*, 1976). Por otro lado, la evitación, el abandono y la separación son la antítesis de la cohesión familiar y suponen una gran amenaza para el mantenimiento de las relaciones familiares (Roman y Musitu, 1985). Lo más importante del clima familiar es que de él depende el estado de ánimo colectivo y en buena medida, el estado de ánimo individual. Un clima familiar estable y afectivo proporcionará a sus miembros lazos de seguridad y afecto, indispensables para un buen funcionamiento y desarrollo psicológico a estas edades (Musitu *et al.*, 1988). Igualmente, se establece una relación positiva entre el nivel de autoestima del niño y el nivel de armonía familiar, y una relación negativa entre ésta y el nivel de ansiedad infantil (Scott, Scott & McCabe, 1991).

El clima familiar se ha asociado frecuentemente al autoconcepto infantil, así Estarellés (1997), observa que un clima de cohesión, la percepción de tolerancia, respeto y aceptación materna, así como un control moderado, incide fuertemente en la adaptación del niño y en su autoaceptación y facilita las relaciones interpersonales. Estos buenos resultados se asocian a un clima familiar positivo, es decir aquel que se caracteriza fundamentalmente por afecto y apoyo parental, cohesión familiar, ausencia de conflicto y, en menor medida, control parental.

De las investigaciones que relacionan el ambiente familiar con los logros escolares de los alumnos se puede concluir que ya desde la etapa preescolar, diferentes dimensiones de este ambiente (orientación intelectual, presión para el logro y aprobación parental) están positivamente relacionadas con inteligencia, logro escolar, agrado y ajuste escolar, motivación de logro, competencia cognitivo-emocional y adecuado desarrollo socioemocional (Musitu, *et al.*, 1996).

Esto enlazaría con otro de los temas objeto de numerosas investigaciones sobre clima familiar: el *conflicto* y la tensión familiar. La experiencia de conflicto dentro de la familia representaría el extremo opuesto a la buena calidad de las relaciones interpersonales (Garmezy, 1981; Rutter, 1981). La presencia del conflicto crea una atmósfera de inseguridad que dificulta el desarrollo de la autonomía y del sentimiento de confianza en el niño. Los

conflictos paternos se asocian con una baja autoestima en el niño, y los castigos y rechazo paternos provocados por estos conflictos se traducen en ansiedad, agresividad y de nuevo baja autoestima (Scott, Scott & McCabe, 1991). La investigación de Kaila & Tsambarli (1997) se basa en la afirmación de que el conflicto familiar es uno de los mayores causantes de patologías en los niños. Una discordancia constante entre los progenitores, tal como comentamos en el apartado de estructura familiar, comporta para los niños consecuencias peores que la ruptura total en la relación con uno de sus progenitores. El conflicto suele producirse entre los padres, pero es el niño el espectador involucrado que ve cómo se desintegra una relación entre dos personas que son, precisamente, la guía de su relación afectiva. Para que el conflicto familiar suponga una influencia negativa en el niño, debe ser permanente; en todas las familias aparecen conflictos puntuales, el problema surge cuando se hace crónico y la atmósfera de tensión y discordia es constante para el niño, es ésto precisamente lo que afecta al desarrollo adecuado de su personalidad.

Una serie de estudios ha tratado de comprobar si el ambiente escolar puede actuar como un mediador del ambiente familiar (y viceversa) con respecto a la autoestima escolar y familiar. Rutter *et al.* (1979) y Nelson (1984) afirman que los efectos negativos de una familia caracterizada por el conflicto y el control rígido (factores que correlacionan, como hemos visto, con bajos niveles de autoestima, adaptación y logro escolar), pueden eliminarse (o incrementarse) en un ambiente escolar que sea respectivamente alto o bajo en apoyo y estructura.

Como hemos visto, otra dimensión del clima es la *cohesión*, entendida como la percepción de los hijos sobre la proximidad entre padres y hermanos, a partir de las interacciones de la familia. Cooper (1983) identifica cinco categorías de familia según su nivel de cohesión: a) familias con gran cohesión entre los padres; b) familias en las que se percibe cohesión respecto a un sólo padre; c) familias en las que los hijos se sienten aislados del resto de los miembros; d) familias donde los niños perciben división entre sus padres; y e) la familia de coalición. Parece que los hijos perciben distintos niveles de proximidad y apoyo según el tipo de familia en el que vive. La mayor intimidad y apoyo se percibe en familias con un nivel elevado de cohesión entre ambos padres (tipo a), y en menor medida (aunque también alto) en las familias cohesivas con un sólo padre (tipo b). Los hijos de familias divididas (tipo d), y particularmente los niños aislados (tipo c), son los que se sienten más ajenos a su ambiente familiar. En el estudio de Farrel & Barnes (1993) se analiza la relación entre el *apoyo social* (la afirmación del autoconcepto, relación de confianza, expresividad, compañerismo y ayuda

en la solución de problemas), la *cohesión* (nivel de unión y grado de autonomía en las experiencias familiares) y la *adaptabilidad* (grado en que la familia impulsa roles y pautas de comunicación rígidas o cambiables) y la depresión, ansiedad, individualidad, autoestima, desadaptación y comunicación padres-hijo, llegando a la conclusión de que la familia más cohesiva presenta un mejor funcionamiento entre sus miembros, mayor comunicación padres-hijos, mayor consenso marital y mejores resultados conductuales en los niños. Además, cuando la cohesión familiar es evaluada a través de las percepciones del niño se encuentran relaciones significativas con el desarrollo de la autoestima infantil, así cuando los niños perciben conflicto entre los padres o entre ellos y sus padres, podríamos predecir una autoestima más baja (Cooper, 1983).

Una variable que mediaría entre clima y desarrollo infantil es el *tiempo* que los niños pasan con los padres. Parece que cuando se relaciona con un clima familiar positivo, repercute en la autoestima, el logro y la satisfacción familiar (Nelson, 1984). Así, parece que la calidad de la relación entre padres e hijos es más importante para generar una buena autoestima que la cantidad de horas de permanencia en común (Burns, 1990) pero que los niños que pertenecen a familias con climas muy positivos, es decir independientes y fomentadores de la autonomía personal, pueden no beneficiarse de él si permanecen poco tiempo en el mismo (Nelson, 1984).

Estilo educativo paterno y desarrollo infantil

El estilo educativo paterno se refiere a los esquemas prácticos de conducta que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí, dan lugar a diversos *tipos* habituales de educación familiar (Quintana, 1993). La clasificación de los estilos educativos propuesta por Maccoby y Martín (1983) (basada en las dimensiones de exigencia y disponibilidad paternas para la respuesta de Baumrind, 1971), identifica cuatro estilos diferentes, que van desde el autoritario recíproco hasta el permisivo negligente, pasando por el autoritario represivo y el permisivo indulgente. Es el primero de estos estilos el que parece producir los mejores efectos en el desarrollo infantil: autoconcepto realista, coherente y positivo; autoestima y autoconfianza; equilibrio entre obediencia e iniciativa personal; responsabilidad y fidelidad a compromisos personales; competencia social y prosocial dentro y fuera de casa; disminución en frecuencia-intensidad de conflictos padres-hijos; y elevada motivación de logro, que se refleja en alto rendimiento escolar. Otros estudios re-

fuerzan esta hipótesis, como el realizado por Burns (1990) del que se concluye que las prácticas educativas basadas en el respeto, el afecto y la aceptación, junto con una disciplina firme y consistente y con estándares elevados de realizaciones, identificado con el primero de los estilos educativos paternos citados, el autoritario recíproco, facilitan altos niveles de autoestima.

La *implicación* de los padres en la educación de sus hijos es un punto a incluir dentro del estilo educativo porque podríamos considerarlo una manifestación del grado de interés de los padres por la educación de sus hijos, además de la necesidad de que padres y educadores completen mutuamente su acción educativa en esta etapa (López, 1995; Palacios y Paniagua, 1992). Podría definirse la implicación de los padres como el grado en que el padre/madre se compromete con su papel y fomenta el óptimo desarrollo del niño (Maccoby y Martin, 1983), y suele relacionarse con la cantidad de esfuerzo puesto en el niño en detrimento de otras actividades (Pulkkinen, 1982). Puede decirse que es una manifestación de un estilo educativo centrado en el niño, preocupado por lo que acontece en el marco escolar. Grolnick & Slowiaczek (1994) apuestan por una conceptualización de la implicación que integre aspectos educativos y de desarrollo porque cuanto más cercanos están los padres de la educación de sus hijos, mayor será el impacto en su desarrollo y en su progreso educativo (Fullan, 1991). Aunque suele ser mayor la implicación de las madres, Grolnick & Slowiaczek (1994) observan una correlación significativa entre la implicación de las madres y la de sus parejas correspondientes. Esta implicación suele centrarse en una actividad específica y comunes como acudir a actividades y eventos en el centro (Becker & Epstein, 1982; Stevenson y Baker, 1987), ayudar con los deberes, o el número de contacto establecidos entre la escuela y la familia (Iverson, Brownlee y Walberg, 1981).

La *colaboración de los padres* con la escuela favorece la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos (Kellaghan *et al.*, 1993) y permite reducir las diferencias culturales entre determinados medios familiares y la estructura escolar (Sánchez Villalba, 1997). La investigación ha puesto de manifiesto que las experiencias educativas que se emprendan van a tener un éxito mayor y unos efectos más beneficiosos, más perdurables en el tiempo en los niños, si los padres se han implicado, colaborando, a lo largo del proceso escolar. Concretamente, la implicación de los padres se relaciona con un buen desarrollo del ego (Block & Block, 1980) y de la autoestima positiva (Gordon, Nowicki & Wickerm, 1981).

Como vemos, la implicación paterna es una manifestación de la cooperación familia-escuela, imprescindible en esta etapa. La base de la relación

familia-escuela debe ser el respeto mutuo (Escayola, 1994), basado en el conocimiento mutuo en cuanto a necesidades, expectativas e intereses de ambos contextos, que si bien son diferentes, tienen un objetivo común: la educación del niño y el desarrollo de todas sus potencialidades. Se debe llegar a un punto de autonomía-cooperación en la relación, cada ámbito tiene su papel particular y específico, pero al mismo tiempo deben compartir la función de educar al niño. La colaboración ideal sólo será posible cuando en el centro exista acuerdo entre padres y profesores acerca de los valores que se estiman como básicos durante la etapa infantil (Palacios, 1992).

Las dificultades que se encuentran más a menudo y que impiden la colaboración y participación de los padres suelen ser la falta de disponibilidad de tiempo y el temor a una falta de preparación, por parte de los padres, y la falta de interés de éstos percibida por los profesores, etc. Pero no sólo se encuentran dificultades por parte de los padres, en muchas ocasiones es el centro el que no posibilita esta colaboración. En cualquier caso, debería ser el centro el que posibilitara y fomentara la colaboración en esta etapa.

Conclusiones

La literatura revisada pone de manifiesto el peso que la familia tiene en el desarrollo infantil, resumiéndolo de la siguiente manera: No parece que exista un modelo de estructura familiar mejor para el óptimo desarrollo del niño, parece que tienen mayor peso las relaciones interpersonales que se establecen en la familia. El desarrollo infantil deseado puede darse tanto si el niño crece en una familia compuesta por madre y padre, como si falta uno de ellos, como si vive con otras personas ajenas al círculo familiar. Respecto al clima familiar, el que mayor peso parece tener de las dimensiones familiares analizadas, podríamos recomendar un clima en el que se fomente la autonomía personal, definido por conductas de apoyo, afectividad y razonamiento, y en el que el conflicto no sea la tónica general de la vida familiar. Este clima proporcionará las bases necesarias para un buen funcionamiento y desarrollo psicológico. El estilo educativo de los padres, entendido como la forma que tienen de educar a sus hijos, que más parece contribuir a la formación de una personalidad madura es el autoritario recíproco, más conocido como "centrado en los hijos", y caracterizado por un control paterno firme, consistente y razonado, donde los padres ejercen consciente y responsablemente la autoridad y el liderazgo de una forma dialogada y razonada.

Pero la escuela no es ajena a ese buen desarrollo, parece que la escuela puede modificar y potenciar los efectos de la familia, de ahí la importancia de la cooperación familia-escuela en la etapa infantil. Es necesario que exista una comunicación bidireccional, fluida y estable entre padres y profesores; esta comunicación y la implicación de los padres en el proceso educativo va a contribuir a la unidad de criterios educativos en el centro y en el hogar, lo que facilitará al niño la interiorización de patrones de conducta, permitirá a los padres conocer lo que hace el niño en el centro, y que los profesores estén al corriente de las prácticas educativas de los padres para mediar convenientemente.

Las investigaciones que se han revisado sobre la familia se han centrado sobre todo en el impacto sobre aspectos del desarrollo personal infantil; es decir, tratan de ver las consecuencias que la estructura familiar, el clima y los diferentes estilos educativos paternos tienen sobre el desarrollo de la autonomía, adaptación, autoestima, etc. de sus hijos, sin estudiar el efecto sobre otras dimensiones asociadas al desarrollo cognitivo y social del niño. La gran cantidad de investigaciones centradas exclusivamente en aspectos relacionados con el desarrollo personal, dejando de lado el ámbito cognitivo puede deberse a la creencia, todavía vigente, de que es la escuela la que debe centrarse en el desarrollo intelectual y social del niño, dejando a la familia poco margen de intervención en este campo y limitando su labor al desarrollo en el niño de los aspectos señalados: la autonomía, la autoestima, la adaptación, etc.

Pero se encuentra también en la revisión de la literatura un grupo de investigaciones que relaciona la familia con el desarrollo cognitivo de los niños (revisión en López, 1995). Los resultados obtenidos parten de las conclusiones de Yela (1981), según el cual podemos encontrar una relación sistemática y creciente entre aspectos familiares (nivel social, educativo y cultural) y el CI de los niños. También Vasgird (1983) encuentra diferencias en el tipo de *inteligencia* de los niños, en función de la clase social de las familias; los niños de clase media y media-alta son superiores en *inteligencia analítica* a los de clase baja, mientras que en *inteligencia asociativa*, o no hay diferencias, o es superior en los niños de clase baja y alta frente a los de clase media. Respecto a la *inteligencia integrativa*, el nivel es superior el de los niños de las clases extremas (alta y baja). En el contexto escolar, el tipo de *inteligencia* que más se manifiesta es el analítico, siendo el nivel inferior en los alumnos de clase baja o ambiente no culto.

Además de en la *inteligencia*, también se encuentran diferencias en otras variables *cognitivas* verbales y no verbales (razonamiento verbal, razonamiento numérico, razonamiento abstracto, atención); cuanto mayor es

el nivel de instrucción de los padres, mayor es el desarrollo de las habilidades de los hijos (López, 1982), así como en los aspectos de desarrollo del lenguaje; desde edades tempranas, parece que los niños de clase media-alta se expresan mejor (con mayor cantidad de palabras y mayor precisión) (López, 1995).

Dado que parece que las investigaciones se centran exclusivamente en uno u otro aspecto (desarrollo personal del niño o desarrollo cognitivo), debería abrirse una línea de trabajo centrada en el impacto que las diferentes estructuras, climas familiares y estilos educativos desarrollados por los padres tienen sobre el desarrollo integral del niño, en todos sus aspectos, y en cómo la colaboración con la escuela media en dichos resultados.

Bibliografía

- Alberdi, I. *et al.* (1995). *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Amato, P. (1987). Family processes in one-parent, stepparent, and intact families: the child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*, 49, pp. 327-337.
- Barajas, M. C. y Clemente, R. A. (1991). Ambiente familiar y desarrollo evolutivo. La evaluación de la atención en el hogar. En: *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Bienestar y Derechos Sociales de la Infancia*. Madrid, Noviembre, 1989. Ministerio de Asuntos Sociales
- Baumrind, D. (1971). Currents patterns of parental authority. *Developmental Psych. Monogr.* 4, 1, *Patrones de respuesta*. 1-102.
- Becker, H. J. & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A study of teachers practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Berg, L. E. (1997). *Father and Child on Part-Time. Identity Developmant in Non Custodial Father and Their Children*. Paper presented to 7th European Conference on the Quality in Early Chilhood Education. "Childhood in a Changing Society". Munich.
- Block, J. H. & Block, J. (1980). The role of egocontrol and egoresilency in the organization of behavior. In: W. A. Collins (Ed.), *Development of cognitive affect and social relations. Minnesota Symposium on Child Psychology* (vol. 13). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto: Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Clarke-Steward, A. (1997). *Day Care and Child Development: Results of NICHD Study of Early Child Care*. Paper presented to 7th European Conference on the

- Quality in Early Childhood Education. "Childhood in a Changing Society". Munich.
- Cooper, J. E. *et al.* (1983). Self esteem and family cohesion: The child's perspective and adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, febrero, 153-158.
- Chrispels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (4), 297-323.
- Escayola, E. (1994). Padres y educadores. Un encuentro singular. *Aula de Innovación Educativa*, 28-29.
- Estarelles, R. (1987). *Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Farrel, M. P. & Barnes, G. M. (1993). Family System and Social Support: A test of the Effects of Cohesion and Adaptability on the Functioning Parents and Adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 1, 133-145.
- Fraser, B. J. *et al.* (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses. En: B.J. Fraser *et al.*: *Synthesis of educational productivity research*. International Journal of Educational Research, vol. 11: 2, cap. 4, pp. 187-212.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Casell.
- García, M. (1991). *El Diseño Curricular Base en Educación Infantil*. Madrid: ITECECE.
- González, M. M., Hidalgo, M. V. y Moreno, M. C. (1998). La vida en familia. *Cuadernos de Pedagogía*, 274, 50-55.
- Gordon, D., Nowicki, S & Wichern, F. (1981). Observed maternal and child behavior in a dependency-producing task as a function of children's loculs of control orientation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 27, 43-51.
- Gray, J. W., Ramsey, B. K. & Klaus, R. A. (1982). *From 3 to 20: The Early Training Project*. Baltimore: University Park Press.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hoffman, L. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw Hill.
- Iverson, B. K., Brownlee, G. D. & Walberg, H. J. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *Journal of Educational Research*, 74, 394-396.
- Kaila, M. & Tsambarli, L. (1997). *Family Conflict and Child Development. A Case Study*. Paper presented to 7th European Conference on the Quality in Early Childhood Education. "Childhood in a Changing Society". Munich.

- Kellaghan, T., Sloane, K., Álvarez, B. & Bloom, B. S. (1993). *The Home Environment and School Learning: Promoting Parental Involvement in the Education of Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lamb, M. E. & Sutton-Smith, B. (1982). *Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespan*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Lautey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.
- López, E. et al. (1995). Programas de implicación paterna en Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6 (1), 115-130.
- (1982). Instrucción de los padres y desarrollo intelectual de sus hijos. *Bordón*, 241, 67-87.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En: E. M. Hetherington & P. H. Mussen (eds.): *Handbook of child psychology. Vol.4, Socialization, Personality and Social Developmental*. New York: Wiley, 1-101.
- (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology. Vol 4: Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- Marchesi, A. y Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marqués, M. (1995). Padres e hijos en las familias monoparentales. *Infancia y Sociedad*, 30, 81-90.
- Martínez R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*.
- McLoyd, V. C. (1989). Socialization and development in a changing economy: the effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 293-302.
- McLoyd, V. C., Ceballo, R. y Mangelsdorf, S. (1993). The effects of poverty on children's socioemotional development. En: J. Noshpitz, et al. (Eds). *Handbook of child and adolescent psychiatry*. New York: Basic Books.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- (1990). *Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Moreno, A. (1995). Familias monoparentales. *Infancia y Sociedad*, 30, 55-66.
- Mustru, G. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Palacios, J. y Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo familiar. En: M. J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

- Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to adolescence. In: P. B. Baltes & O.G. Brim (Eds.). *Life span development and behavior* (vol. 4, pp. 63-105). New York: Academic Press.
- Quintana, J. M. et al. (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.
- Ríos, J. A. (1998). *El malestar en la familia*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sánchez Villalba, A. et al. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la Escuela*, 33, pp. 59-66.
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Scott, W. A., Scott, R. & McCabe, M. (1991). Family Relationships and Children's Personality: A cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, 1-20.
- 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.
- Viguer, P. y Serra, E. (1996). Nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar en la infancia. *Anales de Psicología*, 12 (2), 197-205.
- Wallerstein, J. S. & Kelly, J. B. (1981). *Surviving the breakup*. New York: Basic Books.
- Wish, M., Deutsch, M. y Kaplan, S. J. (1976). Perceived dimensions of interpersonal relations. *Journal of Pers. And Soc. Psych.*, 33, 409-420.
- Yela, M. (1981). Ambiente, herencia y conducta. En Varios: *Psicología y medio ambiente*. Madrid: MOPU.