



EDUCACIÓN COMPENSATORIA. EFECTOS PERDURABLES DE LA TEMPRANA IMPLICACIÓN PATERNA (Y III: EL C.P.C.)

*[Compensatory education: Long-term effects of early parental
implication (and III: The C.P.C.)]*

por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

López López, Eduardo (edward@edu.ucm.es)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

After describing the program of early compensatory education (from age 3 to 9), called Chicago Child-Parent Centers (CPC), this article collects and analyses the evaluation studies of that Program from a longitudinal perspective – Chicago Longitudinal Study (CLS)-, focusing primarily on methodological problems and afterwards on the short and, mainly, long terms effects, until the targeted subjects of the Program reached the age of 24. The studies confirm the Program has lasting educational (higher performance and educational achievements) and social (higher social adjustment) effects. Subsequently, it analyses which elements of the Program can produce these beneficial effects, which are basically its early inception and parent involvement in their children's education. Finally, it concludes that the Program is highly profitable, based on the educational implications that stem from the study.

Resumen

En este artículo, después de describir brevemente el Programa de educación compensatoria temprana (de 3 a 9 años) llamado Chicago Child-Parent Centers (CPC), se recogen y analizan los estudios de evaluación de dicho programa desde una perspectiva longitudinal –Chicago Longitudinal Study (CLS)-, centrandose primeramente en los problemas metodológicos y posteriormente en los resultados de dicho programa tanto a corto como sobre todo a largo plazo, hasta que los destinatarios del programa alcanzan la edad de 24 años. Los estudios prueban que el programa tiene efectos duraderos de tipo educativo (más alto rendimiento y logros educativos) y social (mayor integración social). Posteriormente se analiza a qué elementos del programa son achacables los efectos beneficiosos, que son básicamente el ser temprano y la implicación de los padres en la educación de sus hijos. Se concluye que el programa es altamente rentable, finalizando con las implicaciones educativas que del estudio derivan.

Keywords

Parent involvement; Child-Parent Centers (CPC); Chicago Longitudinal Study (CLS); Family education; Early childhood education; Preschool education; Compensatory education; CPC Program; Longitudinal Study; Cost-benefit analysis.

Descriptores

Implicación paterna; Educación temprana; Educación compensatoria; Child-Parent Centers (CPC); Programa CPC; Estudio longitudinal; Análisis de coste-beneficio; Educación preescolar; Chicago Longitudinal Study (CLS); Educación familiar.

1. Introducción

Era nuestra inicial intención analizar una trilogía de programas de educación compensatoria, que se caracterizaban por la alta validez del diseño, una más que justificada concepción pedagógica del tratamiento y, sobre todo, por haber disfrutado de estudios de seguimiento, que los convertían en estudios casi únicos en su género, habiendo encontrado hallazgos sorprendentes en los receptores del tratamiento muchos años después de finalizado el tratamiento, siendo ya adultos. Hasta ahora se han examinado dos programas. Por una parte los dos estudios de la Fundación *High Scope* –el *Perry Preschool Project* y el *Preschool Curriculum Study*– (López López, 2006) y el *Carolina Abecedarian Project* (programa ABC) (López López, 2007) por otra. El primero de los programas es preescolar, de tipo remediador, y el segundo se encuadra dentro de los programas preventivos, ya que comenzaba a los cero años de los niños y terminaba a los ocho.

El tercero es el *Chicago Child-Parent Centers Program* o Programa CPC, como habitualmente es conocido, que es un programa con financiación federal (USA), acogido al Título I de la Ley de Educación Elemental y Secundaria, que opera en 24 escuelas públicas de Chicago y que ofrece servicios comprensivos educativos y familiares a niños desde los 3 hasta los 9 años, si bien no todas las escuelas ofrecen servicios desde el preescolar hasta los grados 3 y 4, pues hay centros de preescolar de medio día, o de kindergarten de medio día o día completo, y escuelas elementales de primero a tercer grado.

El comienzo de la idea del programa hay que situarlo a mediados de 1966 cuando a la fundadora del programa -Lorraine M. Sullivan, Superintendente del Distrito 8 de Chicago- se le preguntó sobre las formas de mejorar la asistencia y el rendimiento de los estudiantes, principalmente los ubicados en zonas especialmente desfavorecidas. Se partía de la convicción de que las condiciones

ambientales de pobreza estaban asociadas a un amplio rango de dificultades infantiles, como malnutrición, delincuencia, bajos logros educativos, y en concreto bajo rendimiento. Porque, en efecto, estos niños se encuentran en riesgo de bajo rendimiento académico debido a la pobreza y a factores asociados.

Para resolver el problema Sullivan comunicó que había que marcar el énfasis en varios elementos para conseguir el éxito académico, esto es, implicar a los padres en los años tempranos de la escuela, recurrir a procedimientos instructivos adaptados a los estilos de aprendizaje de los alumnos y diseñados para desarrollar sus destrezas de hablar y oír, la constitución de clases de tamaño reducido en orden a proporcionar atención individual y la atención a los servicios de salud y nutritivos. La finalidad global del programa consistía, pues, en promover el éxito académico de los niños y en facilitar la implicación de los padres en su educación.

Después del *Head Start*, el Programa CPC^[1] es el más antiguo y el primero que atendió a niños por encima del nivel de educación preescolar, sospechando con buen criterio que tales niños necesitaban, además del apoyo durante la edad preescolar, de una asistencia que se prolongara durante los primeros cursos de la escolaridad obligatoria, así como de una implicación continuada de los padres, elementos éstos cuya bondad la investigación educativa confirmaría posteriormente. Este elemento -implicar a los padres formalmente en el programa a través de los centros de padres e hijos- era el elemento más innovador de la propuesta.

Esta convicción, que ahora parece sobreentendida, era en aquellos años una creencia innovadora; y sobre todo era revolucionario el que se pusiera en práctica un enfoque con tales presupuestos. Porque, en efecto, a diferencia de otros programas (p.e. el *Head Start*), los padres o tutores en el programa CPC deben comprometerse a una participa-

ción paterna consistente y a una asistencia escolar ejemplar. En concreto, se espera que participen en la sala de padres o en actividades del aula por un mínimo de 2 días al mes o de medio día por semana. Estos principios se llevaron a cabo mediante el establecimiento de cuatro Centros de Educación de Niños y Padres en mayo de 1967, los cuales se extendieron posteriormente hasta llegar a 24.

2. El Programa Child-Parent Centers (CPC)

Diseñado el programa durante 1966, se comenzó a aplicar en 1967 en cuatro Centros de Escuelas Públicas de Chicago, que después se ampliaron hasta llegar a 24. Los Centros estaban acogidos a los fondos de los programas de las leyes para la mejora de la escuela americana o de la educación elemental y secundaria y presentaban varias modalidades en cuanto a sus componentes: Podían ser centros preescolares de medio día, de *kinder* de medio día o de día completo (19 centros) o escuelas elementales desde el primero al tercer grado (13 escuelas), que es lo que se llama “grupo de expansión”.

El fundamento, presupuesto o convicción de partida del programa consistió en que un ambiente estable y rico de aprendizaje durante el período completo de la temprana infancia (desde los 3 hasta los 9 años), así como la participación activa de los padres en la educación de sus niños, facilitarían el éxito escolar. Dicho de otro modo, la madurez de los niños para la entrada a la escuela y posteriormente puede enriquecerse con actividades sistemáticas de aprendizaje del lenguaje y con oportunidades de apoyo familiar.

El impacto del programa ha sido considerable, ya que, si se atendió aproximadamente a 5600 niños de 3 a 9 años al principio, cada año fueron incorporándose nuevos alumnos al programa, de tal modo que en la actualidad ya se han contabilizado más de cien mil los alumnos atendidos. Según Ou y Reynolds (2006, 180/1) cuentan, para que los niños

podieran ser inscritos en el programa, necesitaban reunir tres condiciones: Debían vivir en zonas o vecindarios escolares que recibieran fondos federales del Título I, no podían ser inscritos en otro programa escolar y los padres debían estar de acuerdo en participar en el programa al menos medio día por semana.

Los centros CPC por otra parte se caracterizaban por tres elementos importantes: Eran parte en primer término del sistema escolar, a diferencia de los programas *Head Start*, que ordinariamente se vinculan a agencias comunitarias o de servicio social. Los Centros de Padres e Hijos (CPC) o son edificios separados o suelen encontrarse en un ala de las escuelas elementales nodriza, mientras que los programas *Head Start* se localizan independientes de los centros. En segundo lugar, la elegibilidad para el programa se basaba en la pobreza del vecindario, mientras que en *Head Start* se basa en el nivel de pobreza de la familia. Los participantes debían ser más desfavorecidos que los participantes en otros programas. Esta será una cuestión de importancia, a la que se aludirá más adelante, por cuanto el grupo de comparación que se habilite probablemente sea más favorecido que los participantes en el programa, con los consiguientes problemas de validez por la no equiparación inicial de los grupos. Y, finalmente, los centros CPC proporcionaban servicios durante 6 años, desde los 3 hasta los 9, mientras que el *Head Start* los proporciona solamente en preescolar.

Así, pues, el CPC potencia los siguientes elementos (Cfr. Reynolds y Clements, 2005), que van a contribuir al éxito académico: Intervención temprana; implicación de los padres; procedimientos instructivos adaptados a los estilos de aprendizaje de los niños y diseñados para desarrollar destrezas estructuradas básicas de lenguaje, recurriendo a tamaños pequeños de clase en orden a proporcionar atención individual; atención a servicios de salud, nutritivos y sociales; y conti-

nidad del programa entre la escuela preescolar y elemental.

Entre los componentes de este programa se incluyen un programa preescolar estructurado de medio día mientras los chicos tienen 3 y 4 años; y un programa *kinder* de medio día o de día completo para niños de 5 años, con una focalización en el desarrollo de destrezas lectoras y lingüísticas del niño, de alfabetización y otros servicios de apoyo familiar. El Centro opera durante los 9 meses del calendario escolar; se proporciona frecuentemente un programa de verano de 8 semanas; el programa se ofrece en diferentes lugares, aunque no tiene currículum uniforme. En cada lugar se ajusta el programa a las características de los niños a través de una filosofía unificada de alfabetización y un núcleo común de actividades que incluyen enseñanza individualizada, actividades en pequeño grupo y salidas al campo (Cfr. Ou y Reynolds, 2006, 181).

Para poder prestar estos servicios el centro se organiza alrededor de los siguientes elementos personales, que se reflejan en la plantilla del programa, que se componía del director de la escuela elemental, de los maestros de aula de preescolar, de los ayudantes de aula y personal específico. El programa se lleva a cabo en un edificio separado aunque próximo a la escuela elemental nodriza o en un ala de la escuela elemental. El representante comunitario de la escuela dirige las actividades comunitarias en el vecindario así como las visitas al hogar. Los maestros de clase también disfrutaban de la ayuda de profesores ayudantes y padres voluntarios. Finalmente, están disponibles un administrativo y conserje, así como las niñeras, terapeutas del habla y otro personal de la escuela elemental nodriza. El administrativo prepara y mantiene todos los documentos del programa, mantiene los documentos de la nómina, prepara los informes y solicitudes mensuales, cuatrimestrales y anuales; responde las cuestiones en persona, teléfono e interfono. Pero tal

vez se entienda mejor el programa si se analizan algunos elementos personales.

El Director del Centro tiene competencias tanto en pre-escolar y *kinder* como en la escuela elemental. Es el responsable de todos los aspectos de la puesta en práctica del programa. Coordina el programa de educación del niño, la implicación de los padres, las relaciones con la comunidad, y los servicios de salud y nutritivos.

Sin embargo, dentro de cada nivel – preescolar/*kinder* y escuela elemental- existe un Maestro director, el cual actúa como director del programa en su respectivo nivel. Entre las competencias y servicios que el maestro director en el nivel pre-escolar debe coordinar y prestar se encuentran las siguientes:

- Un miembro del staff a tiempo completo, el representante de la escuela-comunidad, moviliza recursos y proporciona servicios sociales a las familias del programa CPC, entre las que se incluyen el reclutar familias del vecindario, que se encuentran en gran necesidad de un programa CPC; el llevar a cabo visitas al hogar a familias hasta la inscripción del niño y posteriormente, si se necesitara; organizar conferencias a los padres; y enviar a las familias a las agencias de servicios sociales y de la comunidad, a los servicios de salud mental y de bienestar. Este miembro proporciona servicios de transporte a las familias cuando lo necesitan.

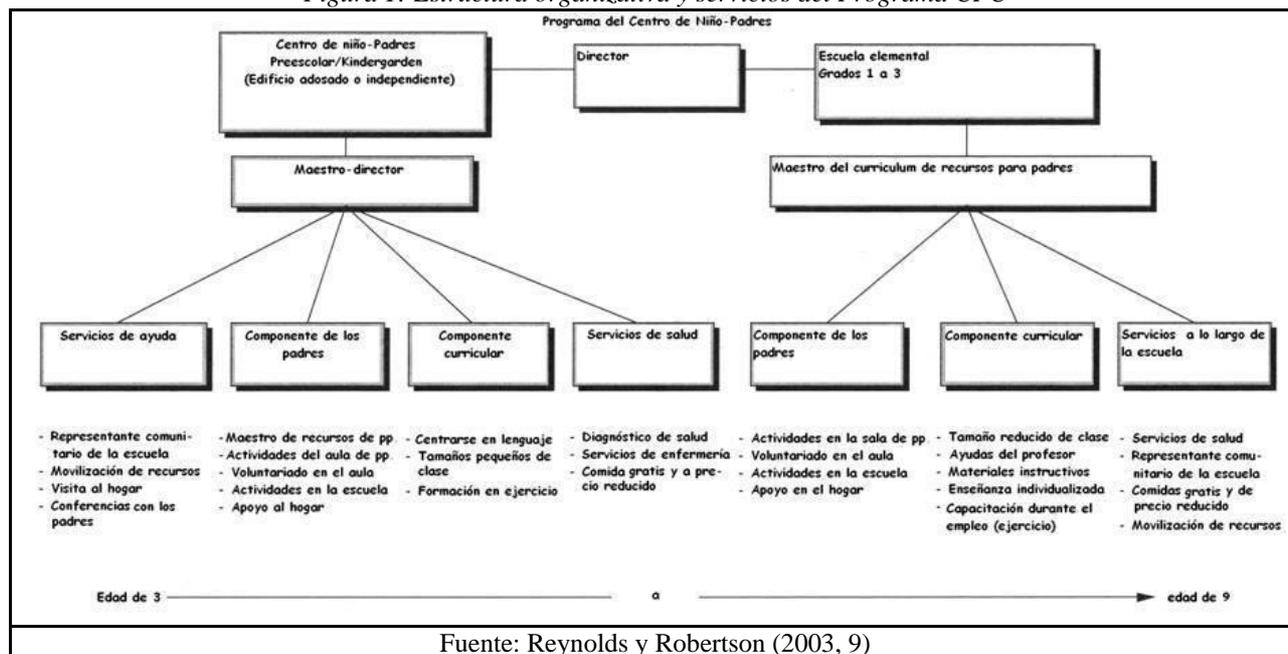
- El componente paterno del programa se canaliza a través del recurso al maestro de recurso de padres, el cual pone en práctica el programa de padres. Se parte de sus intereses y características para diseñar una sala de padres, así como el calendario de padres que ilustra las respectivas actividades de la comunidad. Se desarrollan actividades en la sala de recursos de padres; se mantiene una relación positiva con todos los padres del centro; se potencia el voluntariado en el aula y actividades en la escuela. Se apoya al hogar.

- El currículum como tal no está prescrito. Se centra en el desarrollo del lenguaje y en un amplio espectro de actividades. El diseñar clases reducidas permite que se puedan poner en práctica procedimientos centrados en el niño, proporcionar un frecuente feedback del profesor, y seguir un proceso individualizado para el desarrollo del

lenguaje, el desarrollo cognitivo y la mejora de las relaciones sociales.

- Los servicios sociales se extienden a la práctica de un diagnóstico de la salud a todos los niños realizado por una enfermera titulada; se prueba la visión y audición de los niños, y todos los estudiantes reciben desayuno y almuerzo.

Figura 1: Estructura organizativa y servicios del Programa CPC



- En los centros de primaria existe un maestro jefe que informa directamente al director de la escuela elemental nodriza, en cuyas instalaciones se emplaza el grupo componente del programa correspondiente a los tres primeros grados de la escuela primaria, denominado Programa CPC de Expansión. Los servicios prestados, salvas las distancias, son similares a los de pre-escolar, tal como se contempla en la Figura adjunta (Figura 1).

Así, pues, el programa CPC proporciona servicios educativos, familiares y de salud impartidos a medio día en las edades de 3 a 4 años de preescolar, mientras que en la edad de *kinder* se ofrecía a medio día y a día completo. En algunos centros se ofrecían dichos servicios desde los 6 a los 9 años de los chi-

cos (Cfr. Reynolds, Temple y Robertson, 2001).

Por otra parte, se ha aludido a los padres, a la sala de padres. En efecto, no quedaría expuesto en su esencia el programa si no se hiciera alusión al elemento que según el título más lo caracteriza, esto es los centros de padres e hijos, como una vía específica de inserción de los padres en su propia educación y en la de sus hijos. Se está hablando de la implicación de los padres. Cuando más adelante se haga referencia a los efectos a largo plazo del programa y a cuáles pueden ser los factores o mecanismos a los que tales efectos pueden ser atribuidos, se dirá que muy probablemente el elemento que más decanta los resultados positivos es el grado y cantidad de tiempo que los padres pasan implicados en la educación de sus hijos.

¿Qué se entiende por implicación paterna? Reynolds y Clements (2005) afirman que los investigadores definen en términos generales la implicación paterna, acompañada de tres dimensiones:

1. Conducta con o de parte de los niños en el hogar o en la escuela;
2. Actitudes y creencias acerca del ser padres (*parenting*) o la educación;
3. Expectativas acerca del futuro de los niños.

¿De qué ejemplos y actividades de implicación de los padres se puede hablar? ¿Cómo se pueden agrupar? En varias presentaciones del programa por sus fundadores, las distintas formas de implicación paterna se organizan alrededor del voluntariado en el aula, de la participación en actividades de la sala de padres, de la participación en actividades de la escuela, de la inscripción en cursos educativos y del desarrollo de actividades de apoyo al hogar. Cada uno de estos capítulos tiene sus actividades. Así:

- Voluntarios en las clases: Leer a los niños en pequeños grupos, ayudar en excursiones al campo, supervisar las actividades de juego y jugar a juegos en pequeños grupos.
- Participar en las actividades de la sala de padres: Participar en grupos de lectura de padres, participar en proyectos de manualidades, formación sobre el desarrollo del niño, gestión financiera, cocina y economía doméstica.
- Participar en actividades de la escuela: Asistir a reuniones y programas, asistir a conferencias de padres y maestros, y asistir a eventos sociales.
- Inscribirse en cursos educativos: Inscribirse en cursos de educación de padres, completar el trabajo de curso de la high school o escuela secundaria.
- Actividades de apoyo en el hogar: Recibir visitas en el hogar, relacionarse con el niño mediante la lectura y el juego, ir a la biblioteca con el niño.

Lo que hará la investigación educativa en relación con la implicación de los padres consistirá básicamente en estudiar estas tres grandes dimensiones (Cfr. Reynolds y Clements, 2005), esto es, si las intervenciones con un componente de apoyo familiar afectan positivamente los resultados del estudiante; si la implicación de los padres es un mecanismo a través del cual se consiguen efectos de la intervención a largo plazo; y si los indicadores de implicación paterna están asociados con más altos niveles de rendimiento escolar.

3. Evaluación del CPC: Chicago Longitudinal Study (CLS)

Llama enormemente la atención que un programa como éste, que una inversión como ésta, que un montaje como éste, realizado en un país como USA, no tuviera entre sus planteamientos iniciales una evaluación de los resultados o efectos de semejante inversión en personas, esfuerzos, tiempo y dinero, y añadiré, tanto a corto como a largo plazo. Pero se hizo. Afirman textualmente Reynolds, Temple y Ou (2003, 636):

“El estudio comenzó en 1985 como una evaluación interna acerca de los efectos de los programas en la temprana edad que gozaban de financiación federal a través del *Department of Research and Evaluation* en el *Chicago Board of Education*. Esto condujo a un estudio colaborativo de la Universidad-Comunidad financiado básicamente por los *National Institutes of Health* y por el *U.S. Department of Education*, con amplia implicación de maestros, gestores y directores”.

Esto fue lo que se hizo a partir de 1986. Lo que se pretendía con la evaluación longitudinal del programa *Child-Parent Centers* de Chicago de un modo resumido se contiene en la página ^[2] del director del estudio –el Dr. Arthur J. Reynolds. En efecto, el estudio, se dice, que se encuentra en fase adulta, tiene como objetivos no solamente examinar los efectos (a largo plazo) de la intervención

sobre resultados educativos, de bienestar económico, de salud, de salud mental y familiares, sino que además pretende documentar cuáles son los determinantes del maltrato infantil, de la delincuencia y del delito, de los logros educativos y del bienestar económico. El principal aspecto de estos estudios explicativos es la comprensión de los procesos a través de los cuales las experiencias en la temprana infancia afectan al desarrollo en la edad adulta. Y con ayuda de economistas –Judy Temple– se han efectuado análisis de coste-beneficio.

El *Chicago Longitudinal Study*, según se cuenta en muchas de las publicaciones (véase a título de muestra Mersky y Reynolds, 2007, 38), tomó para su estudio de seguimiento una muestra de niños nacidos entre 1979 y 1980 y que finalizaron el kinder en 1986, fecha en la que comenzó. Los objetivos, pues, o metas que se pretendía lograr eran, en palabras de Reynolds y Ou (2004):

1. Documentar los modelos de realización escolar y de competencia social a lo largo de los años escolares, incluyendo su rendimiento y actitudes escolares, el progreso académico y el desarrollo psicossocial.
2. Evaluar los efectos del Programa CPC sobre el desarrollo del niño y del joven. Los niños y las familias tienen la oportunidad de participar en esta intervención temprana del tipo *Head Start* desde los 3 a los 9 años.

Estos objetivos ya habían sido investigados en algunos estudios previos encontrando que la longitud de la participación en el programa estaba asociada con más altos niveles de rendimiento escolar, con una implicación paterna potenciada en la educación de los niños y con índices más bajos de retención en el grado y de asignación a aulas de educación especial, con tasas más bajas de abandono escolar temprano y con proporciones más bajas de conducta delictiva. Sin embargo, dos objetivos más fueron específicos del estudio CLS:

3. Identificar y comprender mejor los mecanismos y vías educativas y psicossociales a través de los cuales se manifiestan los efectos de experiencias infantiles tempranas y por medio de los cuales procede el desarrollo escolar y social.

4. Investigar las contribuciones al bienestar educativo y social de los niños de una variedad de factores personales, familiares, escolares y comunitarios, en especial aquéllos que pueden ser alterados por intervenciones del programa o de políticas para prevenir las dificultades de aprendizaje y promover un desarrollo saludable.

Llegados a este punto es oportuno reflexionar sobre dos aspectos que si cronológica y lógicamente son consecuentes, sin embargo, son complementarios. Se trata de los aspectos técnico-metodológicos de las investigaciones, que sustentan las investigaciones, y de las conclusiones que de tales estudios se derivan. Este será, por otra parte, el índice a seguir.

2.1. Aspectos técnico-metodológicos

De los aspectos técnicos de las investigaciones, entre los más característicos, se hablará de la muestra, no solamente en cuanto a su composición inicial sino de su grado de pervivencia a lo largo del tiempo, puesto que de estudios longitudinales se trata; se examinarán las variables y los instrumentos de medida; el diseño seguido, la validez, etc.

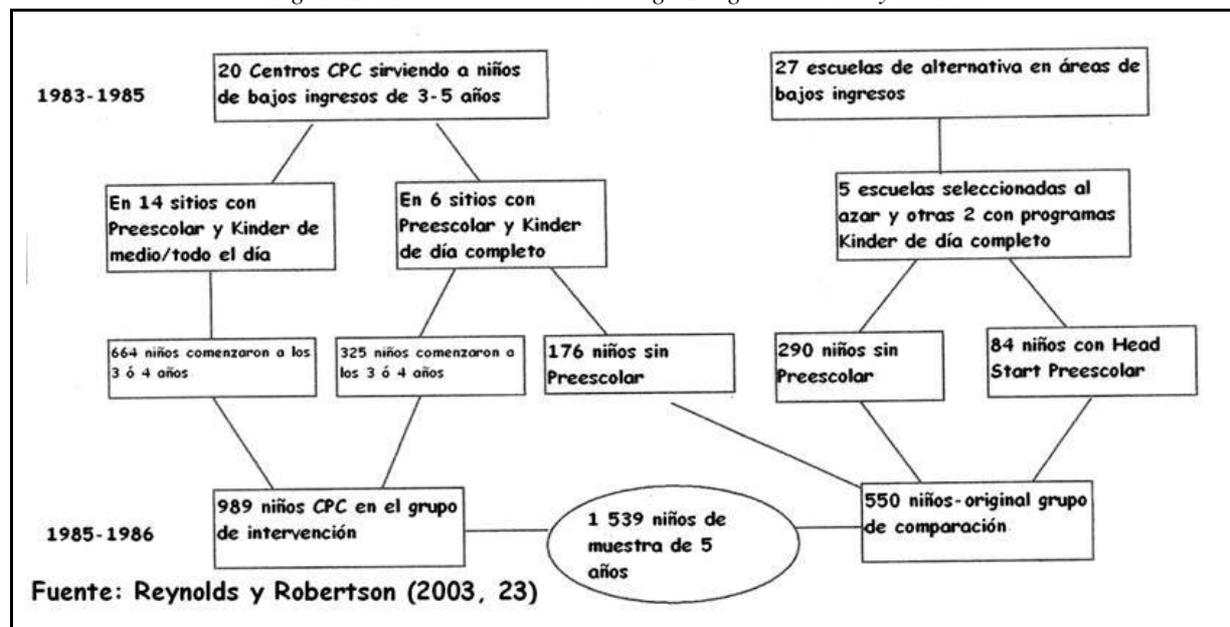
La muestra

Es conveniente recordar que el programa va incorporando todos los años miles de nuevos niños al tratamiento. Si se deseaba realizar una investigación, lo que faltaba era identificar el grupo de tratamiento del año elegido y seleccionar otro grupo que sirviera de referencia. Tal como se ilustra en la figura adjunta (Figura 2), tomada parcialmente de Reynolds y Robertson (2003, 23), fue seleccionada una cohorte de 1539 niños de minorías de bajos ingresos, el 93 % de los cuales fueron afroamericanos y el resto latinos y de

otros grupos. De ellos el grupo del programa lo formaron 989 niños, los cuales, incluyendo el *kinder*, fueron elegidos para asistir al programa CPC durante 6 años, desde los 3 hasta los 9. El grupo de comparación lo formaron 550 niños, los cuales no se beneficia-

ron del programa CPC pero participaron en un programa kinder de todo el día para niños en situación de riesgo en cinco escuelas seleccionadas aleatoriamente.

Figura 2: Muestra inicial del Chicago Longitudinal Study en 1986



¿Cuáles son las características de la muestra? Para responder a la pregunta se toman datos parciales de una tabla (Ver tabla 1) de Reynolds, Temple y Ou (2003, 638), en la que se describen las características esenciales de la muestra CLS en ambos grupos, el de tratamiento y el de comparación.

Lo que puede concluirse de un modo global es que ambos grupos son similares en las características analizadas, si bien no iguales. Nótese cómo existen desventajas ciertas en algunos indicadores en el grupo de tratamiento-CPC: Es más alto el porcentaje de negros, de residencia en área escolar de alta pobreza, de un solo padre, de padre no empleado a los 12 años y de tener menos de 20 años al nacer el hijo. Bien es verdad que un dato les favorece, el del porcentaje de padres con estudios secundarios completos, pero en conjunto el perfil de mayor desventaja en el inicio reside en el grupo experimental.

Todo esto puede contribuir a formular en los niños del grupo experimental, cuando se hagan las evaluaciones, unas estimaciones más bien conservadoras respecto a los resultados. No hay que olvidar que los alumnos del grupo de comparación fueron buscados fuera de las zonas más desfavorecidas y además participaban en programas o intervenciones alternativas (Cfr. Reynolds, Temple y Ou, 2003, 637). Dicho de otro modo: Probablemente a la hora de interpretar los datos se podrían esperar resultados superiores en el grupo de tratamiento a los encontrados, si los grupos en el inicio fueran iguales en el grado de desventaja. Es decir, no se ha controlado la selección diferencial.

Ahora bien, dado que se trata de un estudio longitudinal, es conveniente preguntarse sobre la pervivencia de la muestra a lo largo de los años, si disminuye, en qué grado y si esa

disminución es o no selectiva respecto de alguno de los grupos.

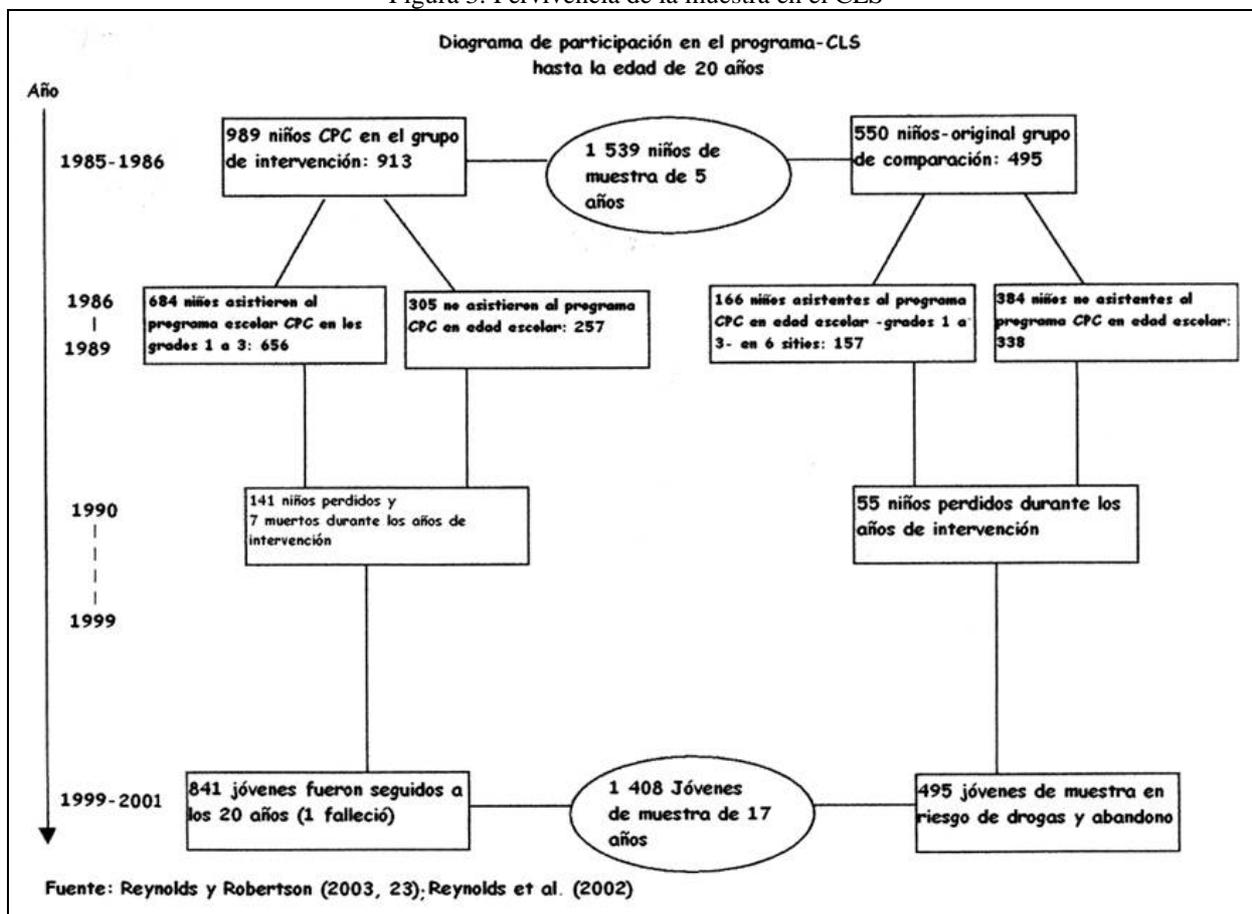
Tabla 1: *Tamaños de la muestra y características para los Grupos del Programa y de comparación en el CLS en el momento de constitución de la muestra*

Características de la muestra	Grupo de Programa CPC	Grupo de Comparación
Muestra original: N = 1539	989	550
Participación (%):		
En Preescolar	100	14.8 (Head Start)
Kindergarten	100	100
Edad escolar	69.2	30.2
Características del niño y de la familia:		
Niña (femenina) (%)	52.3	46.3
Afroamericanos (%)	94.0	92.6
Índice de riesgo familiar (0-6): Media	3.56	3.62
Residir en área escolar de alta pobreza (%)	77.1	71.9
Elegibles por almuerzos subsidiados (%)	92.3	92.8
Padres con la educación secundaria completa (%)	66.1	59.3
Status de un solo padre (%)	69.6	65.7
Un padre no empleado a la edad de 12 años (%)	64.9	60.8
Número de hermanos: Media	2.6	2.8
Informe de maltrato infantil a los 4 años (%)	1.1	1.3
Un padre menor de 20 años al nacer el niño (%)	23.2	19.2

Fuente: Reynolds, Temple y Ou (2003, 638)

Lógicamente, la pervivencia es relativa a la edad en que se realizan las mediciones respectivas.

Figura 3: Pervivencia de la muestra en el CLS



Por ello existen tablas en algunos autores que arrojan datos de tamaño de muestras –la experimental y de comparación– en distintas edades, según su evolución a lo largo de los años medidos. Es el caso de Reynolds y Robertson (2003) y Reynolds et al. (2002), tal como se puede comprobar en la figura (figura 3).

Es decir, en el plazo de alrededor de 20 años el porcentaje de pervivencia de la muestra fue aproximadamente del 92 %, lo cual es un porcentaje muy elevado. Reynolds (2004) concluye que los índices de recuperación de la muestra son altos, lo cual incrementa la validez de los hallazgos que vinculan las experiencias de la familia y temprana infan-

cia a resultados en la tardía adolescencia y temprana adultez.

Ahora bien, si la pervivencia es relativa a la edad en que se realizan las mediciones, es también relativa respecto de las variables a que se refieren esas mediciones. Concretamente (Cfr. Reynolds (2004), a la edad de 21 años estaban activos en el estudio 1315 participantes, esto es, un 85.4 %, los cuales proporcionaron información sobre logros educativos; para resultados de maltrato infantil y delincuencia juvenil se pudo disponer de 1400 participantes, esto es, alrededor de un 91 %. Compruébese esto en distintas variables y edades en ambos grupos (ver tabla 2), lo cual es válido para otras edades posteriores.

Tabla 2: Tamaño de las muestras para los resultados principales

Grupo de intervención	Programa CPC	Comparación
1. Muestra original	989	550
2. Logros educativos a los 21 años	858	456
3. Arrestos juveniles a los 18 años	911	493
4. Maltrato infantil y abandono, edades 4-17	913	495
5. Servicios escolares de recuperación, edades 6-18 años	841	445
6. Status conocido para dos ó más resultados	934	504

Fuente: Reynolds, Temple y Ou (2003, 638)

En resumen, tales índices de perdurabilidad de la muestra vienen a evidenciar dos cosas, a saber, que las arrojadas son tasas raras o inusuales para estudios longitudinales extensos y que tal pervivencia contribuye a dar validez a las conclusiones, al menos validez externa.

Los estudios

Después de efectuada una búsqueda de estudios –pienso que exhaustiva– que versaran principalmente sobre dos aspectos, la naturaleza del programa y los estudios longitudinales del seguimiento de su impacto, se identificaron una serie de publicaciones, la mayor parte de las cuales giraban alrededor del profesor Arthur J. Reynolds, del Instituto para el Desarrollo Infantil de la Universidad de

Minnesota, como director que es del Chicago Longitudinal Study.

Probablemente no se hubiera abordado el trabajo de recoger los resultados y las conclusiones del CLS si no se estuviera en la fase de finalización del estudio. En efecto, si el CLS estuvo pensado para iniciarse en enero de 1986 y finalizar en junio de 2003, es decir, cuando los componentes de la muestra tuvieran entre 23 y 24 años, las evaluaciones de seguimiento se concibieron para realizarse anualmente desde el *kinder* hasta el grado sexto, y posteriormente en diferentes edades, esto es, a los 15, 17-18 y 22-24 años; pero la realidad es que, recorriendo la literatura, se encuentran informes o estudios en edades diferentes. Me permito realizar una breve descripción de las investigaciones, dejando

para más adelante el resumen de sus conclusiones.

Gill y Reynolds (1999) estudiaron las expectativas educativas de los padres y maestros respecto del rendimiento académico de los niños afroamericanos (n = 712) de bajos ingresos de doce años. Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko y Hagemann (1996), tomando como base una muestra de niños (n = 360) en su mayor parte negros, estudiaron si la participación en preescolar a las edades de 3 y 4 años estaba asociada a la edad de 12 años (sexto grado) con un más alto rendimiento lector y matemático, y con una menor incidencia de retención en el grado o curso.

A los 13 años de los niños (7º grado) Reynolds y Temple (1998) analizaron una muestra de afroamericanos (n = 559) para estudiar si existía relación, después de controlar diversas variables, entre el grado de asistencia al programa, sea más allá del preescolar, hasta los grados 2 y 3 (n = 426 niños) en comparación con una asistencia solamente a preescolar (n = 133 niños), y variables de rendimiento lector y matemático, de retención en el grado y de asignación a aulas de educación especial. En idéntica edad Temple y Reynolds (1999) estudiaron en 1087 niños negros de bajos ingresos la relación que tenía el cambiar de escuela (movilidad escolar), entre los grados desde el *kinder* hasta el 7º, con el rendimiento matemático y lector, analizando a qué factores estaba asociado un mayor o menor rendimiento.

A los 14 años, 8º grado, Miedel y Reynolds (1999) estudiaron en qué medida la distinta implicación de los padres (n = 704) en preescolar y *kinder* tenía relación con el rendimiento lector y matemático, la retención en el grado y la asignación a aulas de educación especial. Reynolds y Robertson (2003) recogieron información de una muestra total de 1408 estudiantes (913 de intervención CPC vs. 495 de no intervención) para comprobar la relación entre la intervención temprana centrada en la escuela y el maltrato de los

niños desde los 4 hasta los 17 años (desde 1984 hasta 1998). Se contabilizaron tres grupos de tratamiento, esto es, los que solamente recibieron preescolar, solamente escuela en los grados primeros, o preescolar hasta los grados 2 ó 3 (grupo prolongado o “*extended group*”).

Mann y Reynolds (2006) identificaron del total de la muestra del CLS (n = 1539) una muestra a los 18 años de chicos que habían sido identificados como delincuentes mediante informes oficiales de justicia (n = 1406) para ver la relación o poder predictivo sobre la delincuencia juvenil de una serie de variables asociadas a una intervención educativa temprana y predictores relacionados con el niño, la familia, los amigos y la escuela. Reynolds, Temple, Robertson y Mann (2001) investigaron el efecto de una temprana participación durante los primeros años de la escuela (al menos un año durante los 3 primeros años) en el CPC (n = 850) vs. no participación en la escuela (n = 689) sobre una muestra de 18 y 20 años en tres tipos de variables, esto es, logros educativos, arrestos juveniles entre 10 y 18 años por motivos diversos y servicios escolares de recuperación. Barnard (2004), por su parte, investigó en 1165 jóvenes, que ahora tienen 20 años, la relación entre la implicación de los padres en la educación de sus hijos con variables de éxito de sus hijos en la escuela.

Reynolds y Ou (2004), llegando en el estudio de la muestra CLS a la edad de 22 años, pretendieron determinar los efectos en los chicos de la participación en el programa CPC y documentar los modelos de bienestar del niño y la familia vistos desde la perspectiva del tiempo. Asimismo, se pretendió identificar los factores del niño, la familia, la escuela y la comunidad que podían promover el bienestar del niño. Desde mi punto de vista puede ser considerado el mejor resumen tanto de la descripción del programa, del estudio de seguimiento (CLS) como de los hallazgos hasta la edad de 22 años de los chicos. Reynolds, Temple y Ou (2003) anali-

zaron básicamente dos aspectos: Por un lado, la relación entre la participación en preescolar y un conjunto de variables, y por otro si la inversión en el programa, o coste, excedía o no los beneficios que del programa se informaban.

Clements, Reynolds y Hickey (2004) estudiaron varios predictores agrupados por áreas o niveles (individual, escolar, del programa, de implicación de los padres) de una serie de variables, entre otras, análisis de términos en el *kinder*, rendimiento lector en el octavo grado, finalización de la escuela secundaria y delincuencia juvenil. Ou y Reynolds (2006) investigaron si la participación en el programa CPC estuvo asociada a los 22 años de los chicos (869 del grupo CPC y 465 del no-CPC) con variables de logro educativo (finalización de la escuela secundaria, completados los más altos grados y asistencia a College).

Mersky y Reynolds (2007) recogieron datos de mujeres (n = 706) entre 22 y 24 años para estudiar los efectos o relación de una serie de predictores de la temprana edad y de la edad escolar sobre/con la maternidad femenina.

Variables e instrumentos

Se decía más arriba que en el inicio el CLS se planteó desde el punto de vista de su realización como un estudio colaborativo, esto es, de integración de expertos en investigación, académicos, prácticos y responsables tanto de las escuelas, como de las administraciones educativas, de servicios sociales, de salud, ... Entre las actividades colaborativas se incluían (Cfr. Reynolds, Temple y Ou, 2003, 636) el desarrollo de instrumentos de encuesta, la asistencia en la recogida de datos, el asegurar altos índices de respuesta, la comunicación con las escuelas y familias, la identificación de medidas principales de resultados, y la difusión y uso de los hallazgos del estudio. Fueron indispensables las mismas escuelas de Chicago a la hora de ayudar a los investigadores del estudio a tener acceso a datos de

registros de la escuela y de tests estandarizados, el *Department of Child and Family Services* (DCFS), los juzgados juveniles del condado, el *Department of Human Services*, el *Department of Public Health*, los departamentos correccionales, los *colleges* y las Universidades.

De un modo más o menos explícito en el párrafo anterior a mi entender quedan aludidos tres elementos complementarios y de los que se hablará en este apartado, esto es, las variables analizadas en el estudio, los instrumentos para medirlas y las personas que aportan la información, ya sea porque la proporcionan ya porque la posibilitan. Aunque algunos aspectos se desarrollarán con algo más de detalle, puede servir de ilustración de la implicación de los tres elementos el recurrir al estudio de Barnard (2004) sobre los efectos de un elemento esencial del programa, la implicación de los padres en la educación de sus hijos.

En efecto, se investigó en 1165 de los participantes, que en la fecha tenían 20 años, la relación entre la implicación de los padres en la educación de sus hijos con variables de éxito de sus hijos en la escuela. El éxito en la escuela –variable dependiente- fue medido como abandono, finalización de la escuela secundaria y consecución de los más altos grados o cursos completados. La medición de la implicación de los padres en la educación primaria de sus hijos se midió de dos formas, acudiendo a los mismos padres y a los profesores. A los padres se les preguntó que valoraran su implicación en la educación de sus hijos en el hogar y en la escuela; y a los maestros se les pidió que dieran su valoración sobre la implicación de los padres en las actividades de la escuela.

La implicación de los padres en el hogar – en un 90 % fueron madres las que informaban- se midió mediante una encuesta en la que se les preguntó acerca de si leían a su hijo, si cocinaban con él, si comentaban con él su progreso escolar y si hacían excursiones

con sus hijos (o los llevaban al museo, zoo, planetario o acuario). Todas las valoraciones fueron convertidas a una escala de 3 puntos: 1, nunca; 2, a veces; 3, frecuentemente. La medición del grado de implicación de los padres en la escuela se basó en la valoración de los padres sobre su grado de participación en las actividades de la escuela, si hablaban con el profesor acerca de su hijo y si le ayudaban en lo relacionado con el aula. Igualmente, las valoraciones fueron convertidas a una escala de 3 puntos, graduada de forma similar a la anterior escala.

Por su parte, se pidió a los maestros del estudiante que estimaran la participación de los padres en las actividades de la escuela. Los maestros respondieron en una escala de 5 puntos: 5, excelente, mucho; 4, por encima de la media; 3, promedio satisfactorio; 2, débilmente satisfactorio; 1, pobre o nula.

Se habla de una variable independiente experimental, elemento esencial del tratamiento, que es la implicación paterna; se habla de variables dependientes, efecto del tratamiento, entre las que se encuentran el abandono, la finalización de la escuela secundaria, ... y se habla de instrumentos de medida de las variables, en este caso una escala de estimación para medir el grado de la implicación a partir de la información proporcionada por los padres o profesores, la cual es fruto de la propia experiencia, de la observación o del registro de información en los centros.

Por ello, Reynolds (2004), al hablar de los instrumentos de medida y recogida de datos, afirma que los datos fueron recogidos desde el nacimiento hasta los 21 años a partir de una variedad de fuentes, como encuestas a profesores, encuestas y entrevistas a los niños, encuestas y entrevistas a los padres, registros administrativos de la escuela, pruebas estandarizadas, observaciones en el aula, agencias de bienestar y juzgados de juventud, colleges y universidades, y registros de agencias de ayuda pública.

Reynolds, Temple, Robertson y Mann (2001) investigaron el efecto de una temprana participación durante los primeros años de la escuela (al menos un año durante los 3 primeros años) en el CPC (n = 850) vs. no participación en la escuela (n = 689) sobre una muestra de 18 y 20 años en tres tipos de variables, esto es, logros educativos (completar la escuela secundaria, completar los más altos grados, abandono de la escuela), arreos juveniles entre 10 y 18 años por motivos diversos y servicios escolares de recuperación (retención en el grado y servicios de educación especial, entre los que se encuentran dos básicamente, es decir, el número de años que recibieron servicios de educación especial desde los 6 hasta los 18 años y cualquier tipo de incidencia de servicios de educación especial).

Tabla 3: Naturaleza de las variables medidas en distintas edades en el CLS

Dominio de bienestar	Edad
Madurez/rendimiento escolar: - En/encima de la norma nacional en madurez escolar - En/encima de la norma nacional en rendimiento lector	5 14-15
Conducta de apoyo familiar: - Tres ó más valoraciones positivas de implicación paterna - Maltrato infantil (informes de los juzgados) - Maltrato infantil (informes señalados de los DCFS ^[3])	8-12 4-17 4-17
Educación de tipo remediador: - Repitieron un grado (curso) - Educación especial Delincuencia juvenil: - Arresto juvenil - Arresto por infracción violenta - Dos ó más arrestos	6-15 6-18 10-18 10-18 10-18
Logros educativos hasta los 21 años: - Completaron la escuela secundaria - Grado más alto completado (media de años)	18-21 13-21

Fuente: Reynolds, Temple y Ou (2003, 642)

¿Qué variables han sido objeto de análisis en orden a la comprobación del efecto de la acción de compensación en los niños y chicos? Si el CLS analiza la muestra del programa CPC, que nació en 1979/80 y en 1986 ya había terminado el *kindergarten* y se pretendía que el análisis continuara hasta junio de 2003, es decir, hasta cuando los chicos tuvieran entre 23 y 24 años, las variables que se estudiarán son de muy diverso tipo. Cuanto mayores son los chicos medidos en los efectos, mayor es la variación en la naturaleza de las variables que se medían cuando aquéllos eran más jóvenes. Véase a título de ilustración (tabla 3) el estudio de Reynolds, Temple y Ou (2003), que cubre hasta los 21 años de los chicos.

Después de analizar las variables medidas en los diversos estudios, éstas pueden agruparse en dos grandes bloques, esto es, unas variables relacionadas con la educación y otras de tipo social. Entre las primeras cabe considerar las variables de rendimiento o de resultados escolares y las que podrían llamarse de logros educativos. Entre las de tipo social, al igual que en otros programas, se pueden incluir aquéllas que tienen que ver globalmente con la integración social, sea en

forma de infracciones, delitos, arrestos, ... Es decir, las variables que se miden son las correspondientes a las edades de los destinatarios de los programas.

El estudio y su validez

¿Cuál es la naturaleza del estudio? El *Chicago Longitudinal Study* es una investigación evaluativa de impacto del programa CPC de tipo longitudinal y prospectiva. No es una investigación experimental propiamente dicha sino un cuasiexperimento, dado que compara el grupo de tratamiento CPC no con grupos de control asignados aleatoriamente sino con grupos de comparación no equivalentes. Ya se ha aludido al problema de la comparabilidad de los grupos. En efecto, se identificó un grupo experimental y se comparó con grupos que eran aproximadamente similares en casi todas las características al comienzo del estudio.

Sin embargo, es precisamente la comparabilidad de los grupos de tratamiento y comparación la que presenta algunas debilidades (Cfr. Thompson, Reynolds y Temple, 2001). En efecto, las familias en el grupo de tratamiento CPC eligieron participar voluntariamente en el programa y a estos padres se les

pidió que se ofrecieran en el programa regularmente. El grupo de comparación incluyó no solamente estos tipos de familias sino tal vez también familias que no buscaron participar en el programa y familias que no fueron capaces de proporcionar tiempo voluntario al CPC. De ahí que el grupo de comparación pudo haber incluido algunas familias que no habrían participado en el programa CPC, si se les hubiera ofrecido, y estas familias pueden ser diferentes en formas no medidas.

Es interesante lo que afirman Mersky y Reynolds (2007) respecto de la naturaleza del tratamiento educativo que recibió el grupo llamado de comparación, ya que de este modo se entenderán mejor los resultados. Mientras el grupo CPC residía en los barrios de más alta pobreza de Chicago, la mayor parte del grupo de comparación asistía a escuelas fuera de los barrios CPC y participaba en intervenciones alternativas, incluyendo el programa *Head Start*. Es decir, la muestra del grupo de comparación fue extraída de zonas de Chicago menos desfavorecidas, lo cual conduce a sostener que las estimaciones del impacto del programa CPC probablemente sean más conservadoras de lo que en realidad sería, si el tratamiento del grupo de comparación fuera de una naturaleza menos favorecida.

Un área que no está resuelta en cuanto al programa CPC es la cuestión de qué servicios deberían realmente ser dispensados como parte del programa. Dado que el programa no tiene una guía específica que ordenara qué actividades o curricula particulares fueran ofrecidos, esto puede dificultar el aclarar qué elementos del programa conducen a la efectividad de CPC.

2.2. Resultados a corto y largo plazo

Los resultados, tal como se ha apuntado, se reducen básicamente a dos campos, el educativo y el social. En el primero se encuentran los referidos al ámbito escolar, principalmente rendimiento, y al de logros por la escuela,

tales como consecución de niveles educativos, entre otros. Dentro del campo segundo se citan aspectos relacionados con la integración social, medida a través de indicadores de ajuste y/o desajuste social.

Aunque se han relatado varios estudios realizados en diversas edades, me voy a limitar a algunos, dado que serían redundantes la mayor parte de ellos. Reynolds y Temple (1998) se centran en variables educativas. Compararon dos grupos del programa, los que solamente tuvieron preescolar y los que continuaron 2 ó 3 años más en la enseñanza primaria. La conclusión global que se obtuvo, sin entrar en muchos detalles, fue que cuanto más larga fue la duración de la exposición al tratamiento escolar, más altos fueron el rendimiento lector y matemático, así como más bajas las tasas de repetición de curso y de asignación a aulas de educación especial, al menos hasta que los chicos estuvieron en el grado séptimo (alrededor de 13 años).

Fueron Reynolds, Temple, Robertson y Mann (2001) quienes extendieron el arco de las variables medidas, dada la edad de los implicados, ya que investigaron el efecto sobre los logros educativos y el arresto en la edad juvenil que hasta los 20 años tuvo una intervención en la temprana edad (CPC). Los resultados fueron que los niños que participaron en una intervención preescolar durante 1 ó 2 años tuvieron un índice mayor de finalización de la escuela secundaria, más años de educación, menores tasas de arresto juvenil, de arrestos por violencia y de abandono escolar. La participación en preescolar y en la edad escolar estuvo asociada a tasas más bajas de retención en el grado y de recurso a aulas o servicios de educación especial.

Sin embargo, siguiendo con la intención de la parsimonia manifestada algo más arriba en cuanto a la cita de todos los estudios, me voy a detener en el estudio de Reynolds, Temple y Ou (2003) sobre la intervención temprana de tipo escolar sobre el bienestar del niño en

el *Chicago Longitudinal Study* hasta cuando los chicos tenían alrededor de 21 años.

Como puede comprobarse en la tabla (tabla 4) (Cfr. Reynolds, Temple y Ou, 2003, 642), se recoge información de estudios anteriores a 19 años después de finalizada la exposición. Todas las diferencias fueron estadísti-

camente significativas. Los índices fueron ajustados según las diferencias de grupo en sexo del niño, raza o etnia, participación en la intervención en la edad escolar y status de riesgo de la familia. Los tamaños de la muestra variaron desde 1102 en madurez escolar hasta 1404 en delincuencia juvenil.

Tabla 4: Proporción de niños de los grupos experimental y de comparación del Programa CPC, que consiguen competencia escolar y social

Dominio de bienestar	Edad	Gr. Programa	Gr. Comparación	Diferencia	% de cambio ^[4]
Madurez/rendimiento escolar:					
- En/encima de la norma nacional en madurez escolar	5	46.7	25.1	21.6	+86
- En/encima de la norma nacional en rendimiento lector	14-15	35.0	22.0	13.0	+59
Conducta de apoyo familiar:					
- Tres/más valoraciones positivas de implicación paterna	8-12	30.9	21.0	9.9	+47
- Maltrato infantil (informes de los juzgados)	4-17	5.0	10.3	5.3	-52
- Maltrato infantil (informes señalados de los DCFS ^[5])	4-17	6.9	14.2	7.3	-52
Educación de tipo remediador:					
- Repitieron un grado (curso)	6-15	23.0	38.4	15.4	-40
- Educación especial	6-18	14.4	24.6	10.2	-41
Delincuencia juvenil:					
- Arresto juvenil	10-18	16.9	25.1	8.2	-33
- Arresto por infracción violenta	10-18	9.0	15.3	6.3	-41
- Dos ó más arrestos	10-18	9.5	12.8	3.3	-26
Logros educativos hasta los 21 años:					
- Completaron la escuela secundaria	18-21	61.9	51.4	10.5	+20
- Grado más alto completado (media de años)	13-21	11.23	10.87	0.36	-

Fuente: Reynolds, Temple y Ou (2003, 642)

Analizaron la madurez escolar y el rendimiento, la educación especial, la conducta de apoyo a la familia, la delincuencia juvenil y los logros educativos en distintas edades de la muestra. Veamos con detalle los resultados, los cuales suelen ser la tónica general de los estudios.

- Madurez escolar y rendimiento. La participación en el programa preescolar CPC estuvo asociada con niveles de madurez escolar a la entrada al *kindergarden* significativamente más altos, hasta el grado de que casi el doble de participantes en el programa (46.7 %) puntuó en o por encima de las normas nacionales (USA) en la puntuación compuesta de los Tests Iowa

de Destrezas Básicas en comparación con el grupo de comparación (25.1 %). Un modelo similar, aunque un poco más reducido en las diferencias, ocurrió con las diferencias en rendimiento lector a los 14-15 años edad de los chicos. En efecto, mientras un 35 % del grupo de programa CPC se encontraba a esa edad en o por encima de las normas nacionales en rendimiento lector, en el grupo de comparación el porcentaje era del 22 %.

- Educación especial (*remedial*). La participación en el programa estuvo asociada con índices significativamente más bajos de retención en un grado (curso) y de asignación a aulas de educación especial. En efecto, mientras el grupo preescolar

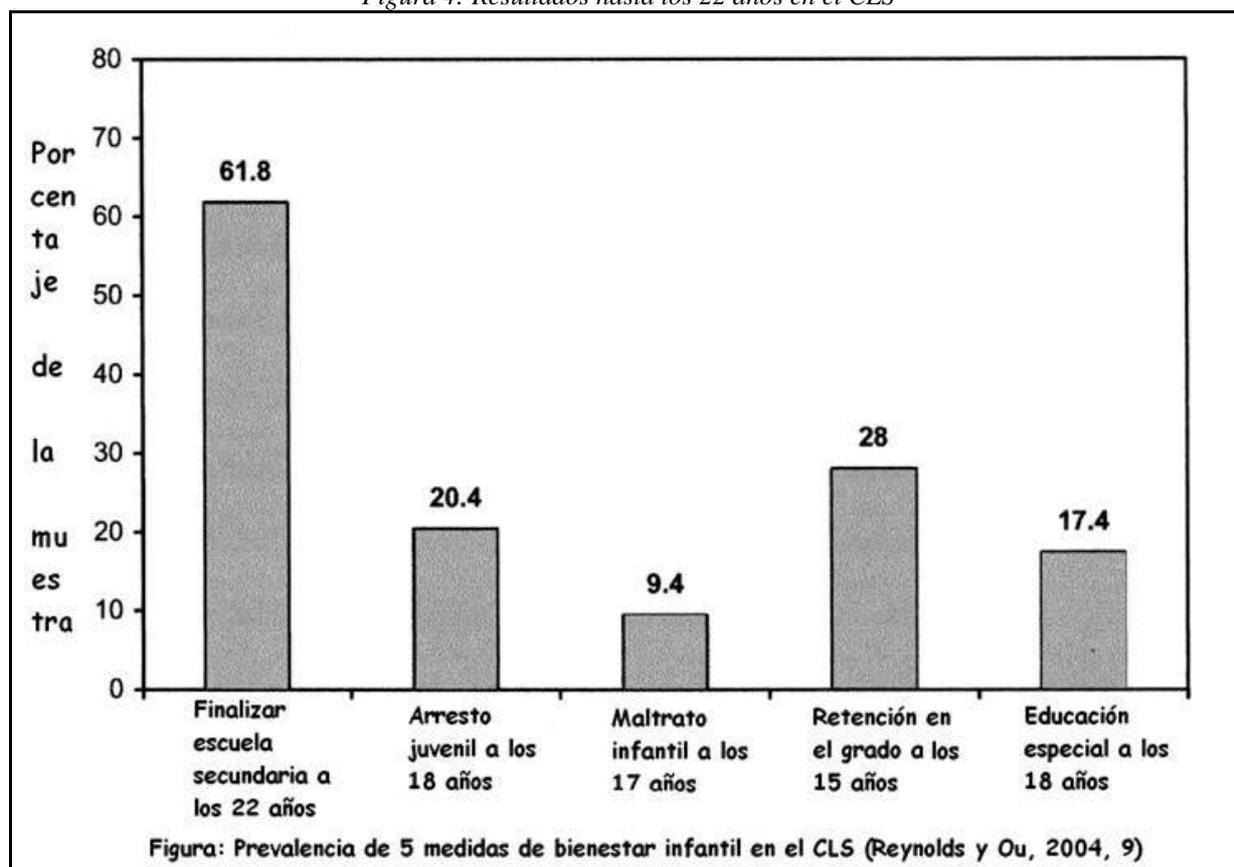
(CPC) arrojaba un índice de retención en el grado entre los 6-15 años del 23 %, el de comparación presentaba uno del 38.4 %, lo que significa que provoca un índice (porcentaje de cambio sobre el grupo de comparación) del 40 por ciento más bajo en el grupo preescolar. Un porcentaje similar (41 %) es el índice de cambio en el grupo de preescolar, que tuvo una menor tasa de educación especial durante las edades de 6 a 18 años (14.4 % vs. 24.6), siendo menor asimismo los años que dedicaron a educación especial. La intervención que continuó en los grados de primaria también estuvo asociada con unas menores tasas de educación especial. Los resultados tanto de la asignación a educación especial como de la retención en el grado fueron consistentes con estudios previos.

- Conducta de apoyo familiar. La participación en el programa condujo a mejores prácticas de ser padres (*parenting*). Los participantes en preescolar tuvieron más altas estimaciones de implicación paterna en la escuela desde los 8 a los 12 años, medidas por el número de puntuaciones positivas dadas por los profesores y padres, recuérdese de 0 a 5. En particular el 30.9 % de los participantes en el programa tuvieron tres o más estimaciones positivas de implicación, contra un 21 % del grupo de comparación.

La participación en preescolar en el CPC estuvo asociada significativamente a más bajos índices de maltrato infantil, según informes corroborados a la edad de 4 a 17 años por ambas vías, las peticiones de un tribunal (5.0 % vs. 10.5 %, un 52 por cien de reducción) y los informes corroborados de los DCFS (*Department of Children & Family Services*) (6.9 vs. 14.2, un 52 por cien de reducción). Dos años de preescolar arrojaron una mayor reducción en el maltrato infantil que un año. La participación en el programa de 4 a 6 años también estuvo asociada a índices más bajos de maltrato. Este es uno de los primeros programas centrados en la escuela que demuestran efectividad en la prevención del maltrato infantil.

- Delincuencia juvenil. Los participantes en preescolar tuvieron un índice significativamente más bajo de peticiones a la corte juvenil a la edad de 18 años que sus compañeros del grupo de comparación (un 16.9 % vs. un 25.1 %, esto es, una reducción del 33 por cien). Asimismo, tuvieron unos índices significativamente más bajos de múltiples arrestos (9.5 % vs. 12.8 %, un 26 por cien de reducción) y detenciones por delitos violentos (9.0 % vs. 15.3 %, un 41 por cien de reducción), así como menos arrestos. Este es el primer estudio de un programa a larga escala que muestra vínculos con la prevención de la delincuencia.

Figura 4: Resultados hasta los 22 años en el CLS

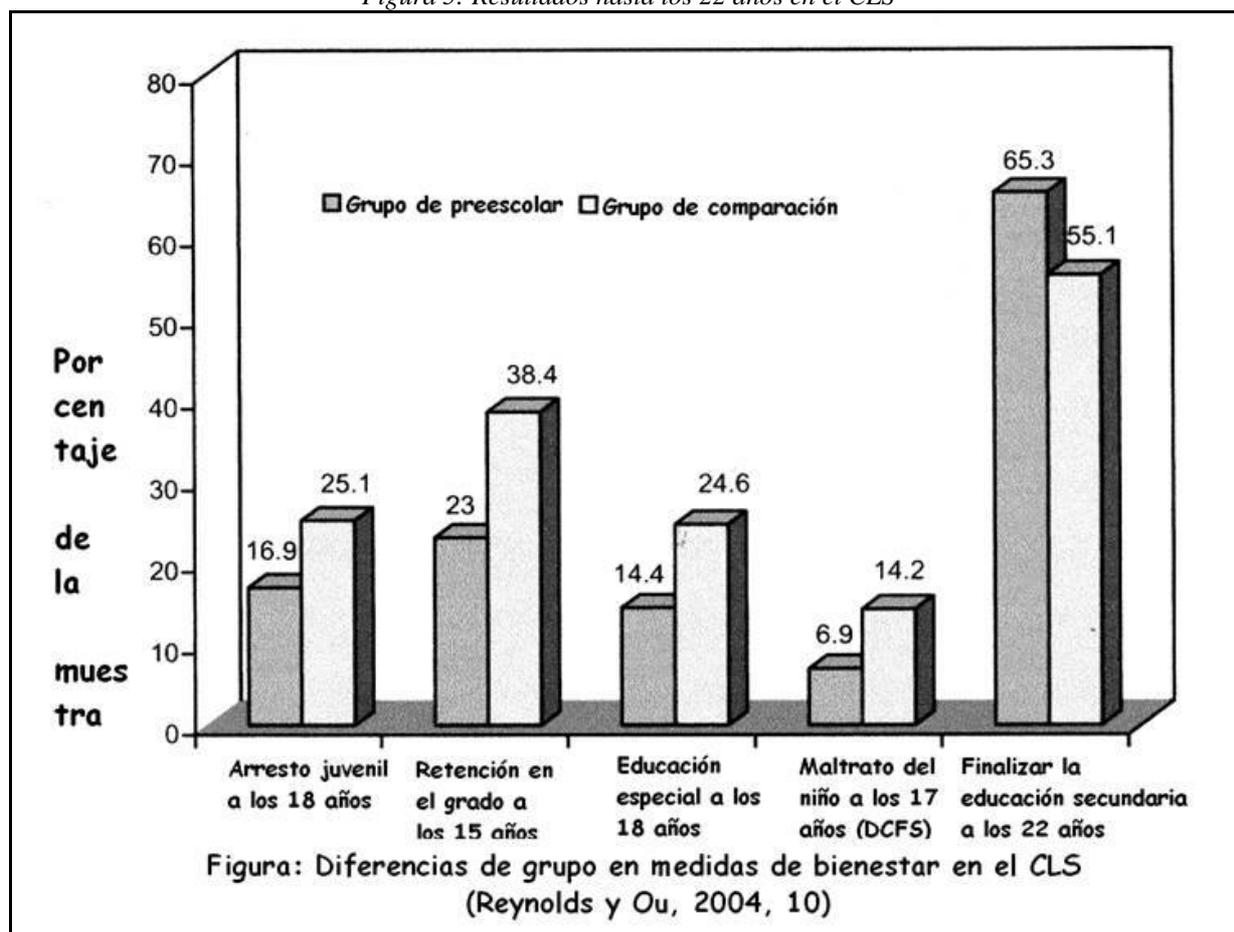


- Logro educativo. La participación en preescolar también estuvo vinculada a mayores logros educativos a la edad de 21 años. Los participantes en el CPC tuvieron un 20 % de índice de más alta graduación en la escuela secundaria o lograron en la batería de cinco tests el nivel necesario para conseguir el *General Educational Development* (GED)^[6] (61.9 % vs. 51.4 %).

También tuvieron una media más alta en años completados de educación (11.2 años vs. 10.9). Solamente programas-modelo consiguieron estos efectos.

No vamos a insistir en más resultados en distintas edades ya que son similares a los arrojados anteriormente. Baste a título de ilustración los que arrojan Reynolds y Ou (2004) cuando los chicos tienen 22 años (Cfr. Figuras 4 y 5).

Figura 5: Resultados hasta los 22 años en el CLS



Finalmente, me parece un dato digno de ser resaltado el de los resultados desde la perspectiva del sexo de los alumnos. Me explico. Ou y Reynolds (2006) estudiaron a 1334 jóvenes de 22 años de ambos grupos – experimental y de comparación- en orden a identificar posibles diferencias en logros educativos, llegando a la conclusión de que la participación en preescolar estuvo significativamente asociada a más años de educación, a más alta tasa de finalización de la escuela secundaria, así como de asistencia al *College*. Sin embargo, de todos los subgrupos analizados solamente el sexo interactuó con la participación en el programa, en el sentido de que los chicos se beneficiaron más del programa preescolar que las chicas en finalización de la escuela secundaria.

Por otra parte, es de interés algo que ya en otros estudios se ha analizado, esto es, cuál

era el comportamiento de las chicas del estudio (tanto las del programa como las del no programa, n = 706) en cuanto a las variables a las que iba asociado el quedarse embarazadas hasta las edades de 22 a 24 años. Esto fue lo que investigaron Mersky y Reynolds (2007). Los datos fueron aportados por informes personales de las embarazadas y por datos de la Administración. En efecto, mientras las chicas informaron de su status de maternidad, del número total de hijos y de la fecha de nacimiento de cada uno, otros datos adicionales fueron proporcionados por los servicios sociales y registros de las escuelas. El programa tuvo como resultado un impacto limitado sobre los comportamientos de embarazo. Por ejemplo, no se evidenció que la participación en preescolar estuviera asociada a tasas más bajas de temprano embarazo, aunque la participación en la edad escolar estuvo vinculada a índices más bajos de na-

cimientos múltiples a la edad de 20 años. La variable más consistente en cuanto a predicción del status de embarazo de las mujeres fue los logros educativos de sus padres. Del mismo modo, la implicación de los padres en la escuela elemental, la matriculación de los niños en escuelas especializadas (*magnet school*), el recibir ayuda las familias con niños dependientes y las estimaciones del profesor de exteriorizar una conducta fueron también significativos predictores del embarazo temprano.

3. Discusión

En el apartado anterior se ha analizado el efecto que la participación en el programa tiene sobre variables de tipo escolar y social. Las escolares van evolucionando desde la primera medición del rendimiento hasta las variables propias de edades posteriores de logro educativo, que tienen que ver con finalización de la educación secundaria, incluso con acceso a estudios universitarios, con asignación a aulas de educación especial, ... Las sociales tienen que ver básicamente con integración social. Ahora bien, si ya se ha dicho que esas ventajas parecen estar vinculadas al efecto del programa, sería de mucho interés preguntarse por qué elementos del programa han sido los causantes de tales ventajas. De este modo podríamos analizar qué aspectos del programa son los que decantan cambios y cuáles no. Este es el principal aspecto que analizaremos a continuación, dejando posteriormente unas páginas a resaltar lo rentable que el programa resulta.

3.1. Factores explicativos de su eficacia

Era necesario evidenciar las potencialidades del programa CPC tanto a corto como a largo plazo, que las tienen, como acaba de indicarse. Pero si bien saber de dichas conclusiones es importante, probablemente de mayor interés tanto teórico como práctico sea el conocer qué elementos o a través de qué mecanismos tales efectos positivos ocurren. Como la metodología que para este fin se utiliza es de tipo predominantemente cau-

sal, se ha querido dejar para este apartado la inclusión de algunas investigaciones que son específicas de él y que difícilmente tendrían cabida en otros lugares.

En efecto, Gill y Reynolds (1999) analizaron los mecanismos utilizados para transmitir o comunicar las expectativas educativas de los padres y maestros al rendimiento académico de los niños afroamericanos de bajos ingresos del CLS (n = 712) de sexto grado (alrededor de 12 años). Se partió de la hipótesis de que las percepciones por los niños de las expectativas de los padres mediaban los efectos de las expectativas de los niños sobre resultados escolares. Los hallazgos confirmaron sólo parcialmente el efecto mediador de las expectativas sobre resultados lectores y matemáticos. Fue el rendimiento previo sobre todo el que emergió como un mediador poderoso de los efectos de la intervención educativa temprana.

Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko, y Hagemann (1996) a través de un modelo estructural confirmatorio investigaron cuáles eran los mediadores de los efectos de la intervención preescolar sobre el rendimiento escolar de los niños en el sexto grado. El modelo incorporó la madurez cognitiva a la entrada en el kindergarden y la implicación paterna en la escuela (estimada por los maestros y padres) como mediadores primarios de efectividad en preescolar. A los 12 años la participación en las edades de 3 y 4 años estuvo asociada significativamente a un más alto rendimiento lector y matemático, y más baja incidencia de retención en el grado. La madurez cognitiva y la implicación paterna en la escuela mediaron significativamente los efectos estimados de la participación preescolar sobre el rendimiento escolar y la retención en el grado 7 años después del programa.

Mann y Reynolds (2006) investigaron el papel que tuvieron una intervención educativa temprana y factores predictivos vinculados al niño, la familia, los amigos y la escue-

la sobre la delincuencia juvenil según informan de ella los juzgados. De entre todas las conclusiones destaca el hallazgo de que la intervención preescolar estuvo asociada con reducciones en la incidencia, frecuencia y severidad de la delincuencia juvenil a los 18 años.

Clements, Reynolds y Hickey (2004) analizaron en una muestra de 21 años la influencia de tres tipos de factores, los individuales (raza, sexo, status de riesgo, duración del *kindergarden*, y experiencia preescolar y posterior), los del programa (procedimiento instructivo, emplazamiento e implicación paterna) y los de la escuela (porcentaje de familias que eran de bajos ingresos y que eran estables residencialmente) sobre cuatro tipos de resultados, esto es, análisis de palabras en el *kinder*, rendimiento lector en el octavo grado, finalización de la escuela secundaria y delincuencia juvenil. Los resultados, basados en análisis de modelos jerárquico-lineales, fueron que la participación en preescolar fue más importante que cualquier otro factor escolar o de programa. Dentro de estos dos tipos de factores el hallazgo más consistente fue que los niveles más bajos de ingresos dentro del área de asistencia a la escuela estuvieron vinculados con resultados más pobres en la escuela y en lo social. Asimismo, la implicación de los padres predijo ambos resultados escolares, los tempranos y los posteriores. Sin embargo, los procedimientos instructivos no fueron un factor significativo. El emplazamiento y la estabilidad de la familia no fueron factores significativos.

Reynolds (2004) concluyó que la participación en los Centros de Padres y Niños estuvo asociada consistentemente con mayores niveles de bienestar infantil desde los 6 a los 21 años. Estos efectos en su mayor parte son explicados por las hipótesis de la ventaja cognitiva, el apoyo escolar y el apoyo familiar; y que para algunos resultados los niños en los entornos de más alta pobreza se benefician más del programa que otros niños.

Smokowski, Mann, Reynolds y Fraser (2004), siguiendo un modelo ecológico en el que se incluyó información sobre características del niño, procesos familiares, participación en la intervención en la temprana edad e indicadores medios de infancia en competencia y problemas, investigaron su relación con resultados académicos, sociales y de salud mental en la tardía adolescencia (22 años). Los resultados llevan a concluir que el riesgo familiar acumulativo desde el nacimiento hasta la edad de 12 años predijo un significativo alto grado de peticiones en la corte juvenil y una más baja tasa de finalización de la escuela secundaria. La temprana intervención infantil en preescolar tuvo efectos protectores sobre resultados en la adolescencia.

Reynolds, Ou y Topitzes (2004) destacaron la importancia que sobre las altas tasas de logros educativos y bajos índices de arresto juvenil tuvieron factores vinculados a la escuela (p.e. la asistencia a escuelas elementales de alta calidad y la baja movilidad), a la familia (p.e. la implicación de los padres y la ausencia de maltrato infantil) y a características cognitivas (como destrezas de alfabetización en el *kinder* y la ausencia de retención en el grado).

Un factor asociado fue el de la movilidad escolar. Temple y Reynolds (1999) estudiaron los efectos que sobre el rendimiento tuvo la movilidad escolar entre el nivel de *kinder* y el séptimo grado en 1087 chicos de bajos ingresos del CLS. Entre dicho lapso de tiempo un 73 % de los chicos cambiaron de escuela al menos una vez y un 21 % cambió tres o más veces. Se realizó el estudio desde dos perspectivas, cuáles eran los predictores de la movilidad escolar, por una parte, y cuáles sus consecuencias, por otra. Entre los predictores significativos del número de movimientos se identificaron el rendimiento previo, el número de años de participación preescolar en un programa de intervención en educación y la educación de los padres. En cuanto a las consecuencias, a pesar de que los estudiantes que cambiaron frecuen-

temente de escuela entre esos años rindieron en pruebas de rendimiento matemático y lector aplicadas al final del grado séptimo aproximadamente un año por debajo de sus compañeros, que no se movían, solamente la mitad de esta diferencia parece atribuible a la frecuente movilidad. La porción restante es debida al hecho de que los estudiantes móviles tuvieron un rendimiento más bajo aun antes de que empezaran a cambiar de escuela. Las consecuencias negativas de la pasada movilidad escolar fueron menos acusadas para aquellos estudiantes que se movieron hacia escuelas mejores. Los hallazgos indicaron que fue la frecuente movilidad, y no la ocasional, la que incrementó significativamente el riesgo de bajo rendimiento.

Este estudio conecta con otros hallazgos posteriores, como el de Mehana y Reynolds (2004), en el que se efectuó una síntesis en la que se evaluaron los efectos de la movilidad escolar sobre el rendimiento lector y matemático en alumnos de los grados elementales, en concreto desde kinder al sexto. Se definió la movilidad como cualquier cambio de escuela. Recurriendo a la técnica del meta-análisis se examinaron estudios fechados entre 1975 y 1994, incluyendo los más tempranos estudios del CLS. Los índices estadísticos fueron convertidos a magnitud del efecto "d". Las magnitudes del efecto individuales fueron casi todas negativas. El compuesto de la magnitud del efecto de -0.25 para lectura y de -0.22 para matemáticas indicó que el nivel de rendimiento promedio de los estudiantes móviles sobrepasó a solamente el 40 % de los estudiantes no móviles. Esto es equivalente a 3-4 meses de desventaja en rendimiento. Los principales predictores de variación en las magnitudes del efecto fueron la frecuencia de movilidad, el status socioeconómico y el grado o curso.

Como conclusión provisional de lo analizado hasta el presente destacaría la importancia de la intervención temprana en preescolar y la implicación paterna. Es precisamente de ésta de la que me parece que es

conveniente hablar, dado que es el elemento que se destaca como identificativo del programa CPC, Centros de Padres-Niños. Además de las conclusiones de estudios genéricos sobre factores explicativos de los resultados, existen algunos estudios específicos, en los que merece la pena detenerse.

Así, Miedel y Reynolds (1999) investigaron la relación entre la implicación de los padres en el programa de intervención temprana en los Centros CPC y el rendimiento escolar en octavo grado de sus hijos. Para ello estudiaron una muestra de 704 padres de niños que participaban en el CLS. A través de entrevistas, los padres informaron retrospectivamente de su participación en el programa CPC cuando sus hijos eran más jóvenes. Entre las actividades que ellos mencionaron se encuentran las visitas al aula de padres, la asistencia a conferencias de padres-profesores, reuniones de la escuela y asambleas; la ida a excursiones de la clase; el trabajar en el aula; recibir visitas en el hogar; y transportar a sus hijos desde/hasta la escuela.

Los resultados del estudio muestran que aun después de controlar el background familiar, el número de actividades en las cuales los padres participaron en preescolar y *kinder* estuvo significativamente asociado con un más alto rendimiento lector, menores índices de retención en el grado a la edad de 14 años y menor asignación a aulas de educación especial. La frecuencia de implicación paterna estuvo sólo marginalmente asociada con el rendimiento lector pero sí lo estuvo con unos menores índices de retención en el grado (no promocionar).

Un análisis confirmatorio indicó que las estimaciones del profesor sobre la implicación paterna estuvieron significativamente asociadas con un mayor rendimiento lector en el octavo grado, con menores índices de retención en el grado y más bajos índices de asignación a educación especial durante el grado octavo. La evidencia a partir de este estudio

sugiere que la puesta en práctica de programas tempranos de implicación paterna puede promover las futuras relaciones familia-escuela y puede ser un factor preventivo en la superación de las condiciones abrumadoras de riesgo asociadas con el rendimiento académico.

Barnard (2004), a los 20 años de los niños, exploró por primera vez los lazos entre la implicación de los padres en la escuela elemental y el logro educativo. Los resultados indicaron que la implicación paterna en la escuela estuvo significativamente asociada con índices más bajos de abandono en la escuela secundaria, con un incremento de las personas que se gradúan a tiempo y con cursos más altos completados, todo ello después de haber controlado características de background del chico y de la familia.

Finalmente, Reynolds y Clements (2005) sostienen que cuanto más tiempo tomaron parte los padres en el programa y cuanto más estuvieron implicados en la escuela, era más probable que los niños completaran la escuela secundaria y menos probable que repitieran un grado, recibieran malos tratos, fueran arrestados o requirieran educación especial. Sus conclusiones se pueden resumir del siguiente modo:

1. Las intervenciones con un componente de apoyo familiar afectaron positivamente los resultados del estudiante. La participación preescolar a las edades de 3 ó 4 años está asociada a resultados educativos y sociales que abarcan desde los 5 a los 22 años. Cuanto más tiempo participaron los padres, más grandes fueron los resultados para los niños. En comparación con los que participaron de 1 a 4 años, los que participaron de 4 a 6 tuvieron un rendimiento lector y matemático más alto, y tasas más bajas de educación especial, de retención en el grado y de maltrato infantil.
2. La implicación paterna es un mecanismo a través del cual se consiguen los efectos a largo plazo de la intervención.

3. Una tercera medida en este estudio es el número de años entre los grados 1 al 6 que los maestros puntuaron la implicación de los padres en la escuela como media o mejor. Esta puntuación proporciona un índice acumulativo de implicación que puede ser puesto en correlación con resultados del estudiante. Ambas variables –la finalización de la escuela secundaria y las tasas de arresto juvenil– variaron directamente con las estimaciones por los maestros de la implicación de los padres.

Como conclusión de este apartado destacaría la importancia de la intervención preescolar temprana y la implicación paterna.

3.2. Análisis de coste-beneficio

Ya se ha tratado en estudios previos el problema de si la inversión en los programas era rentable desde el punto de vista económico. Es decir, una intervención global sobre el desarrollo del niño ¿tiene beneficios sustanciales a largo plazo para la sociedad mediante el incremento del bienestar económico y la reducción de gastos en poner remedio y tratamientos? Dicho de otro modo: ¿Exceden los beneficios a los costes?

Aunque hay estudios comparativos que analizan la rentabilidad de varios programas de educación en la temprana edad, asociados fundamentalmente a niños desfavorecidos, esto es, a programas de educación compensatoria, de los que se hablará brevemente más adelante, el estudio de referencia de rentabilidad del programa CPC es el de Reynolds, Temple, Robertson y Mann (2001, 2002). La rentabilidad se obtuvo recurriendo a los procedimientos económicos estándar, esto es, a la estimación del valor presente –dólares de 1998– de los beneficios y costes del programa en cinco categorías principales de beneficios:

- 1) Reducciones en los gastos de los servicios de recuperación escolar derivados de la retención en el grado y de la asignación a aulas de educación especial;

- 2) Reducciones en los gastos del sistema de justicia criminal por ambos aspectos, el arresto juvenil y adulto, y el tratamiento derivado;
- 3) Reducciones en los gastos del sistema de bienestar infantil asociados con el maltrato y abandono infantil;
- 4) Los costes tangibles que se pueden prevenir por víctimas de delitos; y
- 5) Los incrementos en las ganancias adultas y en las rentas derivadas de los incrementos en los logros educativos.

No es intención nuestra el extendernos en este apartado, pero basten algunos aspectos, la rentabilidad comparativa del CPC respecto de otros programas, la rentabilidad del programa y de algunos aspectos diferenciales del mismo. ¿Cuál es la rentabilidad comparativa del programa CPC? Ya se ha aludido a los programas ABC y Perry (Cfr. López López, 2006 y 2007). A simple vista se constata

(ver tabla 5 y figura 6) que todos los programas son rentables, si bien unos más que otros. Ya se comentó que el Perry era muy rentable, mientras el ABC lo era pero menos que los demás, ya que requería mucha inversión sobre todo en personas y tiempo, dado que comenzaba a los cero años de los niños.

¿Cuál es la rentabilidad del CPC? Reynolds, Temple, Robertson y Mann (2002, 42) en su estudio como conclusión afirman que, basándose en procedimientos económicos standard de coste-beneficio, los hallazgos sugieren que una intervención comprensiva de desarrollo del niño tiene beneficios sustanciales a largo plazo –hasta los 21 años en su estudio- para la sociedad a través del incremento del bienestar económico y de la reducción de los gastos destinados a poner remedio a las deficiencias e invertir en tratamientos o programas.

Tabla 5: Rentabilidad comparativa del programa CPC – Beneficios económicos hasta Pre-K para niños desfavorecidos

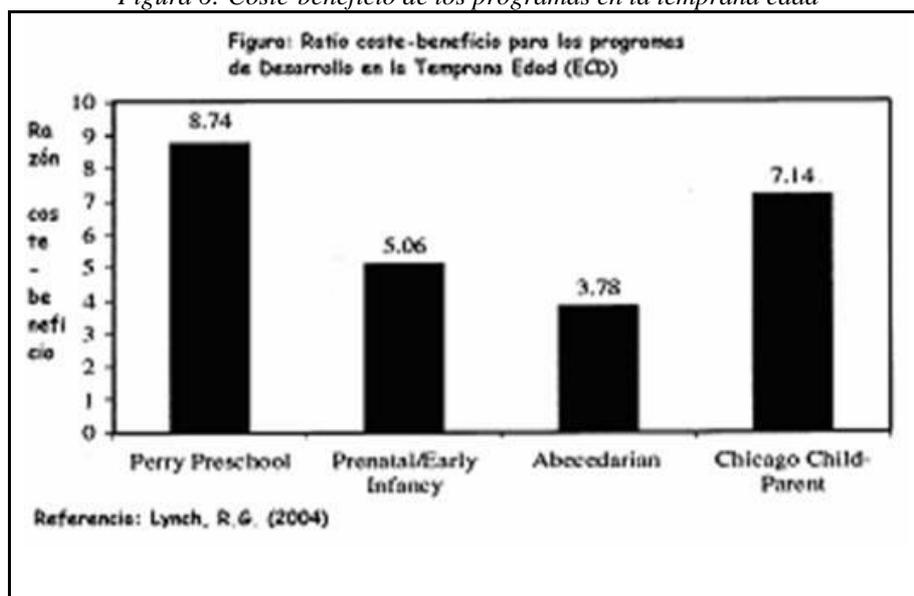
	Coste	Beneficios	Benef./Cost
Perry Pre-K	16.264 \$	277.631 \$	17,07
Abecedarian	36.929\$	139.571 \$	3,78
Chicago	7.417\$	52.936 \$	7,14

Fuente: Reynolds, Temple et al. (2002). Cft. Scheinhary et al. (2005); Barnett y Masse (2007)

Es interesante la estimación que estos autores hacen sobre los beneficios del programa en su totalidad, es decir, del que ha atendido a más de 100000 niños en lo que tiene de vida. Hacen una estimación de los beneficios públicos del programa preescolar para 1000 participantes en el estudio, que lo fijan en 26 millones de dólares. Puesto que el programa ha atendido al menos a 100000 participantes hasta la fecha -2001- estos beneficios pueden

estimarse como mínimo en 2600 millones – dólares de 1998- como ahorros públicos desde que el programa comenzó a funcionar. Por ello, en la medida en que los estados y las entidades locales incrementen el acceso a programas de educación y cuidado en la temprana edad, las escuelas públicas parecen ser un lugar de oportunidades para estas iniciativas.

Figura 6: Coste-beneficio de los programas en la temprana edad



Ahora bien, al analizar aspectos del programa se detectan rentabilidades distintas. Así, los programas preescolares fueron los de más alta rentabilidad. Así, por cada dólar invertido en preescolar se obtuvieron beneficios equivalentes a 7.14 en aspectos educativos, de bienestar social y económico, mientras el beneficio total del programa fue de 3.85. A su vez, un año de preescolar rentó más del doble que dos años; en concreto un año rentó 12.02 dólares y dos años rentaron 5.05 por dólar invertido. Asimismo, la inversión en chicos fue mucho más rentable que en las chicas; en concreto, 9.06 dólares en los chicos y 4.67 en las chicas por dólar invertido.

Dados los limitados recursos financieros y humanos destinados a intervenciones educativas y de salud para los jóvenes niños, se puede garantizar una mayor efectividad de los costes si se dedican más altos niveles de inversión pública en programas y políticas.

4. Implicaciones del estudio

Llegados a este punto sólo queda resumir en pocas ideas lo que este programa aporta y las conclusiones que en consecuencia deben derivarse. En efecto, si se quisiera resumir la

aportación del programa CPC, podríamos centrarnos en dos elementos significativos que hacen que el programa tenga efectos duraderos.

¿Cuáles son esos elementos significativos del programa? Pienso que a lo largo del trabajo, sobre todo en el apartado sobre los elementos explicativos de su eficacia, han quedado dos ideas suficientemente claras. Una primera se refiere al elemento del programa de ser temprano. En efecto, de entre todos los elementos del programa una de las circunstancias que más contribuye a su eficacia es el componente temprano. El componente preescolar en el programa CPC es más eficaz que el componente alrededor de la escuela. Esto no tiene nada de extraño, si se recuerda que en la historia de la evaluación de la educación compensatoria ya consta como una de las conclusiones y evidencias primeras el que para que un programa sea eficaz debe ser temprano. Una de las acusaciones que los evaluadores dirigieron a muchos programas de educación compensatoria, que habían fracasado, era el haber sido programas puestos en práctica demasiado tarde, too late. Por tanto, la educación compensatoria debe actuar tempranamente, a ser posible

no sólo remediando sino previniendo; y se previene cuanto antes se actúa.

Ahora bien –y es la segunda idea que quiero destacar-, difícilmente un programa, cualquier programa y más los destinados a los desfavorecidos sociales, puede tener éxito si el componente de la implicación de los padres no está presente. En el programa CPC los padres están necesariamente presentes en el centro de muchos y variados modos, ya que es un elemento de compromiso del programa; pero además el centro está presente en las familias mediante visitas y actividades continuadas de formación. Esta acción de transformación de los padres no solamente tiene efectos inmediatos sobre ellos y sus hijos sino a lo largo del tiempo, mucho tiempo después de finalizada la acción del programa. Los padres aprenden, los padres ascienden en los niveles del sistema educativo, los padres se implican en la educación de sus hijos, ... De hecho, uno de los factores que parece va asociado a mejoras en los hijos es la finalización por los padres de la educación secundaria.

No nos cabe la menor duda de que esta transformación de la disposición de los padres hacia sí y hacia la educación de sus hijos tiene efectos beneficiosos a largo plazo no solamente en aspectos personales de sus hijos sino en aspectos sociales. No tiene nada de extraño que los hijos logren mayores niveles de bienestar personal en varios aspectos de su existencia y de integración social con su entorno.

Si a todo esto se añade que desde el punto de vista de la rentabilidad el programa es sumamente económico, no queda mucho más que decir sino que debemos gastar mucho más de lo que gastamos para proporcionar buenos programas preescolares y de cuidado del niño para todos los niños que viven en pobreza, no solamente en conjunto sino en la inversión por niño. Criar y enseñar a los niños más jóvenes es la más importante ocupación de la sociedad.

5. Referencias

- Barnard, W.M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39–62.
- Barnett, W.S. y Masse, L.N. (2007). Comparative benefit–cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26 (1), February, 113-125.
- Clements, M.A., Reynolds, A.J. y Hickey, E. (2004). Site-level predictors of children's school and social competence in the Chicago Child–Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 273–296.
- Gill, S. y Reynolds, A.J. (1999). Educational Expectations and School Achievement of Urban African American Children. *Journal of School Psychology*, 37(4), 403–424.
- López López, Eduardo (2006). Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope). *RELIEVE*, v. 12, n. 1.
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm. Consultado el 10 de octubre de 2007.
- López López, Eduardo (2007). Educación Compensatoria. Aprendizaje temprano, éxito posterior (II: Carolina Abecedarian Project). *RELIEVE*, v. 13, n. 1.
http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_1.htm. Consultado el 2 de octubre de 2007.
- Lynch, R.G. (2004). Exceptional returns: Economic, fiscal, and social benefits of investment in Early Childhood Development. Washington DC: Economic Policy Institute.
- Mann, E.A. y Reynolds, A.J. (2006). Early Intervention and Juvenile Delinquency Prevention: Evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Social Work Research*, (30)3, september, 153-157.
- Mehana, M. y Reynolds, A.J. (2004). School mobility and achievement: a meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26, 93–119.
- Mersky, J.P. y Reynolds, A.J. (2007). Predictors of early childbearing: Evidence from

- the Chicago longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 29, 35–52.
- Miedel, W.T. y Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter?. *Journal of School Psychology*, Vol. (37)4, 379–402.
- Ou, S-R. y Reynolds, A. J. (2006). Early Childhood Intervention and Educational Attainment: Age 22 Findings from the Chicago Longitudinal Study. *Journal of Education for Students placed at risk*, 11 (2), 175–198.
- Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA (2001) Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: a 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2339-2346.
- Reynolds, A. y Clements, M. (2005). Parental Involvement and Children's School Success. En Patrikakou et al. (Eds.). *School-Family Partnerships: Promoting the Social, Emotional, and Academic Growth of Children*. New York: Teachers College Press.
- Reynolds, A.J. (2004). Research on early childhood interventions in the confirmatory mode. *Children and Youth Services Review*, 26, 15–38.
- Reynolds, A.J. y Ou, S-R. (2004). Alterable predictors of child well-being in the Chicago longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 26, 1–14.
- Reynolds, A.J. y Robertson, D.L. (2003). School-based early intervention and later child maltreatment in the Chicago Longitudinal Study. *Child Development*, January/February, (74)1, 3-26.
- Reynolds, A.J. y Temple, J.A. (1998). Extended early childhood intervention and school achievement: Age Thirteen findings from the Chicago Longitudinal Study. *Child Development*, February, (69)1, 231-246.
- Reynolds, A.J.; Mavrogenes, N.A.; Bezruczko, N. y Hagemann, M. (1996). Cognitive and Family-Support Mediators of Preschool Effectiveness: A Confirmatory Analysis. *Child Development*, 67, 1119-1140.
- Reynolds, A.J.; Ou, S-R. y Topitzes, J.W. (2004). Paths of Effects of Early Childhood Intervention on Educational Attainment and Delinquency: A Confirmatory Analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development*, September/October, (75)5, 1299 – 1328.
- Reynolds, A.J.; Temple, J.A. y Ou, S-R (2003) School-Based Early Intervention and Child Well-Being in the Chicago Longitudinal Study. *Child Welfare*, Vol. LXXXII: 5, September/October, 633-658.
- Reynolds, A.J.; Temple, J.A.; Robertson, D.L. y Mann, E.A. (2002, february). Age 21 Cost-Benefit Analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. Institute for Research on Poverty, Discussion Paper no. 1245-02.
- Schweinhart, L.J.; Montie, J.; Xiang, Z.; Barnett, W.S.; Belfield, C.R. y Nores, M. (2005). Lifetime effects: The High Scope Perry Preschool Study through age 40 (Monographs of the High Scope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: High Scope Educational Research Foundation.
- Smokowski, P.R.; Mann, E.A.; Reynolds, A.J. y Fraser, M.W. (2004). Childhood risk and protective factors and late adolescent adjustment in inner city minority youth. *Children and Youth Services Review*, 26, 63–91.
- Temple, J.A. y Reynolds, A.J. (1999). School Mobility and Achievement: Longitudinal Findings From an Urban Cohort. *Journal of School Psychology*, (37)4, 355–377.
- Thompson, M. D.; Reynolds, A.J. y Temple, J.A. (2001). Letters--Early Childhood Educational Intervention and Long-term Developmental Outcomes. *Journal of the American Medical Association*, (286)15, 1835-6.

NOTAS

- [¹] Quiero destacar la útil información básica sobre el programa, que se contiene en una página sobre el seguimiento del Programa

CPC, esto es, el Chicago Longitudinal Study, del que se hablará, que está dirigido por Arthur J. Reynolds: <http://www.waisman.wisc.edu/cls/Program.htm> (consultado el 22 de octubre de 2007).

[2]

<http://cehd.umn.edu/icd/faculty/Reynolds.html>. (Visitado el 31 de octubre de 2007).

[3] DCFS: Department of Child and Family Services

[4] Porcentaje de cambio en relación al grupo de comparación.

[5] DCFS: Department of Child and Family Services

[6] El Test GED es una batería de cinco tests la cual, cuando se supera, certifica que quien la realiza alcanza las destrezas académicas del nivel de la escuela secundaria de USA o Canadá.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Eduardo López López (edward@edu.ucm.es). Catedrático de Universidad de *Pedagogía Diferencial* en la Universidad Complutense de Madrid (España). Sus campos de estudio e investigación son básicamente dos. El primero está relacionado con la educación diferencial desde el punto de vista experimental. Se ha ocupado de la adecuación del proceso educativo a las diferencias individuales significativas en contexto de grupo y ha venido trabajando en el estudio de las relaciones del sexo con la educación y de la educación diferencial relacionada con los desfavorecidos sociales (educación compensatoria). El segundo campo de interés es de tipo metodológico, en concreto las cuestiones relacionadas con las variables que se relacionan con los resultados y con el diseño de las investigaciones educativas. Su dirección postal es: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación-MIDE. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Vilanova, s/n. 28040 Madrid. [Buscar otros artículos de este autor en](#)

[Scholar Google](#) 

López López, E. (2007). Educación compensatoria. Efectos perdurables de la temprana implicación paterna (y III: The C. P. C). *RELIEVE*, v. 13, n. 2, p. 145-174.

http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_1.htm

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	López López, Eduardo (2007). Educación compensatoria. Efectos perdurables de la temprana implicación paterna (y III: el C.P.C.). <i>RELIEVE</i> , v. 13, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.htm . Consultado en (<i>poner fecha</i>).
Title / Título	Educación compensatoria. Efectos perdurables de la temprana implicación paterna (y III: el C.P.C.). [<i>Compensatory education: Long-term effects of early parental implication (and III: The C.P.C.)</i>]
Authors / Autores	López López, Eduardo
Review / Revista	Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE), v. 13, n. 2
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2007 (Reception Date: 2007 November 20; Approval Date: 2007 December 21; Publication Date: 2007 December 24)
Abstract / Resumen	<p><i>After describing the program of early compensatory education (from age 3 to 9), called Chicago Child-Parent Centers (CPC), this article collects and analyses the evaluation studies of that Program from a longitudinal perspective –Chicago Longitudinal Study (CLS)-, focusing primarily on methodological problems and afterwards on the short and, mainly, long terms effects, until the targeted subjects of the Program reached the age of 24. The studies confirm the Program has lasting educational (higher performance and educational achievements) and social (higher social adjustment) effects. Subsequently, it analyses which elements of the Program can produce these beneficial effects, which are basically its early inception and parent involvement in their children’s education. Finally, it concludes that the Program is highly profitable, based on the educational implications that stem from the study.</i></p> <p>En este artículo, después de describir brevemente el Programa de educación compensatoria temprana (de 3 a 9 años) llamado Chicago Child-Parent Centers (CPC), se recogen y analizan los estudios de evaluación de dicho programa desde una perspectiva longitudinal –Chicago Longitudinal Study (CLS)-, centrando primeramente la atención en los problemas metodológicos y posteriormente en los resultados de dicho programa tanto a corto como sobre todo a largo plazo, hasta que los destinatarios del programa alcanzan la edad de 24 años. Los estudios prueban que el programa tiene efectos duraderos de tipo educativo (más alto rendimiento y logros educativos) y social (mayor integración social). Posteriormente se analiza a qué elementos del programa son achacables los efectos beneficiosos, que son básicamente el ser temprano y la implicación de los padres en la educación de sus hijos. Se concluye que el programa es altamente rentable, finalizando con las implicaciones educativas que del estudio derivan.</p>
Keywords / Descriptores	<i>Parent involvement; Child-Parent Centers (CPC); Chicago Longitudinal Study (CLS); Family education; Early childhood education; Preschool education; Compensatory education; CPC Program; Longitudinal Study; Cost-benefit analysis.</i> Implicación paterna; Educación temprana; Educación compensatoria; Child-Parent Centers (CPC); Programa CPC; Estudio longitudinal; Análisis de coste-beneficio; Educación preescolar; Chicago Longitudinal Study (CLS); Educación familiar
Institution / Institución	Universidad Complutense de Madrid (España).
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Spanish (Title, abstract and keywords in English)

Revista Electrónica de **I**nvestigación y **E**valuación **E**ducativa
(RELIEVE)

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).