

Diseño Experimental de un Programa de co-Responsabilidad Parental para la Coeducación Familiar

Autor: Chapado de la Calle, Fernando (Dr. Psicología, Profesor Asociado del pdto. de Dpto. Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. | Facultad de Ciencias de la Educación).

Público: Investigación. **Materia:** Educación y Psicología. **Idioma:** Español.

Título: Diseño Experimental de un Programa de co-Responsabilidad Parental para la Coeducación Familiar.

Resumen

Este estudio pretende evaluar la eficacia de un programa de co-educación parental de cara a mejorar la co-responsabilidad y el ambiente familiar. Para ello se intervino con una población de 422 sujetos (245 familias), distribuidos en dos grupos: control y experimental, en función de sus características. Los resultados son altamente significativos a favor del grupo experimental que ven modificado su estilo educativo más equilibrado y menos autoritario, coincidiendo con la percepción que sus propios hijos hacen de los mismos. Además de obtener ambos (hijos y padres) puntuaciones significativamente superiores en el Cuestionario de Felicidad de Oxford (Hills y Argyle 2002).

Palabras clave: co-educación, co-responsabilidad, estilos educativos, clima familiar.

Title: Experimental Research of a Parental co-Responsibility Program for Family co-Ordination.

Abstract

This paper aims to evaluate the effectiveness of a parental co-education program in order to improve co-responsibility and family environment. For this purpose, a population of 422 subjects, from 245 families, were divided in two groups: control and experimental, depending on their characteristics. The results show a highly significant in favor of the experimental group who modified their educational style too, been more "balanced" and less "authoritarian", coinciding with the perception that their own children make of them. In addition the research show significantly higher scores both (sons and fathers) in the Oxford Happiness Questionnaire (OHQ, Hills and Argyle 2002).

Keywords: co-education, co-responsibility, educational styles, family environment.

Recibido 2017-01-16; Aceptado 2017-01-19; Publicado 2017-02-25; Código PD: 080053

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, los modelos educativos han ido cambiando a medida que la sociedad también lo hacía, tratándose de adaptar a la realidad y la necesidad de cada época. Este proceso no se refiere únicamente con respecto al contexto "institucional de enseñanza", sino también al seno familiar.

La sociedad ha evolucionado de una manera vertiginosa, con empleos telemáticos, la incorporación de la mujer en paridad en el mundo laboral, etc.. Son conceptos que están revolucionando las familias, sin embargo continúan existiendo ciertos clichés de comportamiento y pensamiento sociales que no posibilitan una adecuada sintonía en la línea del desarrollo mencionado.

Por tanto exige que dentro de la dinámica familiar, se trabaje un programa de educación, en donde se encuentre bien presente uno de los temas de gran actualidad como es la corresponsabilidad familiar, un nuevo modelo de paternidad y maternidad compartida.

Dicho programa iría dirigido a madres y padres con hijas e hijos de educación infantil y primaria, sobretodo que se encuentren en crisis o en situación de conflicto familiar. Mediante entrevistas familiares se esta analizando el patrón educativo de ambos progenitores, y evaluando las necesidades del menor.

El programa tiene como objetivo abordar el proceso de construcción de un modelo educativo en un momento importante, cuando padres y madres comienzan a colaborar con otra institución socializadora relevante como es la escuela.

Dicho modelo que se pretende construir toma como punto de partida las concepciones implícitas que los padres y madres tienen acerca de la educación y socialización de sus hijas e hijos. Partiendo de ellas se pretende revisar la dinámica

familiar, realizando un “dossier parental” propuesto por Sariego y Pavés (2014) y reconstruirlo generando un plan parental, entendiendo este como un acuerdo voluntario que aborda las responsabilidades del día a día de cada progenitor, las consideraciones prácticas de la vida diaria de un niño/a, así como el modo en que los padres acordarán y consultarán asuntos importantes acerca de sus hijos/as.

Por tanto, en dicho plan, se deberá velar por una relación sana, de división de las tareas y de redistribución de responsabilidades, de manera que fomenten en ellos *hábitos de igualdad, solidaridad y responsabilidad compartida centrándose, por tanto, en la transformación de las actitudes, preferencias y creencias* que la familia posee sobre los papeles sexuales y sobre los modos y maneras de combinar el trabajo remunerado y el trabajo familiar. De esta forma queda salvaguardado el bagaje familiar que, junto a las propias experiencias y vivencias de los niños/as configuren su idiosincrasia.

No obstante, se aclara a ambos progenitores que dicho “plan parental” puede modificarse en cualquier momento siempre ambos estén de acuerdo.

La propuesta deseable de este modelo, ante cualquier tipo de separación o divorcio, sería en pos de anhelar y aspirar una sociedad y unas familias democráticas, igualitarias, participativas, adaptativas y tolerantes, si en su seno no se generan modelos y espacios de vivencia de dichos valores que sirvan de ejemplo y estímulo.

METODOLOGÍA Y DESARROLLO

En base a las propuestas de Sariego y Pavés (2014), se elaboró un programa que consta de 4 sesiones, de 2 horas. Las sesiones tenían como objetivos trabajar: la confianza, el respeto, la tolerancia, la autoridad, la responsabilidad, la disciplina, el aprendizaje y el humor.

Se planificaron de tal manera que primero se realizara una dinámica, a modo de “romper el hielo” y que sirviese de entremés para el trabajo que se debía hacer posteriormente. Uno de los aspectos claves del programa era que todos los sujetos tenían que trabajar con todos, pero especialmente hijos/as con padres/madres.

Para finalizar se hacía una terapia de grupo donde se reflexionaba sobre la actividad realizada, o se exponían diversos problemas o situaciones que se estaban vivenciando. A veces entre ellos mismos, conseguían llegar a acuerdos, en otras ocasiones otras familias aportaban sus experiencias, y otras veces simplemente se escuchaba.

Se acordó que las sesiones debía haber un máximo de 4 ó 6 familias, alguna de ellas era monoparental, con o sin hijos, lo que hacía que los grupos fueran de entre 8 y 10 personas.

La distribución de grupos comenzó a finales de septiembre de 2014, con la asociación Custodia Compartida Málaga: por los Derechos del Menor y Familia. La asociación disponía de un listado muy numeroso de familias, que no ha dejado de engrosar desde entonces, entre otras cosas por el efecto “llamada” del programa. Hay que decir que esta Asociación no posee subvención ni ayuda de ningún tipo por lo que les brindé la participación.

De cara que el diseño fuera experimental se debían de hacer dos grupos, uno control y otro experimental, por lo que empecé a recoger una serie de variables que pensé que podrían afectar: sexo, edad (que se hizo un rango de la misma para facilitar el estudio), nivel académico, número de hijos, situación profesional, estado civil.

El grupo experimental, asistían al programa de 4 sesiones, una vez por semana. Previo al programa realizaron (pre-test), el Cuestionario Parental de Competencias en Co-Educación (Chapado, 2014), que se pasaría posteriormente pasado un mes de la finalización del programa (post-test). Este test evidentemente era únicamente para padres y madres.

Al grupo control, se les atendía de forma individual, o en familia en un despacho, y se iba estudiando su evolución. Del mismo modo se les administró, nuevamente (post-test) el cuestionario de Chapado (2014), antes y después del programa, con una dilatación en el tiempo de entre 2 y 3 meses.

Tras la finalización del programa, y al cabo de un mes, a ambos grupos se les aplicaba las pruebas de Oxford Happiness Questionnaire (Hills y Argyle 2002) y el Cuestionario de Prácticas educativas Familiares (PEF) (Alonso y Roman 2003). Estas pruebas si que son aplicables también a los niños/as, que se escogieron para el programa entre los 8 y los 20 años.

Durante el programa se ha atendido a 25 grupos, un total de 422 personas, cuya distribución puede verse en la siguiente tabla 1.

CAT * T.GRUPO Crosstabulation

| Count | | T.GRUPO | | Total |
|-------|--------|---------|-----|-------|
| | | 0 | 1 | |
| CAT | HIJO/A | 84 | 77 | 161 |
| | MADRE | 53 | 63 | 116 |
| CAT | PADRE | 65 | 80 | 145 |
| | Total | 202 | 220 | 422 |

Tabla 1. Distribución de categoría (hijo/a, padre/madre) en grupo control y experimental

Tal y como se puede comprobar, se ha tratado siempre de igualar, sendos grupos, control y experimental, de cara a que las variables independientes “pasivas”, no contaminasen los resultados del estudio.

HIPÓTESIS Y VARIABLES

Si bien por tradición estadística se ha de nombrar que la hipótesis nula sería la que no encuentra diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. La hipótesis alternativa, por el contrario, plantearía que la coeducación familiar, puede mejorar la corresponsabilidad, entendiendo esta por los diferentes estilos educativos, generando un clima de felicidad.

En definitiva, que el programa de coeducación familiar desarrollado (variable independiente, y controlando las variables independientes pasivas: edad, sexo, estado civil, etc..) tendría una relación de causa-efecto sobre los estilos educativos de los padres, así como de la percepción que tienen sus hijos de los mismos, además de una mejora en el clima familiar (todas estas últimas variables dependientes).

Es destacable mencionar que tanto el terapeuta de grupo, como el co-terapeuta, toman buena nota de los progresos del programa, y van evaluando en una hoja de registro los avances, de cara a obtener un resultado del aprovechamiento particular de cada uno.

Las variables surgen de la propia definición de la *co-Responsabilidad Parental*, entendiendo esta como el “*adecuado desarrollo de una serie de competencias (cuidado, higiene, educación, lúdica, desarrollo personal, autonomía y socialización) a través de un estilo educativo asertivo y eficaz*”. Definición compartida por diversos autores como Darling y Steinberg (1993) y Domínguez y Carton (1997).

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el programa de co-educación, irá proporcionando feedback tanto por parte del terapeuta como de los propios miembros del grupo, trabajando de forma socrática y asertiva, de cara a aprender a afrontar determinadas situaciones, que se van a ir dando durante las dinámicas, en las que además de los valores planteados en la introducción, se incorporan tareas de la vida cotidiana como: el *cuidado, la higiene, la educación, el aspecto lúdica, el desarrollo personal, la autonomía y la socialización*. Tal y como apunta Fox (1994) en su “*listado de comportamiento parental*”.

Para su elaboración se precisa identificar y cuantificar las mencionadas competencias, por lo que se establece entrevista con ambos progenitores, de cara a adquirir información cualitativa, además de realizar un cuestionario de competencias educativas (Chapado, 2016) y el PEE Estilos Educativos Paternos (Magaz y García 1988).

Previo al desarrollo del programa los niños mayores de 6 años se les administra el cuestionario de Prácticas educativas Familiares (PEF), para establecer posteriormente un análisis factorial cruzado entre las diferentes percepciones familiares, como plantean autores como García, Pelegrina, y Lendínez (2002), al encontrar una relación causal entre los estilos educativos de los padres y las competencias psicosociales de los hijos adolescentes. Resultados que concuerdan con los encontrados de otras investigaciones como: Mestre y Frías (1997), López (1998) y López, Schneider, y Dula (2002)

Del mismo modo se les administra el Cuestionario de Felicidad OHQ – (Oxford Happiness Questionnaire: Hills y Argyle, 2002) y el Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (CIEP, Oros, L. 2014), de cara a poder acercarnos al constructor de “desarrollo integral del menor”. Dichas pruebas se aplican del mismo modo pre-postest para ver si existen diferencias significativas intra e inter sujeto.

Se establece un grupo experimental (familias que siguen el programa) y dos grupos control: las familias que optan por no hacerlo y las que abandonan.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Siguiendo a autores como Palmer, Eslava y Méndez (2001), que proponen que la proporción muestral adecuada, a un nivel de confianza de un 95% (1,96), con un error muestral del 0,09, para la extrapolación de resultados a la población malagueña (567×10^3) sería una muestra total de 327 sujetos, existiendo un ratio medio de personas por familia de un 3,15, por lo que se necesita al menos una aproximación de 122 familias.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, en este programa se han atendido a 422 personas, de un total de 245 familias, de las cuales formaron parte del grupo experimental 122 (52%), mientras que las 123 restantes (48%), formaron parte de grupo control.

Los datos de las puntuaciones de la mayoría de los instrumentos son pentatipo (de 0 a 5), por lo que se tuvieron que adaptar los resultados del PEF para hacer los correspondientes análisis.

La introducción de datos se realizó en el paquete estadístico SPSS.17, realizándose previamente un análisis exploratorio de la muestra, donde se comprobó que los datos violaban el criterio de esfericidad (Prueba de la esfericidad de Barcikowsky) y por tanto no se asemejan a una muestra normal, por lo que se debe recurrir a un estudio no paramétrico de la misma.

Tras ello, y habiendo excluido los menores, que no habían participado en el Cuestionario Parental de Competencias en Co-Educación (Chapado, 2014), se realizó un análisis de correlación de Pearson, entre los ítems del cuestionario, y se encontraron en todas correlaciones altamente positivas con un grado de significación del 0,01 (véase tabla 2)

| | | P12 | P13 | P14 | P15 | P16 | P17 |
|----|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| P1 | Pearson Correlation | ,761** | ,768** | ,680** | ,756** | ,735** | ,762** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 |
| P2 | Pearson Correlation | ,771** | ,741** | ,716** | ,759** | ,768** | ,763** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 |
| P3 | Pearson Correlation | ,821** | ,776** | ,767** | ,786** | ,792** | ,801** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 |
| P4 | Pearson Correlation | ,789** | ,754** | ,733** | ,788** | ,747** | ,769** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 |
| P5 | Pearson Correlation | ,786** | ,747** | ,750** | ,774** | ,764** | ,763** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 |
| P6 | Pearson Correlation | ,813** | ,803** | ,741** | ,793** | ,775** | ,785** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 |
| P7 | Pearson Correlation | ,772** | ,760** | ,696** | ,750** | ,746** | ,760** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 |
| P8 | Pearson Correlation | ,770** | ,764** | ,727** | ,770** | ,753** | ,808** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 |
| P9 | Pearson Correlation | ,758** | ,745** | ,737** | ,733** | ,772** | ,764** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 | 261 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabla 2. Ejemplo de Correlación Pearson entre algunos ítem del Cuestionario de Chapado(2014)

Además de obtener un coeficiente de fiabilidad del Alpha de Cronbach's de 0,989 (tabla 3)

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,989 | ,989 | 29 |

Tabla 3. Análisis de Alpha de Cronbach's

En el análisis exploratorio, no se vieron diferencias, a priori significativas entre las variables independientes pasivas (edad, sexo, situación laboral, etc..) en cambio si parecía haberlas con respecto al grupo control y experimental. Por lo que se realizaron las pruebas de Kruskal Wallis para K muestras independientes (grupo control y experimental), con el resultado de que tanto la Evaluación del Programa, como el cuestionario de Chapado (2014) y en el OHQ de Hills y Argyle (2002), con puntuaciones eran significativamente altas en el grupo experimental. Del mismo modo con los estilos educativos del PEF (Alonso y Roman 2003), hay diferencias significativas en cuanto a que el grupo control muestra un perfil autoritario más bajo, y sube el estilo equilibrado, mientras que el permisivo no presenta diferencias significativas (tabla 4).

| | PEF_TOT_ autoritario | PEF_TOT_ permisivo | PEF_TOT_ equilibrado | OHQ | EV.PROG |
|-------------|----------------------|--------------------|----------------------|---------|---------|
| Chi-Square | 161,100 | ,021 | 167,306 | 179,174 | 196,499 |
| df | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,000 | ,885 | ,000 | ,000 | ,000 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: T.GRUPO

Tabla 4. Pruebas de Kruskal Wallis para K muestras independientes (grupo control y experimental-adultos)

Es menester decir, se realizó la prueba de Wilcoxon para K muestras relacionadas entre el pre y post-tes, del cuestionario de Chapado (2014) encontrando únicamente diferencias significativas a favor del grupo experimental y no para el grupo control.

Los resultados en los niños en el PEF (Alonso y Roman 2003), con respecto a "cómo perciben el estilo educativo de sus padres", así como en el cuestionario de Felicidad, el OHQ de Hills y Argyle (2002), evolucionó del mismo modo.

| | PEF_TOT_ autoritario | PEF_TOT_ permisivo | PEF_TOT_ equilibrado | OHQ | EV.PROG |
|-------------|----------------------|--------------------|----------------------|---------|---------|
| Chi-Square | 99,394 | ,117 | 109,774 | 114,516 | 119,880 |
| df | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Asymp. Sig. | ,000 | ,733 | ,000 | ,000 | ,000 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: T.GRUPO

Tabla 5. Pruebas de Kruskal Wallis para K muestras independientes (grupo control y experimental-niños)

RESULTADOS

En virtud de los resultados estadísticos se rechaza la hipótesis nula, de que tanto el grupo control como el experimental iban a tener los mismos resultados, y se acepta la hipótesis alternativa, por la que el programa de co-educación parental, parece relacionarse de forma causal con la co-responsabilidad parental, así como favorecer a una percepción más adecuada en el estilo educativo, primando el estilo “equilibrado” frente al autoritario, tal y como correlacionan los propios autores Alonso y Roman (2003) con el bienestar familiar. Además se ha demostrado como este cambio genera un clima más distendido que afecta de forma causal a la felicidad de los miembros familiares.

Se debe destacar por otro lado, la alta correlación significativa que han tenido, sobretodo las puntuaciones de “evaluación del programa”, “estilo equilibrado” y “la felicidad”.

Con respecto a las variables controladas, no se ha observado en ninguna de ellas, somera influencia en los resultados obtenidos, por lo que podría invitar a aventurar que: la “educación” y la “responsabilidad”, no esta sujeta a género, edad, nivel social o cultural.

De cualquier modo, es preciso proseguir en esta línea de investigaciones, tratando de mejorar el programa de evaluación con el feedback que los propios sujetos nos han dado del mismo.

Pero pensamos que se ha facilitado a cada familia los “mimbres” de cara a que puedan confeccionar su propio Plan de co-Responsabilidad Parental, sabiendo que este debe ser flexible al cambio en función de las necesidades que se vayan sucediendo.



Bibliografía

- Alonso, J y Roman, J.M. (2003) Cuestionario de Prácticas educativas Familiares (PEF).
- Chapado, F. (2014). *Cuestionario parental de competencias educativas*. (sin publicar)
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: an integrative model, *Psychological Bulletin*, 114, 487-796.
- Domínguez, M. M. y Carton, J. S. (1997) The relationship between self-actualization and parenting style, *Journal of Social Behavior and Personality*, 12 (4), 1093-1100.
- Fox, R. A. (1994) Parent Behavior Checklist manual. Austin, TX, Pro-Ed.
- García Linares, M. C. C.; Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002) Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes, *Anuario de Psicología*, 33 (1), 79-95
- Hills y Argyle (2002). Oxford Happiness Questionnaire (OHQ)
- López, N. L.; Schneider, H. G. y Dula, C. S. (2002) Parent Discipline Scale: Discipline choice as a function of transgression type, *North American Journal of Psychology*, 4 (2), 381-394.
- López Franco, E. (1998) La familia, nuevo contexto educativo ante el conflicto y la esperanza, *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 79-100.
- Magaz y García (1988) Estilos Educativos Paternos (PEE)
- Mansager, E. y Volk, R. (2004) Parent’s prism: three dimensions of effective parenting, *Journal of Individual Psychology*, 60 (3), 277-293.
- Mestre Escrivá, V. y Frías Navarro, D. (1997) *Estilos educativos paternos y desarrollo del autoconcepto en los hijos*, Surgam, 449, 17-35.
- Musitu Ochoa, G. y Cava, M.ª J. (2001) La familia y la educación. Barcelona, Octaedro.
- Oros, L. (2014) Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (CIEP)
- Palmer, C., Eslava, G y Méndez, I. (2001). Método de Remuestreo para el Cálculo de Varianzas en Muestreos Complejos: Aplicación a la Enal’96. *Monografías: Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas*. Vol. 10, 25. Universidad Nacional Autónoma de Méjico.

- Pereira Domínguez, M.^ª C. Y Pino Juste, M. R. (2002) Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Aspectos generales (I), *Revista de Ciencias de la Educación*, 189, 21-37.
- Sariego, J.L. y Pavés, A. (2014). Proyecto de Reorganización Familiar: Dossier Parental.
- Sorribes, S. Y García, F. J. (1996) *Los estilos disciplinarios paternos*, en Clemente, R. A. Y Hernández, C. (eds.). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga, Aljibe, 151-170.
- SPSS Inc. Released 2008. *SPSS Statistics for Windows, Version 17.0*. Chicago: SPSS Inc.
- Torío, S., Peña, J.V. y Rodríguez Menéndez, M.^ª C. (2008). Estilos Educativos Parentales. Revisión: Bibliográfica y Reformulación Teórica. Universidad De Oviedo. Facultad de Ciencias de La Educación. Departamento de Ciencias De La Educación.
- Torres Rius, M.; Alvira Martin, F.; Blanco Moreno, F. Y Sandi Pérez, M. (1994) *Relaciones padres/hijos*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Triana, B. Y Simón, M.^ª I. (1994) *La familia vista por los hijos*, en Rodrigo, M.^ª J. (ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid, Síntesis, 271-303.
- Valdivia Sánchez, M.^ª C. (2003) Los estilos educativos en la educación familiar, *Letras de Deusto*, 33 (99), 29-62.
- Weiss, L. H. Y Schwarz, J. C. (1996) The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment and substance use, *Child Development*, 67 (5), 2101-2114.
- Winsler, A.; Madigan, A. L. Y Aquilino, S. A. (2005) Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.