



MENDEZ

CAPITAL FAMILIAR Y RENDIMIENTO
CASOLAR FEMINOS DE UNA
COLECCION DE UNAS
COLECCION PRIMARIA

TD

Z7164

.C6

FTS

2007

.M476



1020160676



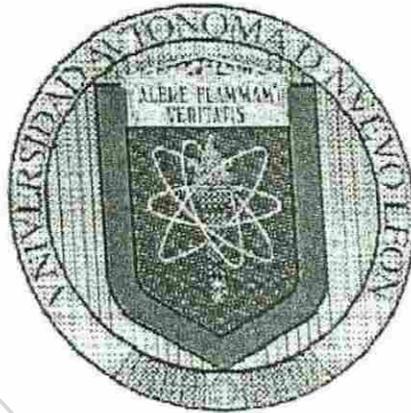
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



CAPITAL FAMILIAR Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE UNA
ESCUELA PRIMARIA DE LA ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY.
EL CASO DE LA COLONIA FERNANDO AMILPA.

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y
ANÁLISIS COMPARADO DE POLÍTICAS DE BIENESTAR SOCIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
PRESENTA

OSWALDO MÉNDEZ RAMÍREZ

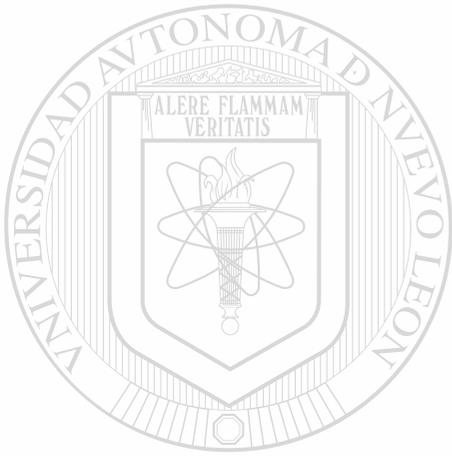
NOVIEMBRE DEL 2007

1048337



FONDO
TBSIS
260808

TD
Z7164
.C6
FTS
200 +
.M476



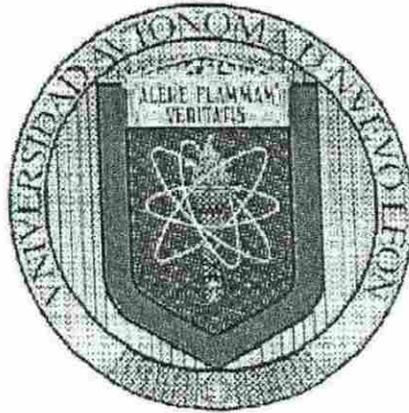
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



CAPITAL FAMILIAR Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE UNA
ESCUELA PRIMARIA DE LA ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY.
EL CASO DE LA COLONIA FERNANDO AMILPA.

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y
ANÁLISIS COMPARADO DE POLÍTICAS DE BIENESTAR SOCIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
PRESENTA

OSWALDO MÉNDEZ RAMÍREZ

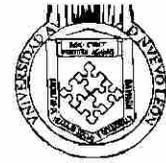
NOVIEMBRE DEL 2007

ASESOR: DR. RAÚL EDUARDO LÓPEZ ESTRADA



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

CARTA DE ACEPTACIÓN DEFINITIVA DE TESIS DE DOCTORADO

Los suscritos, Miembros de la Comisión de Tesis de Doctorado de

Oswaldo Méndez Ramírez

hacemos constar que han evaluado y aprobado la tesis:

"CAPITAL FAMILIAR Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE UNA ESCUELA PRIMARIA DE LA ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY. EL CASO DE LA COLONIA FERNANDO AMILPA"

En vista de lo cual extendemos nuestra autorización para que dicho trabajo sea sustentado en examen de grado de Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social.

[Signature]

Dr. Raúl Eduardo López Estrada
Director de Tesis

[Signature]

Dr. Manuel Ribeiro Ferreira
Miembro de la Comisión de Tesis

[Signature]

Dra. Guillermina Garza Treviño
Miembro de la Comisión de Tesis



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

[Signature]

Dra. Claudia Campillo Toledano
Miembro de la Comisión de Tesis

[Signature]

Dra. Guadalupe Villarreal Guevara
Miembro de la Comisión de Tesis

Ciudad Universitaria, 05 de Octubre de 2007

Agradecimientos.

Siempre he sido una persona agradecida por los favores y oportunidades recibidas. Es una prioridad en mi vida darle gracias a Dios por todo lo que me permite hacer. Una meta que se contemplaba lejana se cumple gracias su benevolencia. Al único y sabio Dios y padre de nuestro Señor Jesucristo, quien por su Espíritu me ha sellado para el día de la redención; a Él sea la gloria y honra; eternamente y para siempre. Gracias por que ahora me llamas tu amigo.

En la realización de esta investigación varias instituciones y personas intervinieron de manera desinteresada, amable y profesional. Así mismo en mi vida personal y afectiva. Resulta imposible mencionarlas por algún tipo de orden ya que no sería justo darle el primer lugar a alguien y la omisión de algún nombre no se hace con mala intención. Me falla la mente.

Quiero agradecer el financiamiento otorgado por el *CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA* al asignarme la beca para realizar mis estudios de posgrado y así, darme la oportunidad obtener el grado de Doctor en Filosofía con orientación en trabajo social y análisis comparado de políticas de bienestar social.

Es preciso señalar que todos los profesores, directores y supervisores de las escuelas primarias en la colonia Fernando Amilpa, lugar donde se realizó esta investigación, mostraron siempre su apoyo para se pudiera realizar este trabajo; lo hicieron de manera desinteresada. Agradezco infinitamente todas las facilidades.

Sea mi reconocimiento más sincero a los que ven en este trabajo algún tipo de logro alcanzado, mis padres: Luis Méndez y Oliva Ramírez. Deseo honrarlos siempre y que se sientan orgullosos de saber que han hecho de mí un hombre de bien.

A mis hermanos, los hijos de mis padres, gracias por su afecto, amor y amistad: Raymundo, Rosario y Diana. Aunque lejos por la distancia, mis oraciones y amor están con ustedes.

Agradezco a Dios por los pastores de la Iglesia metodista "La Trinidad". Escrito está: *"acordaos de vuestros pastores, que os hablaron la palabra de Dios; considerar cuál haya sido el resultado de su conducta e imitad su fe"* (Hebreos 13:7).

Pastor Raúl Rosas: haber pasado tiempos de oración juntos fue una experiencia diferente. Jesús dijo: *"en los negocios de mi Padre ando"*. Gracias a su ejemplo pude hacer de la oración, uno de mis principales negocios en el Reino de los Cielos y a usted; uno de mis principales socios en la oración. Nuestra inversión está segura y recibiremos los intereses multiplicados al ciento por uno. Gracias por la cena de despedida; jamás pensé que "entre tanta gente" se me quisiera y apreciara tanto.

Pastor Oscar Castañeda. Mi admiración y respeto a su trayectoria ministerial. Gracias por todo el apoyo brindado a mi proyecto de ministerio. Aunque pude haber hecho más y asuntos personales pendientes me limitaron; nunca me cerró las puertas. No se equivocó con la opinión que un día dijo acerca de mí: *¡Él es un hombre hecho y derecho!*

A pesar de que siempre me quejé de Monterrey por el clima extremo y “otras cosas” (que no vale la pena mencionar); logré encontrar gente noble que ama a Dios, desea servirle y se mostraron amigos para conmigo.

Entre ellos la Hna. Elvia Medellín y a sus tres hijos preciosos que fueron una verdadera familia para mí. Compartir el tiempo, lectura de la palabra, la oración, los cultos, la comida, bromas y regaños. Gracias porque han valorado mis enseñanzas y experiencia en el ministerio dándole continuidad a un proyecto que está dando mucho fruto y dando a luz nuevos jóvenes ministros.

Hermano Héctor Torres y familia. Gracias viejo por tu amistad, eres un tipo especial. Sigue trabajando para el Señor y no aflojes el paso. Gracias por soportarme y por hacerme el camino más fácil para soportarte.

Hermana Mariza, la Güera y Barbarita las quiero mucho y las admiro por su dedicación, amor y pasión con la que le sirven al Señor. Son un aliciente para mí. Gracias por todas sus muestras de afecto.

Hermanos de “Trini” que siempre mostraron amor cristiano y verdadero testimonio de la fe. Hermano José de Jesús Navarro, mi socio en la oración y a su esposa. Hermano Aurelio y hermana Eva gracias por invitarme a compartir la Palabra a la misión de Santa Catarina. Mi afecto y todo mi respeto para ustedes.

A los amigos que se mostraron amigos. Rogelio Cogco; esa llamada de apoyo cuando mi hija estuvo en el hospital te puso en un lugar de privilegio; Dios te bendiga a tí y a tu familia. Gracias por esas vacaciones en Tampico.

Mis “compadres” (de cariño) David y Mónica los quiero mucho; gracias por su afecto; tienen un lugar especial; obviamente también a Itzel.

Marilú, gracias por abrir tu casa estos cuatro años. Existen pocas personas a las cuales Dios les ha dado ser benévolos; tú eres una de ellas. Dios te bendiga.

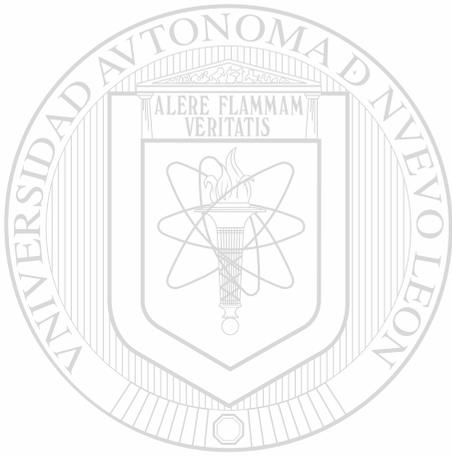
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

DEDICATORIA

Para

Camila, mi amada

A mis padres: Luis Méndez y Oliva Ramírez



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Capital familiar y rendimiento escolar en alumnos de una escuela primaria de la zona metropolitana de Monterrey. El caso de la colonia Fernando Amilpa

El trabajo tuvo como objetivo investigar cuál es el efecto del capital familiar sobre el rendimiento escolar del alumno de educación primaria en el contexto de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León; rendimiento, medido por su promedio de calificaciones.

En la búsqueda constante por generar nuevos conocimientos dentro de las ciencias de la educación y de desarrollar nuevas perspectivas de análisis que permitieran conocer los fenómenos y actores sociales relacionados con las políticas sociales, particularmente las educativas; y considerando las aportaciones teóricas y evidencias empíricas de las investigaciones realizadas en contextos particulares la investigación tuvo como punto de partida una pregunta rectora:

¿Qué influencia existe entre el capital familiar y el rendimiento escolar del estudiante de nivel primaria en el contexto de una escuela situada en una colonia, considerada en pobreza, de la zona metropolitana de Monterrey Nuevo León, particularmente en la colonia Fernando Amilpa?

Llevar a cabo esta investigación se justificó tras la necesidad de: (1) aportar bases epistemológicas sólidas; (2) contribuir a la elaboración de políticas educativas que partan de fuertes bases conceptuales; (3) desde el punto de vista metodológico a fortalecer la perspectiva de los estudios de caso. En este trabajo, se estudiaron aspectos particulares de una escuela ubicada en una zona urbana del estado de Nuevo León. Esto nos llevó a conocer a las familias de esta zona por medio de un análisis del funcionamiento ordinario de las estructuras familiares locales y de la forma cómo la familia y la escuela se integran por medio de relaciones establecidas al sistema educativo y social; y (4) la evidente necesidad de realizar estudios de contextos sociales en particular. Existen aun vacíos al estudiar cada región del país. En el caso de Nuevo León, apenas se están generando investigaciones relacionadas con el tema del logro escolar o no se dan a conocer con la inmediatez requerida. Razón que obligó a llevar a cabo un estudio que diera cuenta de las condiciones particulares en esta zona del país.

Es un estudio cuantitativo. Es una investigación de tipo transversal. El estudio en particular obedeció a una orientación: exploratoria/ descriptiva-correlacional.

Es transversal ya que se realizó en un solo momento y en un tiempo único. Se realizó una sola medición de las variables para reconocer el estado y nivel de éstas en ese momento. Es exploratorio porque no expone ningún sistema de hipótesis. El interés de la investigación fue, la formulación de un problema para posibilitar otra investigación más precisa o el desarrollo de una hipótesis general. Es descriptivo porque especifica las propiedades de cada variable. Mide los parámetros de cada variable y del fenómeno, aún sin la existencia de una hipótesis para contrastar. En este estudio se midieron de manera independiente los conceptos o variables con los que tiene que ver. Es correlacional porque fue necesario establecer correlaciones entre las variables y buscar explicaciones al fenómeno del rendimiento escolar. Esta investigación, por ser correlacional, tiene, en cierta medida, un valor explicativo aunque parcial.

Por ser un estudio de tipo correlacional, se decidió en primera instancia utilizar el análisis de correlación. En este caso derivado de los objetivos de investigación, se buscaban las relaciones existentes entre los componentes del *capital familiar* y la variable dependiente: *rendimiento escolar*. Entre las conclusiones más importantes se pueden señalar:

El capital familiar de los estudiantes de primaria en la colonia en Fernando Amilpa es insuficiente para lograr efectos positivos sobre su rendimiento escolar.

El capital familiar de los estudiantes de primaria en la colonia en Fernando Amilpa es insuficiente para lograr efectos positivos sobre su rendimiento en matemáticas.

El capital familiar de los estudiantes de primaria en la colonia en Fernando Amilpa es insuficiente para lograr efectos positivos sobre su rendimiento en español.

La segunda prueba estadística que fue usada en este estudio fue la regresión lineal. Esta prueba se realizó para identificar las variables predictoras del rendimiento escolar, rendimiento en español y rendimiento en matemáticas. Derivado de los tres modelos de regresión aplicados para las variables dependientes analizadas lo demostraron y permitieron llegar a tres conclusiones finales:

Los alumnos de primaria en Fernando Amilpa, que tienen madres más escolarizadas, tienen la ventaja de que se generen expectativas reales sobre ellos para que logren niveles de escolaridad más altos; tendrán mejor rendimiento escolar en su trayectoria como estudiantes de nivel primaria y tendrán menos posibilidades de reprobación.

Los alumnos de primaria en Fernando Amilpa, que tienen padres (masculino) más alfabetizados, tienen la ventaja de que se generen expectativas reales sobre ellos para que logren niveles de escolaridad más altos y tendrán mejor rendimiento en el área de matemáticas.

Los alumnos de primaria en Fernando Amilpa, que han reprobado menos veces o nunca han reprobado, tienen la ventaja de que sus padres generan expectativas reales sobre ellos para que logren niveles de escolaridad más altos y tendrán mejor rendimiento en el área de español.

Las interpretaciones sobre si la educación en México es de buena o mala calidad; derivan de evaluaciones llevadas a cabo mediante pruebas de estándares internacionales (pruebas estandarizadas). Sin embargo, tal mecanismo, se está enfrentando a la difícil tarea de explicar las causas originadas en cada contexto particular. Se hace necesario revalorar su alcance o universalidad sobre el sistema educativo mexicano. En efecto, la política de evaluación enfrenta el reto de rehacerse en función de las necesidades de la familia misma, de su contexto social particular, de su capital familiar; esta investigación aporta los elementos suficientes para demostrarlo.

TABLA DE CONTENIDO

1. Planteamiento del problema

| | |
|--|----|
| 1.1. El problema de investigación..... | 5 |
| 1.2. Preguntas de investigación..... | 21 |
| 1.3. Objetivos de la investigación..... | 22 |
| 1.4. Justificaciones para realizar esta investigación..... | 23 |

2. Marco teórico

| | |
|---|----|
| 2.1. El paradigma de la calidad educativa..... | 26 |
| 2.1.1. La construcción del concepto de calidad en el ámbito de la educación..... | 26 |
| 2.1.2. Criterios de evaluación para determinar la existencia de una educación de calidad..... | 27 |
| 2.2. El paradigma del capital social..... | 32 |
| 2.2.1. La construcción del concepto capital..... | 33 |
| 2.2.2. El capital social y la explicación de fenómenos sociales..... | 35 |
| 2.3. Capital social y rendimiento escolar..... | 38 |
| 2.3.1. Capital social externo y rendimiento escolar..... | 39 |
| 2.3.2. Capital social interno (capital familiar) y rendimiento escolar..... | 44 |
| 2.3.3. Estudios correlacionales que explican el rendimiento escolar (logros, aprendizajes)..... | 49 |

3. Estrategia metodológica

| | |
|---|----|
| 3.1. El contexto de la investigación..... | 75 |
| 3.1.1. Condiciones sociodemográficas actuales en Fernando Amilpa..... | 76 |
| 3.1.2. La escuela primaria en la colonia Fernando Amilpa..... | 82 |
| 3.2. Diseño del estudio..... | 83 |
| 3.3. El instrumento de campo..... | 83 |
| 3.3.1. Descripción del instrumento..... | 84 |
| 3.3.2. El universo..... | 85 |
| 3.3.3. La muestra..... | 85 |
| 3.3.4. Levantamiento de datos..... | 86 |
| 3.4. Operacionalización y descripción de las variables..... | 89 |
| 3.4.1. Descripción de las variables..... | 89 |
| 3.4.2. La variable dependiente: Rendimiento Escolar..... | 90 |
| 3.4.3. Descripción de la variable dependiente..... | 90 |
| 3.4.4. La variable independiente: Capital Familiar..... | 90 |
| 3.4.5. Descripción de las variables independientes..... | 91 |
| 3.4.5.1 Características del alumno..... | 91 |
| 3.4.5.2 Antecedentes escolares del alumno..... | 92 |
| 3.4.5.3 Materiales e insumos para el aprendizaje del alumno..... | 93 |
| 3.4.5.4 Comodidad para estudiar..... | 94 |
| 3.4.5.5 Estructura familiar..... | 94 |
| 3.4.5.6 Relaciones padres e hijos..... | 95 |
| 3.4.5.7 Relaciones padres y escuela..... | 97 |
| 3.4.5.8 Escolarización de los padres..... | 98 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 3.4.5.9 | Ingresos de los padres..... | 99 |
| 3.5. | Pruebas de validez y confiabilidad..... | 100 |
| 3.6. | Limitaciones del estudio..... | 104 |

4. Capital familiar y rendimiento escolar en la colonia Fernando Amilpa: análisis y discusión de los resultados

| | | |
|----------|---|-----|
| 4.1. | Análisis descriptivo..... | 106 |
| 4.1.1. | Análisis de las variables independientes..... | 108 |
| 4.1.1.1. | Características del alumno..... | 108 |
| 4.1.1.2. | Antecedentes escolares del alumno..... | 111 |
| 4.1.1.3. | Materiales e insumos para el aprendizaje del alumno..... | 116 |
| 4.1.1.4. | Comodidad para estudiar..... | 118 |
| 4.1.1.5. | Estructura familiar..... | 119 |
| 4.1.1.6. | Relaciones padres e hijos..... | 123 |
| 4.1.1.7. | Relaciones padres y escuela..... | 133 |
| 4.1.1.8. | Escolarización de los padres..... | 142 |
| 4.1.1.9. | Ingresos de los padres..... | 147 |
| 4.1.2. | Análisis de la variable dependiente..... | 149 |
| 4.2. | Pruebas estadísticas..... | 152 |
| 4.2.1. | Correlación entre variables de capital familiar y rendimiento escolar.. | 152 |
| 4.2.1.1. | Correlación de Pearson..... | 155 |
| 4.2.1.2. | Correlación de Spearman..... | 159 |
| 4.2.2. | Modelos de regresión..... | 161 |
| 4.2.2.1. | Pruebas de normalidad..... | 162 |
| 4.2.2.2. | Rendimiento escolar (promedio general)..... | 162 |
| 4.2.2.3. | Rendimiento en matemáticas..... | 165 |
| 4.2.2.4. | Rendimiento en español..... | 166 |

5. Conclusiones y recomendaciones

| | | |
|------|----------------------|-----|
| 5.1. | Conclusiones..... | 169 |
| 5.2. | Recomendaciones..... | 179 |

| | |
|---------------------------|-----|
| Bibliografía | 182 |
|---------------------------|-----|

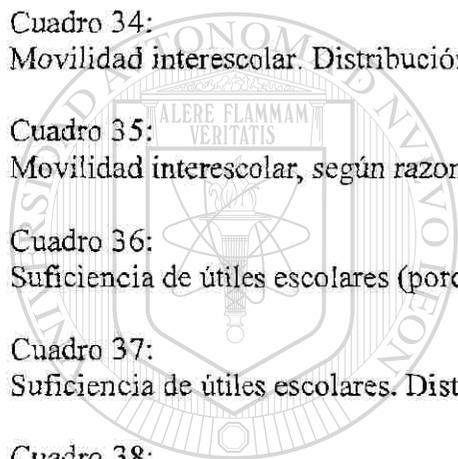
Anexos

Índice de cuadros.

| | |
|--|----|
| Cuadro 1: Factores que explican la deserción escolar en estudiantes de preparatoria..... | 46 |
| Cuadro 2: Factores que explican la deserción escolar en estudiantes..... | 47 |
| Cuadro 3: Variables incluidas en el estudio de la calidad de la educación básica..... | 52 |
| Cuadro 4: Variables incluidas en el estudio de la calidad de la escuela y desempeño escolar en las primarias públicas de Nuevo León..... | 55 |
| Cuadro 5: Variables que explican el rendimiento escolar en el estudiante de nivel medio superior (preparatoria)..... | 58 |
| Cuadro 6: Variables que explican el rendimiento escolar en el estudiante de nivel medio básico (secundaria)..... | 60 |
| Cuadro 7: Variables incluidas en el análisis de regresión lineal múltiple. Estudio del logro académico..... | 63 |
| Cuadro 8: Variables derivadas de estudios basados en análisis de datos multinivel (o modelos lineales jerárquicos) desde enfoque de las escuelas efectivas..... | 64 |
| Cuadro 9: Factores estructurales que explican las diferencias observadas en el desempeño académico..... | 65 |
| Cuadro 10: Variables que explican las diferencias en la distribución de las oportunidades educativas..... | 66 |
| Cuadro 11: Marco referencial para el análisis del concepto calidad de la educación..... | 67 |
| Cuadro 12: Distribución de la población. Grupos Quinquenales..... | 77 |
| Cuadro 13: Distribución de la población según estado civil. Grupos de edad..... | 78 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 14: | |
| Distribución de la población y porcentajes según nivel de estudios alcanzado. Grupos Quinquenales..... | 79 |
| Cuadro 15: | |
| Distribución de la población y porcentajes según tipo de ocupación sexo masculino... | 80 |
| Cuadro 16: | |
| Distribución de la población y porcentajes según tipo de ocupación sexo femenino... | 80 |
| Cuadro 17: | |
| Matriz de componentes rotados; para constructo: antecedentes escolares del alumno..... | 101 |
| Cuadro 18: | |
| Matriz de componentes rotados; para constructo: materiales e insumos para el aprendizaje del alumno..... | 102 |
| Cuadro 19: | |
| Matriz de componentes rotados; para constructo: estructura familiar..... | 102 |
| Cuadro 20: | |
| Matriz de componentes rotados; para constructo: relaciones padres e hijos..... | 103 |
| Cuadro 21: | |
| Matriz de componentes; para constructo: relaciones padres y escuela..... | 104 |
| Cuadro 22: | |
| Matriz de componentes; para constructo: escolarización de los padres..... | 104 |
| Cuadro 23: | |
| Distribución de la matrícula escolar. Ciclo escolar 2006-2007. Escuelas primarias en Fernando Amilpa..... | 107 |
| Cuadro 24: | |
| Descripción de la muestra según grupo en el que está inscrito el alumno..... | 108 |
| Cuadro 25: | |
| Relación de parentesco con el alumno (persona que respondió cuestionario)..... | 108 |
| Cuadro 26: | |
| Descripción de la muestra. Distribución por género..... | 109 |
| Cuadro 27: | |
| Distribución de la muestra según edad del alumno..... | 109 |
| Cuadro 28: | |
| Distribución de la muestra según condición de edad normativa y grado..... | 110 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 29: | |
| Condición de empleo en estudiantes. Distribución por género..... | 111 |
| Cuadro 30: | |
| Condición de asistencia a preescolar. Distribución por género..... | 112 |
| Cuadro 31: | |
| Repetición por reprobación. Distribución por género..... | 113 |
| Cuadro 32: | |
| Ausentismo escolar. Distribución por género..... | 114 |
| Cuadro 33: | |
| Razones que explican el ausentismo escolar en alumnos de 5° y 6° grado..... | 114 |
| Cuadro 34: | |
| Movilidad interescolar. Distribución por género..... | 115 |
| Cuadro 35: | |
| Movilidad interescolar, según razones por la que ha cambiado de escuela..... | 115 |
| Cuadro 36: | |
| Suficiencia de útiles escolares (porcentajes)..... | 117 |
| Cuadro 37: | |
| Suficiencia de útiles escolares. Distribución por género..... | 117 |
| Cuadro 38: | |
| Comodidad total para estudiar (porcentajes)..... | 119 |
| Cuadro 39: | |
| Tipos de unión y estado civil de los padres del alumno (porcentajes)..... | 120 |
| Cuadro 40: | |
| Ocupación del padre de familia (porcentajes)..... | 121 |
| Cuadro 41: | |
| Ocupación de la madre de familia (porcentajes)..... | 121 |
| Cuadro 42: | |
| Religión que practica el padre de familia (porcentajes)..... | 122 |
| Cuadro 43: | |
| Religión que practica la madre de familia (porcentajes)..... | 123 |
| Cuadro 44: | |
| Total de hijos de familia que estudian (porcentajes)..... | 123 |
| Cuadro 45: | |
| Ayuda extraescolar hacia el estudiante. Distribución por género..... | 124 |



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



| | |
|---|-----|
| Cuadro 46: | |
| Número total de personas que ayudan al alumno a hacer sus tareas (porcentajes)..... | 124 |
| Cuadro 47: | |
| Percepción del rendimiento escolar de los alumnos según los padres. Distribución por género del estudiante..... | 125 |
| Cuadro 48: | |
| Expectativas reales de los padres con respecto a los logros del estudiante (porcentajes)..... | 126 |
| Cuadro 49: | |
| Expectativas reales de los padres con respecto a los logros del estudiante. Distribución por género..... | 126 |
| Cuadro 50: | |
| Expectativas ideales de los padres con respecto a los logros del estudiante. Distribución por género..... | 127 |
| Cuadro 51: | |
| Frecuencia con que los padres de familia hablan con sus hijos acerca de lo que pasa en la escuela. Distribución por género..... | 128 |
| Cuadro 52: | |
| Frecuencia con que los padres de familia hablan con sus hijos acerca de sus planes de entrar a secundaria. Distribución por género..... | 129 |
| Cuadro 53: | |
| Frecuencia con que los padres de familia hablan con sus hijos acerca de sus planes de estudiar después de la secundaria. Distribución por género..... | 130 |
| Cuadro 54: | |
| Recreación entre padres e hijos según número total de actividades realizadas (porcentajes)..... | 132 |
| Cuadro 55: | |
| Recreación entre padres e hijos de acuerdo al número total de actividades realizadas. Distribución por género..... | 133 |
| Cuadro 56: | |
| Participación activa de los padres de familia (porcentajes)..... | 134 |
| Cuadro 57: | |
| Pertenencia de padres de familia a alguna asociación escolar. Distribución por género del estudiante..... | 135 |
| Cuadro 58: | |
| Asistencia de padres de familia a reuniones de alguna asociación escolar. Distribución por género del estudiante..... | 135 |

Cuadro 59:
Participación de padres de familia en actividades de alguna asociación. Distribución por género del estudiante..... 136

Cuadro 60:
Actuación de los padres como voluntarios dentro de la escuela. Distribución por género del estudiante..... 136

Cuadro 61:
Participación de los padres de familia firmando las peticiones formales que se hacen a la autoridad escolar. Distribución por género del estudiante..... 137

Cuadro 62:
Participación de los padres enviando personalmente una petición a una autoridad escolar. Distribución por género del estudiante..... 138

Cuadro 63:
Contactos con la escuela para conocer el desempeño del estudiante. Distribución por género..... 139

Cuadro 64:
Contactos con la escuela para conocer el programa escolar anual. Distribución por género del estudiante..... 140

Cuadro 65:
Contactos con la escuela para conocer la conducta del niño. Distribución por género..... 65

Cuadro 66:
Contactos con la escuela para participar en actividades de recaudación de fondos. Distribución por género del estudiante..... 66

Cuadro 67:
Contactos con la escuela para participar en el voluntariado de padres. Distribución por género del estudiante..... 142

Cuadro 68:
Niveles de escolaridad en padres de familia (porcentajes)..... 144

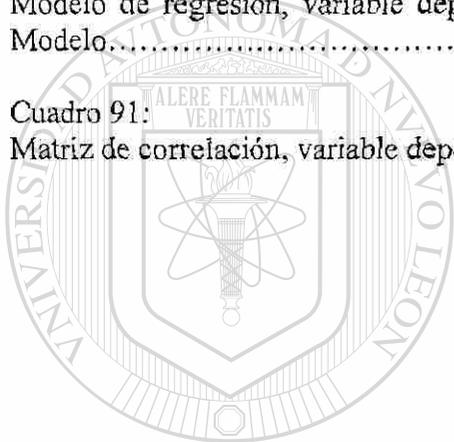
Cuadro 69:
Niveles de escolaridad en madres de familia (porcentajes). 145

Cuadro 70:
Alfabetización en el padre de familia (porcentajes)..... 147

Cuadro 71:
Alfabetización en la madre de familia (porcentajes)..... 147

| | |
|---|-----|
| Cuadro 72: | |
| Ingresos de padres de familia en la última semana (porcentajes)..... | 148 |
| Cuadro 73: | |
| Ingresos de madres de familia en la última semana (porcentajes)..... | 148 |
| Cuadro 74: | |
| Promedio de calificaciones de las principales áreas de conocimientos..... | 149 |
| Cuadro 75: | |
| Rendimiento escolar en español, alumnos de 5° y 6° grado. Escuelas primarias en Fernando Amilpa..... | 150 |
| Cuadro 76: | |
| Rendimiento escolar en matemáticas, alumnos de 5° y 6° grado. Escuelas primarias en Fernando Amilpa..... | 150 |
| Cuadro 77: | |
| Rendimiento escolar (promedio general) alumnos de 5° y 6° grado. Escuelas primarias en Fernando Amilpa..... | 151 |
| Cuadro 78: | |
| Rendimiento escolar (promedio general) alumnos de 5° y 6° grado. Escuelas primarias en Fernando Amilpa. Distribución según percentiles..... | 151 |
| Cuadro 79: | |
| Rendimiento escolar alumnos de 5° y 6° grado. Escuelas primarias en Fernando Amilpa. Distribución por género..... | 152 |
| <hr/> | |
| Cuadro 80: | |
| Correlaciones de Pearson entre las variables: capital familiar y rendimiento escolar... | 158 |
| Cuadro 81: | |
| Correlaciones de Spearman entre las variables de capital familiar y rendimiento escolar..... | 161 |
| Cuadro 82: | |
| Resultados en la prueba de normalidad para las variables: rendimiento escolar, rendimiento en matemáticas y rendimiento en español..... | 162 |
| Cuadro 83: | |
| Análisis de varianza, variable dependiente: rendimiento escolar. ANOVA..... | 163 |
| Cuadro 84: | |
| Modelo de regresión, variable dependiente: rendimiento escolar. Resumen del modelo..... | 163 |
| Cuadro 85: | |
| Matriz de correlación, variable dependiente: rendimiento escolar. Coeficientes..... | 164 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 86: | |
| Análisis de varianza, variable dependiente: rendimiento en matemáticas. ANOVA..... | 165 |
| Cuadro 87: | |
| Modelo de regresión, variable dependiente: rendimiento en matemáticas. Resumen del Modelo..... | 165 |
| Cuadro 88: | |
| Matriz de correlación, variable dependiente: rendimiento en matemáticas. Coeficientes..... | 166 |
| Cuadro 89: | |
| Análisis de varianza, variable dependiente: rendimiento en español. ANOVA..... | 167 |
| Cuadro90: | |
| Modelo de regresión, variable dependiente: rendimiento en español. Resumen del Modelo..... | 167 |
| Cuadro 91: | |
| Matriz de correlación, variable dependiente: rendimiento en español. Coeficientes..... | 168 |



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

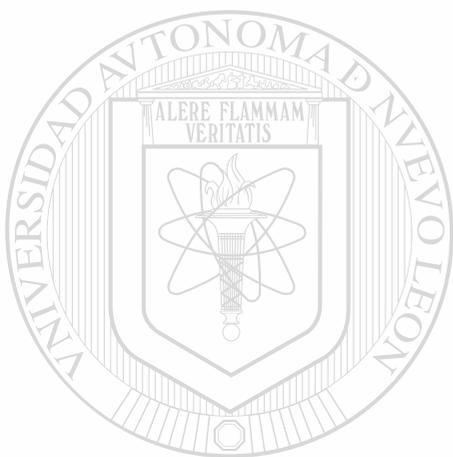


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Índice de figuras

Figura # 1.

Piano de las escuelas primarias: Hilda Yolanda Peña Galán e Ignacio Peña
Ramírez..... 81



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

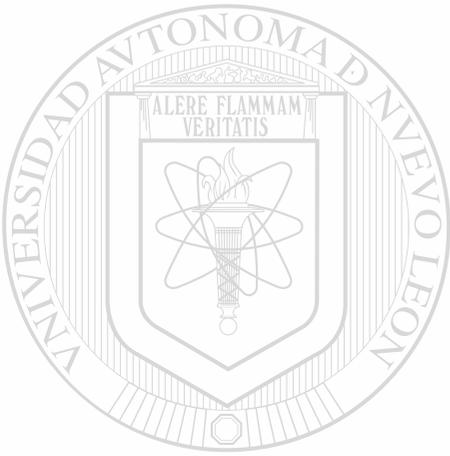
Anexos

Anexo I

Cuestionario general aplicado a la colonia Fernando Amilpa

Anexo II

Cédula de cuestionario aplicada a padres de familia de alumnos de quinto y sexto grado en primarias de la colonia Fernando Amilpa.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Capítulo 1. Planteamiento del problema.

Este trabajo tiene como objetivo investigar cuál es el efecto del capital familiar sobre el rendimiento escolar del alumno de educación primaria en el contexto de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León; rendimiento, medido por su promedio de calificaciones.

El interés por el tema surgió con la idea de buscar asociaciones entre dos conceptos que, desde la década de los años noventa, han tomado fuerza dentro de las ciencias sociales y que paralelamente, han sido retomados por los diseñadores, ejecutores y los analistas de las políticas sociales, particularmente en las políticas educativas; estos conceptos son: calidad de la educación y capital social.

En este sentido, conforme se fue avanzando en la revisión rigurosa de la literatura y de conocer cómo se han construido y aplicado los conceptos de calidad de la educación y capital social; y frente a la necesidad de llevar a cabo una investigación en la cual, intervinieran variables que se pudieran operacionalizar de manera efectiva y en donde los aspectos asociados con la familia y los logros del estudiante estuvieran presentes (de manera muy particular en una escuela primaria localizada en el contexto urbano en pobreza), hubo la necesidad de replantear algunos asuntos considerando necesario:

Hacer un análisis crítico en torno a la constitución y peso conceptual de la llamada calidad de la educación; ya que los comentarios más severos a la “calidad” la señalan como una valoración fetichista, positivista (Aguerrondo, 1993) e incompleta (Heredia, 2001).

Fue necesario también, discutir sobre la aceptación de los mecanismos de evaluación (pruebas estandarizadas) en los logros de los estudiantes como criterio, casi único y absoluto para determinar si este, mostró un rendimiento escolar satisfactorio y si un sistema educativo es de calidad o no (Carlson, 2000).

Tras identificar la debilidad conceptual de la llamada “calidad”, fue urgente hacer una revisión a las bases epistemológicas que subyacen en torno al diseño de políticas sociales, particularmente las políticas educativas en donde este concepto es actualmente la norma.

Capítulo 3. Estrategia metodológica.

A partir de los objetivos que se pretenden lograr en esta investigación se ha diseñado la estrategia metodológica a seguir. Es necesario tener presente que el objetivo central de este trabajo es investigar cuál es el efecto del capital familiar sobre el rendimiento escolar del alumno de educación primaria en el contexto de pobreza urbana en la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León.

El contexto particular de la colonia Fernando Amilpa se presta para investigar sobre estudios de pobreza, ésta, oficialmente se encuentra ubicada en los llamados “polígonos de pobreza” (CDS, 2004). Tal y como ya se ha revisado existen estudios de contexto (urbano, rural e indígena) en donde se han reportado hallazgos sobre los logros de los alumnos de nivel primaria y sus aprendizajes (Leal, 1994; Contreras, 1997; Schmelkes, 1997). En este sentido, la “Amilpa” abrió la posibilidad de explorar la existencia de relaciones entre variables de tipo educativo y familiar con miras a reportar hallazgos que arrojen elementos suficientes para replantear las políticas educativas.

En este capítulo se presentan las estrategias metodológicas pertinentes para el análisis de la relación existente entre el capital familiar y el rendimiento escolar de los alumnos de educación básica en contextos de pobreza.

En la primera sección se presentan las condiciones sociodemográficas generales del contexto en donde se desarrolló la investigación, a saber, la colonia Fernando Amilpa del municipio de General Escobedo en el estado de Nuevo León. Aquí, se muestran algunos aspectos tales como niveles de escolaridad de la población, tipos de familia, tipos de empleo tanto en la población masculina como en la femenina, entre otros. Esta misma sección incluye una breve descripción de las características físicas y de matrícula de la escuela primaria en donde se realizó la investigación de campo.

La segunda sección corresponde al diseño del estudio. En esta, se señala claramente las razones por las cuales se eligió un diseño de tipo transversal y con orientación exploratoria/descriptiva-correlacional.

En el tercer apartado de este capítulo se presentan las características del instrumento aplicado en el trabajo de campo (cuestionario). Se hace una descripción detallada de cada una de las secciones que lo conformaron y cuáles son los objetivos de cada sección y su relación con los objetivos generales de la investigación. Paralelamente se hacen señalamientos del universo y la muestra a la cual fue aplicado dicho instrumento de campo. Aquí mismo se hace una descripción densa de cada uno de los pasos que siguieron para el levantamiento de los datos, dicha descripción incluye desde que fue aplicada la prueba piloto hasta que fue terminada la base de datos con la cual se llevó a cabo el análisis estadístico.

La cuarta sección de este capítulo muestra cada uno de los constructos y cada una de las variables del estudio. Esta sección da cuenta de cómo se construyeron dichas variables, cómo se define cada uno de los conceptos y variables, cuál fue la pregunta que dio origen a la misma, cuál fue su nivel de medición, sus categorías. En este capítulo se incluyen los procedimientos estadísticos que sustentan la validez y la confiabilidad del instrumento de campo y finalmente, se explican cuáles fueron las limitaciones de la investigación.

3.1 El contexto de la investigación.

Para ilustrar la problemática de esta investigación se ha tomado como estudio de caso una escuela primaria en la colonia Fernando Amilpa perteneciente al municipio de General Escobedo, Nuevo León. Esta colonia se localiza en la zona periférica al norte de la Área Metropolitana de Monterrey (AMM). Se sitúa en el kilómetro 16 de la carretera Monterrey - Nuevo Laredo. El municipio forma parte del área metropolitana, geográficamente se encuentra ubicado el norte del Estado, entre las coordenadas 25°54' L. N. 25°43' L. S. 100°16' L. E. y 100°28' L. O. a una altura de 510 metros sobre el nivel del mar, sus límites son al norte con el municipio de Hidalgo, Abasolo, El Carmen y Salinas Victoria; al sur con Monterrey y San Nicolás de los Garza; al este con Apodaca y al oeste con Santa Catarina y García, su extensión territorial es de 207,057 Km. equivalente al 0.3% de la superficie total del Estado (INEGI, 2000)¹.

El municipio de Escobedo tiene una población aproximada a los 233,457 habitantes, de esa población 117,713 son hombres y 115,744 mujeres. La religión que predomina en el municipio es la católica, existiendo además iglesias protestantes, evangélicas, bíblicas no evangélicas y otras. En el sector educativo, Escobedo cuenta con 158 escuelas que dan cobertura a 45,948 alumnos, hay una planta de 1,714 docentes. Existen también dos Universidades: La Universidad Tecnológica General Mariano Escobedo y la Universidad Alfonso Reyes. La infraestructura en educación, de acuerdo al número de instalaciones es la siguiente: 53 preescolares; 84 primarias; 22 secundarias; 1 preparatoria; 3 escuelas de capacitación; 2 CEBETyS; 1 universidad tecnológica y 5 bibliotecas (INEGI, 2000).

¹ Citado por: municipio de General Escobedo (2006).

3.1.1. Condiciones sociodemográficas actuales de la colonia Fernando Amilpa.

Los orígenes de la colonia Fernando Amilpa se sitúan en el año de 1989. Varias familias damnificadas por el *huracán Gilberto* fueron a establecerse a las orillas del *Río Pesquería*; posteriormente, estas familias fueron reubicadas en los predios más lejanos al río y se fue conformando una colonia. Sin embargo, y a pesar de que ya han sido asignados predios para la construcción de viviendas hacia el centro de la colonia, algunas familias siguen viviendo a las orillas del río pesquería. De acuerdo con datos de FOMERREY, habitan en esta colonia cerca de 21,000 personas distribuidas en 3,500 lotes. El área total de la zona es de aproximadamente 698,430 m².

El ingreso a la colonia Fernando Amilpa se puede hacer por medio del transporte urbano; particularmente abordando un “microbús”; nombre por el cual se conoce a un pequeño autobús. El microbús que traslada a la región es la ruta # 318; mismo que se puede abordar desde el municipio de San Nicolás de los Garza, sobre la avenida universidad; en la zona comercial de esta avenida.

El primer acercamiento que se tuvo con la colonia Fernando Amilpa fue durante los meses de junio a noviembre del 2004. En ese periodo, se hizo el reconocimiento de la zona. La colonia Fernando Amilpa no tenía muchas calles pavimentadas; de hecho en las primeras visitas, se pudo constatar que cercano a la escuela primaria, había excavaciones profundas de aproximadamente de cuatro o cinco metros, debido a la introducción del drenaje público. Posteriormente, se fue observando como esas calles mejoraron su condición y actualmente en el año 2007; se encuentran pavimentadas y las unidades de transporte urbano circulan por ahí.

Tras la necesidad de tener un conocimiento general de la zona se elaboró y se aplicó una cédula de cuestionario a 340 unidades domésticas² y un total de 1,504 individuos con el propósito de que estos, permitieran conocer las condiciones sociales y demográficas de la colonia Fernando Amilpa (Anexo I). El diseño y aplicación del cuestionario tuvo como objetivo generar un conocimiento a nivel *descriptivo*³ de la zona de estudio.

El universo y la muestra. En el caso de la colonia Fernando Amilpa las unidades de análisis fueron los hogares o unidades domésticas. La muestra utilizada fue de tipo aleatoria simple. Para la aplicación de la cédula de cuestionario en esta fase de investigación; un criterio de inclusión fue que los hogares a los que se les aplicó el cuestionario aparecieran en el mapa oficial del municipio, para evitar incluir a los que pertenecieran a otra colonia. Se utilizó el plano de identificación proporcionado por la Secretaría de Desarrollo Urbano, Obras Públicas

² El tamaño de la muestra se calculó mediante el programa estadístico *Stats*. Dicho programa automáticamente coloca un nivel de 95% de confianza. El programa ayudó a determinar el tamaño ideal de la muestra con un nivel alfa e intervalo de confianza aceptados en las ciencias sociales (Hernández y otros, 1991). De acuerdo con el número de unidades domésticas identificadas en el plano de la unidad territorial (3,500 lotes); el tamaño recomendado de la muestra para este universo fue de 340 (trescientos cuarenta) unidades domésticas. Es necesario señalar que se aplicaron trescientos catorce (314) cuestionarios. Diversas inconsistencias en el mapa facilitado por el municipio propiciaron tal situación. El mapa señala la existencia de casas habitación en donde sólo hay predios abandonados, situación que elevó el universo y por consiguiente la muestra.

³ Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández y otros, 1991).

y Ecología del municipio de General Escobedo, Nuevo León; a partir del cual se identificaron las unidades en donde se aplicaron los cuestionarios.

El instrumento. Habiéndose terminado la elaboración del instrumento de campo (Anexo I), en el mes de junio del 2004 se llevó a cabo la prueba piloto. Ésta, ayudó a detectar errores frente a la posibilidad de una mala elaboración del instrumento; al mismo tiempo que fue una herramienta útil para la introducción en la zona de investigación. La cédula de cuestionario estaba constituido de seis grandes secciones, a saber, (1) información general o sociodemográfica de la colonia, (2) educación, (3) salud, (4) empleo e ingresos, (5) vivienda y servicios y; (6) participación ciudadana. Está constituido por un total de 110 reactivos.

Levantamiento de datos. Una vez que fueron identificadas las unidades que comprendían la muestra, se procedió a visitar las casas y en las cuales fueron aplicados los instrumentos de campo. Para la aplicación de los cuestionarios fue necesario contar con un grupo de entrevistadores, que en este caso fueron los miembros del grupo de investigadores dirigidos por el Dr. Raúl Eduardo López Estrada, mismos que nos encargamos de contactar y entrevistar a los sujetos involucrados en la muestra.

Resultados. Derivado de la aplicación de los instrumentos en campo se obtuvo la siguiente información para el contexto de la investigación: de toda la población a la que se le aplicaron los cuestionarios, el 50% resulto ser de sexo masculino y el 50% de sexo femenino. La edad promedio de sus habitantes es de 22 años. El 60.3 % de los habitantes de la colonia Fernando Amilpa son nacidos en la zona metropolitana de monterrey; el 8.1% son nacidos en otras zonas del estado de Nuevo León (rural y urbana); 3.8% son nacidos en alguna zona de Tamaulipas; 19% son nacidos en una zona urbana de otro estado (San Luis Potosí, principalmente) y el 8.4% son nacidos en alguna zona rural de otro estado de la República.

Cuadro 12. Distribución de la población. Grupos Quinquenales.

| | Frecuencia | % válido | % acumulado |
|---------------|------------|-------------|----------------|
| 0-4 años | 207 | 13.8 | 13.8 |
| 5-9 años | 210 | 14.0 | 27.7 |
| 10-14 años | 174 | 11.6 | 39.3 |
| 15-19 años | 147 | 9.8 | 49.1 |
| 20-24 años | 129 | 8.6 | 57.6 |
| 25-29 años | 146 | 9.7 | 67.4 |
| 30-34 años | 155 | 10.3 | 77.7 |
| 35-39 años | 106 | 7.0 | 84.7 |
| 40-44 años | 72 | 4.8 | 89.5 |
| 45-49 años | 40 | 2.7 | 92.2 |
| 50-54 años | 30 | 2.0 | 94.1 |
| 55-59 años | 25 | 1.7 | 95.8 |
| 60 años y más | 63 | 4.2 | 100.0 |
| Total | 1504 | 100.0 | |

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios aplicados en trabajo de campo.

En cada unidad doméstica viven en promedio 5.5 personas. En cuanto a la pregunta ¿parentesco con relación a la madre? se observó que de las 314 unidades, el 17.9% de ellas contestó que ahí vive otro familiar u otro no familiar, diferente al esposo o a los hijos; de ello deriva que el mismo porcentaje de unidades domésticas sustentan el tipo de familia extensa.

Aproximadamente la mitad de la población encuestada está casada, esto es el 45.9 %; un porcentaje significativo están unidos bajo el régimen de unión libre (16.2%). El cuadro 13, expone evidencias de cada situación particular de parejas y su distribución por grupos de edad.

Cuadro 13. Distribución de la población según estado civil. Grupos de edad.

| | Soltero | Casado (a) | Unión libre | Divorciado | Viudo | Otro | Total |
|---------------|--------------|----------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 15-19 años | 120 58.2% | 13 2.70 % | 7 4.19 % | 0 0% | 0 0% | 0 0 | 140 15.6 % |
| 20-24 años | 42 20.3% | 46 9.56 % | 35 20.95 % | 0 0% | 0 0% | 4 36.36 % | 127 14.1% |
| 25-29 años | 21 10.1% | 84 17.46 % | 37 22.15 % | 1 11.11 % | 1 4.54 % | 0 0 % | 144 16 % |
| 30-34 años | 11 5.3% | 105 21.82 % | 35 20.95 % | 1 11.11 % | 0 0 % | 2 18.18 % | 154 17.1% |
| 35-39 años | 8 3.8% | 73 15.1 % | 17 10.17 % | 3 33.33 % | 2 9.09 % | 2 18.18 % | 105 11.7% |
| 40-44 años | 1 0.48% | 50 10.3 % | 19 11.37 % | 1 11.11 % | 0 0 % | 1 9.09 % | 72 8 % |
| 45-49 años | 1 0.48% | 27 5.61 % | 10 5.98 % | 0 0 % | 0 0 % | 1 9.09 % | 39 4.3% |
| 50-54 años | 0 0% | 23 4.78 % | 3 1.79 % | 1 11.11 % | 2 9.09 % | 0 0 % | 29 3.2% |
| 55-59 años | 1 0.48% | 18 3.74 % | 4 2.39 % | 0 0% | 1 4.54 % | 1 9.09 % | 25 2.7% |
| 60 años y más | 1 0.48% | 42 8.73 % | 0 0 % | 2 22.22 % | 16 72.72 % | 0 0 % | 61 6.8% |
| Totales | 206 100 % | 481 100 % | 167 100 % | 9 100 % | 22 100 % | 11 100 % | 896 100 % |

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios aplicados en trabajo de campo.

En cuanto a las preferencias y prácticas religiosas el 80.4 % de los encuestados declaró ser católico; mientras que sólo el 3.9% dijo ser protestante, 6.5% dijeron pertenecer a otra religión; 9.2% dijo no practicar religión alguna.

Analizando los servicios de salud y servicios médicos a los cuales tienen acceso los colonos de la "Amilpa"; el 57.5% de los encuestados dijo tener derecho al servicio médico del IMSS; y el 37.6 % dijo no tener derecho a ningún servicio médico. El 50.4% dijo obtener los medicamentos con recursos propios y el 45.8 % dijo obtenerlos de la misma institución de la

que recibe los servicios. Un 18.1 % dijo haber recibido atención médica general de las brigadas de salud.

En el área educativa se encontró que existe un porcentaje significativo de habitantes que son analfabetas⁴; el 7.3%. La escolaridad promedio de los habitantes de Fernando Amilpa es de sexto grado de primaria. El cuadro 14, muestra ampliamente los niveles de escolaridad alcanzados por la población de acuerdo con su grupo de edad.

Cuadro 14: Distribución de la población y porcentajes según nivel de estudios alcanzado. Grupos Quinquenales.

| Edad | Analfab | Primaria Incompl | Primaria Completa | Secund. Incompl. | Secund. Completa | Prep. Incompl. | Prep. Completa | Superior. Incompl. | Superior. Compl. | Total |
|--------|---------|------------------|-------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|--------------------|------------------|-------|
| 15-19 | 3 | 5 | 33 | 22 | 64 | 11 | 3 | 4 | 0 | 145 |
| % | 2% | 3.4% | 22.7% | 15.1% | 44.1% | 7.5% | 2% | 2.7% | 0% | 100% |
| 20-24 | 2 | 8 | 43 | 8 | 52 | 5 | 5 | 4 | 0 | 127 |
| % | 1.5 | 6.2 | 33.8 | 6.2 | 40.9 | 3.9 | 3.9 | 3.1 | 0 | 100% |
| 25-29 | 4 | 11 | 37 | 9 | 67 | 4 | 9 | 4 | 0 | 145 |
| % | 2.7 | 7.5 | 25.5 | 6.2 | 46.2 | 2.7 | 6.2 | 2.75 | 0 | 100% |
| 30-34 | 3 | 23 | 49 | 9 | 54 | 6 | 7 | 2 | 1 | 154 |
| % | 1.9 | 14.9 | 31.8 | 5.8 | 35 | 3.8 | 4.5 | 1.2 | 0.6 | 100% |
| 35-39 | 5 | 10 | 35 | 5 | 37 | 4 | 6 | 3 | 0 | 105 |
| % | 4.7 | 9.5 | 33.3 | 4.7 | 35.2 | 3.8 | 5.7 | 2.8 | 0 | 100% |
| 40-44 | 8 | 11 | 22 | 5 | 17 | 0 | 3 | 3 | 1 | 70 |
| % | 11.4 | 15.7 | 31.4 | 7.1 | 24.2 | 0 | 4.2 | 4.2 | 1.4 | 100% |
| 45-49 | 6 | 12 | 10 | 1 | 6 | 1 | 3 | 0 | 0 | 39 |
| % | 15.3 | 30.7 | 25.6 | 2.5 | 15.3 | 2.5 | 7.6 | 0 | 0 | 100% |
| 50-54 | 4 | 13 | 6 | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 29 |
| % | 13.7 | 44.8 | 20.6 | 3.4 | 13.7 | 0 | 3.4 | 0 | 0 | 100% |
| 55-59 | 6 | 7 | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 23 |
| % | 26.0 | 30.4 | 30.4 | 0 | 4.34 | 4.34 | 4.34 | 0 | 0 | 100% |
| 60 y + | 25 | 27 | 6 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 62 |
| % | 40.3 | 43.5 | 9.6 | 3.2 | 1.6 | 0 | 1.6 | 0 | 0 | 100% |
| Total | 66 | 127 | 248 | 62 | 303 | 32 | 39 | 20 | 2 | 899 |
| % | 7.3% | 14.1% | 27.5% | 6.8% | 33.7% | 3.5% | 4.3% | 2.2% | 0.2% | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios aplicados en trabajo de campo

En cuanto a las condiciones laborales, declararon tener empleo el 41.3% de los encuestados. De estos 33.2% tiene trabajo de planta o base; 17.4% está empleado temporalmente y 49.5% labora sin ningún tipo de contrato. Los cuadros 15 y 16 muestran ampliamente la distribución del tipo de empleo entre la población de acuerdo a su sexo y edad. En este caso las edades están divididas por grupos en los que el sujeto está, o no, posibilitado para estudiar. Es decir, entre 13 y 15 años de edad el individuo debe de estar estudiando la secundaria; entre los 16 y 29 años el individuo está en edad de cursar educación media

⁴ Oficialmente se considera analfabeta a toda persona mayor de 15 años de edad que no sabe leer ni escribir (INEE, 2003).

superior o educación superior. Es importante señalar que hay cinco jóvenes de edad secundaria que están trabajando; también es significativo observar que ninguna persona del sexo masculino es patrón o empleador. Se puede decir que la comunidad de Fernando Amilpa es de obreros y de prestadores de servicios.

Cuadro 15: Distribución de la población y porcentajes según tipo de ocupación sexo masculino.

| | Empleado | Jornalero | Patrón | Trabajo por su cuenta | negocio familiar | Total. En grupo de edad |
|------------|----------|-----------|--------|-----------------------|------------------|-------------------------|
| 13-15 años | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | 50% | 50% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 16-29 años | 125 | 19 | 0 | 5 | 1 | 150 |
| | 83.33% | 12.66% | 0% | 3.33% | 0.66% | 100% |
| 30 + años | 150 | 31 | 0 | 36 | 2 | 219 |
| | 68.49% | 14.15% | 0% | 16.43% | 0.91% | 100% |
| Total | 277 | 52 | 0 | 41 | 3 | 373 |
| | 74.26% | 13.94% | 0% | 10.99% | 0.80% | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios aplicados en trabajo de campo

Cuadro 16: Distribución de la población y porcentajes según tipo de ocupación sexo femenino.

| | Empleado | Jornalero | Patrón | Trabajo por su cuenta | negocio familiar | Total. En grupo de edad |
|------------|----------|-----------|--------|-----------------------|------------------|-------------------------|
| 13-15 años | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 16-29 años | 43 | 0 | 0 | 12 | 0 | 55 |
| | 78.18% | 0% | 0% | 21.81% | 0% | 100% |
| 30 + años | 37 | 2 | 1 | 37 | 5 | 82 |
| | 45.12% | 2.43% | 1.21% | 45.12% | 6.09% | 100% |
| Total | 85 | 2 | 1 | 49 | 5 | 142 |
| | 59.85% | 1.40% | 0.70% | 34.5% | 3.52% | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios aplicados en trabajo de campo

Finalmente en cuanto al tipo de materiales de las casas habitación y de cómo están constituidas y servicios con los que cuentan, la descripción de éstas es la siguiente:

1. El material con el que están contruidos la mayoría de los muros de las viviendas es: block el 88.5 % y madera el 7.3%; 3.1% otro (laminas de cartón, asbesto).
2. El material con el que están contruidos la mayoría de los pisos de las viviendas es:

- cemento el 73.7 % y tierra el 16.2 %; 10.1% otro.
3. El material con el que están contruidos la mayoría de los techos de las viviendas es: concreto el 73.7 % y lámina metálica el 14.1 %; 12.2% otro.
 4. Número de cuartos con los que cuenta la vivienda sin considerar el baño son: 2 cuartos el 31.2 %; 3 cuartos el 28.3 %; 4 cuartos el 16.6%.
 5. Número de cuartos con los que cuenta la vivienda para dormir son: 1 cuarto el 45.5 % y 2 cuartos el 41.4 %.
 6. El tipo de abastecimiento de energía eléctrica es: público con contrato el 96.7 % de las viviendas y sin contrato el 2.3 %.
 7. El tipo de abastecimiento de agua potable es: público con contrato el 44.7% de las viviendas y sin contrato el 45.6 %.
 8. El tipo de desecho o desagüe de aguas negras es del siguiente tipo: tiene fosa séptica el 92.8%; están conectadas a la red pública de drenaje el 2.9%.

Es evidente que las condiciones de equipamiento urbano y las características sociodemográficas de la población que habitan en la colonia Fernando Amilpa, reflejan similitudes con la gran mayoría de las zonas urbanas marginales del país. El gobierno del estado de Nuevo León, considera a esta colonia y a otras cercanas, como insertadas dentro de los llamados “polígonos de pobreza” de la entidad (CDS, 2004).

Caminar por las calles de la “Amilpa” muestra un panorama similar al descrito por Lewis (1959:24-25) en su texto *antropología de la pobreza*; es fácil encontrar viviendas construidas con paredes de lámina de cartón, madera y láminas de metal. Resulta fácil observar viviendas con pisos de tierra o de cemento firme; al mismo tiempo ver utensilios y vasijas atiborradas en el espacio destinado para cocinar. La forma en la que las familias de esta colonia aprovechan los espacios refleja el hacinamiento total; característica de la pobreza.

Las condiciones de la colonia Fernando Amilpa, reflejan la necesidad de la gente de “reacomodar” el espacio de acuerdo a lo extenso de este y a los recursos disponibles. Los muebles son apiñonados en la cocina, en la recamara o “donde se pueda”. Tal y como se ha visto, el número de cuartos con los que cuentan las viviendas es de 1 cuarto (45.5%) y 2 cuartos el (41.4%); este tipo de hacinamiento refleja las condiciones de pobreza de los barrios de clase baja de las grandes ciudades en expansión y que reciben flujos significativos de migrantes de otras regiones (Lewis, 1959:24-25).

En consecuencia algunos indicadores, tales como la falta de empleo (Lomnitz, 1975), principalmente para las mujeres se hacen notorios, ya que en la inmediatez y la necesidad de cubrir los mínimos satisfactores de alimentación y vestuario, es el padre de familia quien urge por encontrar empleo, siendo la ocupación de obrero la más buscada y el de albañil o aprendiz de albañil; al que se acude con mayor frecuencia.

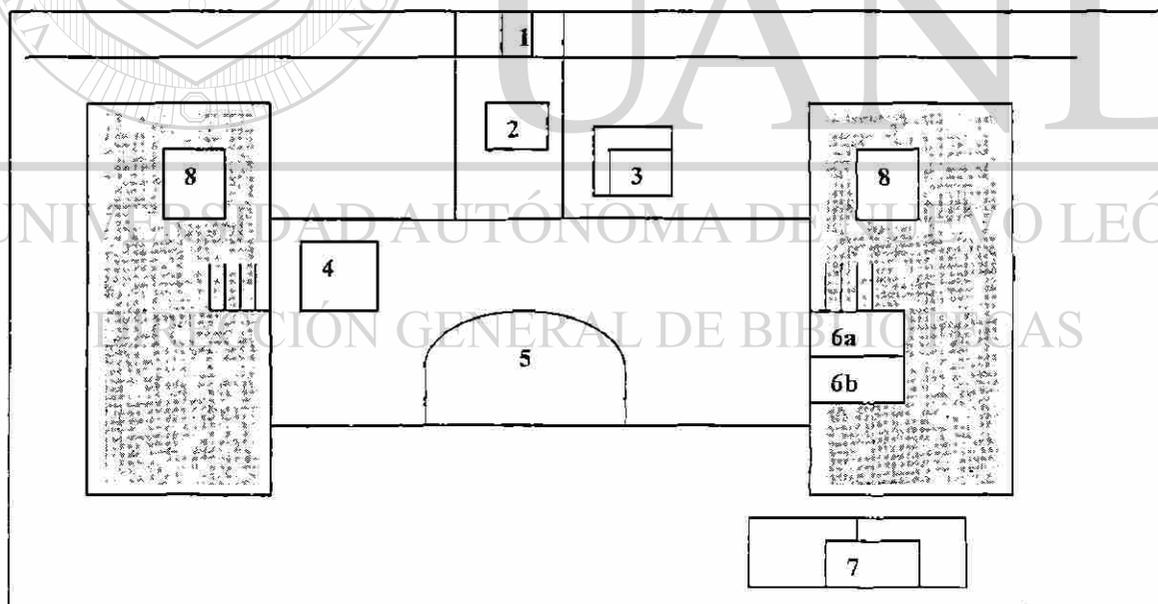
En síntesis, los habitantes de la colonia Fernando Amilpa no son ajenos a este tipo de dinámica urbana, propia de las colonias en formación y que emergen de forma irregular y en la cual, el desempleo, el empleo eventual, el hacinamiento, la falta de servicios públicos (recolección de basura, seguridad) y equipamiento urbano (drenaje, agua y electricidad) son muy característicos.

3.1.2. La escuela primaria en la colonia Fernando Amilpa.

La escuela primaria de la colonia Fernando Amilpa tiene dos turnos. El nombre de la escuela del turno matutino es: Hilda Yolanda Peña Galán y el nombre de la escuela en el turno vespertino es: Ignacio Peña Ramírez. La escuela entró en funciones a partir de agosto de 1997.

De acuerdo con los registros escolares, en el turno matutino son 17 grupos (no hay tres grupos de 4° grado), los cuales atienden a un total de 526 alumnos, lo cual significa que se atienden un promedio de 30.9 alumnos por grupo; cantidad muy elevada si se considera que a nivel nacional se atendían en promedio para el ciclo 1990-1991 un promedio de 23.8 alumnos y diez años después para el ciclo 1999-2000, se atendían un promedio de 21 alumnos por grupo (SEP, 2005a); es decir la tendencia nacional es a la baja. La situación es más crítica en el turno vespertino, ya que en éste, se atienden 550 alumnos; un promedio de 32.3 alumnos por grupo. Al igual que en el turno matutino, hay 17 grupos, pero en el caso del turno vespertino, no hay un tercer grupo de 6° grado.

Figura # 1. Plano de las escuelas primarias: Hilda Yolanda Peña Galán e Ignacio Peña Ramírez.



Fuente: Trabajo de campo propio y Cano (2006:69). La distribución de los espacios escolares es la siguiente: 1) reja de entrada y puerta; 2) pasillo de entrada; 3) estanquillo de madera; 4) patio de ceremonias; 5) teatro; 6a) oficina del director del turno matutino, ubicada en la planta baja; 6b) oficina del director del turno vespertino, ubicada en la planta baja; 7) aulas provisionales; 8) edificios de aulas (sombreados de gris); planta baja y primer piso.

3.2 Diseño del estudio.

Esta investigación es un estudio cuantitativo. Es una investigación de tipo transversal. El estudio en particular obedece a una orientación: exploratoria/ descriptiva-correlacional.

Es *transversal* ya que se realizó en un solo momento y en un tiempo único⁵ (Hernández y otros, 1991). Se realizó una sola medición de las variables para reconocer el estado y nivel de éstas en ese momento.

Es *exploratorio* porque no expone ningún sistema de hipótesis (Albarrán, 1991:141). El interés de la investigación fue, la formulación de un problema para posibilitar otra investigación más precisa o el desarrollo de una hipótesis general (Selltiz y otros, 1973:69). Aumenta la familiaridad con el fenómeno del rendimiento escolar, aclara conceptos, establece preferencias para posteriores investigaciones, reúne información acerca de posibilidades prácticas para llevar a cabo otras investigaciones (Selltiz y otros, 1973:69).

Es *descriptivo* porque especifica las propiedades de cada variable. Mide los parámetros de cada variable y del fenómeno (porcentajes, frecuencias, medias), aún sin la existencia de una hipótesis para contrastar. Desde el punto de vista científico, describir es medir (Hernández y otros, 1991: 60). En este estudio se midieron de manera independiente los conceptos o variables con los que tiene que ver. Es este caso, se hacen las descripciones del capital familiar; al mismo tiempo que se analizó el fenómeno del rendimiento escolar (Hernández y otros, 1991).

Es *correlacional* porque fue necesario establecer correlaciones entre las variables y buscar explicaciones al fenómeno del rendimiento escolar. Al ser una investigación correlacional, se midió el grado de relación existente entre dos o más variables (en un contexto particular). Se midieron las variables con la intención de ver si estaban o no relacionadas con los mismos sujetos, para después analizar la correlación (Hernández y otros, 1991:63). La utilidad y el propósito de este estudio es saber cómo se puede comportar el rendimiento escolar conociendo el comportamiento del capital familiar en el contexto de la zona urbana de Monterrey. Esta investigación, por ser correlacional, tiene, en cierta medida, un valor explicativo aunque parcial (Hernández y otros, 1991:65).

3.3. El instrumento de campo.

En esta investigación, los conceptos clave son: el capital familiar y el rendimiento escolar. Algunas de las variables que se incluyeron en este estudio, tales como las expectativas reales de los padres sobre los hijos y la escolaridad de las madres, ayudaron a comprender el rendimiento escolar del niño. La siguiente sección, describe exactamente la forma en la que están constituidas las variables que se exploraron y cuál fue el modelo de análisis propuesto.

⁵ Se diferencia de los estudios longitudinales en que no se proyectan para hacer revisiones en el tiempo. Es decir, no se estudian a los sujetos en diferentes momentos.

3.3.1. Descripción del instrumento.

El cuestionario que se diseñó (Anexo II) para ser aplicado a las madres de familia de los niños que estudian 5º y 6º grado de primaria, los llamados grupos clave (SEP,2002), se constituye de nueve secciones: (I) características del alumno; (II) antecedentes escolares del alumno; (III) materiales e insumos para el aprendizaje del alumno; (IV) comodidad para estudiar; (V) estructura familiar; (VI) relaciones padres e hijos; (VII) relaciones padres y escuela; (VIII) escolarización de los padres e; (IX) ingresos de los padres.

Características y antecedentes escolares del alumno. El propósito de la primera y la segunda sección fue obtener información general del alumno que mostrara las características particulares de este y las condiciones en las que ingresó a la primera. Era necesario conocer si el alumno cursó preescolar en virtud de que los cambios que se han dado recientemente en el sistema educativo, obligan a considerar la educación preescolar como parte sustantiva de la formación en educación básica. Al mismo tiempo fue necesario conocer condiciones particulares de su trayectoria escolar, no solamente por el promedio escolar, sino también por indicadores tales como: número de veces que ha reprobado o en qué grados se presentaba la reprobación; así como la existencia de ausentismo escolar.

Materiales e insumos para el aprendizaje del alumno. La sección tercera buscaba obtener información sobre los insumos escolares que posee el alumno para lograr sus metas. Materiales requeridos para facilitar las labores de aprendizaje del niño, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Son los recursos disponibles en casa como herramientas facilitadoras del conocimiento; es decir, materiales tales como, goma, juegos de geometría, cuadernos y lápices, otros; e insumos escolares tecnológicos tales como computadoras y servicio de red.

Comodidad para estudiar. El objetivo de esta sección fue conocer si en la casa del alumno existen las condiciones de comodidad propicias para que el niño estudie. Saber si el niño dispone de un espacio propio para estudiar o por el contrario, estudia en un espacio común en donde las condiciones le impiden la concentración. Conocer si las condiciones de descanso, tales como dormir en una cama propia, favorece o no a lograr un mejor rendimiento por parte del alumno.

Estructura familiar. Ésta se refiere a las características de la familia. La variable exploró los elementos que conforman la creación de capital familiar, una de ellas el tipo de unión existente en la pareja. Algunos estudios señalan que las familias en donde los dos padres naturales conforman la familia, los alumnos tienen mejor rendimiento. Se buscó explorar si en el caso de la escuela urbana, esta variable incide sobre el rendimiento escolar.

Relaciones padres e hijos. La sección da cuenta de las formas en las que se establecen las relaciones entre padres e hijos. Se refiere a las características específicas de las relaciones familiares vinculadas con los aspectos escolares. Relaciones que tienen que ver con actividades escolares y que están completamente dirigidas a mejorar el rendimiento escolar del alumno. Tiene que ver con la importancia que le dan los padres a las necesidades escolares del niño y las aspiraciones que tienen estos sobre los posibles logros de ellos dentro del sistema escolar.

Relaciones padres y escuela. Se buscó conocer cómo se constituyen las relaciones padres y escuela. Conocer si los padres tienen o no participación activa dentro de las actividades escolares, particularmente las que están dirigidas a mejorar el rendimiento de los alumnos. Se midió la intensidad de la participación de los padres en dichas actividades para conocer si el nivel de participación de los padres en los asuntos escolares es débil o fuerte.

Escolarización e ingresos de los padres. Las últimas secciones del cuestionario, dan a conocer las características particulares de los padres de familia; teniendo como indicador su escolaridad y nivel de alfabetización. Se investigó también, acerca del nivel de ingresos de cada uno de ellos.

3.3.2. El universo.

El universo estuvo compuesto por todos los alumnos de 5° y 6° grado que estudian en las escuelas primarias (turno matutino y vespertino) de la colonia Fernando Amilpa. En el caso de los alumnos del turno matutino son 78 de ellos los que cursan el sexto grado y 93 alumnos los que cursan el quinto grado; siendo un total de 171 alumnos. En el caso del turno vespertino son 65 de ellos los que cursan sexto grado y 92 los que cursan quinto grado, siendo en total 157 alumnos. El total de alumnos que cursan quinto y sexto grado es de 328.

3.3.3. La muestra.

La muestra utilizada para esta investigación fue de tipo *no probabilística intencional* (Padua, 1979: 64) conocida también con el nombre de *muestra dirigida* (Hernández y otros, 1991: 231). Aunque este tipo de muestreo y el tamaño de la muestra con la que se decide trabajar, supone un procedimiento de selección informal y un poco “arbitraria”; la decisión se hizo de manera que, aun el tamaño de la muestra, aportara elementos para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Dentro de este tipo de muestreo, se puede considerar la aplicación del tipo de *muestreo de expertos*. Se decidió por este tipo de muestreo ya que aquí, el investigador selecciona los casos típicos del universo según el criterio de un experto (Padua, 1979: 64). En este caso “el experto” son los organismos internacionales de evaluación (Organización para la cooperación y Desarrollo Económico –OCDE-; Laboratorio Latinoamericano para la evaluación de la Calidad de la educación –LLECE-) de los sistemas educativos de países como Australia, España, Francia, Holanda, Singapur, Estados Unidos, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Perú y Uruguay; que consideran a los grados finales de cada nivel educativo como *grados clave* (SEP, 2002). En el nivel básico, particularmente primarias, son 5° y 6° grado.

Una ventaja de este tipo de estudios es que no requiere tanto de una “representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características” (Hernández y otros, 1991: 231). Tiene también, la ventaja económica de que se lleva a cabo a menor costo (Padua, 1979: 64).

3.3.4. Levantamiento de datos.

El levantamiento de datos se dio bajo la siguiente dinámica:

1. La prueba piloto. Antes de obtener una versión final del instrumento de campo, éste fue sometido a una *prueba piloto*. Dicha prueba consistió en aplicar la *cédula de cuestionario* a un grupo de individuos con características similares a los que se les aplicó definitivamente. En este caso se aplicaron 30 cuestionarios a los alumnos de sexto grado de la escuela primaria “Benito Juárez”; misma que se ubica a las orillas de la colonia Fernando Amilpa. La experiencia de la aplicación de las pruebas piloto dejó manifiesto que los padres de familia acuden pobremente a la escuela para atender las convocatorias a juntas. La aplicación de los cuestionarios en la prueba piloto tuvo mayor y mejor respuesta cuando se enviaron a la casa de los alumnos.
2. Posterior a la prueba piloto, hubo un acercamiento a las instituciones educativas: la escuela primaria “Hilda Yolanda Peña Galán” y la escuela primaria “Ignacio Peña Ramírez”. Se exhibió la credencial que me acreditaba como alumno del programa de doctorado en filosofía con orientación en trabajo social y análisis comparado de políticas de bienestar social de la facultad de trabajo social y desarrollo humano en la universidad autónoma de Nuevo León. El primer acercamiento tuvo como objetivo presentar a los directores el proyecto de investigación; mismo que fue visto con agrado e interés.
3. Habiendo revisado el proyecto, y señalando que era necesario aplicar cuestionarios a los padres de familia y conocer la calificaciones de los alumnos de quinto y sexto grado de ambos turnos; los directores y supervisores escolares accedieron amablemente a darme facilidades y darme acceso a copias fotostáticas de las actas en donde se registran todas las calificaciones.
4. Por ser una muestra probabilística intencionada, los cuestionarios se aplicaron en los *grados clave* (SEP, 2002), es decir, a los alumnos de los grupos de 5° y 6° grado de ambos turnos. El total de alumnos que cursan quinto y sexto grado es de 328. La muestra total fue de 252 cuestionarios.
5. Debido a que el tiempo es muy valorado en las escuelas, particularmente el que dedican los profesores al proceso de enseñanza-aprendizaje; y se hizo particular énfasis al respecto por parte de los directores; se decidió tomar la siguiente estrategia: se entregó a cada alumno un cuestionario para que lo llevara a su casa. Los instrumentos de campo tenían especificaciones claras y descriptivas de cómo habría de ser llenado para evitar errores por parte de los padres de familia. Adicionalmente, se les explicó a los alumnos cuáles serían las secciones que llenarían sus padres al contestar. Se esperaba que la madre de familia fuese quien respondiera al cuestionario; sin embargo no era exclusivo de ellas el hecho de contestarlo, tal y como se observa en el capítulo siguiente, un porcentaje significativo de padres de familia contestó el cuestionario.
6. Contemplando la posibilidad de que algunos padres estuviesen bajo la condición de analfabetismo total, se advirtió a los alumnos que por ningún motivo estaban autorizados a llenar ellos el cuestionario. De haber casos de analfabetismo total en los padres de familia,

se contempló la necesidad de hacer una visita por parte del investigador para llenar el instrumento. Se detectaron 5 casos en los que el padre de familia no sabía leer ni escribir; pero en esos casos la madre de familia sí sabía leer y escribir. Se detectaron 5 casos de madres en analfabetismo total; sin embargo, en esos casos el padre de familia sí estaba alfabetizado. No se detectó un sólo caso en el que ambos padres no supieran leer y escribir.

7. Sólo una alumna regresó el cuestionario y dijo literalmente “*mi papá no quiso llenarlo*”; al cuestionarla si su padre sabía leer y escribir respondió que “*si sabía leer*”, lo cual descartó la posibilidad de que el padre se hubiese negado por el hecho de sentirse incapaz de contestar el cuestionario. Se descartó también la posibilidad de visitarlo.
8. Al revisar los estadísticos descriptivos, se observa que solamente conformaron la muestra 252 cuestionarios (N= 252). En este sentido, algunos cuestionarios no fueron considerados válidos, ya que algunas secciones no habían sido contestadas y se consideró pertinente no volverlos a enviar a los padres para evitar que se contestaran sin seriedad.
9. Otra situación que se presentó fue que algunos alumnos dijeron que se les había olvidado darles el cuestionario a sus padres, a éstos, se les invitó a que lo hicieran, sin embargo a lo largo de las visitas a la escuela algunos de ellos mostraron poco interés por hacerlo. Por lo tanto se decidió no insistir para evitar que, tras la presión, fuesen ellos mismos quienes contestaran el cuestionario. Tal situación se tuvo que aceptar, ya que no se podía obligar a ningún alumno o padre de familia a participar bajo esa circunstancia.
10. Una vez concluida la colecta de datos, se procedió a su captura. La base de datos fue elaborada y revisada por el investigador. Se capturaron primero los datos del alumno, después los de su familia y finalmente los promedios de calificaciones de todas sus materias.
11. Siguiendo con las especificaciones de la captura de la información, en cuanto a las calificaciones, se capturó bajo el siguiente orden: las calificaciones del primer bimestre correspondientes a las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y civismo; se construyó una variable que reflejara la media (promedio) de todas ellas. El mismo procedimiento se hizo para el segundo bimestre y también para el tercer bimestre. Posteriormente, se construyó una variable que reflejara el *promedio general* de todas las materias y de los tres bimestres.
12. Una vez que se capturó la información sobre los instrumentos en el procesador estadístico (SPSS), se procedió a calcular la validez y la confiabilidad del instrumento. Fue necesario esperar hasta que se tuvieran los 252 cuestionarios contestados, ya que las mismas pruebas de validación aplicadas (correlación y factorial) no pueden demostrar su efectividad con muestras pequeñas (Zúñiga, 2007). Para determinar la existencia de validez y confiabilidad dentro del instrumento se hicieron pruebas de validación estadística. Una prueba que se realizó para calcular la validez del instrumento, particularmente la de constructo, fue el análisis factorial (Hernández y otros; 1991:251). La finalidad de dicha prueba fue analizar cómo es que se agrupan los ítems que componen cada constructo y cuál de ellos está o no midiendo lo que debe de medir.

13. Otra prueba de validación estadística que se aplicó fue la prueba de *correlación*. Dicha prueba da cuenta de la confiabilidad del instrumento (Hernández y otros; 1991: 248). El resultado derivado de las correlaciones aportó un coeficiente de confiabilidad, mismo que oscila entre 0 y 1. Cuando el coeficiente de correlación es de cero, significa que la confiabilidad es nula; cuando es de uno; significa confiabilidad total o máxima.
14. Una vez completada la base de datos, se procedió a correr las frecuencias de todas las variables. Este procedimiento se hizo para tener un reflejo de cada variable. Es decir que en todos los casos; se coincidiera con los valores asignados para cada variable y sus categorías correspondientes, al mismo tiempo asignar los valores missing y missing de sistema.
15. Con la base de datos terminada, se procedió a hacer el análisis de la información. El análisis se llevó a cabo en tres partes. La primera se llevó a cabo el análisis descriptivo de las variables. La segunda fase del análisis correspondió a las *pruebas de correlación* de Pearson y de Spearman; aquí se definieron los niveles de significancia y la fuerza de la correlación. La tercera fase de análisis correspondió a los *modelos de regresión lineal*.
16. Por ser un estudio de tipo correlacional, se decidió en primera instancia utilizar el análisis de correlación porque este tipo de prueba estadística tiene como objetivo medir la relación existente entre dos variables o conceptos (en un contexto en particular); es decir, entre dos o más series de datos. En este caso derivado de los objetivos de investigación, se buscaban las relaciones existentes entre los componentes del *capital familiar* y la variable dependiente: *rendimiento escolar*.
17. La segunda prueba estadística que se decidió utilizar en este estudio fue la regresión lineal. Esta prueba se realizó para identificar las variables predictoras del rendimiento escolar. En el análisis se incluyeron también las variables predictoras del rendimiento del alumno en las materias de español y matemáticas. Originalmente el diseño de esta investigación obedece al tipo exploratorio, lo cual significa que no está sujeta estrictamente a un sistema de hipótesis y a un modelo hipotético como puntos de partida (Albarrán, 1991: 141). En este sentido, el diseño exploratorio, favorece la formulación de un problema para posibilitar el desarrollo de una hipótesis general (Selltiz y otros, 1973:69). Sin embargo, se consideró necesario dar respuestas a las preguntas de investigación a través de una prueba estadística de la cual pudieran derivar algunas hipótesis y que de los hallazgos encontrados, se aportaran elementos suficientes para futuras investigaciones que consideren necesario partir de un modelo de hipótesis y que quieran profundizar sobre el tema que aquí se ha tratado.

3.4. Operacionalización y descripción de las variables.

3.4.1. Descripción de las variables.

| Variables Independientes | Variable dependiente |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><i>Capital familiar</i></p> <p>Características del alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Género • Edad del alumno • Extraedad • Empleo infantil <p>Antecedentes escolares del alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación preescolar • Reprobación (repetición) • Ausentismo • Movilidad interescolar <p>Materiales e insumos para el aprendizaje del alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de computadora • Suficiencia de útiles escolares <p>Comodidad para estudiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de un abanico (ventilador) cuando estudia • Espacio propio para estudiar • Recamara propia para dormir <p>Estructura Familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de unión [estructuración de la familia] • Estado civil de los padres • Edad del padre • Ocupación del padre • Religión del padre • Edad de la madre • Ocupación de la madre • Religión de la madre <p>Relaciones padres e hijos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de hijos que estudian • Apoyo extraescolar • Percepción de los padres del rendimiento escolar de su hijo • Aspiraciones reales de los padres • Aspiraciones ideales de los padres • Intensidad de las relaciones padre e hijo • Recreación familiar <p>Relaciones padres y escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación activa de los padres • Intensidad en la participación de los padres <p>Escolarización de los padres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolaridad del padre • Alfabetización en el padre • Escolaridad de la madre • Alfabetización en la madre <p>Ingresos de los padres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Total de ingresos del padre • Total de ingresos de la madre | <p style="text-align: center;"><i>Rendimiento escolar</i></p> <p style="text-align: center;">Promedio de Calificaciones</p> |

3.4.2. La variable dependiente: Rendimiento escolar.

Entre los principales indicadores para medir la calidad de la educación la bibliografía considera los logros académicos, llamados también, rendimiento escolar, logro escolar, rendimiento académico, aprendizajes significativos, nivel de conocimientos adquiridos y nivel de competencia del alumno (Heredia, 2001; Mella y Ortiz, 1999). En esta investigación, no se hicieron valoraciones sobre la calidad de la educación (Schmelkes, 1997). Se considera que los elementos que aporte la investigación serán insuficientes para ello. Sin embargo, no quiere decir que no se pueden hacer juicios sobre los resultados derivados del análisis de las variables existentes, particularmente los que tiene que ver con los logros del estudiante de nivel primaria.

En esta investigación el rendimiento escolar estuvo determinado por el promedio de calificaciones de los alumnos de sexto grado de primaria (Leal, 1994; Contreras, 1997).

3.4.3. Descripción de la variable dependiente.

Es la variable dependiente. La pregunta fue: *¿Cuál es el promedio de calificaciones de su hijo?* Se obtuvieron las calificaciones del alumno en todos los bimestres (3 en total) cursados hasta la fecha en la que se aplicaron los cuestionarios (febrero, 2007). Los valores que se capturaron son los que los profesores registraron en sus actas de evaluación bimestral. Se sumaron las calificaciones de cada bimestre y se obtuvo la media. Este procedimiento se hizo para cada materia; por lo tanto existe un promedio de calificaciones bimestral por materia y uno general por materia (tres bimestres).

Las calificaciones están determinadas por números decimales, es decir las calificaciones van desde el 5 hasta el 10. Siendo la calificación de 5 reprobatoria, 6 la calificación mínima aprobatoria y 10 la calificación máxima del rendimientos escolar.

Las actas de calificaciones, además de registrar los promedios generales de los alumnos, se constituyen por la calificación de las materias de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación física (deportes) y educación artística.

3.4.4. La variable independiente: Capital familiar.

El capital social tiene serias complicaciones como constructo. Según la bibliografía revisada, el capital social se debe determinar empíricamente (Putnam, 1995: 665), es definido por su función (Coleman, 1988: 95-120). No existe un sólo método; o una sola unidad de análisis para medir el capital social (Banco Mundial, 2004; Putnam, 2001: 41-51); no existe una definición del capital social (Kliksberg, 1999) y aún está lejos de ser homogéneo y unidimensional (Putnam, 2001: 41). Es necesario observar diferentes microniveles de datos (Putnam 2001: 51). Frente a la difícil tarea de adoptar una definición de capital social y al dilema epistemológico que este enfrenta dentro de las ciencias sociales, es pertinente utilizar un concepto paralelo que ayude a explicar el fenómeno del rendimiento escolar, sin abandonar

por completo de los factores que constituyen el concepto. En consecuencia, los estudios recientes (Teachman, J. y otros, 1997:1343-1359), favorecen para que se considere útil y conveniente la reinterpretación o reconstrucción del concepto capital social y llamarlo *capital familiar* cuando se utiliza para ver sus efectos sobre los logros escolares de los estudiantes.

En este sentido, se ha definido al capital familiar como aquellos recursos materiales y culturales con los que cuenta el sujeto que pertenece a una familia con estructura determinada en un contexto particular, mismo que existe y toma forma en las relaciones familiares.

Con esta definición, se considera que el sujeto posee diferentes recursos y formas de asociación para poner en práctica todas sus capacidades y posesiones; mismas que reflejan participación en el funcionamiento de la vida familiar y escolar. Se asume que el individuo es participativo y dinámico; al mismo tiempo que es un sujeto reflexivo de su acción. No es un sujeto que permanece aislado y desinteresado de la vida social y de lo que en ella ocurre. Las consecuencias de la acción y del conjunto de acciones llevadas a cabo por el sujeto dentro de los espacios sociales se espera que tengan efectos positivos.

3.4.5. Descripción de las variables independientes.

3.4.5.1. Características del alumno.

3.4.5.1.1. Género.

Género del alumno. La pregunta específica fue: *¿Sexo del alumno?* Es una variable nominal en donde se asignó la siguiente codificación o valor: 1= masculino y 2= femenino

3.4.5.1.2. Edad del alumno.

Se refiere a la edad del alumno. Esta variable es escalar y su valor está determinado por la edad del alumno. La pregunta concreta fue: *¿Cuántos años cumplidos tiene el alumno?*

3.4.5.1.3. Extraedad.

Se construyó una variable nueva en función de la edad declarada. Se identificaron el número de alumnos que rebasan la edad correspondiente al grado que cursan. El análisis de esta variable se hizo considerando la edad oficial establecida por la SEP para estudiantes de educación primaria: 6-11 años.

En este caso los alumnos de quinto grado (5°) se considera que la *Edad Normativa* (EN) debe ser 10 años; siendo la edad de 11 años o más considerada como edad normativa con n años más (EN + n), en el caso de los alumnos de sexto grado, la edad normativa es de 11 años, considerándose la edad de 12 años o más, como edad normativa más n años (EN + n); cuando un alumno está fuera de la edad normativa, a dicho fenómeno se designa como *Rezago Escolar* (INEE 2004:156). Sin embargo, el concepto *rezago escolar* se utiliza también para

referirse a la población adulta que no terminó la escolaridad básica obligatoria; por lo tanto en esta investigación se decidió llamarlo *Extraedad*.

3.4.5.1.4. Empleo infantil.

Se refiere a las actividades realizadas por el alumno con el fin de obtener un ingreso económico. El empleo puede ser de tipo formal o informal. Se cuestionó a los alumnos sobre quienes trabajaban actualmente, es decir, en el momento en el que se aplicaron los cuestionarios (febrero, 2007). La pregunta de base es: *¿el alumno trabaja?* La medición de la variable y sus categorías son: 0= No; 1= Sí. La variable es de tipo nominal.

3.4.5.2. Antecedentes escolares del alumno.

Se refiere a los antecedentes escolares del niño. Su preparación previa. Número de veces que ha reprobado. En qué grado ha reprobado. Su promedio actual.

3.4.5.2.1. Educación preescolar.

La pregunta se realizó con la intención de conocer si el alumno cursó o no cursó la educación preescolar. La pregunta fue: *¿Cuántos años estuvo en preescolar su hijo?* la variable es una variable de escala y se registró en la base de datos el número de años que el alumno cursó preescolar. Los valores se estimaron entre 0 y 3.

3.4.5.2.2. Repetición por Reprobación.

Esta variable identifica qué grado o grados se reprobaron y en consecuencia se repitieron. La pregunta fue: *¿En qué grado o grados ha reprobado el alumno?* Se insertaron todos los números correspondientes a los grados: 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6°. Se dieron dos opciones de respuestas SI y NO para cada uno. Cada opción de respuesta constituyó una variable dicotómica. La medición de la variable se hizo a través de la construcción de una variable en la cual se sumaron el número de grados reprobados. A cada grado reprobado se le asignó un número 1. Se sumarán todos los números 1 de las seis respuestas. El rango de las respuestas en la variable fue de 0 a 6.

3.4.5.2.3. Reprobación múltiple.

En qué grado se hace más presente la reprobación. Identificó a los alumnos que han reprobado más de una vez dentro de su trayectoria como estudiante. Esta variable se construyó a partir de la variable anterior. Se obtuvieron las frecuencias de cada respuesta afirmativa, de todos los alumnos que reprobaron el primer grado, segundo grado, y así sucesivamente hasta el sexto grado. Las frecuencias obtenidas indican también los porcentajes de reprobación.

3.4.5.2.4. Ausentismo.

Si el alumno se ha ausentado de la escuela por más de dos semanas, o sea, 10 días de clase. La pregunta fue: *¿Su hijo ha dejado de asistir a clases por más de dos semanas en este*

ciclo escolar? Es una variable nominal. Los valores asignados a la variable fueron: 0= No; 1= Si.

Para analizar el ausentismo escolar, otra variable que se construyó, fue la que diera cuenta de las causas por las cuales el alumno había dejado de asistir a clases. La pregunta fue: *¿cuál fue la razón por la que su hijo dejó de asistir esas dos semanas?* Esta variable es de tipo ordinal. Los valores asignados a la variables y sus categoría fueron: 0= nunca ha dejado de asistir; 1= mal estado en su salud; 2= cuestiones económicas; 3= el ya no quería estudiar; 4= estaba fuera de la ciudad; 5= otro.

3.4.5.2.5. *Movilidad interescolar.*

Se refiere al número de veces que ha cambiado de escuela. La movilidad que ha tenido el alumno dentro del sistema educativo. La pregunta fue: *¿Cuántas veces ha cambiado de escuela en los seis años de estudio?* Es una variable ordinal. Los valores asignados a la variables y sus categorías son: 0= nunca; 1= una vez; 2= dos veces; 3= tres veces y 4= más de tres veces.

Dentro de la movilidad escolar se consideró necesario incluir una variable que diera cuenta de las causas por las cuales el alumno había cambiado de escuela. La pregunta fue: *¿Cuál fue la razón por la cual su hijo ha cambiado de escuela?* Es una variable de tipo ordinal. Los valores asignados a la variable fueron: 0= nunca ha cambiado de escuela, 1= Reprobación; 2= Mala conducta; 3= lo decidimos los padres; 4= Problemas con algún profesor o director; 5= otro.

3.4.5.3. **Materiales e insumos para el aprendizaje del alumno.**

Son los materiales requeridos para facilitar las labores de aprendizaje del niño, tanto dentro de la escuela como fuera de ella; incluye recursos de tipo tecnológico disponibles en casa como herramientas facilitadoras del conocimiento.

3.4.5.3.1. *Uso de computadora.*

Esta variable exploró si el alumno hace uso de computadoras para realizar sus tareas, independientemente si es propia, prestada o rentada. La pregunta fue: *¿El alumno utiliza computadora para hacer sus tareas escolares?* Es una variable dicotómica. Los valores dentro de la variable y sus categorías fueron: 0= No; 1= Si.

Otra pregunta que se incluyó en el análisis del uso de la tecnología por parte del estudiante fue: *¿De que forma el alumno obtiene los servicios de una computadora?* Los valores dentro de la variable y sus categorías fueron: 1= rentada en un ciber; 2= es prestada por un familiar; 3= es prestada por un amigo; 4= es propia.

3.4.5.3.2. *Suficiencia de útiles escolares.*

Son los materiales requeridos para facilitar las labores de aprendizaje del niño, tanto dentro de la escuela como en su casa. La pregunta concreta fue: *¿De la siguiente lista de útiles*

escolares, considera que su hijo tiene suficientes o insuficientes para realizar sus estudios? Las opciones de respuesta (lista de útiles) fueron las siguientes: a) cuadernos; b) plumas y lápices; c) lápices de colores; d) juego de geometría; e) gomas para borrar; f) plastilina; g) hojas blancas para escribir a máquina o computadora; h) pegamento o resistol; i) plumones o marcadores; j) diccionario; y k) enciclopedias.

Cada opción de respuesta constituyó una variable dicotómica. Los valores asignados dentro de las once variables dicotómicas fueron: 0= insuficiente; 1= suficientes. Se construyó una variable de escala. La medición dentro de la variable se hizo de la siguiente forma: por cada opción contestada con la opción: *suficientes*, en el instrumento se insertó el número 1. Se sumaron todos los números 1 de las once respuestas. El rango de suficiencia de útiles escolares fue de 0= insuficiencia total de útiles a 11= posee todos los útiles escolares de manera suficiente.

3.4.5.4. Comodidad para estudiar.

3.4.5.4.1. Comodidad para estudiar.

Se refiere a las condiciones disponibles en la casa del estudiante para que el niño estudie cómodamente. La pregunta fue: *¿De las siguientes facilidades para estudiar, cuáles de ellas dispone su hijo?* Las opciones de respuesta fueron las siguientes: a) su hijo tiene un abanico (ventilador) en el lugar donde hace su tarea; b) su hijo tiene un lugar “aparte para el solo” cuando estudia; c) su hijo tiene una cama propia para dormir.

Los valores asignados dentro de las tres variables dicotómicas fueron los siguientes: 0= No; 1= Si. Se construyó una variable de escala. La medición dentro de la variable se hizo de la siguiente forma: por cada opción contestada con un SI, se le asignó el número 1; se sumaron todos los números 1 de las respuestas. El rango de la comodidad para estudiar fue de 0 valor mínimo y 3 valor máximo.

3.4.5.5. Estructura Familiar.

3.4.5.5.1. Tipos de unión (estructuración de la familia).

Esta variable define cómo se constituye la jefatura del hogar en donde vive el niño. La pregunta fue: *¿el niño vive con?*; es una variable de tipo ordinal y los valores asignados a la variable y sus categorías fueron: 1= sus dos padres naturales; 2= madre natural y padrastro; 3= padre natural y madrastra; 4= madre divorciada o separada; 5= padre divorciado o separado; 6= madre nunca casada (madre soltera); 7= madre sola viuda; 8= padre solo viudo; 9= otros familiares que no son sus padres (tutores).

3.4.5.5.2. Estado civil de los padres.

Es el estado civil bajo el cual conviven los padres del alumno. Se refiere al régimen existente en la pareja, en caso de que la hubiese. La pregunta fue: *¿Cuál es el estado civil con*

el que convive con su pareja? Es una variable de tipo ordinal y los valores asignados a la variable y sus categorías fueron: 0= No hay pareja; 1= Unión libre; 2= casados.

3.4.5.5.3. *Edad del padre.*

La edad del individuo. La pregunta es: *¿Cuántos años cumplidos tiene el padre de familia?* Se capturó según fue contestada en el cuestionario. Es una variable de tipo escalar.

3.4.5.5.4. *Ocupación del padre.*

La pregunta fue: *¿Cuál es la ocupación del padre de familia?* (su último trabajo). Es una variable de tipo nominal. Los valores asignados a la variable y sus categorías fueron: 0= ninguna o desempleado; 1= empleado; 2= empleado de gobierno; 3= obrero; 4= albañil o peón; 5= patrón o empleador; 6= prestador de servicios; 7= ventas o negocio propio; 8= profesionista; 9= otro; 10= jubilado o pensionado.

3.4.5.5.5. *Religión del padre.*

Se refiere a las creencias religiosas del padre o religión que practica este. La pregunta fue: *¿Qué religión práctica el padre de familia?* Es una variable de tipo nominal. Los valores y categorías para identificar las religiones fueron: 0= Ninguna; 1= Católica; 2= Cristiana Evangélica; 3= Protestante no evangélica (Testigo de Jehová, Mormón, Adventista u otro); 4= Otra denominación.

3.4.5.5.6. *Edad de la madre.*

La edad el individuo. La pregunta es: *¿Cuántos años cumplidos tiene la madre de familia?* Se capturó según fue contestada en el cuestionario. Es una variable de tipo escalar.

3.4.5.5.7. *Ocupación de la madre.*

La pregunta fue: *¿Cuál es la ocupación de la madre de familia?* (su último trabajo). Es una variable de tipo nominal. Los valores asignados a la variable y sus categorías fueron: 0= hogar, ninguna o desempleada; 1= empleada; 2= empleada de gobierno; 3= obrera; 4= prestadora de servicios; 5= ventas o negocio propio; 6= profesionista; 7= otro.

3.4.5.5.8. *Religión de la madre.*

Se refiere a las creencias religiosas de la madre o religión que practica ésta. La pregunta fue: *¿Qué religión práctica la madre de familia?* Es una variable de tipo nominal. Los valores y categorías para identificar las religiones fueron: 0= Ninguna; 1= Católica; 2= Cristiana Evangélica; 3= Protestante no evangélica (Testigo de Jehová, Mormón, Adventista u otro); 4= Otra denominación.

3.4.5.6. *Relaciones padres e hijos.*

Se refiere a las características específicas de las interacciones familiares. Relaciones que tienen que ver con actividades escolares y la vida cotidiana. Importancia que le dan los padres a las necesidades escolares del niño.

3.4.5.6.1. *Número de hermanos que estudian.*

Se investigó si existían otros hijos de familia que estuviesen estudiando. La cantidad de hermanos a los cuales se les sostiene su costo de matrícula, y si esto, afectaba el rendimiento escolar del alumno de primaria. Las preguntas fueron: aparte de su hijo al que se le está aplicando el cuestionario, *¿tiene usted otros hijos estudiando?* esta variable es dicotómica, nominal y se le asignaron los siguiente valores: 0= No y 1= Si.

También se planteó otra pregunta, esta fue: *¿En total cuántos hijos que estudian tiene usted?* Es una variable de tipo escalar y su valor fue conforme al número total de hermanos del alumno que estaban estudiando.

3.4.5.6.2. *Apoyo extracurricular.*

Es la ayuda dirigida al fortalecimiento de la educación del niño y que se práctica fuera de la escuela o fuera del horario escolar. La pregunta fue: *¿Le ayuda alguien a su hijo a hacer las tareas?* Es una variable de tipo nominal y los valores asignados a la variable y sus categorías fueron: 0= No; 1= Si.

Otra variable que se construyó para conocer el nivel de apoyo extraescolar con el que cuenta el alumno, derivó de la siguiente pregunta: *¿Quién le ayuda a su hijo a hacer las tareas escolares?* La pregunta tenía seis posibilidades de respuesta, mismas que construyeron seis variables dicotómicas, cada variable tenía las siguientes opciones de respuesta: Si y No. De acuerdo a las opciones de respuesta, el alumno podría recibir apoyo de: a) ninguna persona; b) un hermano; c) su padre; d) su madre; e) el maestro; f) un amigo; g) otro familiar.

La medición de la variable se hizo de la siguiente manera: por cada opción contestada como SI, se asignó el valor de 1; siendo el valor máximo de 6. La variable de intervalo construida se movió en el rango de 0 como valor mínimo y 6 como valor máximo; indicando cada valor dentro de la variable, el número de personas que le ayudan al estudiante a hacer sus tareas escolares.

3.4.5.6.3. *Percepción de los padres del rendimiento de su hijo.*

Es la percepción que tienen los padres de los logros obtenidos por el alumno hasta el momento. La pregunta fue: *¿Considero que el rendimiento escolar de mi hijo es?*; los valores asignados a la variable y las categorías para valorar el rendimiento del niño son: 1= pésimo; 2= malo; 3= regular; 4= bueno; 5= excelente.

3.4.5.6.4. *Aspiraciones reales de los padres.*

Son las aspiraciones de los padres con respecto a posibles logros de su hijo dentro del sistema educativo en base a los antecedentes escolares del alumno y a la percepción que se tiene sobre ellos. La pregunta fue: *¿Según los resultados que veo en mi hijo hasta ahora, creo que puede lograr?*; los valores asignados a la variable y sus categorías fueron: 1= solamente terminar la primaria; 2= secundaria incompleta; 3= secundaria completa; 4= preparatoria incompleta; 5= preparatoria completa; 6= terminar la universidad; 7= otro.

3.4.5.6.5. *Aspiraciones ideales de los padres.*

Es el deseo de los padres con respecto a posibles logros de su hijo dentro del sistema educativo. Es una aspiración de los padres. La pregunta fue: *¿Me gustaría que mi hijo estudiara hasta?*; los valores asignados a la variable y sus categorías fueron: 1= terminar la primaria; 2= la secundaria completa; 3= la preparatoria completa; 4= terminara la universidad; 5= otro.

3.4.5.6.6. *Intensidad de las relaciones: padres e hijos.*

Son las actitudes que los padres tienen con respecto a su hijo para lograr que éste tenga un buen desempeño escolar. Estas actitudes implican un dialogo e interacción verbal entre padres e hijos. La pregunta fue: *¿Con qué frecuencia su esposo(a) o usted hablan con su hijo?* a) acerca de lo que le pasa en la escuela; b) acerca de sus planes de entrar a la secundaria; c) acerca de sus planes educativos después de la secundaria.

Los valores asignados a cada variable y sus categorías fueron: 0= nunca; 1= raramente; 2= ocasionalmente; 3= regularmente. Se construyó una variable de intervalo. La medición de la variable de intervalo se hizo de la siguiente manera: se sumaron todos los números derivados de cada variable de escala. El valor mínimo de cada escala fue de 0 (cero) y el valor máximo fue de 3 (tres). El rango de la variable de intervalo fue de 0 como valor mínimo y 9 como valor máximo.

3.4.5.6.7. *Recreación familiar.*

Son las actividades planeadas por la familia para convivir juntos. La pregunta fue: *¿En los últimos treinta días ha salido con sus hijos a?:* a) al cine; b) al parque a caminar; c) a visitar a mis familiares; d) al teatro; e) al museo; f) a la iglesia; g) concierto musical; h) estadio de fútbol; i) cenar a algún lugar; j) a pasear.

Las posibilidades de respuesta dieron origen a 10 variables dicotómicas, nominales. Los valores asignados a cada variable y sus categorías fueron 0= No y 1= Si. Se construyó una variable de intervalo. La medición de la variable de intervalo se hizo de la siguiente manera: por cada opción contestada como un SI, se le asignó el número 1. Se sumaron todos los números 1 de las diez respuestas. El rango del intervalo fue de 0 como valor mínimo y de 10 como valor máximo.

3.4.5.7. **Relaciones padres y escuela.**

Son las características particulares e intensidad en las que se da la participación de los padres de familia en los asuntos escolares del alumno.

3.4.5.7.1. *Participación activa de los padres.*

Son las características en las que el padre o madre de familia participa en los asuntos escolares de manera organizada con otros padres de familia y los profesores. La pregunta fue: *¿Usted o su esposo(a) hacen cualquiera de las siguientes actividades escolares por su hijo?* a) Pertenecen a una asociación que involucra a padres y maestros; b) asisten a reuniones de la asociación que involucra a padres y maestros; c) participan en actividades de la asociación que involucra a padres y maestros; d) actúan como voluntario en la escuela; e) firman las peticiones formales que se hacen a la autoridad escolar; f) envían personalmente una petición a una autoridad escolar.

Las posibilidades de respuesta dieron origen a 6 variables dicotómicas, nominales. Los valores asignados a cada variable y sus categorías fueron 0= No y 1= Si. Se construyó una variable de intervalo. La medición de la variable de intervalo se hizo de la siguiente manera: por cada opción contestada como un SI, se le asignó el valor igual a 1. Se sumaron todos los números 1 de las seis respuestas. El rango del intervalo fue de 0 como valor mínimo y de 6 como valor máximo.

3.4.5.7.2. *Intensidad en la participación de los padres.*

Para medir la intensidad de la participación de los padres en asuntos escolares se hizo la pregunta siguiente: *¿Desde que su hijo inicio el ciclo escolar cuantas veces usted o su esposo(a) contactó a la escuela para?:* a) conocer el desempeño escolar de su hijo; b) conocer el programa escolar de su hijo; c) conocer la conducta del niño en la escuela; d) participar en actividades de recaudación de fondos; e) pertenecer al voluntariado escolar de padres.

Los valores asignados a la variable y sus categorías fueron: 0= nunca; 1= 1 ó 2 veces; 2= 3 ó 4 veces; 3= más de 5 veces. Se construyó una variable de intervalo. La medición de la variable de intervalo se hizo de la siguiente manera: se sumaron todos los números derivados de cada variable de escala. El valor mínimo de cada escala fue de 0 (cero) y el valor máximo fue de 3 (tres). El rango de la variable de intervalo construida fue de 0 como valor mínimo y 15 como valor máximo.

3.4.5.8. **Escolarización de los padres.**

Se refiere a los niveles de escolaridad y/o de alfabetización alcanzados por los padres, derivado de que hayan tenido algún tipo de instrucción o no.

3.4.5.8.1. *Escolaridad del padre.*

Grado de escolaridad del padre, de aquellos que posean algún tipo de instrucción. La pregunta fue: *¿Hasta que grado estudió el padre de familia?* Es una variable de tipo escalar. Los valores de la variable tuvieron como valor mínimo 0= sin estudios y como valor máximo 15= licenciatura terminada.

3.4.5.8.2. Alfabetización en el padre.

Nivel de alfabetización del padre. Se refiere a la capacidad del padre de familia de manejar habilidades de lecto-escritura y del manejo de las habilidades en operaciones matemáticas básicas tales como sumar, restar, multiplicar y dividir. Las preguntas que constituyeron las variables fueron: *¿El padre de familia puede leer un recado? ¿El padre de familia puede escribir un recado? ¿El padre de familia puede hacer una suma? ¿El padre de familia puede hacer una resta? ¿El padre de familia puede hacer una multiplicación? ¿El padre de familia puede hacer una división?*

De las preguntas anteriores se derivan seis variables dicotómicas, nominales. Los valores asignados a cada variable y sus categorías fueron: 0= No; 1= Si. Se construyó una variable de intervalo. La medición de la variable de intervalo se hizo de la siguiente manera: por cada opción contestada con un SI, en el instrumento se insertó el número 1. Se sumaron todos los números 1 de las respuestas. Se construyó un indicador del nivel de alfabetización del padre. El rango de la variable se estimó entre el 0 como valor mínimo y el 6 como valor máximo.

3.4.5.8.3. Escolaridad de la madre.

Grado de escolaridad de la madre, de aquellas que posean algún tipo de instrucción. La pregunta fue: *¿Hasta que grado estudió la madre de familia?* Es una variable de tipo escalar. Los valores de la variable tuvieron como valor mínimo 0= sin estudios y como valor máximo 15= licenciatura terminada.

3.4.5.8.4. Alfabetización en la madre.

Nivel de alfabetización de la madre. Se refiere a la capacidad de la madre de familia de manejar habilidades de lecto-escritura y del manejo de las habilidades en operaciones matemáticas básicas tales como sumar, restar, multiplicar y dividir. Las preguntas que constituyeron las variables fueron: *¿La madre de familia puede leer un recado? ¿La madre de familia puede escribir un recado? ¿La madre de familia puede hacer una suma? ¿La madre de familia puede hacer una resta? ¿La madre de familia puede hacer una multiplicación? ¿La madre de familia puede hacer una división?*

De las preguntas anteriores se derivan seis variables dicotómicas, nominales. Los valores asignados a cada variable y sus categorías fueron: 0= No; 1= Si. Se construyó una variable de intervalo. La medición de la variable de intervalo se hizo de la siguiente manera: por cada opción contestada con un SI, en el instrumento se insertó el número 1. Se sumaron todos los números 1 de las respuestas. Se construyó un indicador del nivel de alfabetización del padre. El rango de la variable se estimó entre el 0 como valor mínimo y el 6 como valor máximo.

3.4.5.9. Ingresos de los padres.

Se refiere a los ingresos percibidos por los padres que trabajen; ya sea del padre o de la madre o de ambos.

3.4.5.9.1. *Ingresos del padre.*

Ingreso total del padre. La pregunta fue: *¿Cuánto fue el ingreso que recibió el padre de familia por su trabajo en la última semana?* Es una variable de tipo ordinal y los valores asignados a la variable y sus categorías fueron: 0= ninguno o no trabaja; 1= 100 a 500 pesos semanal; 2= 500 a 1,000 pesos semanal; 3= 1,000 a 1,500 pesos semanal; 4= 1,500 a 2,000 pesos semanal; 5= más de 2,500 pesos semanal.

3.4.5.9.2. *Ingresos de la madre.*

Ingreso total de la madre. La pregunta es: *¿Cuánto fue el ingreso que recibió la madre de familia por su trabajo en la última semana?* Es una variable de tipo ordinal y los valores asignados a la variable y sus categorías fueron: 0= ninguno o no trabaja; 1= 100 a 500 pesos semanal; 2= 500 a 1,000 pesos semanal; 3= 1,000 a 1,500 pesos semanal; 4= 1,500 a 2,000 pesos semanal; 5= más de 2,500 pesos semanal.

3.5. Pruebas de validez y confiabilidad.

Antes de aplicar las pruebas de validez y confiabilidad al instrumento, éste fue sometido a la prueba piloto. Dicha prueba consistió en aplicar la cédula de cuestionario a un grupo de individuos con características similares a las de la colonia Fernando Amilpa (Hernández y otros; 1991:262). En este caso se aplicaron 30 cuestionarios⁶ en la escuela primaria “Benito Juárez”.

La función de la prueba piloto es determinar si los ítems están funcionando adecuadamente; ayuda a probar la validez (por obviedad) del instrumento y calcular su confiabilidad. Sin embargo, algunos investigadores consideran que la prueba piloto es únicamente “un acercamiento” a los sujetos y a la población de estudio y que es necesario tener aproximadamente 200 instrumentos completados (mientras más grande sea la muestra, más poder estadístico) para correr pruebas tales como análisis de correlación o análisis factorial (Zúñiga, 2007). En esta investigación, dichas pruebas se corrieron una vez que se completó la aplicación de los 252 cuestionarios. Las pruebas se hicieron para calcular la confiabilidad⁷ y la validez⁸ del instrumento.

Los cuadros 17 al 22 muestran los resultados de las pruebas de validación. La prueba realizada para calcular la validez del instrumento, particularmente la de constructo, fue el *análisis factorial* (Hernández y otros; 1991:251). La finalidad de dicha prueba fue analizar

⁶ Cuando la muestra es de 200 o más sujetos la prueba piloto debe considerar entre 25 y 60 personas según Hernández y otros (1991:262).

⁷ La *confiabilidad* se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados (Hernández y otros; 1991:242).

⁸ La *validez*, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Hernández y otros; 1991:243).

cómo se agrupaban los ítems que componen cada constructo y cuál de ellos está o no midiendo lo que debe de medir. Derivado de ello, otra prueba de validación estadística que se desprende es la de *correlación*⁹. La prueba de análisis factorial, aporta los coeficientes de correlación dentro de una matriz rotada de correlaciones y agrupa los ítems por cada componente¹⁰.

En el cuadro 17 se observan los coeficientes de correlación de los cuatro ítems asociados al constructo: *antecedentes escolares del alumno*. El primero de ellos, educación preescolar se agrupa en un componente (factor) con la variable repetición por reprobación. Se demuestra con ello que hay validez en el instrumento, al mismo tiempo al observar los coeficientes de correlación para estos dos ítems, se hace evidente que son elevados, lo cual se interpreta como confiabilidad (Hernández y otros; 1991:249).

En cuanto a los ítems de *ausentismo escolar y movilidad interescolar*; es evidente la existencia de correlaciones elevadas. En el primer caso el coeficiente de correlación obtenido fue de .940; elevado con respecto a su proximidad al 1. En cuanto al segundo ítem, se observa que el coeficiente de correlación fue de .938, lo cual viene a confirmar la existencia de confiabilidad.

Cuadro 17: Matriz de componentes rotados(a); para constructo: antecedentes escolares del alumno.

| | Componentes | | |
|----------------------------|-------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Educación preescolar | - | - | .697 |
| Repetición por reprobación | - | - | .800 |
| Ausentismo escolar | .940 | - | - |
| Movilidad interescolar | - | .938 | - |

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

(a) Rotación explicada en 4 intentos.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El cuadro 18 expone los resultados de la prueba de factorial y correlación para el constructo *materiales e insumos para el aprendizaje*. En este se puede observar que los coeficientes de correlación son elevados, mismos que se estiman en .857 para la variable *uso de computadoras*, agrupada en el componente 1; y en el segundo caso, para la variable *suficiencia de útiles escolares*, se obtuvo un coeficiente de correlación de .987. Nuevamente se observa que ambos son coeficientes de confiabilidad.

⁹ De acuerdo con los resultados, se podrá determinar si hay validez o no; es decir, si los componentes se agrupan en un factor, habrá validez. En cuanto al cálculo de la confiabilidad, el resultado derivado de las correlaciones aportará un coeficiente de confiabilidad, mismo que puede oscilar entre 0 y 1. Cuando el coeficiente de correlación es de cero, significa que la confiabilidad es nula; cuando es de uno, significa confiabilidad total o máxima (Hernández y otros; 1991: 248- 249).

¹⁰ En los cuadros 17 al 22 los coeficientes de correlación obtenidos por cada constructo, tras el análisis factorial, están agrupados por componentes.

Cuadro 18: Matriz de componentes rotados(a); para constructo: materiales e insumos para el aprendizaje del alumno.

| | Componentes | |
|---------------------------------|-------------|------|
| | 1 | 2 |
| Uso de computadoras | .857 | - |
| Suficiencia de útiles escolares | - | .987 |

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

(a) Rotación explicada en 3 intentos.

En el cuadro 19, presenta que los ocho ítems que conforman el constructo *estructura familiar*, se agrupan en tres componentes o factores. En el primer componente se encuentran las variables edad del padre de familia y edad de la madre de familia; ambos con coeficientes de correlación de correlación altos; en el primer caso fue de .906 y en el segundo caso de .913. El segundo componente está constituido por las variables tipos de unión; estado civil de los padres, ocupación del padre de familia y ocupación de la madre de familia. Cada uno de los coeficientes de correlación, al ser elevados, demuestran que hay confiabilidad en el constructo (Hernández y otros; 1991:251).

El tercer componente, lo constituyen las variables religión que práctica el padre de familia religión que práctica la madre de familia, en ellos se puede observar que están muy cercanos al valor de 1. Para la religión del padre de familia su valor fue de .850 y para la variable religión de la madre de familia fue de .840; nuevamente la agrupación entre componentes y coeficientes de correlación elevados favorecen el argumento de la existencia de validez y confiabilidad en el instrumento.

Cuadro 19: Matriz de componentes rotados(a); para constructo: estructura familiar.

| | Componentes | | |
|---|-------------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Tipos de unión | - | .770 | - |
| Estado civil de los padres | - | -.770 | - |
| Edad del padre de familia | .906 | - | - |
| Ocupación del padre de familia | - | .368 | - |
| Religión que práctica el padre de familia | - | - | .850 |
| Edad de la madre de familia | .913 | - | - |
| Ocupación de la madre de familia | - | .428 | - |
| Religión que práctica la madre de familia | - | - | .840 |

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

(a) Rotación explicada en 4 intentos.

Se pueden observar en el cuadro 20, ocho variables agrupadas en tres componentes. En el primer componente se identificó la variable *apoyo extraescolar* y su coeficiente de correlación fue de .917; coeficiente considerado alto (Hernández y otros; 1991:251). En el

segundo componente se observa la agrupación de cinco variables, en ellas los valores de los coeficientes de correlación fluctúan entre .354 como valor mínimo y .768 como valor máximo. Tal y como se ha venido señalando la agrupación de variables nos habla de validez y los coeficientes de correlación altos, demuestran confiabilidad.

Es importante señalar que dentro de este constructo se encuentran algunas variables que de acuerdo a las pruebas de correlación realizadas con la variable dependiente (rendimiento escolar), y que se explican ampliamente en el siguiente capítulo, resultaron con coeficientes altos y significativos (*percepción de los padres del rendimiento escolar de su hijo, aspiraciones reales de los padres sobre los hijos, aspiraciones ideales de los padres sobre los hijos, intensidad de las relaciones padres e hijos*).

Se observa que el componente tres está constituido por las variables que exploran la existencia de los miembros de la familia que estudian y su total de ellos; en ambos casos los coeficientes de correlación son elevados; siendo estos de .895 y .892.

Cuadro 20: Matriz de componentes rotados(a); para constructo: relaciones padres e hijos.

| | Componentes | | |
|---|-------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Tiene otros hijos estudiando | - | - | .895 |
| Número total de hijos que estudian | - | - | .892 |
| Apoyo extraescolar | .917 | - | - |
| Percepción de los padres del rendimiento escolar de su hijo | - | .545 | - |
| Aspiraciones reales de los padres sobre los hijos | - | .768 | - |
| Aspiraciones ideales de los padres sobre los hijos | - | .703 | - |
| Intensidad de las relaciones padre e hijos | - | .532 | - |
| Recreación familiar | - | .354 | - |

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

(a) Rotación explicada en 4 intentos.

En el cuadro 21 se pueden observar dos variables de intervalo (ya se ha explicado en secciones anteriores la forma en la que se construyeron) que se agrupan en un solo componente; estas variables son: *participación activa de los padres e intensidad en la participación de los padres*. Tal y como se puede observar, ambas resultaron con un coeficiente de correlación elevado (.796) mismo que se puede interpretar como variables que dan confiabilidad al instrumento.

Cuadro 21: Matriz de componentes(a); para constructo: relaciones padres y escuela.

| | Componente |
|--|------------|
| | 1 |
| Participación activa de los padres | .796 |
| Intensidad en la participación de los padres | .796 |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

(a) 1 componente extraído.

Finalmente, en el cuadro 22 se presentan las variables asociadas al constructo escolarización de los padres de familia. Las cuatro variables que conforma el constructo se agruparon en un solo componente. Tal y como se observa los coeficientes de correlación resultaron elevados, tal situación habla confiabilidad por un lado; y por otro de validez al agruparse en un solo factor todas las variables.

Cuadro 22: Matriz de componentes(a); para constructo: escolarización de los padres.

| | Componente |
|---------------------------------------|------------|
| | 1 |
| Escolarización en el padre de familia | .740 |
| Alfabetización en el padre de familia | .710 |
| Escolarización en la madre de familia | .821 |
| Alfabetización en la madre de familia | .764 |

Método de extracción: análisis de componentes principales.

(a) 1 componente extraído.

Tal y como se ha visto, cada una de las variables que se constituyen en torno a los constructos, que se agrupan en cada componente y que dan origen a lo que en este estudio se llama capital familiar; están midiendo lo que deben de medir (validez). La prueba de factorial, arrojó valores que demuestran la fuerza y la consistencia interna de los constructos.

El instrumento que se aplicó en la colonia Fernando Amílpa está validado y los resultados que derivan de su aplicación, son fuertes y sólidos estadísticamente, de tal forma que el instrumento servirá para futuros trabajos de investigación que pretendan dar cuenta del capital familiar y su efecto sobre el rendimiento escolar en contextos de pobreza.

3.6. Limitaciones del estudio.

La investigación tuvo las siguientes limitaciones: (1) temporal; (2) de tipo técnico; (3) de tipo espacial y; (4) de tipo metodológico.

Tuvo limitaciones de tipo *temporal*. Se señala esta limitación ya que solamente se obtuvieron y analizaron las calificaciones de los alumnos en el ciclo escolar 2006-2007, en los primeros tres bimestres. Para tener un criterio válido sobre el rendimiento escolar de los alumnos de primaria, hubiese sido necesario hacer varias mediciones en diversos ciclos escolares y de haber sido posible, compararlos con otras escuelas de la zona. En este sentido, influyó la limitación de tipo técnico.

La segunda limitante de esta investigación fue de tipo *técnico*. Se contaba con poco presupuesto. Por ser ésta una investigación de tesis doctoral y su financiamiento dependió totalmente de la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, las posibilidades de hacer un estudio que no fuese transversal se perdieron.

Existen limitaciones de tipo *metodológico*. Por ser un estudio que trata el caso de una sola colonia, no posee capacidad de ir más allá del universo estudiado. Los estudios de caso nos ayudan a articular prácticas y procesos muy particulares con otros más amplios. En este trabajo, se estudiaron aspectos particulares de una colonia de la zona urbana en contexto de pobreza del estado de Nuevo León. Esto ha llevado a conocer las formas de participación entre la familia y la escuela; a través de un conocimiento y análisis del funcionamiento ordinario de las prácticas y estructuras familiares locales; y de la forma cómo la familia y la escuela se integran al sistema educativo por medio de relaciones establecidas. Sin embargo, no se pueden establecer conclusiones para otros municipios del Estado.

En este sentido, se hacen evidentes limitaciones de tipo *espacial*. La investigación se constituyó como un estudio de caso de una colonia: Fernando Amilpa. Se toma en cuenta que difícilmente se podrá explicar condiciones particulares de otros municipios, debido a que la zona de estudio posee características muy particulares desde que se estableció como asentamiento urbano; y los contextos sociales y culturales en México son diferentes en cada región aunque aparentemente se vean como homogéneos.

Considerando que la investigación es un proyecto de tesis, la decisión de estudiar sobre esta geografía, se derivó del diálogo con el director del proyecto, quien sugirió se realizara ahí, condición que fue aceptada por el investigador. Sin embargo, tal situación no limitó la capacidad de identificar qué es lo que pasa con el problema del rendimiento escolar. Se ganó terreno en la comprensión del fenómeno. Aun con sus limitaciones, se espera que los resultados de este estudio aporten conocimientos sobre nuevos indicadores que guíen a la comprensión de la problemática asociada a un fenómeno tan complejo.

Paralelamente, en virtud de que el concepto capital está asociado con los logros de los estudiantes teniendo como unidad de análisis la familia (Coleman, 1988) y con las evaluaciones educativas basadas en el contexto para determinar si los servicios educativos son de calidad o no (CERCA, 2004); fue necesario hacer un análisis crítico en torno a la constitución y peso conceptual del llamado capital social.

Así mismo, fue necesario hacer críticas en torno a la forma de operacionalizar el capital social. El concepto por sí mismo presenta dificultades e imprecisiones conceptuales, lo cual hace difícil su operacionalización (Lechner, 2000); entre dichas dificultades se pueden señalar la falta de precisión para conocer los indicadores adecuados que lo definen; no tiene un universo determinado para el análisis empírico y la falta de discriminación entre un capital social positivo y el capital social negativo.

También se consideró pertinente hacer un análisis sobre la relevancia de los conceptos calidad de la educación y capital social, en términos de su aplicación y valor dentro de las políticas educativas; particularmente porque ambos presentan puntos débiles en su base conceptual. No es posible diseñar y ejecutar políticas públicas con bases conceptuales endebles (Neirenborg y otros, 2000; Neirenborg, 2003).

Finalmente y para cumplir con los objetivos de la investigación, fue pertinente replantear una discusión en torno a los conceptos de *capital familiar* -capital social familiar- (Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997; Ferguson, 2003) y *rendimiento escolar* (Mella y Ortiz, 1999; Leal, 1994; Contreras, 1997), que aún cuando no están siendo utilizados para hablar de calidad educativa, son útiles para hacer una valoración sobre cómo está operando la educación primaria en México; particularmente en las zonas consideradas en pobreza.

Llevar cada uno de estos propósitos no se esperaba fuese una tarea fácil, ya que, como se pone en evidencia a lo largo de todo este documento, lo ambicioso que suelen ser las construcciones conceptuales, la aceptación de estas como paradigmas rectores de las políticas educativas, la propuesta de aplicar un método universalista para evaluar los logros educativos de los alumnos y la perspectiva de considerar a toda la población estudiantil (de nivel primaria) como homogénea por parte de las autoridades educativas; se convierten, hasta cierto punto, en una fortaleza difícil de penetrar.

La estructura de la investigación, el desarrollo de los argumentos y los resultados de la investigación, se resumen de la siguiente forma:

En el primer capítulo, se hacen señalamientos de cómo la política educativa en México se ha reorientado bajo los paradigmas de la evaluación y la calidad; y cómo estos forman parte de las metas y objetivos a seguir dentro de una estrategia y política de Estado. A partir de dichos antecedentes, se reflexiona sobre cómo las evaluaciones realizadas en el sistema educativo, consolidaron mecanismos estandarizados para medir los logros en educación; confirmándose así, el paradigma de la llamada calidad de la educación.

En este mismo capítulo, se hace una revisión sobre las políticas educativas y marco legal diseñados recientemente en los Estados Unidos, algunos países de Latinoamérica y México; y cómo algunas investigaciones han dado cuenta de las causas principales a las que se

le atribuyen los escasos logros en los aprendizajes de los alumnos del nivel básico, particularmente en el área de español y matemáticas.

Paralelamente, se hace una discusión en torno a la relevancia y pertinencia de los instrumentos de evaluación (principalmente las pruebas de estándares internacionales) utilizados en todos los países miembros de la OCDE, cómo estos, son una herramienta útil, aunque no definitiva, para determinar, qué están logrando los alumnos en torno a sus aprendizajes. Así, mismo, se discuten las razones por las cuales, se utilizó la calificación otorgada por el maestro y asentada en el acta, como medida legítima de rendimiento escolar; y para este estudio como variable dependiente.

Se hace un planteamiento general sobre los conceptos de capital familiar y rendimiento escolar, y la forma en la que estos se definen y asocian; de esta forma se generan algunas preguntas de investigación que exponen la necesidad de explorar las correlaciones existentes entre dichos conceptos; entre ellas una principal que reflexiona entorno a ¿Qué influencia existe entre el capital familiar y el rendimiento escolar del estudiante de nivel primaria en el contexto de una escuela situada en una colonia, considerada en pobreza, de la zona metropolitana de Monterrey Nuevo León, particularmente en la colonia Fernando Amilpa?

Los objetivos de este trabajo están encaminados a dar respuesta a esa pregunta. Este mismo capítulo considera las justificaciones tanto teóricas, como metodológicas por las cuales fue realizado.

El segundo capítulo, referente al marco teórico exponen los argumentos que explican cómo se han venido construyendo las aproximaciones para abordar el tema del logro de los estudiantes y del rendimiento escolar. Se presentan los acercamientos conceptuales surgidos de las plataformas políticas que lograron llevar el concepto de calidad a la posición de paradigma vigente dentro de los sistemas educativos. Se reflexiona sobre la utilización de los resultados logrados por los alumnos en las pruebas estandarizadas como indicador, casi total y absoluto, de calidad.

En este mismo capítulo, se analiza el concepto de capital social, la forma en la que se construye, cómo se operacionaliza, sus limitantes conceptuales, se analiza con qué otros conceptos se ha vinculado y qué tipo de fenómenos sociales pretende explicar. Derivado de ello, se hacen reflexiones sobre el valor y la pertinencia de asociarlo con variables de tipo educativo, particularmente, con el concepto calidad de la educación y evaluación del aprendizaje.

El tercer capítulo, dedicado a las estrategias metodológicas, describe los procedimientos que se siguieron uno a uno para llevar a cabo este trabajo de investigación. Se hace una descripción breve del contexto sobre el cual se hizo la investigación. Se aportan algunos resultados a manera de estadísticos descriptivos con la intención de familiarizar al lector con la zona de estudio. Como parte de un procedimiento apegado a la rigurosidad metodológica, se señala en este capítulo, cómo se estableció el universo, la muestra y su tipo. Se da la explicación sobre la forma y procedimientos para el levantamiento y análisis de los datos. Se describe el instrumento de campo utilizado (cédula de cuestionario), se hace una

descripción detallada de cada variable que lo constituye y la forma en la que se operacionalizó cada variable.

En el cuarto capítulo se discuten y analizan los resultados de la investigación. Este capítulo se divide en dos apartados. El primero da cuenta de los resultados a manera de estadísticos descriptivos. El segundo apartado, presenta los resultados del análisis de correlación y del modelo de regresión. En cuanto a las pruebas de correlación, se exponen los resultados entre las variables que constituyen el capital familiar y la variable dependiente: rendimiento escolar. En torno a los resultados se emiten hipótesis con la intención de dejar abierta la posibilidad a futuras investigación que den cuenta de nuevos hallazgos válidos para otros contextos o niveles escolares. En torno a la regresión se construyeron modelos de acuerdo a las preguntas de investigación; es decir, para dar respuestas a las mismas.

En el capítulo cinco se exponen las conclusiones; a estas se llegó tras el análisis estadístico y la comparación de los antecedentes de investigación. Se presentan algunas recomendaciones que se consideran útiles para el contexto de la colonia Fernando Amilpa y para la política educativa, particularmente la dirigida a la educación básica.

No se emiten valoraciones sobre si la calidad de la educación que se ofrece en Fernando Amilpa es buena o mala. Simplemente, se considera que en este trabajo se ha logrado cumplir con los objetivos trazados de origen.

Finalmente, se considera que entre los aportes más significativos que este trabajo otorga a la investigación y al análisis de las políticas sociales se encuentran:

1. Evidenciar la necesidad de generar políticas que deriven de fuertes bases epistemológicas. No es suficiente con definir un problema social desde la base conceptual de categorías políticas estrictamente (eficacia, eficiencia, equidad). Las categorías científicas, basadas en investigaciones, aportan elementos complementarios en la solución de los problemas sociales.
2. Aportar elementos conduzcan a la adopción de una perspectiva en donde el diseño y ejecución de la política educativa, considere ampliamente (y como componente sustantivo) los recursos materiales y culturales disponibles en la familia y reflejados en el alumno.
3. Dar elementos suficientes para conocer cómo los recursos de capital familiar que poseen los alumnos que habitan en contextos de pobreza afectan su rendimiento escolar.
4. Contribuye al conocimiento de los elementos intrínsecos del capital familiar y su interacción con las instituciones escolares, dicho conocimiento puede de evidencia la necesidad de revalorar la función de la familia dentro de las políticas educativas como componente básico para la efectividad en las mismas.
5. Se dieron respuesta a preguntas de investigación a través de pruebas estadísticas de las cuales derivan algunas hipótesis. Los hallazgos encontrados en el modelo de regresión

son útiles para futuras investigaciones que partan de un modelo de hipótesis que quiera profundizar sobre el conocimiento del capital familiar y el rendimiento escolar.

6. Se aporta un instrumento validado, que favorece para conocer las condiciones específicas en las cuales se genera el capital familiar, particularmente en los contextos de pobreza urbana.
7. Por ser un estudio que se realiza en contextos urbanos de pobreza, en una colonia específica de un municipio del estado de Nuevo León, favorece al enriquecimiento de materiales de investigación aplicados a estudios de caso. El caso particular de la colonia Fernando Amilpa, dejó abierta una oportunidad, para continuar estudios en la zona metropolitana de Monterrey.

La expansión de la zona metropolitana de Monterrey, particularmente el municipio de General Escobedo, se vuelve una zona para generar nuevas investigaciones de contexto urbano en pobreza, en primer lugar porque el crecimiento de la población es más acelerado que el equipamiento urbano, de tal suerte que frente a dicho fenómeno, los servicios educativos, se tornan carentes de infraestructura y equipamiento básico e insuficiente¹ y en segundo lugar, por la ausencia de un conocimiento real de las características particulares de la demanda educativa, es decir, de quienes reciben los servicios en las instituciones escolares.

En este sentido, la colonia Fernando Amilpa es una zona “ideal” ya que presenta las características necesarias para afirmar que se realizó un estudio en contextos de pobreza. Ligado a ello, los proyectos de investigación generados por los profesores-investigadores del programa doctoral del cual se desprende esta tesis de grado; favorecieron a que dicha zona de estudio se considerara ampliamente como campo de investigación.

1.1. El problema de investigación.

Antecedentes.

Las discusiones que giran en torno al concepto calidad de la educación se han vuelto un tema de primer orden dentro de los temas educativos. Especialmente en la planeación de la política educativa en México. Sin embargo, y a pesar de que en este país se ha venido realizando investigación etnográfica en educación desde la década de los sesenta (Fuente de la, 1964); análisis del impacto de la educación dentro de la sociedad (Muñoz Izquierdo, 1979) y recientemente evaluación de los aprendizajes (INEE, 2003; Toranzos, 1996; Trejo y otros, 1991; Schmelkes, 1997; Muñoz Izquierdo, 2002); el concepto “calidad”, tal cual, no se había acuñado en el lenguaje de la investigación educativa y tampoco en el de los planeadores de la educación; de hecho, se considera que la principal preocupación y base de la política educativa

¹ La sobrepoblación en las aulas de las escuelas en Fernando Amilpa es una evidencia de ello. Sobre esto se habla ampliamente en el capítulo cuatro (análisis de resultados).

hasta la década de los ochenta fue la de tener cobertura total² de los servicios educativos, particularmente de la educación primaria (SPP-FCE: 1985; Gallo, 1987).

El debate sobre la necesidad de elevar la calidad de la educación es un asunto que se viene discutiendo desde hace varias décadas. Desde los años sesenta, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico contemplaba en la educación un instrumento de movilidad social y prosperidad para la sociedad (OCDE, 1991:22). Sin embargo, no fue sino hasta los años ochenta que se considera a la “calidad de la escolarización básica” como tema relevante. En la misma década, diversos organismos internacionales encontraron en los grandes temas educativos, un espacio para emitir su discurso oficial. Así, es muy fácil encontrar enormes coincidencias entre los planteamientos de la UNESCO y la CEPAL. Los organismos tuvieron como punto de convergencia la idea reiterativa de ver a la educación como el motor del desarrollo económico y social (CEPAL-UNESCO, 1992).

En este sentido, siguiendo a los organismos internacionales, las reuniones celebradas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) han tenido peso significativo en el rumbo que toman las políticas educativas en México y Latinoamérica. En ellas, el fenómeno educativo ha sido analizado desde una perspectiva multidimensional que no sólo involucra a los actores, espacios escolares, estructuras y métodos de enseñanza; sino que en sus propuestas de transformación, toman lugar factores de gran importancia en las dimensiones social, económica y política, tales como: calidad-eficacia, calidad-eficiencia; calidad-equidad; calidad-descentralización.

Años más tarde, durante la década de los noventa el paradigma de la calidad de la educación fue reafirmando como un pilar filosófico dentro de los sistemas educativos de Latinoamérica³. A partir de la segunda conferencia Iberoamericana llevada a cabo en 1992 (OEI, 2005), se consideró necesario elevar la calidad de los sistemas educativos para formular políticas más eficientes. Posteriormente, la quinta conferencia celebrada en Argentina en 1995 fue una de las más influyentes para reforzar el paradigma de la calidad de la educación básica. De los pronunciamientos emitidos, se rescata para el análisis, una iniciativa de peso relevante en la orientación de las políticas educativas, ésta es, la creación en cada país de Sistemas Nacionales de Evaluación de la Calidad⁴, los cuales, se señaló en su momento, serían constituidos con el objetivo “de profundizar y compartir experiencias orientadas a la formulación de políticas más eficaces en cuanto al logro de las metas educativas” (OEI, 2005).

² La explosión demográfica de los años setenta, provocó una necesidad inmediata de educar a la población infantil, situación que obligó al Estado mexicano a expandir el sistema educativo mediante la construcción de escuelas (SHCP-FCE, 1994) y a establecer condiciones legales mediante la creación de la *Ley Federal de Educación de 1973*.

³ Tal interés tiene como antecedentes, entre otras cosas, la conferencia internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en Washington en 1984 (OCDE, 1991); la Declaración Mundial de Educación para Todos firmada en Jomtien, Tailandia en 1990 y las diversas reuniones patrocinadas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); las cuales tuvieron lugar desde finales de los años ochenta (OEI, 2005).

⁴ En México, la creación por decreto del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el 8 de agosto del 2002, es un indicador del peso que tuvo tal propuesta en la orientación de la política educativa actual en la intención de elevar la calidad de la educación básica (INEE, 2006).

Ubicándose en el contexto nacional, en México, fue en la década de los años ochenta cuando se propusieron nuevas bases para diseñar una política orientada a “elevar la calidad” de la educación. El proyecto educativo trazado en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, asumió la ideología del partido político que en esos años gobernaba. Bajo la filosofía de “revolucionar la educación”, dicho programa pretendía volver a los principios que dieron origen a la educación en México buscando que las políticas educativas y culturales consolidaran los cambios estructurales del sistema, mismos, que según el programa, “harían posible una elevada calidad de la enseñanza” (SPP-FCE: 1985:249).

Durante ese periodo, elevar la calidad de la educación fue considerado como uno de los lineamientos específicos de la llamada revolución educativa (SPP-FCE: 1985:259). Elevar la calidad de la educación hacía necesaria la introducción de acciones y cambios en las diversas áreas y niveles del sistema educativo (SPP-FCE: 1985:259-263). El programa oficial consideró que las tareas necesarias para mejorar la educación deberían expresarse en tres vertientes:

1. En los docentes,
2. En los programas y contenidos educativos, y;
3. En métodos y técnicas que elevaran el aprovechamiento de los alumnos y la eficiencia terminal.

Bajo este programa, la definición operativa de calidad de la educación, resaltaba la necesidad de atender a los factores de tipo técnico y pedagógico como aquellos que causaban los retrasos en la educación básica. Se apeló más a la necesidad de superar las deficiencias en la formación de los docentes y en la irrelevancia (incongruencia-incoherencia) de los contenidos educativos. La misma formación de los maestros no sufrió transformaciones como se pretendía. No fue sino hasta el siguiente sexenio de gobierno cuando se llevaron a cabo propuestas de transformación estructural buscando mejorar la educación ofertada por el sistema⁵.

En 1997, siendo presidente de México Ernesto Zedillo, con la creación del Programa para la Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), se generaron condiciones diferentes para atacar los problemas más comunes que afectaban a la demanda educativa, tales como, reprobación, repetición, deserción, entre otros. La visión del Estado de invertir en *capital humano*, trastocó de manera significativa los indicadores estadísticos (SEP, 2004).

Durante la administración del Presidente Vicente Fox, operó el programa *Oportunidades* (vigente también en el sexenio de Felipe Calderón), dicho programa ha proporcionado becas a las familias, las cuales consisten en una transferencia monetaria ligada a la adquisición de alimentos, a la asistencia a centros de salud, a la matriculación y permanencia de niños y jóvenes en el sistema de educación básica. Con esto se entiende que

⁵ Durante el gobierno del Presidente Carlos Salinas de Gortari se dio a conocer el “Programa Nacional para la Modernización Educativa” (PNME). En 1991, se estableció el “Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica” (ANMEB). En 1993, las medidas pertinentes a dicho acuerdo se incluyeron en la *Ley General de Educación*.

hay una búsqueda por elevar el ingreso de los beneficiarios e incidir directamente sobre su situación de pobreza para evitar la deserción escolar⁶.

El discurso oficial que giraba en torno a la política educativa en la administración del Presidente Fox, se concentraba en la necesidad de “mejorar la calidad de la educación”. Abiertamente se habló del concepto *calidad*. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 presentaba “un conjunto de políticas que perfilan el modelo de educación que el país necesita y que configuran un enfoque educativo que resume la visión de un sistema educativo nacional equitativo, de buena calidad y de vanguardia” (SEP, 2001a:10). De acuerdo con el programa (SEP 2001a:16-17), la educación nacional afrontaba tres grandes desafíos: (1) cobertura con equidad; (2) calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e (3) integración y funcionamiento del sistema educativo. En este sentido, coincidía con los pronunciamientos que se señalaban en el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND, 2001:44-49) y que se expresaron en tres principios fundamentales: (1) educación para todos; (2) educación de calidad; y (3) educación de vanguardia.

Por su parte, en el mismo sexenio, el *Programa Escuelas de Calidad* (SEP, 2004) expuso sus estrategias bajo tres ejes principales: (1) ampliar el sistema educativo privilegiando la equidad; (2) proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos; e (3) impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión institucional y la participación social. Entre los objetivos de dicho programa se señaló uno sustantivo:

Transformar la organización y funcionamiento de las escuelas incorporadas al programa, institucionalizando en cada centro escolar la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva, para favorecer el logro de aprendizajes de todos los educandos mediante la participación responsable de todos los integrantes de la comunidad escolar (esto incluye a los padres de familia), a fin de constituirse en una escuela de calidad (SEP, 2004).

En síntesis, este breve recorrido sobre el sistema educativo nacional nos indica, que la perspectiva de la política educativa del Estado mexicano durante los últimos treinta años para mejorar los servicios educativos, se puede entender, a partir de por lo menos cinco condiciones específicas:

1. Logros en cobertura caracterizados por la construcción de escuelas y elevados números de matrícula escolar en la población infantil,
2. Modificaciones en los programas y contenidos educativos,
3. Logros en los acuerdos políticos entre los agentes que intervienen dentro del sistema educativo,
4. Cambios y modificaciones a las leyes aplicables a la educación, y;
5. La búsqueda de la equidad a través de los impactos causados por los programas compensatorios.

⁶ Según la Presidencia de la República (2004), el programa “Oportunidades” logró reducir en 17% la deserción escolar en primaria en áreas rurales y casi un 10% en las zonas urbanas, con respecto a 1997; y se redujo 13% la reprobación escolar en áreas rurales y casi 21% en zonas urbanas.

Sin embargo, a pesar de las diversas estrategias implementadas en cada gobierno, las modificaciones en la orientación normativa, cambios en la ley, apoyos a la demanda educativa a través de programas compensatorios, equipamiento y mejoramiento de instalaciones escolares, no se puede negar que en México tenemos un sistema educativo con demasiadas carencias, con muchas expectativas y reducidos logros, además de ser poco equitativo (Muñoz Izquierdo 2002; Schmelkes, 1997). Para poder reconocerlo abiertamente, hemos tenido que llegar a un estado cercano a la catástrofe (Guevara, 1991: 33-44), situación que no es privativa de México, sino también de algunos países de América Latina (Aguerrondo, 1993; Toranzos, 1996; Rodríguez, 2003).

Calidad y evaluación de la educación.

Se dice que la evaluación educativa no causa la calidad de la educación, pero sin evaluación educativa no puede haber calidad de la educación (Schmelkes, 2002). La necesidad de *evaluar*⁷ los sistemas educativos, los agentes que intervienen y sus logros en conjunto (aprendizaje en los alumnos, rendimiento de las escuelas y profesores, otros) se han convertido en una necesidad para incrementar la *calidad*⁸ de los mismos (OCDE, 1991:134).

Evaluaciones externas realizadas por el Banco Mundial (Velez, 2001: 447-478) han señalado la necesidad de modificar no solamente aspectos estructurales en el modo que opera la educación en México; sino también de las posibles estrategias bajo las cuales se pudieran obtener mejores resultados. Un análisis realizado por este organismo internacional (Velez, 2001: 473-478), consideró que entre los principales problemas de la educación en México y que lo instalaban como un sistema de baja calidad se encontraban:

1. El limitado acceso a educación preescolar en las zonas rurales e indígenas,
2. Limitado acceso a los niveles de postsecundaria,
3. Bajos porcentajes de eficiencia terminal en educación básica,
4. Escaso acceso a materiales de apoyo escolar en algunas áreas rurales, y;
5. La existencia de un modelo pedagógico tradicional en la educación básica.

En México, la evaluación del sistema educativo es una actividad que está a cargo de la Secretaría de Educación Pública⁹ y sus organismos descentralizados y autónomos. La ley General de Educación (SHCP-FCE, 1994a:185-206), establece en sus artículos 29, 30 y 31; las condiciones en las que el sistema educativo nacional debe ser evaluado.

⁷ Por *evaluación* se entiende: actividad sistemática y continua integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos (Mesanza, 1983: 603).

⁸ Por *calidad* se entiende: propiedad o conjunto de propiedades inherentes a un sistema de enseñanza que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otro sistema. Se entiende también como la relación que existe entre los objetivos formulados por un sistema educativo y los resultados alcanzados (Mesanza, 1983: 211). En el segundo capítulo de este trabajo de investigación se discute ampliamente sobre este concepto.

⁹ A través de la Dirección General de Evaluación que depende directamente de la Subsecretaría de Coordinación y Planeación.

Una de las líneas que se establecieron por diversos organismos internacionales (UNESCO y OCDE) y que fue adoptada por México a partir de los años noventa (SEP, 2002:14), fue la evaluación de habilidades y conocimientos del alumno, a través de *pruebas estandarizadas*¹⁰ (pruebas de estándares internacionales de evaluación). Los instrumentos de evaluación (pruebas PISA, TIMSS y otras) aprobados por los diversos países que participan en el proceso¹¹, se inclinan principalmente a evaluar las habilidades básicas de conocimiento en matemáticas y lenguaje (el idioma español para caso el caso de México).

Las evaluaciones internas realizadas en la presente década exponen evidencias de resultados insatisfactorios (INEE, 2003). El sistema educativo mexicano no atiende con niveles de calidad adecuados a todos los alumnos que ha incorporado (SEP, 2001a: 65). La distribución desigual de los servicios educativos impide que los mexicanos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desempeño escolar (Schmelkes, 1997).

Los resultados del *Segundo Informe sobre la Calidad de la Educación Básica* expuestos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004), no mostraron cambios significativos con respecto a los resultados de la aplicación de pruebas para español y matemáticas de 2003 (fecha de emisión del primer informe). Se hizo evidente que los mejores resultados los obtienen los niños que asisten a escuelas privadas, después los que asisten a escuelas públicas urbanas, públicas rurales, escuelas comunitarias y en último lugar, con los resultados más bajos, las escuelas indígenas.

La Secretaría de Educación Pública en México, lleva a cabo el Estudio de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP), que mide de manera longitudinal el nivel de aprovechamiento académico en matemáticas y español en una muestra nacional de escuelas primarias, se lleva a cabo anualmente. Éste, tiene como objetivo, conocer los niveles de logro promedio alcanzados por los estudiantes de una misma escuela en sus diversos grados, mediante pruebas estandarizadas (SEP, 2006). Al igual que otros estudios (INEE, 2003:167), los resultados han arrojado que los *factores socioeconómicos* de la demanda son los que de manera significativa influyen sobre los logros alcanzados por los alumnos y explican las diferencias encontradas entre contextos e indicadores.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Cómo se explican los pobres logros educativos.

En continuidad con esta tendencia, se generaron más investigaciones dirigidas a dar cuenta de los pobres logros en los aprendizajes por parte de los estudiantes a quienes se les aplican las llamadas pruebas estandarizadas, según los hallazgos, los alumnos no logran obtener aprendizajes significativos o aprendizajes para la vida, logros de los cuales se concluye que el sistema mexicano está ofreciendo *educación de baja calidad*. En ellos, se han

¹⁰ Estas pruebas se aplican en México desde 1988 y tienen como propósito medir el logro de los estudiantes en función de sus habilidades de lectura y matemáticas. Las pruebas se aplican a nivel primaria. Pretenden medir, por un lado, cuántos alumnos alcanzan los estándares de habilidades identificados en el currículo; por otro, intentan decir algo acerca de qué habilidades poseen los alumnos y qué les falta desarrollar para alcanzar dichos estándares (Martínez y Schmelkes, 1999).

¹¹ Entre ellos, países como Australia, España, Francia, Holanda, Singapur, Estado Unidos, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Perú y Uruguay (SEP, 2002).

hecho distinciones entre los factores causantes y asociados a la oferta educativa; y los factores causantes asociados a la demanda educativa (Schmelkes, 1997; Martínez y Schmelkes, 1999; Cuellar, 1999; LLECE, 2000; INEE, 2003; Muñoz Izquierdo y otros, 2004; Heredia, 2001; Villarreal, 2006).

Bajo una perspectiva multidimensional, al ser considerada la escuela como unidad particular de análisis, en dichos estudios se hizo necesario incluir a todos los actores educativos (maestros, alumnos, padres de familia, directivos, otros), su organización, historia, el contexto. En este sentido, se entiende que la escuela posee características específicas y de organización diferentes a otras instituciones sociales, de tal forma que todos los hallazgos derivados de investigaciones, el diseño, planeación y ejercicio de políticas educativas serían más congruentes con la realidad a partir de ser considerada ésta como una unidad independiente.

En el caso de los Estados Unidos, la perspectiva de las escuelas efectivas significó una muestra de lo anterior¹². El debate sobre las preguntas hechas en cuanto a lo qué debiera ser una escuela efectiva o de calidad, encontró respuestas al integrarse diversas opiniones y concluyeron que éstas, al menos se caracterizarían por tener: (1) una clara misión enfocada a los aprendizajes significativos del alumno; (2) liderazgo instruccional; (3) altas expectativas en torno a las capacidades de aprendizaje de los alumnos; (4) oportunidad de aprender y estudiar en horarios escolares; (5) frecuente monitoreo del progreso del estudiante; (6) ambiente de aprendizaje seguro y ordenado y (7) relaciones positivas entre los hogares / escuelas / comunidad.

Otro componente de la política educativa que se ha dado recientemente en los Estados Unidos y que tiene como objetivo la evaluación constante de los centros escolares y en consecuencia elevar la calidad de la educación básica; se asentó en la ley *Que Ningún Niño Se Quede Atrás*, conocida por sus siglas en inglés NCLB (No Child Left Behind). Dicha ley, ha tenido como consecuencia criterios académicos más rigurosos y mayor rendición de cuentas respecto a los resultados en todos los sistemas escolares del país (USDOE, 2005).

Analizando otras regiones, investigaciones realizadas en Latinoamérica, entre ellas, una comparativa llevada a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación¹³ en trece países de la región y en donde se utilizaron las pruebas internacionales de lenguaje y matemáticas, señalaron que el logro en lenguaje en la región fue considerablemente bajo. Los resultados en matemáticas, con la excepción del caso de Cuba, fueron en general, aún más bajos y desiguales (LLECE, 2000). El estudio también indicó que la *percepción que tienen los alumnos de un clima favorable en el aula*, influye más en los aprendizajes, que el efecto combinado de todos los demás factores.

¹² En este sentido, en los Estados Unidos se han constituido diversas asociaciones que tienen como principal objetivo apoyar los proyectos locales que pretenden constituir escuelas efectivas. Entre ellas The Association for effective schools (MES, 2005), Center for effective schools (University of Oklahoma, 2005) y el California center for effective schools (2005).

¹³ El modelo de análisis utilizado por los investigadores consideró la complejidad de los procesos educativos y su estrecha relación con la estructura económica y social (LLECE, 2000:12). Dicho modelo, integró cuatro factores que de acuerdo con los resultados, inciden sobre la calidad de los aprendizajes: (1) *Alumno*: contexto familiar; (2) *Maestro*: ámbito educativo; (3) *Director*: microcosmos escolar y (4) *Autoridades Públicas*: macrocosmos educativo.

Se demostró así mismo, que las escuelas rurales de Colombia tuvieron resultados superiores a las del contexto urbano. Ello indicaba que, “aún en contextos desfavorables, *la aplicación de medidas adecuadas y constantes* puede mejorar de manera significativa los resultados de los alumnos” (LLECE, 2000:13).

Para el caso de Chile, se encontró que los alumnos de las escuelas urbanas de pequeñas ciudades, mostraban mejores resultados en las pruebas de aprendizajes, que las escuelas de las grandes ciudades, lo que pudo deberse, según el estudio, “al efecto del modelo de regionalización puesto en práctica en ese país” (LLECE, 2000:13).

En el caso de México, algunos estudios que han hecho un análisis profundo del desempeño del profesorado han señalado, que en el sistema educativo, la *administración escolar y el papel del director* son factores que explican la baja calidad de la educación (Schmelkes, 1997). En los casos analizados, los directores tenían escaso contacto con lo que sucede en el aula y carecían de liderazgo pedagógico. Tras otras evaluaciones, se ha señalado también que otro de los factores que afectan a la calidad de la educación y que recaen en el ámbito de la responsabilidad escolar, tienen que ver con la *superación del maestro* (INEE, 2003:169).

Siguiendo con México, en el caso de quienes reciben los servicios educativos, es decir, la demanda educativa, las evidencias han señalado que *la escasa participación* de los usuarios (padres principalmente) de los servicios escolares, afecta negativamente los logros de los estudiantes. La pobre participación de los padres en los asuntos escolares, la escasa frecuencia con la que ellos asisten a las reuniones escolares y el hecho de que estos limiten su participación y apoyo al aspecto económico y material, son factores que inciden directa y negativamente sobre la calidad educativa (Schmelkes, 1997; CERCA, 2004).

La revisión de los resultados en las investigaciones educativas, señala que el *nivel socioeconómico de la familia* es el factor más importante que afecta a quienes reciben los servicios educativos (Schmelkes, 1997). Las ventajas que tienen los niños que habitan en zonas urbanas de clase media sobre los niños que habitan en otro tipo de zonas (urbana marginal, rural desarrollada, rural marginal e indígena) se hace evidente.

El primer informe presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en México), también confirmó que *los factores socioeconómicos de la demanda educativa* son los que de manera significativa influyen sobre la calidad de la educación y explican las diferencias encontradas entre contextos e indicadores (INEE, 2003:167). Este mismo informe, señaló que asociado a la baja calidad de la educación estaban los *aspectos socioculturales*, los cuales obedecen a procesos ajenos a la escuela (INEE, 2003:169).

En cuanto a ello, otras investigaciones han señalado que los niños que provienen de hogares en pobreza y que asisten a escuelas urbano marginales¹⁴ o escuelas rurales e indígenas se ven en desventaja para aprender lo que el sistema escolar transmite por falta de

¹⁴ El análisis de esta investigación se centró en una escuela de este tipo. Una escuela primaria ubicada en el municipio de General Escobedo, Nuevo León; particularmente en la colonia Fernando Amilpa.

estimulación temprana, mala alimentación, falta de apoyo familiar, escasa importancia de los padres a la escuela y nivel cultural empobrecido en el hogar. Este tipo de alumnos presentan los niveles de aprendizaje más bajos, repiten año con más frecuencia y desertan más temprano (UNESCO, 1996; Heredia, 2005).

Se ha señalado también que otro factor que afecta negativamente los logros de los estudiantes, es el *capital cultural* de la familia a la que estos pertenecen (Schmelkes 1997: 105-109). En cuanto a ello, se considera que la *escolaridad de las madres* es una variable determinante para favorecer el logro educativo de los estudiantes. La baja escolaridad de las madres, afecta directa y negativamente sobre los logros de estos. La *ausencia de libros en casa* es otra variable que constituye el capital cultural y afecta a los alumnos, tal condición les aleja de un contacto directo y permanente con la lectura (Schmelkes 1997: 105-109).

En torno al *capital social* (segundo concepto que constituyó el cuerpo teórico de esta investigación), mismo que es asociado con los fenómenos educativos (CERCA, 2004; SEP, 2001b); la primera aproximación que se tuvo al concepto, resultaba interesante desde una perspectiva de la teoría funcionalista (CEPAL, 2001:142), ya que en la literatura, aparecía como un factor que explicaba en gran parte, el por qué algunas sociedades modernas tienen mejor integración social y desarrollo (Putnam, 1993, 2000). La revisión de la literatura señala también, que el capital social ha contribuido al desarrollo regional comunitario, a incrementar la confianza social, a lograr una mejor funcionalidad de las instituciones sociales, a la construcción de sociedades más democráticas y justas (Kliksberg, 1999; Lechner, 2000); y en el caso de la educación, a “*eleva la calidad*” de ésta (CERCA, 2004; SEP, 2001b). En otras palabras, tal parece que en estos estudios, el capital social, su ausencia o presencia, es la causa y/o efecto de los problemas y soluciones dentro de la vida social.

En este sentido, estudios recientes llevados a cabo en Centroamérica y México, introdujeron el concepto de *capital social* y lo consideraron como una variable importante que explicaba los logros obtenidos por los alumnos de primaria tras la aplicación de las pruebas de estándares internacionales (SEP, 2001b; CERCA, 2004). Los estudios sobre mejoramiento de la educación, realizados en Centroamérica (CERCA, 2004) y basados en el análisis de la participación comunitaria, señalaron, que entre los factores sistémicos que favorecían el mejoramiento de la calidad de la educación se encontraba la existencia de un fuerte *capital social*¹⁵ dentro de las comunidades.

En México, una investigación que correlacionó modelos de gestión escolar con el mejoramiento de la educación (SEP 2001b: 5), señaló que el factor *capital social* explicaba gran parte del fenómeno (SEP, 2001b). Los modelos de gestión escolar identificados en las escuelas en las que los alumnos habían mejorado sus aprendizajes y obtuvieron los mejores promedios de calificaciones, se caracterizaban por presentar alguna de las siguientes características: (1) gestión basada en liderazgo académico, (2) *capital social positivo*¹⁶, (3)

¹⁵ Aunque en el texto no hay una definición explícita del concepto capital social, se indica que el fortalecimiento de este, implica procesos de sensibilización, capacitación, organización de redes, planificación participativa, desarrollo de liderazgos y mejor distribución de poder entre los actores interesados en la educación (CERCA, 2004: 56).

¹⁶ Según el texto (SEP 2001b: 5), son escuelas en donde predomina un clima de confianza entre los docentes y los directivos de tal forma que les permite colaborar en tareas y que las decisiones se alcancen con altos niveles de

gestión estructurada conforme a normativa, (4) gestión orientada a mejoras de infraestructura y (5) uso del modelo inercial positivo.

En contraparte, los modelos de gestión de las escuelas en donde se identificó disminución en los promedios de aprendizaje de los alumnos presentaron las siguientes características: (1) *capital social negativo*¹⁷, (2) gestión formal normativa, (3) modelo inercial decremental, (4) modelo de conglomerado desarticulado, (5) modelo de situación depresiva y (6) modelo autoritario.

Es necesario señalar que este tipo de estudios en los que se resalta la importancia del capital social, tienen la influencia de las propuestas de Putnam (1993; 2000) quien basado en dicho concepto, ha intentado explicar, entre otras cosas, las causas de la solidaridad, la integración y la cooperación. Tras el análisis de algunos textos del sociólogo norteamericano (Putnam; 1993; 2000), se entiende que el capital social, está comprendido por aquellos elementos que se encuentran dentro de una comunidad y que facilitan la coordinación y la cooperación para obtener beneficios mutuos. Esto significa que si uno vive en una comunidad o pertenece a un grupo donde hay confianza, valores cívicos y redes sociales de cooperación, el resultado de los esfuerzos colectivos será más efectivo que los realizados dentro de una comunidad donde no están presentes estos.

Siguiendo con la tarea de aportar elementos para la discusión, la revisión de la literatura arrojó que, en cuanto a la relación existente entre el capital social y la educación; Coleman (1988: 95-120) ya había introducido el concepto de *capital social* basándose en estudios realizados con familias de las escuelas en los Estados Unidos. En Coleman, la construcción de dicho concepto se aprecia menos ambiciosa y más asequible que la propuesta de Putnam (1993, 2000).

En su estudio, Coleman (1988: 95-120) consideró que el capital social disponible en una familia (capital familiar) deriva de una estructura familiar sólida y en consecuencia tiene una influencia significativa en el logro escolar del estudiante; de tal suerte que un estudiante que forma parte de una familia poseedora de altos niveles de capital social, tiene menos posibilidades (casi nulas) de desertar del sistema educativo y tiene más posibilidades de alcanzar sus metas, que aquel que vive bajo el techo de una familia de escaso capital social.

La forma en la que Coleman (1988: 95-120) construyó operacionalmente el concepto de capital social fue posteriormente usada como base para otras investigaciones. En *Social Capital and the Generation of Human Capital*, los autores (Teachman, J. y otros, 1997:1343-1359) suponen la existencia de relaciones sociales fuertes y de gran consistencia que toman forma y sentido en la escuela, y que a su vez, favorecen para la obtención de mayores logros escolares; estos logros se reflejan en la permanencia del alumno en la escuela.

participación de los maestros. Los padres de familia apoyan a los maestros, existe buena comunicación, asisten a reuniones y ocasionalmente también participan en las decisiones sobre la escuela (SEP 2001b: 5). En el texto no se da una definición explícita del concepto capital social.

¹⁷ Según el texto (SEP 2001b: 5), en ellas existen marcados conflictos, ya sea dentro del equipo docente o entre este y los padres de familia. Las características típicas son: la falta de comunicación, tensión y formación de pequeños grupos que se obstaculizan mutuamente (SEP 2001b: 5).

En este sentido, el capital social puede ser representado por la *intensidad* y *consistencia* de relaciones educacionalmente enfocadas y existentes entre padres, hijos y escuela (Teachman, J. y otros, 1997:1343-1359).

El modelo de Coleman se valoró como insuficiente y se consideró necesario construir nuevas variables para comprobar dichas hipótesis. Según Teachman y otros (1997), Coleman no había considerado la posibilidad de que el capital social pudiera operar, ya sea para incrementar o para diluir (o ambas cosas), los efectos del *capital humano* (escolarización) y *capital financiero* (ingresos) de los padres sobre la escolarización del niño. No llevó a cabo un análisis independiente de las posibles formas en que el capital social actuaba sobre el capital humano y sobre el capital financiero de los padres (Teachman, J. y otros, 1997:1343-1359).

Es un hecho que aunque a Coleman se le acusó de determinista en su momento, por considerar que los factores y variables relacionados con los maestros y la escuela no explicaban los problemas que afectaban los logros de estudiante; la revisión de la literatura actual da cuenta de que los factores que explican los bajos resultados obtenidos por los alumnos están fuertemente correlacionados con el origen socioeconómico de este (INEE, 2003, 2004) y por la intensidad de las relaciones que existan entre los padres y la escuela (Teachman, J. y otros, 1997:1343-1359).

Así mismo, en el caso de México, variables como la estructura familiar, el número de miembros de la familia, la ocupación del padre y de la madre, sus niveles de escolaridad y alfabetización; explican los logros del estudiante dentro del sistema educativo (Schmelkes, 1997).

Los mecanismos de evaluación que determinan los logros educativos.

La calidad es un concepto que, así como ha ganado terreno en el ámbito de las políticas educativas y políticas de evaluación¹⁸ de los sistemas escolares (SPP-FCE, 1985; OEI, 2005; SEP, 2004); viene seguido de un número importante de críticas que ven en este, una construcción incompleta (Herdia, 2001; 2005) y un fetiche pedagógico, reproduccionista de la llamada sociedad del conocimiento (Carlson, 2000; Aguerrondo, 1993; Rodríguez, 2003).

Algunas posturas (Martínez y Schmelkes; 1999) con respecto a los mecanismos de evaluación señalan:

¹⁸ Si bien es cierto que los seguidores de la meta ideal, casi utópica, llamada calidad de la educación, no olvidan que un sistema educativo no puede limitarse a meras evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos, mediante los logros alcanzados tras la aplicación de pruebas estandarizadas aceptadas internacionalmente, y consideran también indicadores como la cobertura, igualdad de oportunidades de ingreso y egreso, deserción, repetición y otros (INEE, 2003, 2004); es un hecho que las mediciones a través de dichas pruebas, se ha convertido en el indicador directo (y favorito) para determinar si un sistema educativo es de buena o mala calidad (INEE, 2003; Toranzos, 1996; Trejo y otros, 1991; SHCP-FCE, 1994; Schmelkes, 1993, 1997; Muñoz Izquierdo, 2002).

El objetivo de la evaluación con base en estándares nacionales es medir el logro académico de los estudiantes en función de algunos aspectos que el currículo actual enfatiza: el desarrollo de habilidades fundamentales en lectura y matemáticas, para todos los grados de primaria. No se trata de pruebas de conocimiento. Se centran en habilidades básicas de lectura y matemática. Pretenden medir, por un lado, cuántos alumnos alcanzan los estándares de habilidades identificados en el currículo. Por otro, intentan decir algo acerca de qué habilidades poseen los alumnos y qué les falta desarrollar para alcanzar dichos estándares (Martínez y Schmelkes, 1999).

En relación a la utilidad práctica de dichas pruebas para los sistemas educativos, Martínez y Schmelkes (1999) coinciden en que:

Específicamente, se considera que su aplicación proporciona información de gran riqueza para retroalimentar las funciones normativa y compensatoria. Pero además, que permitan decir algo acerca de las habilidades que aún no logran los alumnos. también ofrecen información valiosa a los docentes. Se espera que la prueba se constituya como un ejercicio acumulativo, que permita ir ampliando la información sobre habilidades básicas en secundaria, y sobre otras habilidades no complementadas en primaria. Puesto que su objetivo es retroalimentar al sistema educativo, no se deben tomar decisiones sobre los individuos sobre la base de los resultados de esta prueba. Si pueden tomarse decisiones que afecten a las escuelas, pero siempre que sean para apoyarlas o ayudarlas, nunca para dañarlas o castigarlas (Martínez y Schmelkes; 1999).

En el caso de países latinoamericanos, particularmente el caso de Chile¹⁹, Carlson (2000:165-184) se coloca en la silla de los críticos de los sistemas educativos que consideran a las pruebas estandarizadas como medida de calidad; señala que:

Al evaluar la calidad de la educación, no es razonable ni justo comparar el desempeño de los alumnos y de las escuelas sólo sobre la base de los resultados de pruebas estandarizadas. Los alumnos que ingresan a las escuelas poseen "calidades" diferenciales, resultantes de una amplia diversidad de factores. La calidad de la educación no puede evaluarse sólo teniendo en cuenta cuáles son los alumnos y las escuelas que logran los puntajes más altos en las pruebas estandarizadas, ya que los tipos de estudiante que concurren a las diferentes escuelas son muy distintos (Carlson, 2000: 166-167).

Al respecto, Aguerrondo (1993) hace críticas a este mecanismo de evaluación que se aplica también en Argentina y dice:

Creo que lo que ocurre es que se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante ya que, recortando sus posibilidades, se la define (a la calidad de la educación) restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual, casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo sólo conductas específicas (Aguerrondo, 1993).

Heredia (2005), quien ha investigado el fenómeno de la calidad de la educación en México, particularmente escuelas primarias del estado de Nuevo León, y que ha acudido a dichas pruebas como herramienta útil para sus hallazgos, señala:

¹⁹ El programa nacional de Chile, conocido como el Programa P900, fue concebido para mejorar la calidad de los resultados en 900 de las escuelas primarias más pobres (Carlson, 2000:165-184). En Chile los parámetros de medición de calidad educativa están a cargo del Sistema de Medición de la Calidad de Educación (SIMCE).

Los niveles de aprendizaje generalmente son medidos por los resultados que los alumnos obtienen en pruebas estandarizadas. Mucho se ha criticado que se evalúe la calidad de la educación por los puntajes que los alumnos de la educación básica alcanzan en pruebas estandarizadas periódicas, ya sean nacionales o internacionales, sin tomar en cuenta los factores que afectan este rendimiento, sin embargo, es ésta una de las formas que en la actualidad más se implementa (Heredía, 2005).

Como resultado de sus investigaciones, la misma autora (Heredía, 2001) considera que:

Aún no se tienen instrumentos confiables de evaluación del aprendizaje de los alumnos que hayan sido validados; las pruebas de habilidades solo consiguen la repetición de conocimientos por parte de los alumnos, más que su capacidad de razonamiento ya que la gran mayoría de los estudiantes no obtuvieron un promedio aprobatorio (Heredía 2001: 117).

Si bien es cierto que en México no existía, explícitamente, una política de evaluación del sistema educativo, ni tampoco un sistema nacional de evaluación suficiente y vasto para solucionar a corto plazo los problemas derivados de ello (SEP, 2002: 58-59; INEE, 2004a); no se puede afirmar tampoco, que las evaluaciones llevadas a cabo por la Secretaría de Educación Pública han sido inútiles e insuficientes. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004a:6), el conjunto de acciones de evaluación educativa existentes en México son importantes, pero tienen limitaciones, mismas que se pueden ver de tres formas:

1. **Desarticulación.** Las evaluaciones son múltiples (excesivas en algunos casos); sus propósitos son heterogéneos y no siempre complementarios o congruentes;
2. **Falta de difusión.** El manejo confidencial de resultados tiene implicaciones negativas; la cultura de la evaluación no se consolida y ni siquiera se detectan las fallas para corregirlas; y
3. **Deficiencias técnicas.** Existentes en la planeación como en la implementación de las evaluaciones, lo cual impide que se extraigan conclusiones sólidas.

La existencia de nuevos instrumentos de evaluación de la educación validados por la misma Secretaría y los resultados derivados de ello, no ha significado un abandono total de los mecanismos que ya existían, mismos que reflejan la problemática educativa experimentada en cada escuela, zona escolar, área estatal y del sistema educativo en conjunto. En este sentido y siguiendo con el INEE (2004a:31), se dice que la evaluación educativa:

Dará especial importancia a la medición del aprendizaje de los alumnos, pero no se reducirá a ella. Dada la multidimensionalidad de la noción de calidad educativa, deberán manejarse indicadores compuestos, que incluyan variables del contexto de las escuelas y las familias de los alumnos, con variables propias de las escuelas, incluyendo insumos, procesos y productos (INEE, 2004a:31).

Tal afirmación, se convirtió en primera instancia, en un punto fuerte y argumento sólido que respaldó la necesidad de llevar a cabo esta investigación en un contexto particular del estado de Nuevo León, sobre todo cuando se hace evidente la necesidad de explorar sobre las características de las familias de los alumnos y bajo qué circunstancias es que estos, llegan a los últimos grados de primaria.

En este sentido, en cuanto a la medición de dichos aprendizajes, la evaluación de la educación básica realizada por los maestros y directores en sus centros de labores, quienes ven como *producto* de su trabajo docente, entre otras cosas, los resultados del *rendimiento de los alumnos* (calificación asentada en sus actas), es todavía, una de las herramientas más validas en el contexto local para la toma de decisiones y para atacar algunos de los problemas existentes en la institución escolar (SEP, 2002:29; Toranzos, 1996).

En consecuencia, las críticas realizadas a estas prácticas de evaluación, le atribuyen a la heterogeneidad de los sistemas educativos, la pérdida de validez al criterio de rendimiento individual (del alumno) como indicador del logro de los objetivos del sistema (Toranzos, 1996). Dicha heterogeneidad, supone la existencia de un profesorado y alumnado provenientes de diversos contextos socioculturales y que en el deseo de cumplir con los requerimientos mínimos que el sistema global les exige, adaptan las condiciones de evaluación a las necesidades inmediatas (Toranzos, 1996). El rendimiento del alumno se ve condicionado por diversos criterios y circunstancias entre las cuales se observan: (1) que el docente emplee la calificación, no sólo para evaluar el rendimiento, sino como mecanismo de control disciplinario; (2) como estímulo al esfuerzo de estudiantes con mayores dificultades; y (3) la adecuación al contexto sociocultural.

Con respecto a ello, se han hecho otros pronunciamientos que consideran que aunque la evaluación requiere de descripciones y mediciones precisas, éstas, no son suficientes si no se les compara con ciertos estándares de calidad o parámetros de referencia (SEP, 2002:68). Estándares, que no se definen partiendo del dato empírico, aún y cuando estos sean muy precisos, sino establecidos con base en lo normativo, particularmente los objetivos del currículo (SEP, 2002:68).

En síntesis, es evidente que en lo inmediato, no hay camino de regreso en torno a la aceptación y aplicación de las pruebas estandarizadas como un instrumento aprobado para medir los niveles de calidad de la educación y a partir de los resultados, emitir juicios valorativos sobre si ésta es buena o mala.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Las variables / concepto que guían la investigación.

Finalmente y en cuanto a los aspectos relacionados con las evaluaciones de la educación y las valoraciones que la consideran de buena o mala calidad, la perspectiva de esta investigación, asume la postura que coincide con la de Aguerrondo (1993) cuando señala que:

una cosa es medir logros de aprendizaje y plantear que esto es la calidad de la educación, y otra cosa es decir que esos logros de aprendizaje expresan parte de un problema mayor, son un insumo que alimentan un proceso de evaluación más global (Aguerrondo, 1993).

En efecto, en la labor de aceptar los resultados de dichas *pruebas estandarizadas*²⁰ como los indicadores absolutos de calidad total, se corre el riesgo de considerarlos como el gran problema a atacar y de caer en el error de buscar únicamente, mejorar los resultados obtenidos por el alumno; aún cuando existen todavía otros y graves problemas asociados; tal es el caso de elevadas tasas de deserción escolar, repetición²¹, falta de cobertura²², baja eficiencia terminal; elevados porcentajes de escuelas primarias unitarias y de escuelas incompletas.

Se asumió también en esta investigación, la postura de aceptar la *calificación*²³ del alumno, como un indicador de *rendimiento escolar*²⁴ y como medida válida y útil para observar los logros (Leal, 1994; Contreras, 1997), aunque relativos, de calidad obtenidos por la institución escolar en un contexto determinado y bajo condiciones particulares de funcionalidad.

Tal aceptación deriva del conocimiento de la existencia previa de una construcción curricular que cumplió con una perspectiva epistemológica prediseñada sobre lo que habría de enseñarse en el aula y paralelamente de la construcción de un eje pedagógico que daba respuesta a la interrogante de cómo habría de estructurarse la propuesta didáctica. Ambas, construcciones legítimas del sistema educativo. La nota escolar constituye en sí misma, el criterio social y legal del rendimiento de un alumno en el ámbito de la institución escolar. En el rendimiento, intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como sexo y aptitud (Mesanza, 1983:1234).

El aula es el espacio en donde dichas construcciones tienen forma y sentido a través del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del maestro (objetiva y subjetiva) refleja en cierto nivel, un estado de eficacia, en el sentido de lograr que se cumplan un mínimo de objetivos de aprendizaje expuestos en el currículo.

En esta investigación, se coincide también con la perspectiva de Rodríguez (2003) el cual afirma que:

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

²⁰ La evaluación de habilidades y conocimientos del alumno se realiza a través de *pruebas estandarizadas* (pruebas de estándares internacionales de evaluación); dichas evaluaciones tienen lugar en México desde 1988 y tienen como propósito medir el logro de los estudiantes en función de sus habilidades de lectura y matemáticas en alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria (SEP, 2002; Martínez y Schmelkes, 1999).

²¹ Ocurre cuando los alumnos no son promovidos y genera el fenómeno de *extraedad*, mismo que afecta tanto al sistema educativo como al propio individuo que se va rezagando (Heredia, 2005).

²² De acuerdo con la Presidencia de la República (2006), la expansión del sistema educativo en el nivel básico favoreció una cobertura universal (100%) en la atención para los niños de cinco años de edad, del 80.8% para los de cuatro años, y del 24.6% en los de tres años. En cuanto a la educación primaria, en octubre de 2005, el 94.1% de los niños de 6 a 12 años de edad asistía a la escuela.

²³ Las calificaciones escolares son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel de *rendimiento escolar* de los alumnos (Mesanza, 1983:212).

²⁴ La palabra rendimiento estrictamente se refiere a la cantidad de trabajo realizado por unidad de tiempo. El *rendimiento académico* se refiere al nivel de conocimientos del alumno medido mediante una prueba de evaluación (Mesanza, 1983:1234; Canda, 2002:287). En esta investigación el *rendimiento escolar* será medido por el promedio general de calificaciones. Calificación concentrada en la lista oficial del profesor y que se descarga en la boleta del estudiante.

La eficacia en la educación, como indicador de calidad, se puede entender a partir de considerar, por un lado las *pruebas estandarizadas* y por otro, las *evaluaciones de los maestros*, como complementarias para medir qué tanto han aprendido los estudiantes (Rodríguez, 2003).

En este sentido, en cuanto a las valoraciones sobre la educación, la idea de considerar sólo a las pruebas estandarizadas (medición de habilidades desarrolladas por los alumnos en el área de lenguaje y matemáticas) como indicador de logro escolar, rendimiento, aprendizaje; parecía ser el único camino existente; sin embargo, la calificación otorgada por el profesor es un indicador válido del rendimiento escolar del estudiante (Leal, 1994; Contreras, 1997).

Desechar por completo los referentes inmediatos de evaluación a los cuales pueden acudir tanto maestros como autoridades escolares locales para determinar el rumbo de la escuela y de los sujetos a los cuales van dirigidos sus servicios, hubiera sido arriesgado; ya que supondría que los mejores resultados, derivados de los contenidos establecidos por quienes diseñan las pruebas estandarizadas, poseen significado social en cualquier contexto o establecimiento escolar²⁵ y forman parte de una realidad absoluta (o conocimiento mínimo) a la cual tienen que aspirar los sujetos participantes de los sistemas educativos aun y cuando se esté conciente de que ello sería algo prácticamente muy lejano, sino es que imposible (Valdés y Rodríguez, 2007).

Finalmente, teniendo como antecedente todas las aportaciones teóricas, evidencias empíricas y reflexiones críticas, ya discutidas, en esta investigación se consideró necesario ser cautelosos con la utilización del concepto capital social para estudiar el fenómeno educativo. Particularmente con los aspectos asociados al rendimiento escolar o logro escolar; ya que como se ha visto, en el caso de la propuesta de Coleman (1988), era necesario enriquecer el concepto con variables que explicaran de manera más amplia las variables asociadas a las relaciones entre padres y escuela; a las relaciones padres e hijos; su intensidad y consistencia.

En efecto se consideró más conveniente reinterpretar el concepto de capital social y llamarlo o *capital familiar*²⁶ (Ferguson, 2003:45) cuando se estudian sus efectos sobre el rendimiento escolar o logros escolares de los estudiantes.

Para los fines de esta investigación, no fue posible comprometerse con la forma en la que es presentado por Putnam dicho concepto, ya que uno de los grandes problemas del capital social para explicar los fenómenos sociales, es que el mismo concepto gira en torno a un debate teórico y epistemológico. Aún se discute sobre lo que realmente significa, cómo se operacionaliza y cuáles son los efectos de este (Newton, 1997; Baas, 1997). El problema más grande es que la definición operacional del concepto es tautológica. La propuesta de Putnam (2001: 41-51) lo muestra como causa y efecto pretendiendo que su existencia sea inferida a

²⁵ En un trabajo titulado: *Estudio comparativo de los conocimientos de los alumnos de sexto grado de primaria que estudian o no en escuelas con el Programa Escuelas de Calidad*, Valdés y Rodríguez (2007:8) concluyen que los puntajes que obtienen los estudiantes en las pruebas de conocimiento, independientemente de si estudian o no en escuelas del Programa Escuelas de Calidad, son bajos; ya que en cada caso más de un 90% de los estudiantes no obtiene tan siquiera el porcentaje mínimo establecido por la Secretaría de Educación Pública para certificarse como aprobado, que es de un 60% del valor del examen.

²⁶ En este trabajo, se entiende por *capital familiar*: aquellos recursos materiales y culturales con los que cuenta el sujeto que pertenece a una familia con estructura determinada en un contexto particular, mismo que existe y toma forma en las relaciones familiares.

partir de efectos positivos previamente postulados²⁷. En efecto, el concepto según Lechner (2000: 114), presenta tres grandes dificultades:

1. No hay precisión para saber cuáles serían los indicadores adecuados y la factibilidad operacional de los factores que lo definen,
2. La indeterminación del universo impide su análisis empírico. Hay la necesidad de distinguir los niveles de capital social (micro y macro), y
3. No hay una discriminación entre formas positivas y negativas de capital social.

En este sentido, en el intento de operacionalizar el capital social tal y como lo propone Putnam (2001), se corría el riesgo de agrupar datos indiscriminadamente, más que reflexionar sobre su validez teórica o conceptual. Por lo tanto, sostener ciegamente y afirmar que el capital social ayuda a elevar la calidad de la educación (CERCA, 2004; SEP 2001b) hubiera sido igualmente arriesgado en el sentido que, no existe una medición precisa para el capital social.

Se decidió retomar el concepto de capital social propuesto originalmente por Coleman (1988), porque las variables que constituyen el concepto en el trabajo del autor, han sido el punto de partida para investigaciones posteriores que fueron reconstruyéndose en base a este modelo original (Teachman, J. y otros, 1997:1343-1359) y al mismo tiempo dieron origen a estudios relacionados a otro tipo de problemática social²⁸ que no es la educativa (Ferguson, 2003).

1.2. Preguntas de investigación.

En la búsqueda constante por generar nuevos conocimientos dentro de las ciencias de la educación y de desarrollar nuevas perspectivas de análisis que nos permitan conocer los fenómenos y actores sociales relacionados con las políticas sociales, particularmente las políticas educativas; y considerando las aportaciones teóricas y evidencias empíricas de las investigaciones realizadas en contextos particulares (Schmelkes, 1997; Martínez y Schmelkes, 1999; Cuellar, 1999; LLECE, 2000; INEE, 2003; Muñoz Izquierdo y otros, 2004; Heredia, 2001; Villarreal, 2006; Coleman, 1988; Teachman, J. y otros, 1997) esta investigación tuvo como punto de partida una pregunta rectora:

¿Qué influencia existe entre el capital familiar y el rendimiento escolar del estudiante de nivel primaria en el contexto de una escuela situada en una colonia, considerada en pobreza, de la zona metropolitana de Monterrey Nuevo León, particularmente en la colonia Fernando Amilpa?

Partiendo de la necesidad de hacer un análisis más específico de las dos grandes variables: capital familiar y rendimiento escolar, se determinó en segunda instancia que, en el

²⁷ Putnam, propone una definición operacional que sigue el método de inducción analítica, lo que le impone la tarea impracticable de intentar explicar todos los casos existentes, descartando cualquier posible excepción a sus hipótesis (Durston, 2000: 12).

²⁸ En el caso de Ferguson (2003) a realizar estudios sobre el fenómeno conocido como niños de la calle.

caso de encontrar alguna asociación entre dichas variables se dará respuesta a otras preguntas derivadas de los planteamientos previos:

1. ¿Qué elementos del capital familiar están incidiendo sobre el rendimiento escolar del alumno de nivel primaria?
2. ¿Qué elementos del capital familiar están incidiendo sobre el logro en matemáticas del alumno de nivel primaria?
3. ¿Qué elementos del capital familiar están incidiendo sobre el logro en español del alumno de nivel primaria?

Una dimensión interesante desde el punto de vista de la investigación es conocer el peso que pudieran tener los elementos del capital familiar en el rendimiento escolar. En este sentido y con la finalidad de precisar más la influencia que ejercen estos elementos, se cuestionó acerca de la importancia de:

4. ¿Qué elementos del capital familiar se correlacionan con mayor fuerza sobre el rendimiento escolar del alumno de nivel primaria?
5. ¿Qué elementos del capital familiar se correlacionan con mayor fuerza sobre el logro en matemáticas del alumno de nivel primaria?
6. ¿Qué elementos del capital familiar se correlacionan con mayor fuerza sobre el logro en español del alumno de nivel primaria?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

1.3. Objetivos de la investigación.

La investigación pretende identificar características específicas del capital familiar de los estudiantes de la comunidad seleccionada para la investigación. En este sentido, el análisis de los logros del estudiante, a partir de características específicas, permitirá comprender mejor la problemática real, en el entendido de que las causas que ocasionan los logros del estudiante en cada región, son muy diferentes aunque aparentemente haya características sociales y culturales similares. Con la finalidad de ilustrar estas intenciones de investigación se tomó como estudio de caso la Colonia Fernando Amilpa en el Municipio de Escobedo, Nuevo León.

Objetivo general.

El objetivo general del estudio es investigar cuál es el efecto del capital familiar sobre el rendimiento escolar del alumno de educación primaria en el contexto de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León.

Objetivos específicos.

1. Conocer qué variables del capital familiar están incidiendo sobre el rendimiento escolar del alumno de nivel primaria.
2. Determinar qué variables del capital familiar inciden con mayor fuerza sobre el rendimiento escolar del alumno de nivel primaria.
3. Determinar qué variables del capital familiar inciden con mayor fuerza sobre el logro en matemáticas del alumno de nivel primaria.
4. Determinar qué variables del capital familiar inciden con mayor fuerza sobre el logro en español del alumno de nivel primaria.

1.4. Justificaciones para realizar esta investigación.

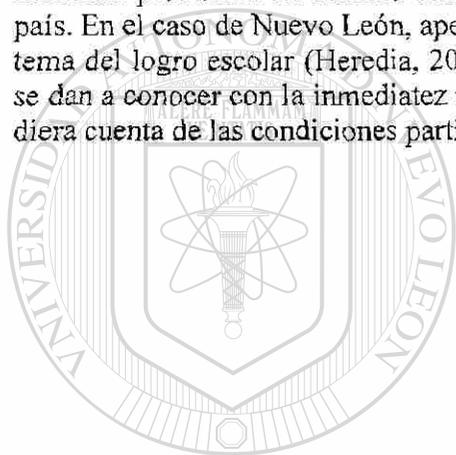
Plano epistemológico. La inclusión reciente del concepto capital social, en la investigación social (Putnam, 1993; 2000) y particularmente en investigaciones educativas, que pretenden dar cuenta de los logros alcanzados por los estudiantes de nivel básico tiende a convertirse en un recurso cada día más utilizado por los evaluadores educativos. Esto, no sólo en el caso de México, sino en el caso de Latinoamérica (SEP, 2001b; CERCA, 2004). Sin embargo, tal y como se ha expuesto anteriormente, el concepto capital social, tiene dificultad para ser operacionalizado y en los casos que se “han demostrado sus efectos” (Kliksberg, 1999), no se ha dicho claramente, cómo puede ser validado para una aplicación universalista. Tal asunto, pone de manifiesto la necesidad de estar pendientes al utilizar este concepto (que está en el centro de un debate) para la construcción de políticas educativas y la toma de decisiones.

Los resultados de esta investigación buscan contribuir a la elaboración de políticas educativas que partan de bases conceptuales más sólidas. Todo programa o proyecto derivado de una política social pasa, necesariamente, por una etapa de diseño y conceptualización (Neirenborg y otros, 2000; Neirenborg, 2003); sin embargo, tendencias actuales, sugieren la utilización de conceptos que no han recorrido todo el camino de validez. Tal es el caso de investigaciones que contemplan el capital social como un concepto terminado y útil para explicar los bajos niveles de calidad en los servicios educativos. La utilización del concepto capital familiar, llevó la necesidad de prever, que más allá de los recursos económicos, normas legales y jurídicas que dan forma al sistema educativo (y que son imprescindibles), el sujeto mismo, como miembro de una familia, posee un cúmulo de recursos que necesitan ser nuevamente observados y revalorados por los diseñadores de políticas educativas con la intención obtener un *mejor producto* derivado de los servicios que se ofrecen.

Esta investigación contribuye, desde el punto de vista metodológico a fortalecer la perspectiva de los estudios de caso. En este trabajo, se estudiaron aspectos particulares de una escuela ubicada en una zona urbana del estado de Nuevo León. Esto nos llevó a conocer a las familias de esta zona por medio de un análisis del funcionamiento ordinario de las estructuras familiares locales y de la forma cómo la familia y la escuela se integran por medio de

relaciones establecidas al sistema educativo y social. El rendimiento de los estudiantes no obedece a las mismas causas en un contexto de pobreza que en una zona urbana de clase media o alta, sólo por citar algunas condiciones (Schmelkes, 2007). Los resultados de este estudio, basado en la metodología de los estudios de caso, ayudan a articular prácticas y procesos muy particulares con otros más amplios (Calvo, 1992).

La evidente necesidad de realizar estudios de contextos sociales en particular. A pesar de la existencia de múltiples investigaciones que arrojan información relevante para entender el problema de los bajos niveles de aprendizaje y rendimiento escolar por parte de los alumnos y en consecuencia, entender que el sistema educativo mexicano en general; es de baja calidad (Schmelkes, 1996; 1997; Martínez y Schmelkes, 1999; Cuellar, 1999; LLECE, 2000; Heredia, 2001; INEE, 2003, 2004; Muñoz Izquierdo y otros, 2004); es necesario reconocer que en la literatura producida en México sobre el tema, existen aun vacíos al estudiar cada región del país. En el caso de Nuevo León, apenas se están generando investigaciones relacionadas con el tema del logro escolar (Heredia, 2001; Villarreal 2006; Muñoz Izquierdo y otros, 2004) o no se dan a conocer con la inmediatez requerida. Razón que obligó a llevar a cabo un estudio que diera cuenta de las condiciones particulares en esta zona del país.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Capítulo 2. Marco teórico.

Este capítulo está constituido por tres secciones; en la primera, se precisa cuál es la forma en la que se construyó, se ha justificado y validado el concepto de calidad dentro de las políticas educativas y las investigaciones sobre el tema. En este apartado se hace en primera instancia un acercamiento al concepto calidad en abstracto; después, se plantea una visión del concepto calidad de la educación; ésta, tiene que ver con los criterios de evaluación. Dicha aproximación permite tener una perspectiva más amplia de la dimensión epistemológica del concepto.

La segunda sección, se dedica a discutir en torno al concepto capital social. Se abordan las principales definiciones de dicho concepto, se hace una discusión en torno a su validez conceptual y la forma en cómo este, ha sido operacionalizado. Se hacen pronunciamientos en torno a la forma en la que este ha sido utilizado para explicar otros fenómenos de naturaleza social.

Finalmente, en la tercera sección, se analiza cómo el concepto capital social se ha relacionado con la educación. Se exponen las múltiples formas en las que se ha operacionalizado el concepto capital social; al mismo tiempo que de acuerdo con algunos textos, por qué se considera que éste, es el causante de que la calidad de la educación sea alta o baja en algunas regiones. Se hacen pronunciamientos críticos en torno a ello.

En esta sección, también se analizan investigaciones que insertan el concepto capital social, al ámbito familiar (capital familiar), es en estos estudios en donde se hace especial énfasis y se pone particular atención; ya que de ellos se desprende el modelo de análisis que explica y justifica el presente trabajo. Las variables que de acuerdo con los teóricos del capital social familiar explican los logros escolares de los alumnos, son retomadas para, posteriormente, explicar el fenómeno del rendimiento escolar, tema central de esta tesis.

Esta sección, también tiene que ver con el análisis de dichos logros a partir de estudios de corte cuantitativo. Se revisan diversos estudios en donde se explora y da cuenta de los factores asociados a la calidad de la educación en México, calidad, explicada desde la perspectiva de la evaluación de los aprendizajes y los logros en el desempeño escolar.

2.1. El paradigma de la calidad educativa.

Esta sección se constituye de dos apartados. En el primer apartado, se hace una revisión al concepto de calidad y su relación con la educación; dicha revisión parte en primera instancia de la definición aportada por el diccionario de la lengua española y en segunda instancia por las definiciones que se expresan en los textos dedicados a las ciencias de la educación. El segundo apartado analiza algunos textos en los que se expresan, a juicio de los investigadores, cuáles son los criterios para determinar si la educación ofertada por un sistema educativo es de calidad o no lo es. En este sentido, se hacen comentarios críticos a cada texto, señalando las razones por las cuales se está o no de acuerdo con dichos autores y cuáles de sus argumentos serían rescatables para este trabajo de investigación.

2.1.1. La construcción del concepto de calidad en el ámbito de la educación.

Etimológicamente la palabra calidad se deriva del latín: *qualitas, -ātis*; vocablo que designa la cualidad, el modo de ser, circunstancias, condiciones y clase o tipo. Algunos diccionarios incluyen definiciones del concepto tales como:

Manera de ser de una persona o cosa, condición o requisito que se pone en un contrato, importancia o cualidad de una cosa, estado de una persona, su naturaleza, su edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad (OCEANO, 1999).

La International Standar Organization (ISO) define la calidad como “el conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren aptitud de satisfacer necesidades explícitas o implícitas” (Cano, 1998)¹.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003), aplica el concepto de calidad al ámbito educativo y define *calidad de la educación* de la siguiente manera:

La calidad educativa incluye el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, pero también la medida en que una escuela o un sistema educativo consiguen que los niños y jóvenes en edad escolar acudan a la escuela y permanezcan en ella, al menos hasta el final del trayecto obligatorio. La cobertura y la eficiencia terminal son dimensiones de la calidad, al igual que el nivel de aprendizaje (INEE, 2003:28).

El diccionario de las ciencias de la educación (Mesanza, 1983:211) define la calidad de la enseñanza como: “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a un sistema de enseñanza que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otro sistema”; señala además que *calidad significa*: “la relación que existe entre los objetivos formulados por un sistema educativo y los resultados alcanzados”.

Dentro de la actual tendencia por el estudio de la calidad de la educación en México ya se empieza a desarrollar el movimiento de calidad educativa dentro de los sistemas ISO 9000

¹ Citado por Heredia (2001:34).

(Razo, 2003)². Bajo esta perspectiva de la certificación de la calidad, Razo (2003:28) considera que:

La escuela tiene que ser considerada como un centro complejo que ofrece servicios educativos. Así, con el pleno conocimiento de las experiencias y criterios del horizonte educativo nacional y aprovechando los avances metodológicos en el mundo del trabajo y la producción, en el sector educativo tienen que establecerse sistemas para la gestión y aseguramiento de la calidad de los servicios escolares. En la educación la calidad debe asegurarse sobre la base de una serie de principios, normas y requisitos que se refieren a la gestión de todo el proceso escolar. Se trata de asegurar la calidad de todo el proceso y no sólo de evaluar el éxito o fracaso (Razo, 2003:28).

Derivado de lo anterior, se puede decir que el concepto calidad hace referencia, por lo menos, a cinco dimensiones sustantivas:

1. Las propiedades de un proceso (del cual se deriva un producto o servicio);
2. Las propiedades de un producto terminado;
3. Las propiedades de un servicio ofertado;
4. Las circunstancias y condiciones del sujeto que recibe ese producto o servicio; y
5. La manera en que este producto o servicio satisface las necesidades de un usuario en el tiempo y el espacio.

Por lo tanto, atender al concepto de calidad sugiere andar por un camino de descripciones objetivas e interpretaciones subjetivas. La forma en la que se considera el nivel o el tipo de calidad de un sujeto u objeto conlleva a emitir juicios de apreciación de lo que es o debiera ser tal sujeto u objeto; significa, establecer criterios de evaluación y sus indicadores. En este orden de ideas, decir, por ejemplo, que una comunidad posee una *buen escuela* o una *mala escuela*; está determinado por la apreciación de quienes reciben los servicios ofertados por la institución educativa, en ese lugar y en ese momento. Bajo estas circunstancias, el concepto calidad es un término *descriptivo*.

La relevancia del término calidad, en lo que se refiere al sistema educativo, crece cuando se le asigna un *valor normativo*. Cuando la calidad es sinónimo de excelencia y las instituciones sociales, son sometidas a juicios de valor y posicionadas dentro de una escala que se desplaza entre la *buen calidad* y la *mala calidad*.

2.1.2 Criterios de evaluación para determinar la existencia de una educación de calidad.

Recientemente, la literatura relacionada al tema calidad de la educación, considera la existencia de seis dimensiones de análisis características en la educación, que indican cuándo un sistema educativo satisface a la población bajo criterios de calidad, tales son: pertinencia, relevancia, eficacia (interna y externa), impacto, eficiencia (interna y externa) y equidad (Schmelkes, 1993; INEE, 2003; Toranzos, 1996; Rodríguez, 2003; Muñoz Izquierdo, 2002).

² Según Razo (2003:27) algunos planteles particulares ya certificaron su calidad. En toda la Secretaría de Educación Pública se promueve la calidad de los servicios que ofrece el sistema educativo nacional mediante el establecimiento en todas sus dependencias del sistema de gestión de la calidad ISO 9000, en el marco del Programa Innovación y Calidad (Razo, 2003:27).

De acuerdo con el *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE, 2003:27), un sistema educativo podrá considerarse de buena calidad si: es *pertinente*, es decir, si establece un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos; si es *relevante*, es decir, que ese currículo sea adecuado a las necesidades de la sociedad. Si posee *eficacia interna y externa*, es decir, si logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizajes establecidos en los tiempos previstos para ello.

Otra característica de un sistema educativo de calidad (INEE, 2003:27) es el *impacto*, es decir, si consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y se traduzcan en comportamientos sustentados en valores individuales y sociales. Se dice que si cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y los usa de la mejor manera posible, evitando derroches y gastos innecesarios entonces posee *eficiencia*. Finalmente, será de calidad si refleja *equidad*, es decir, si tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, las comunidades y las escuelas, si ofrece apoyos especiales a quienes lo requieran, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes.

El Instituto (INEE, 2003) introduce diversos planteamientos, en donde es presentada la necesidad de considerar los problemas educativos desde una perspectiva multidimensional; en donde la cobertura, por ejemplo, es un factor cuantitativo y las relaciones escuela sociedad, uno cualitativo, ambos útiles para explicar dichos problemas y que no es posible dejarlos fuera del análisis. Sin embargo, estos criterios o dimensiones a las cuales se ha hecho referencia, parecen haber caído dentro de una uniformidad de criterios que llegan a convertirse en una norma aparente dentro de los evaluadores de los sistemas educativos en Latinoamérica. En efecto, se observa que en algunos países de la región, los investigadores, han aceptado las mismas como un punto de partida para sus discusiones (Schmelkes, 1993, 1996; Toranzos, 1996; Rodríguez, 2003; Muñoz Izquierdo, 2002).

En este sentido, en un texto titulado: *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*³, Toranzos (1996) afirma que el significado atribuido a la expresión calidad de la educación incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. Calidad es entendida como *eficacia*; lo que significa que un sistema educativo de calidad es aquel que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares (Toranzos, 1996). Señala que una segunda dimensión del concepto tiene que ver con lo que se aprende en el sistema y a su *relevancia* en términos individuales y sociales (Toranzos, 1996).

La existencia de una tercera dimensión que indica calidad, se observa en los *procesos y medios* que el sistema ofrece a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Según Toranzos (1996) desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, entre otros. Para la autora (Toranzos, 1996) las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación.

³ Aquí la autora analiza al caso de Argentina.

Llama la atención que los argumentos de la autora, se desprenden de la aceptación total de la incapacidad del individuo y de la institución escolar de escapar de los requerimientos de la llamada sociedad del conocimiento –llamada también: sociedad de la información o sociedad del aprendizaje- (Pozo, 1996). Si bien es cierto que la autora es coherente con su propuesta de evaluar la educación; resulta interesante encontrar elementos que fortalecen la idea de respaldar una educación elitista; al considerar ella, que el mecanismo clásico de evaluación del alumno mediante sus calificaciones, carece de validez; y aún, considera que sólo los padres de familia de los estratos de mayor nivel socioeconómico, son capaces de detectar el deterioro de la formación educativa en sus hijos.

Se entiende pues, bajo la perspectiva de Toranzos (1996), que los padres de los niños de clase baja, “alimentan ilusiones y falsas expectativas” cuando observan que sus hijos aumentan el promedio de sus calificaciones, sin ser capaces de detectar la realidad de las deficiencias del alumno y de la educación que reciben; que según ella, es de baja calidad.

Es también objeto de crítica, su propuesta de creación de sistemas nacionales de evaluación, éstos, aparecen como la instancia que vendría a solucionar gran parte, sino es que todos, los problemas relacionados con el sistema educativo. Las evaluaciones (mediciones) y la información derivada de ellas, desde la perspectiva de la autora, aportarán elementos suficientes para incidir directamente en el ámbito de la gestión evaluativa, instrumentos de evaluación validados, producción de indicadores (rendimiento académico, perfil docente, gestión escolar) y otros. Sin embargo, aceptar tal propuesta, supondría un profesorado dispuesto a aceptar que está fallando en sus métodos pedagógicos y/o didácticos, a aceptar que necesitan ser capacitados, ser evaluados constantemente para ver si están dando resultados los nuevos métodos, tarea difícil de llevar a cabo y máxime cuando el magisterio es una fuerza política poderosa como en el caso de México.

Por su parte, Rodríguez (2003) inicia su discusión sobre la evaluación de los aprendizajes y la calidad de la educación con una crítica fuerte a las políticas educativas derivadas de las políticas económicas, particularmente, las del neoliberalismo económico que exige competencias particulares del individuo para poder insertarse en el mercado laboral. En este sentido, crítica la postura del Banco Mundial que considera la existencia de capital humano en los individuos, con base a sus aprendizajes obtenidos, medidos en términos de educación y formación. Rodríguez (2003), pone en evidencia a la sociedad moderna que corre en pos del conocimiento y tras las exigencias del mundo tecnificado, que necesita del saber para acumular riquezas, incluyendo estas el capital humano.

Considera la existencia de tres dimensiones de análisis para evaluar la educación⁴. La primera de ellas, la *eficacia*, que de acuerdo con el autor, coloca en primer plano los resultados del aprendizaje. Con ésta, se mide el cumplimiento efectivo de los objetivos propuestos, concebidos como logros instructivos y evaluados a través de pruebas estandarizadas y calificaciones otorgadas por los profesores (Rodríguez, 2003). La segunda dimensión es la

⁴ Aquí el autor analiza el caso de Cuba. Es evidente tanto en Toranzos (1996) como en Rodríguez (2003) la similitud existente entre las dimensiones de análisis propuestas por Schmelkes (1993; 1996); Muñoz Izquierdo (2002) y el INEE (2003) en la construcción del concepto calidad de la educación: relevancia, equidad, eficacia y eficiencia.

eficiencia, que constituye un complemento de la dimensión anterior en el sentido de que se ocupa de evaluar el grado en que los logros obtenidos corresponden con los recursos empleados. La tercera dimensión es la *relevancia*, con ella se pretende saber, en qué medida la educación responde a lo que los individuos necesitan para desarrollarse como persona en los diferentes ámbitos de la vida social. La relevancia privilegia los fines de la acción educativa, se dirige a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los implicados.

En esta investigación, se coincide con la perspectiva de Rodríguez con respecto a la forma en que se define la eficacia en la educación; a partir de que considera, tanto las *pruebas estandarizadas* como las *evaluaciones de los maestros*, como complementarias para medir lo que aprenden los alumnos.

Se coincide también con Rodríguez cuando el pensamiento de este, se desprende del de aquellos que consideran a la sociedad del conocimiento como el ideal a seguir. Esto es, discordar con las ideas que consideran que aquella sociedad que no posee los conocimientos establecidos por la sociedad tecnificada, es una sociedad sin significados sociales.

Se coincide también, con Facundo (1986)⁵, que propone el concepto *necesidad social* como un punto de referencia, antes que una medición de aprendizajes, para determinar la calidad educativa. En este sentido, se considera que la educación es de calidad cuando satisface las necesidades de formación o necesidades básicas de aprendizajes que plantea la sociedad misma, en un contexto particular.

Finalmente, para Rodríguez (2003), calidad de la educación toma diferentes significados en determinado lugar y tiempo. La dinámica social, con sus cambiantes necesidades, exige a la educación la constante renovación de sus propósitos en coherencia con las demandas sociales.

Por su parte, Muñoz Izquierdo (2002) redimensiona el concepto calidad, utilizado al hablar de educación y considera que en este concepto intervienen, dimensiones correspondientes a la filosofía, la cultura, la pedagogía, la economía y la sociedad. El autor considera que:

1. Desde el punto de vista de la *filosofía*, la educación es considerada de calidad cuando los objetivos propuestos en el currículo están basados en la escala de valores de la sociedad hacia la que la propia educación está dirigida (en este sentido es relevante).
2. En el ámbito de la *cultura*, la educación posee calidad cuando sus contenidos y métodos parten de las condiciones, posibilidades e intereses de cada uno los conglomerados sociales hacia los cuales está dirigida (en este sentido es pertinente).
3. Desde la perspectiva *pedagógica*, la educación es de calidad cuando se alcanzan las diversas finalidades que con ella se persiguen (en este sentido es eficaz)⁶.

⁵ Citado por Rodríguez (2003).

⁶ Considera que la *eficacia* posee dos dimensiones internas; una dimensión *intrínseca* que se refiere al logro de objetivos propuestos en los contenidos curriculares propuestos; y una dimensión *extrínseca* que se refiere a la

4. En el ámbito de la *economía*, la educación es de calidad cuando los recursos utilizados para impartirla son aprovechados de la mejor manera posible y si al hacerlo se optimiza la relación existente entre los beneficios derivados de la misma y los costos incurridos al generarla (en este sentido es eficiente)⁷.
5. Desde el punto de vista *social*, la educación es de calidad cuando las oportunidades de recibirla –así como las de participar en los beneficios sociales derivados de la misma– se distribuyen equitativamente entre los diversos sectores de la sociedad que la reciben (en este sentido es equitativa).

El documento de Muñoz Izquierdo (2002) presenta una visión muy generalizada del fenómeno llamado calidad de la educación. Tal y como se señaló con anticipación, se pretende redimensionar el concepto calidad. Sin embargo, es necesario observar el valor de su aporte al abrir las puertas a otras perspectivas de análisis no consideradas por los autores ya revisados. Esto es, cuando se señala que existen dos dimensiones más hacia dentro de la eficacia y la eficiencia.

En efecto, esto pone en alerta a los revisores y evaluadores de las políticas educativas que consideran que solamente y de forma aislada, se encuentran los grandes problemas de la educación en los contenidos curriculares, en los métodos de enseñanza, en los docentes y en los aprendizajes obtenidos por los alumnos.

Evaluar la educación desde la perspectiva de costo-beneficio, por ejemplo, deja ver que no es suficiente con asignar recursos a la educación, provengan de donde provengan, sino que se hace necesario observar si esos recursos están dando los resultados esperados en todos los caminos hacia los cuales están dirigidos (aprendizajes, capacitación magisterial, mejores instalaciones, nuevas tecnologías, otros). Por lo tanto, concluye (Muñoz Izquierdo; 2002) que la educación ofertada por el sistema es de calidad cuando:

Está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla; y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma– se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida (Muñoz, 2002).

Uno de los aportes más críticos surgidos en Latinoamérica (Aguerrondo, 1993)⁸ señala que el concepto calidad de la educación obedece a procesos históricos que vienen de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final y que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social, mismos que ven al maestro, como un

medida en la cual la educación cumple las diversas funciones que la sociedad ha asignado a los diferentes niveles y modalidades en los que ella se imparte.

⁷ Considera que la eficiencia posee dos dimensiones internas; una dimensión *intrínseca* que se refiere a la racionalización de los recursos utilizados al generar la educación (evaluado a través de la efectividad de costos); y una dimensión *extrínseca* que se refiere a la optimización de los beneficios generados por la educación, cuando ellos son expresados en términos monetarios (evaluada mediante la aplicación del análisis de costo-beneficio).

⁸ Al igual que Toranzos (1996), Aguerrondo (1993) hace su análisis para el caso de Argentina.

sujeto semejante a un obrero de la educación. En este documento, la autora (Aguerrondo, 1993) considera que tal valoración, deriva de una ideología que obedece a las corrientes llamadas de tecnología educativa y está plasmada en el currículo. En ellas se hace evidente una política educativa de corte neoliberal que busca justificar las restricciones del ingreso a la educación ya que no se logra la eficiencia (calidad) ni eficacia (rendimiento escolar).

Considera que tales justificaciones crean *fetiches pedagógicos*, caracterizados por su debilidad conceptual y que el concepto de calidad de la educación es uno de ellos. Su postura (Aguerrondo, 1993) se hace aún más crítica cuando voltea la mirada a los criterios de evaluación de calidad educativa; de los cuales dice:

Creo que lo que ocurre es que se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante ya que, recortando sus posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual, casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo sólo conductas específicas (Aguerrondo, 1993).

Finalmente, la autora señala que ha faltado, del lado de los especialistas en educación, una respuesta que vaya más allá de la crítica simple y que no se puede dejar de reconocer que se tiene un sistema de baja calidad y poco eficiente. Señala que, para poder reconocerlo abiertamente se ha tenido que llegar a un estado cercano al desastre porque la inexistencia de evidencias objetivas hace imposible contrastar objetivos con resultados, es decir, no se tiene una idea realista de los niveles de eficiencia y eficacia de la educación.

En efecto, se ha de señalar que el concepto calidad, no es un concepto neutral, sino ideológico; por lo tanto ubica a cada sujeto desde una perspectiva de análisis muy propia. Se ha señalado, ya desde las primeras páginas de este documento, que se asumen posturas semejantes a las de esta autora, particularmente, las que señalan que, la actualmente llamada calidad de la educación es débil conceptualmente y que deriva de una mera construcción de la ideología neoliberal.

El asunto es más complejo cuando las formas de determinar *la calidad*, por ejemplo las evaluaciones estandarizadas (mediciones de aprendizajes), se vuelven una forma de control y de acción selectiva en donde los menos favorecidos tienden a desaparecer de las listas de alumnos. Los profesionales de la educación, pasan a ser “cómplices” de la selección educativa y social. Ocupan el lugar de controladores de procesos de inclusión y exclusión social, mismos que derivan de políticas educativas carentes de pertinencia y de relevancia. Las evaluaciones estandarizadas, supuestamente neutrales, son usadas excesivamente y se convierten en un obstáculo para los alumnos más desfavorecidos y determinan un futuro no muy prometedor para los estudiantes.

2.2 El paradigma del capital social.

En este apartado se hace una revisión al concepto capital social. En primera instancia se define el concepto a partir de los aportes de los principales teóricos. Se aportan elementos que dejan claro cómo se define el concepto y cuáles son los factores que lo

constituyen. En la segunda sección, se revisan algunos textos en donde se relaciona el capital social con algunos fenómenos de la misma naturaleza. Se hace una discusión en torno a las debilidades del concepto y cuáles son las implicaciones de dichas debilidades; al mismo tiempo que se señalan las razones por las cuales éstas, se analizaron cuidadosamente en el estudio del rendimiento escolar.

2.2.1. La construcción del concepto capital social.

Recientemente se ha dado importancia significativa al concepto capital social dentro de las investigaciones en ciencias sociales; de tal forma que tanto en organismos internacionales como en los círculos académicos se han hecho múltiples propuestas que establecen la existencia de asociación entre este y otros fenómenos sociales tales como el rendimiento escolar; disminución en los índices de mortalidad, mayor participación social, mayor confianza social, altruismo, desarrollo local y regional; la cultura y muchos otros (Coleman, 1988; Kliksberg, 1999; Putnam, 2000; Banco Mundial, 2004).

Coleman (1988: 100) distinguía tres tipos de capital: (1) el *capital físico*, (2) el *capital humano* y (3) el *capital social*. El primero, creado para llevar a cabo cambios en cosas materiales que faciliten la producción; el segundo creado para generar cambios en los individuos adquiriendo habilidades y capacidades que los hagan capaces de actuar en diferentes direcciones; y el tercero trae consigo cambios en las relaciones dentro de las personas para que se facilite la acción.

De acuerdo con el Banco Mundial (Kliksberg, 1999) existen cuatro tipos de capital: (1) el *capital natural*; constituido por los recursos naturales que posee cada país, (2) el *capital construido*; que es generado por el individuo y que incluye bienes de capital financiero, infraestructura y otros; (3) el *capital humano*; determinado por los grados de educación, salud y nutrición de la población; y (4) el *capital social*; concepto visible en la conducta social pero que todavía está en construcción.

Aldridge y otros (2002:13) señala que el capital puede tomar varias formas: (1) el *capital físico*, incluye plantas, maquinaria y otros recursos; (2) el *capital natural*, aire limpio, el agua y otros recursos naturales; (3) el *capital humano*, incluyendo conocimientos, habilidades y competencias; (4) el *capital social* (no aporta definición); (5) el *capital cultural*, incluye la familiaridad con la cultura de la sociedad y la habilidad de entender y usar el lenguaje, y; (6) el *capital financiero*, utilizado para consolidar, adquirir o invertir en otras formas de capital.

Frente a las propuestas que sugieren la existencia de diversos tipos de capital en la vida social, surge la pregunta: *¿Qué es el capital social?* según Kliksberg (1999) no existe una definición aceptada en definitiva. El concepto de capital social se encuentra en el centro de un

debate conceptual. El capital social se encuentra en los límites de la construcción y de la reconstrucción conceptual para diferenciarse entre aquello que es y aquello que no es⁹.

Dentro de la sociología, son tres los principales teóricos que discuten sobre el concepto de capital social. Éste fue usado por Bourdieu (1985), Coleman (1988) y Putnam (1993). El primero, lo usó para referirse a las ventajas y oportunidades que obtienen las personas al ser miembros de ciertas comunidades; el segundo utilizó el término para describir un recurso de los individuos que emerge de sus lazos sociales. Estudios posteriores (Putnam 1993) señalan el valor del capital social en la construcción de sociedades más democráticas y más cohesionadas.

Para Bourdieu (1985) el capital social es el conjunto de recursos reales o potenciales a disposición de los integrantes de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas. El capital social no solo consiste en redes y conexiones, sino también en los contactos y asociaciones cotidianos con grupos que, a través de la acumulación de intercambios, obligaciones e identidades compartidas, proporcionan tanto el apoyo tangible y/o potencial como el acceso a recursos importantes y valorados (Bourdieu, 1985). El total de capital social, dependerá entonces de la extensión de la red de vínculos que se puedan movilizar y del total de capital económico, cultural o simbólico, que cada uno de los sujetos posea.

Coleman (1988: 98) indica que el capital social es definido por su función y que no es una entidad simple, es una variedad de entidades compuesta por lo menos por dos elementos comunes: (1) todas ellas están formadas de algunos aspectos de la vida social, y; (2) facilitan ciertas acciones de los actores. A diferencia de otros tipos de capital, el capital social se inserta en la estructura de relaciones *entre* los actores y *a través* de los actores. Es un recurso del individuo (Coleman, 1988: 98). En este sentido el capital social podría ser definido como los recursos socio-estructurales que constituyen un activo de capital para el individuo y facilitan ciertas acciones comunes de quienes conforman esa estructura.

Putnam (1993), define el capital social como rasgos de la organización social como confianza, normas y redes que pueden mejorar la eficiencia de la sociedad facilitando acciones coordinadas. Putnam (2000:18) considera que la idea que subyace en la teoría del capital social, el corazón de esta, dice, es el valor que tienen las redes sociales. Señala que mientras el capital físico se refiere a objetos físicos y el capital humano se refiere a propiedades de individuos, el capital social se refiere a conexiones entre los individuos –redes sociales y las normas de reciprocidad y confianza que emergen de ellos (Putnam, 2000:19). En este sentido, señala que las conexiones entre los individuos, son importantes por las normas (o reglas) de conducta que ellas soportan. Redes, por definición, señala el autor (Putnam, 2000:19), involucran obligaciones mutuas y están lejos de ser simples contactos.

El Banco Mundial (2005a) señala que el capital social se refiere a las instituciones, relaciones y normas que forman la calidad y cantidad de las interacciones sociales de una

⁹ Kliksberg (1999) que es uno de los estudiosos del concepto y ha realizado diversas investigaciones que pretenden mostrar su presencia en la vida social y cómo este afecta directamente en el desarrollo, reconoce los problemas de orden conceptual que de origen presenta el capital social.

sociedad. Señala la existencia de evidencias que muestran que la cohesión social es esencial para que las sociedades prosperen económicamente y para que el desarrollo sea sustentable. Considera que el capital social: no es justamente la suma de las instituciones que apuntalan una sociedad, es el “pegamento” que las une (Banco Mundial, 2005a).

Otra definición encontrada tras la revisión de la literatura señala que el capital social se refiere a: “las instituciones, relaciones y normas que forman la calidad y cantidad de las interacciones sociales de una sociedad” (Banco Mundial, 2005b).

Finalmente, Herrera (2003:5) señala que el concepto de capital social se refiere en diversas formas a las relaciones que una persona y una sociedad tienen y podrían usar en pos de su desarrollo socioeconómico. Según el autor, el concepto ya había sido planteado desde hace mucho tiempo en la literatura socioeconómica, aunque no se había señalado como tal. De acuerdo con Herrera (2003:5), el capital social se puede definir y comprender por medio de diferentes indicadores a lo largo de los textos; tales son: el nivel de asociación, la confianza en las instituciones, la confianza interpersonal y el gasto individual en el mantenimiento del status social (Putnam, 1995).

2.2.2. El capital social y la explicación de fenómenos sociales.

El concepto de capital social ha sido utilizado para explicar diversos fenómenos. En el análisis macro estructural, actualmente existen diversos estudios que ven “la necesidad” de que exista un fuerte capital social dentro de las comunidades para que haya un verdadero desarrollo¹⁰ (Kliksberg, 1999). El capital social encarnado en normas y redes de compromiso cívico, parece ser un prerrequisito para el desarrollo económico, así como para un gobierno efectivo (Putnam, 1993).

Algunos estudios señalan que la escolarización de los individuos está asociada con más altos niveles de capital social (Hall, 1999; Putnam, 2000). Las escuelas, como la familia, juegan un papel importante creando normas y los lazos sociales; y con cada año de escolarización, los individuos parecen volverse más comprometidos en la vida social, sus redes se extienden y se hacen más diversas; al mismo tiempo que demuestran más confianza en otros individuos. Los niveles elevados de escolarización, están asociados con un fuerte crecimiento de la *confianza social y compromiso comunitario* (Hall, 1999; Putnam, 2000); es decir, con mayor capital social.

Hall (1999) señala que en el Reino Unido el aumento de escolaridad y participación se hace más visible en las mujeres. En 1959, 1% de las mujeres tenían poco más de educación postsecundaria comparada con el 4% en los hombres; para 1990, 14% de las mujeres tenían

¹⁰ Kliksberg (1999:91) hace referencia a un caso muy conocido: el de la comunidad “Villa El Salvador” en Perú. Se trata de una comunidad fundada por varios centenares de personas pobres que fueron reubicados a las orillas de la ciudad de Lima tras ser desalojados por invadir unos predios. Con el paso de los años, el trabajo colectivo a favor de la comunidad ha logrado que los casi 300 mil habitantes calculados para 1999; hayan disminuido la tasa de analfabetismo a 3.5%; aumentado la tasa de matrícula a 98% y reducir la mortalidad infantil de manera significativa con respecto de la media nacional entre otros indicadores positivos, tal éxito se atribuye a la existencia de un fuerte capital social.

poco más de educación postsecundaria, igual que los hombres. Pero mientras el involucramiento comunitario por parte de los hombres aumentó ligeramente (7%), el de las mujeres aumentó más del doble. Es decir, según el autor, el capital social se ha sostenido grandemente por la creciente participación de hombres y mujeres escolarizadas.

Otros hallazgos de Hall (1999) señalan que las *relaciones dentro de la familia*, especialmente las de vínculos íntimos, crean *confianza* y conductas de *cooperación* fuera del círculo familiar inmediato y a lo largo de la vida del individuo. Las familias también crean normas y lazos sociales. Sin embargo, los lazos de las familias fuertes (unidas) se pueden inhibir a un nivel más amplio de relaciones (relaciones de puente).

Según Hall (1999) el capital social tiende a ser más bajo para los niños en familias *monoparentales*. Los padres solos, tienden a insertarse en redes sociales más pequeñas, en parte como resultado de movilidad residencial y de la familia que ha sido afectada. El *divorcio* también parece ser asociado con niveles más bajos de confianza generalizada.

Otros estudios en donde se correlacionó el capital social con variables familiares, señalan que la *estructura familiar* es una variable que explica problemas en los estudiantes (Wilson, 1994). En este estudio, se indica que los niños que viven con un solo progenitor (familia monoparental), son dos veces más propensos a ser expulsados o suspendidos en la escuela, a sufrir problemas emocionales o de conducta y a tener dificultades con los compañeros. Otros estudios (Jonsson y Gahler, 1997) exponen resultados en donde se pone de evidencia que los niños que vienen de *padres divorciados* muestran menor *rendimiento educativo*. Se considera que hay una pérdida de recursos con relación a aquellos con los que cuenta el niño de una familia estable.

Otras investigaciones (Kliksberg, 2000) señalan que el 60% de las diferencias en el *rendimiento escolar* están vinculadas al clima educacional del hogar, su nivel socioeconómico (ingresos principalmente), infraestructura de las viviendas (hacinadas o no hacinadas) y el tipo de familia (monoparental u otra). Señala también que aspectos básicos de la *estructura de la familia* tienen fuerte influencia en los resultados educativos; así mismo el grado de organización del núcleo familiar, el capital cultural de los padres, nivel de dedicación para el seguimiento de los estudios de los hijos, el apoyo y estímulo permanente. Según Kliksberg (2000) a manera que mejora el clima educacional, desciende el porcentaje de rezagados. Si la familia forma parte de las numerosas familias con un *solo cónyuge* o desarticuladas, ello influirá severamente sobre sus estudios.

Tras lo revisado hasta ahora, es necesario detenerse y hacer un señalamiento basado en la revisión de literatura antropológica. Previo a los estudios realizados por Putnam y a la aparición del concepto capital social en los Estados Unidos¹¹; ya en la década de los setenta, había aparecido en México un importante estudio de antropología urbana. En *¿cómo sobreviven los marginados?*, Larissa Lomnitz (1975) sienta las bases para el estudio de las redes sociales y las normas de reciprocidad y *confianza*; mismas que utiliza para explicar las estrategias de sobrevivencia de las familias marginadas de una barriada de la ciudad de

¹¹ Quiero decir, la reciente aparición del concepto capital social y los estudios derivados del análisis de éste tras la publicación de la obra *Bowling Alone* (Putnam, 2000).

México; en Putnam (2000) se hacen visibles las mismas variables para explicar y construir el concepto de capital social.

Para Lomnitz (1975: 26) los marginados sobreviven debido a la creación de un nicho ecológico que resuelve positivamente el problema de adaptación a las hostilidades del medio urbano. Debido a la precaria condición de vida y la falta de estabilidad en los ingresos, a consecuencia de la exposición frecuente a periodos largos de inactividad económica; los marginados generan una *estructura social* específica. Tal estructura está caracterizada por una agrupación particular: *redes de intercambio* entre parientes y vecinos. Para Lomnitz (1975: 26), este tipo de redes representa el mecanismo socioeconómico que viene a suplir la falta de seguridad social, reemplazándola con un tipo de ayuda mutua basado en la *reciprocidad*. La pertenencia a una red de intercambio no es obstáculo para la participación de sus miembros en el mercado de trabajo, hasta donde tengan acceso a él (Lomnitz, 1975: 26).

La red de intercambio utiliza plenamente uno de los pocos recursos que posee el marginado: sus recursos sociales (Lomnitz, 1975: 26). La *reciprocidad* entendida como un modo de intercambio particular que difiere del intercambio del mercado (Lomnitz, 1975:204); se presenta como un elemento que constituye redes del mismo tipo. La utilización de las redes por parte de los marginados -especialmente las *redes de reciprocidad*-, permite ver la existencia de un modelo de intercambio asociado particularmente con las sociedades primitivas (no modernas) y su coexistencia con las estrategias de la sociedad urbana; ambos tipos de redes, llegan a convertirse en herramientas útiles para los que viven en la marginalidad. Mientras mayor sea la *cercanía social* entre los miembros de una comunidad, mayor será la tendencia a desarrollar intercambios recíprocos (Lomnitz, 1975: 204).

Finalmente en Lomnitz (1975: 28), la *confianza* viene a formar parte de las redes de intercambio entre los marginados. Si no hay confianza no hay red; ya que la confianza viene a dar un acercamiento entre los sujetos y describe relaciones sociales fluidas. En efecto, la confianza es la antítesis de la *distancia social*. En este sentido, se puede decir que Lomnitz (1975) es pionera en los estudios sobre lo que actualmente se ha dado por llamar capital social; aunque ella no lo llamó así.

Siguiendo con el análisis de los textos más recientes, aún cuando gran parte de los investigadores sociales dan por hecho la existencia del capital social en el entramado de las relaciones colectivas del individuo; existen otros que asumen distancia con relación a este concepto. De esto, se ha señalado que el concepto capital social necesita de mayores refinamientos antes de que pueda ser considerada y sostenerse una generalización medible. No hay acuerdo entre los investigadores acerca de los modos particulares en que el capital social hace su aporte al desarrollo, en cómo puede ser generado y utilizado; y cómo puede ser operacionalizado y estudiado empíricamente. De acuerdo con Durston (2000), entre las críticas más severas que se hacen al concepto es que la definición operacional de este es tautológica:

El problema de la tautología se vuelve más agudo cuando se trata de la definición operacional del capital social, es decir, una definición que permite su identificación empírica, su detección y medición, lo que usualmente requiere una definición simplificada. Mientras que el marco teórico completo del capital social puede perfectamente incluir sus efectos esperados, estos efectos no

pueden ser tomados como evidencias empíricas de la existencia de capital social en un caso concreto, sin caer en la tautología (Durstun, 2000:12).

Algunos críticos consideran que la propuesta de Putnam (2001) lo muestra como causa y efecto; pretendiendo que su existencia sea inferida a partir de efectos positivos previamente postulados. Según las críticas al concepto (Lechner, 2000:114), éste presenta una gran dificultad; no hay precisión para saber cuáles serían los indicadores adecuados y la factibilidad operacional de los factores que definen el concepto. Por tal razón, en el intento de operacionalizar el capital social, tal y como lo propone Putnam (2001), se corre el riesgo de agrupar indiscriminadamente datos, más que reflexionar sobre su validez teórica o conceptual.

En efecto, encontramos que Coleman (1988) considera que el capital social se define por su función. Se entiende una función social. Coleman se apega a un enfoque funcionalista en la construcción de dicho concepto (CEPAL, 2001); lo cual genera confusión para discriminar lo que no es capital social, es decir, lo que no favorece la acción del sujeto dentro de la estructura social. Habría que decir que el problema de la definición de capital social hecha por Coleman (1988) se encuentra en que este autor: (1) se centra en la función que cumple el capital social y (2) las características son definidas de manera muy vaga.

Una segunda dificultad es que no hay una discriminación entre formas positivas y negativas de capital social (Lechner, 2000:114). Siendo rigurosos con los señalamientos de Putnam, tiene mucho peso la siguiente pregunta: ¿Por qué no hay una discriminación entre las formas positivas y negativas de capital social? ¿Por qué no se señala que existen organizaciones criminales y que funcionan bajo los mismos principios del llamado capital social? y los efectos de este tipo de organizaciones, no son positivos para ninguna comunidad¹².

Tanto Coleman, como Putnam, tienen el problema de debilidad conceptual. Por lo tanto, en esta investigación, haber apoyado ciegamente y afirmar que el capital social ayuda a elevar la calidad de la educación (CERCA, 2004; SEP, 2001b) hubiera sido arriesgado en el sentido de que, no existe una medición precisa para el capital social, ni para la calidad de la educación; ya que el primero, es un concepto que aún no se define con precisión operacionalmente; y el segundo viene seguido de fuertes críticas (Aguerrondo, 1993) que lo señalan como una construcción ideológica, en el mejor de los casos, y en el peor; como un fetiche pedagógico.

2.3. Capital social y rendimiento escolar.

En esta sección se hace una revisión de textos que analizan el problema del rendimiento escolar de los alumnos en escuelas primarias. Las investigaciones parten de analizar los logros de los estudiantes en las evaluaciones internacionales.

¹² Algunos estudios en donde se pone de manifiesto cómo trabaja la distribución de drogas en los Ghetos de algunas ciudades de los Estados Unidos, ya dieron cuenta de la existencia de elementos comunes al capital social (Liebow, 1967; Whyte, 1955).

Se han hecho dos distinciones del concepto capital: externo e interno. El primero hace referencia a los estudios de Putnam (1993, 2000) en los cuales se hace particular énfasis a las formas de representación social y de organización colectiva de los individuos para lograr beneficios comunes. El segundo hace referencia a la propuesta de Coleman (1988) y Teachman y otros (1997); los cuales señalan que las acciones emprendidas por el sujeto parten de la misma familia, actúan a favor del capital *en y de* los miembros de la familia y es uno de los miembros de la familia (alumno) quien recibe los beneficios o consecuencias de la acumulación o ausencia de dicho capital.

El primer apartado se analiza los casos particulares de México y Centroamérica, en estos, los resultados de las investigaciones señalan que los pobres logros alcanzados por las escuelas derivan de la falta de un capital social positivo (externo). El segundo apartado se revisa investigaciones en las cuales, el énfasis particular está en las relaciones de tipo familiar (capital familiar), especialmente las que tiene que ver con las instituciones escolares. Así mismo se analizan las variables que intervienen en los logros de los estudiantes desde la perspectiva del capital social.

Finalmente, la tercera sección de este apartado hace una revisión de estudios de tipo cuantitativo en donde se analizan las variables que intervienen en los logros de aprendizaje del estudiante de educación básica; particularmente de los logros alcanzados en las evaluaciones basadas en estándares internacionales. Se hace un particular énfasis en las variables asociadas a la familia; en algunos estudios se mencionan como variables de tipo socioeconómico, en otros de tipo de capital cultural y en ocasiones son llamadas variables de tipo familiar. Se rescatan las que de acuerdo a los teóricos del capital social (interno), construyen dicha variable (ingreso, escolaridad, otros).

2.3.1. Capital social externo y rendimiento escolar.

Recientemente, en una investigación realizada en Centroamérica por Compromiso Cívico Para la Reforma de la Educación¹³ (CERCA, 2004) y titulado: *Estudio cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en cinco países latinoamericanos*; se pone de manifiesto la existencia de bajos niveles de calidad en la educación básica en cinco países de la zona. El objetivo de la investigación fue, analizar un conjunto de centros educativos en sus contextos locales, con el fin de poder estudiar con mayor precisión, procesos y factores relacionados con la participación social en el mejoramiento de la educación (CERCA, 2004: 17).

El trabajo de investigación se centró en el análisis de las formas de participación local que favorecen a elevar la calidad de la educación básica en cinco países de Centroamérica. Los niveles de participación se enmarcaron en una escala que consideraba cinco tipos particularmente: (1) nulo; (2) básico; (3) medio; (4) alto y; (5) óptimo. Con esta escala se

¹³ El proyecto abarcó a la República Dominicana, Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua. Compromiso Cívico Para la Reforma de la Educación (CERCA) es un proyecto financiado por la agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional.

pretendía reflejar los diferentes grados de iniciativa, conciencia de los derechos ciudadanos, información y grado de incidencia.

El estudio se basó en una metodología de análisis cualitativa, misma que pretendía tener una perspectiva muy local por parte de los actores sociales con respecto al problema de la calidad de la educación. El trabajo de campo recogió experiencias diversas para así llegar a conclusiones acerca de los procesos que se desarrollan en cada contexto en particular. Con el fin de dar respuestas a las preguntas que guiaron la investigación, entre los hallazgos y conclusiones más importantes se destaca que:

En el contexto de participación: (a) Todos los países cuentan con reformas educativas que abren la puerta a la participación ciudadana; (b) a pesar de las condiciones de pobreza, analfabetismo y desigualdad, la participación ciudadana tiene un impacto positivo sobre la calidad de la educación; (c) la participación surge de la misma comunidad tras la necesidad de recibir ese servicio, (d) se vuelve necesaria la integración de políticas educativas que estén orientadas a fomentar la participación ciudadana en torno a la gestión educativa en general y gestión escolar en particular.

En cuanto a las formas de participación que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación: (a) entre más elevado es el nivel de participación, más posibilidades hay de elevar la calidad de la educación, (b) un nivel de participación alto que sólo influya en el ámbito administrativo, no garantiza elevar los niveles de calidad de la educación, (c) aumentar el tiempo de participación en el aprendizaje, ya sea en el aula y en los hogares ayuda a elevar la calidad de la educación, (d) en los lugares donde hay niveles altos de participación se caracterizaron por tener una historia de lucha compartida que fortalece el *capital social*¹⁴ de la comunidad a la cual pertenece la escuela, (e) la forma de participación básica¹⁵ es la más común en todos los casos estudiados.

Con base en la participación, entre los factores sistémicos que favorecen y obstaculizan el mejoramiento de la calidad de la educación se dice que *favorecen la calidad*:

1. Contemplar a la educación como un instrumento de movilidad social y como instrumento de desarrollo,
2. La existencia de una cultura de gestión democrática, caracterizada por compartir responsabilidades entre los padres de familia y los agentes escolares y la rendición de cuentas,
3. La existencia de un fuerte capital social dentro de las comunidades,
4. La existencia de sistemas educativos orientados a promover la participación local mediante mecanismos de transferencia del poder y recursos hacia las comunidades,
5. Programas de capacitación sistémicos y relevantes que promueven la participación

¹⁴ Aunque en el texto no hay una definición explícita del concepto capital social, se indica que el fortalecimiento de éste, implica procesos de sensibilización, capacitación, organización de redes, planificación participativa, desarrollo de liderazgos y mejor distribución de poder entre los actores interesados en la educación (CERCA, 2004: 56).

¹⁵ Se caracteriza por: (1) participación individual a petición de los directivos escolares, (2) aporta y gestiona recursos materiales solicitados, (3) responde a invitaciones de docentes, (4) recibe información y (5) el individuo es sensible a las necesidades educativas.

comunitaria en los asuntos escolares y;

Se señaló también en el estudio que los factores que *limitan la calidad de la educación* eran:

1. Factores internos tales como la falta de recursos, el predominio de una cultura escolar autoritaria, el clientelismo político, la intolerancia religiosa y el sectarismo político en la escuelas y comunidades;
2. Factores externos tales como la falta de tiempo, pobreza, analfabetismo, falta de experiencia de los padres en cuanto a la gestión escolar, y;
3. Un factor de naturaleza tanto interna como externa: la falta de cultura de rendición de cuentas.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001b) dio a conocer los resultados de una investigación llevada a cabo en 128 escuelas primarias del país en un documento titulado *¿cómo transformar las escuelas?*, dicha investigación surge tras revisar los promedios de calificaciones alcanzados por los alumnos en matemáticas y español en diferentes grados y ciclos escolares, y pretendía dar respuesta a una interrogante:

¿Por qué estos promedios cambian de manera significativa de un ciclo a otro, en algunas escuelas en sentido incremental -en el ciclo posterior más alto el promedio que en el anterior- o en sentido decremental -en el ciclo posterior más bajo el promedio que en el anterior?

La investigación fue diseñada bajo la perspectiva metodológica de la investigación cualitativa y se llevó a cabo en comunidades rurales, indígenas y urbanas (SEP, 2001b: 3). Los resultados de la investigación fueron agrupados en función de las unidades de análisis que la fundamentaron: los modelos de gestión escolar y las prácticas pedagógicas.

El trabajo dio cuenta de la existencia de modelos de gestión propios de las escuelas con tendencia incremental y modelos de gestión propios de las escuelas con tendencia decremental (SEP 2001b: 5). Los modelos de gestión escolar que se identificaron en las escuelas en las que los alumnos habían mejorado sus aprendizajes, se caracterizaron por presentar alguno de los siguientes modelos: (1) gestión basada en liderazgo académico, (2) *capital social* positivo¹⁶, (3) gestión estructurada conforme a normativa, (4) gestión orientada a mejoras de infraestructura, y (5) el modelo inercial positivo.

Los modelos de gestión de las escuelas en donde se identificó disminución en los promedios de aprendizaje presentaron las siguientes características: (1) *capital social* negativo¹⁷, (2) gestión formal normativa, (3) modelo inercial decremental, (4) modelo de

¹⁶ No hay una definición exacta del concepto capital social, sólo se exponen indicadores basado en observaciones directas. Son escuelas en donde predomina un clima de confianza entre los docentes y los directivos de tal forma que les permite colaborar en tareas y que las decisiones se alcancen con altos niveles de participación de los maestros. Los padres de familia apoyan a los maestros, existe buena comunicación, asisten a reuniones y ocasionalmente también participan en las decisiones sobre la escuela (SEP 2001b:5).

¹⁷ En ellas existen marcados conflictos, ya sea dentro del equipo docente o entre éste y los padres de familia. La falta de comunicación, tensión y formación de pequeños grupos que se obstaculizan son sus características

conglomerado desarticulado, (5) modelo de situación depresiva, y (6) modelo autoritario. Entre las conclusiones más importantes, se encuentran las siguientes:

1. Los factores de la política educativa adquieren sentido en la unidad básica del sistema educativo que es la escuela. Las decisiones tomadas por las autoridades educativas deben considerar el significado que les dan los actores de la escuela, para ser mínimamente efectivas.
2. La escuela como institución es sumamente vulnerable. Para que la escuela sea socialmente responsable, primero debe ser una organización con capacidad y recursos para tomar decisiones sobre sí misma.
3. La política educativa predominante en el ámbito internacional se ha basado durante los últimos años en la perspectiva de las escuelas efectivas. Ésta es una visión relativamente estática.
4. Es posible combinar exitosamente las perspectivas cuantitativas y cualitativas de manera que se estructuren, de forma sistemática, respuestas e inquietudes surgidas de los resultados cuantitativos, se incorpore la dimensión organizacional de la escuela y el aula y las perspectivas de los actores (SEP 2001b: 8-11).

Este tipo de estudios se inserta dentro de la corriente de investigaciones que parten de la idea de retomar nuevas unidades de análisis y dan un lugar específico a conceptos que existen como variables explicativas dentro de la problemática educativa.

Es necesario señalar que este tipo de estudios tienen la influencia de las propuestas de Putnam (1993, 2000) quien basado en el concepto de capital social, ha intentado, entre otras cosas, explicar las causas de la solidaridad, la integración y la cooperación; características en las sociedades modernas y democráticas. El sociólogo norteamericano abrió un abanico analítico en torno a la definición de capital social al considerar que en la constitución del mismo, tienen existencia una serie de factores que incluyen a la sociedad en conjunto, tales son: la confianza mutua, redes sociales, normas de comportamiento cívico y la participación ciudadana en asociaciones voluntarias.

El capital social es definido por Putnam como los aspectos de las organizaciones sociales, tales como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la acción y la cooperación para beneficio mutuo (Putnam, 1993). Está comprendido por aquellos elementos que se encuentran dentro de una comunidad y que facilitan la coordinación y la cooperación para obtener beneficios mutuos. Señala Putnam:

típicas (SEP 2001b:5). Esta forma de definir capital social negativo se aplica exclusivamente al espacio educativo; ya que algunos autores (Kliksberg, 1999) consideran que un tipo de capital social negativo tiene forma particular en las organizaciones delictivas en donde se hacen presentes factores similares al capital social positivo, tales son, las redes sociales, normas específicas de conducta y confianza mutua.

Por capital social yo quiero decir los rasgos de vida social (las redes, las normas y la confianza) esto habilita a los participantes para actuar juntos más eficazmente, para seguir objetivos compartidos. Capital social para abreviar, se refiere a las conexiones sociales y las normas acompañantes y confianza (Putnam, 1995: 664-665).

Según Kliksberg (1999), de las definiciones de capital social acotadas por Putnam (1993; 1995), fundamentalmente se detecta que lo conforman: (1) el grado de confianza existente entre los actores sociales de una sociedad; (2) las normas de comportamiento cívico practicadas; y (3) nivel de asociación que la caracteriza. Kliksberg señala (1999) que la existencia de altos niveles de asociación indica que es una sociedad con capacidades para actuar cooperativamente, armar redes, concertaciones y sinergias de todo tipo a su interior.

Esto significa que si uno vive en una *comunidad* o pertenece a un *grupo* donde hay confianza, valores cívicos y redes sociales de cooperación, el resultado de los esfuerzos colectivos será más efectivo que los esfuerzos realizados dentro de una comunidad donde no están presentes estos factores. La característica fundamental del concepto radica en su habilidad de motivar a la organización y a la colaboración entre los miembros del grupo o asociación comunitaria para alcanzar los objetivos compartidos y metas colectivas.

Putnam (2001: 42) considera la existencia de diferentes niveles de capital social. Sugiere, la existencia de: (1) *capital social formal*, dentro del cual se pueden localizar las organizaciones obreras, las sociedades escolares de padres de familia, otros; (2) *capital social informal*, en donde se puede ubicar a un grupo de gente que comparten el gusto de ir al mismo bar el mismo día de la semana (la reunión del jueves, por ejemplo); (3) *capital social denso*, caracterizado por grupos de gente que comparten los mismos espacios y los mismos tiempos. Un grupo de personas puede trabajar en el mismo lugar, compartir los espacios de esparcimiento y asistir a la misma iglesia los domingos, y; (4) *capital social tenue o invisible*, caracterizado por encuentros ocasionales, por ejemplo, encontrar varias veces al mismo sujeto en la fila del supermercado.

Según Putnam (2000: 22) de entre todas las formas en las que el capital social puede variar, las más importantes distinciones son: (1) de puente o inclusivo y (2) de ligaduras o exclusivo. Un ejemplo del primero es observable en movimientos a favor de los derechos civiles, grupos de servicio entre los jóvenes y organizaciones religiosas ecuménicas; el segundo incluye organizaciones de fraternidades étnicas, grupos de lectura de mujeres de una iglesia. Es necesario señalar que los estudios de Putnam (1995, 2000, 2001) consideran a la educación (escolarización) como el predictor más poderoso en la formación de capital social. Según este sociólogo norteamericano, la gente más escolarizada tiende más a unirse (integrarse) y a tener más confianza social; se ven más vinculados y confiados socialmente. La gente con más estudios tiene más capital social con base a los recursos e inclinaciones que les fueron impartidas a ellos en la casa y en la escuela, más allá de las habilidades propias del sujeto.

2.3.2. Capital social interno (capital familiar) y rendimiento escolar.

Previo a los estudios que se llevaron a cabo en México, en donde se correlacionan el capital social con la calidad de la educación, a los cuales se ha hecho referencia; a finales de la década de los ochenta, Coleman (1988:95) ya había hecho una propuesta de análisis para el estudio de las causas principales que generaban los problemas escolares en los adolescentes (deserción escolar específicamente). Coleman introdujo el concepto *capital social* (que aquí se ha llamado capital social familiar o capital familiar) basándose en estudios realizados en escuelas de los Estados Unidos. El autor llevó a cabo un análisis de los efectos causados por el bajo capital social de los estudiantes y de los efectos del capital social dentro de la familia.

En *Social capital in the creation of human capital*, Coleman (1988: 95) examina las condiciones sociales y estructurales sobre las cuales emerge el primero. A lo largo del texto, el autor analiza tres formas¹⁸ de capital social: (1) las obligaciones, expectativas y confiabilidad en las estructuras; (2) los canales de información y; (3) las normas sociales.

En cuanto al primer tipo de capital social, se dice que depende de dos elementos básicos: (1) confiabilidad en el ambiente social y (2) la magnitud o intensidad real de obligaciones sostenidas. Con relación al segundo, señala que una forma importante de capital social es el potencial inherente de las relaciones sociales por la información. La información es un importante proveedor de la acción, sin embargo, la adquisición de la información es costosa. Finalmente en cuanto al tercer tipo, señala que cuando existen y son efectivas constituyen una poderosa o frágil forma de capital social. Prescribir normas en una colectividad, conlleva a que uno debe abandonar intereses egoístas y debe actuar con los intereses de la colectividad (Coleman, 1988: 104).

El capital social es definido por su función y es un recurso del individuo (Coleman, 1988: 95-120). Consiste en algunos aspectos de la estructura social que facilitan ciertas acciones del sujeto. El capital social representa un filtro a través del cual, el *capital financiero* y el *capital humano* de los padres¹⁹ es transmitido a los hijos y es usado por ellos. El capital social toma cuerpo en las relaciones familiares. El valor del concepto²⁰, está primeramente en el hecho de que este identifica ciertos aspectos de la estructura social por sus funciones. Siendo la función más significativa, aportar los recursos que los individuos pueden usar para lograr sus intereses. De acuerdo con el autor:

¹⁸ Según Aldridge y otros (2002:11), recientes trabajos han distinguido tres tipos principales de capital social: (1) el *capital social de vínculos* (ligaduras), caracterizado por fuertes vínculos entre familiares o entre los miembros de un grupo étnico; (2) el *capital social de puente*; observado por lazos más débiles y menos densos, por ejemplo con socios de negocio, conocimientos, amigos de grupos étnicos diferentes, los amigos de los amigos, y; (3) el *capital social de eslabón*, caracterizado por conexiones entre aquellos con diferentes niveles de poder o de estatus social; aquí se pueden observar eslabones entre la élite política y el público general o entre los individuos de clases sociales diferentes.

¹⁹ Coleman (1988) definió el capital humano de los individuos como *escolarización* y *capital financiero* como *ingresos*.

²⁰ Según Kliksberg (1999), para Coleman, el capital social se presenta tanto en el plano individual como en el colectivo. Tiene que ver con el grado de integración social de un individuo, su red de contactos sociales, implica relaciones, expectativas de reciprocidad, comportamientos confiables y mejora la efectividad privada. Es un bien colectivo.

El uso del concepto de *capital social* es parte de una estrategia teórica general: tomar la acción racional como un punto de inicio, pero rechazando las premisas de individualismo extremo que frecuentemente le acompañan. La concepción de capital social es un recurso para la acción, es una ruta para introducir la estructura social dentro del paradigma de la acción racional (Coleman, 1988: 95).

El capital social se puede hacer visible de diferentes maneras: (1) en las *comunidades cerradas o grupos cerrados*, éste incluye a los miembros de una familia, los de una comunidad particular (judíos, hispanos, americanos) y a los miembros de una misma filiación religiosa; (2) los *grupos organizados* que incluyen a grupos con objetivos comunes y organización básica (activistas, otros), y; (3) en *lugares específicos*; éste puede ser diferente en las ciudades urbanas de un país, aún cuando sean contextos similares. Una familia puede sentirse más segura en una ciudad que en otra, debido a que las normas de respeto y protección y ayuda mutua son más observadas en unas ciudades que en otras.

El trasfondo familiar favorece la creación y enriquecimiento de otros tipos de capital²¹. En este sentido, se considera que el capital social se requiere para que se manifieste externamente el capital humano de los padres y se transfiera a los hijos. Además la presencia de capital social en la familia es un requisito necesario para que los hijos desarrollen su propio capital humano. En este sentido, en un grupo cerrado o comunidad cerrada (por ejemplo, comerciantes judíos de joyas de una ciudad norteamericana como Nueva York) el capital social de los miembros de la familia se hace visible en el individuo y cada individuo aporta su propio capital social a la familia. Hay una fuerte relación entre capital social familiar y capital social individual.

Coleman (1988:95-120) consideró la existencia de factores asociados a dos dimensiones de análisis para el capital social: (1) factores internos a la familia (estructura familiar) y (2) factores externos a la familia. Algunas de las variables que consideró Coleman para medir el capital social hacia dentro de la familia fueron: la presencia de los dos padres en la familia, estudiantes con un solo hermano o más, expectativas de la madre para que su hijo hiciera estudios superiores. En cuanto a la segunda dimensión de análisis, consideró necesario revisar: el número de veces que se cambiaron del hogar, pertenencia a un círculo religioso y asistencia a algún tipo de servicio religioso.

En su estudio, el autor demostró (Coleman, 1988: 95-120) que el capital social disponible en una familia deriva de una estructura familiar sólida y en consecuencia tiene una influencia significativa en el logro escolar del estudiante; de tal suerte que un estudiante que forma parte de una familia poseedora de altos niveles de capital social, tiene menos posibilidades (casi nulas) de desertar del sistema educativo y tiene más posibilidades de alcanzar sus metas, que aquel que vive bajo el techo de una familia de escaso capital social. En *Equality of Educational Opportunity*, se hizo manifiesto que los antecedentes socioeconómicos del alumno eran el factor determinante de éxito o fracaso dentro del sistema escolar (determinado por la deserción escolar). Según el reporte de Coleman (1966)²², las variables asociadas con la escuela y el maestro no eran relevantes para explicar el rendimiento

²¹ Tal y como se ha señalado ya, Coleman (1988:100) considera la existencia de tres tipos de capital: (1) el *capital físico*; (2) el *capital humano*; (3) el *capital social*.

²² Citado en Trejo y otros (1991).

educativo; afirmaciones que ya han perdido vigencia de acuerdo a estudios recientes (USDOE, 2005).

La forma en la que Coleman (1988: 95-120) construyó operacionalmente el concepto de capital social fue posteriormente usada como base para otras investigaciones. En *Social Capital and the Generation of Human Capital* (Teachman, J. y otros, 1997:1343-1359), los autores suponían la existencia de relaciones sociales fuertes y de gran consistencia que toma forma y sentido en la escuela y que favorecen la obtención de mayores logros escolares (no deserción). Consideraban que el capital social podía ser representado por la intensidad y consistencia de relaciones educacionalmente enfocadas y existentes entre padres, hijos y escuela.

Teachman y otros (1997), trataron de medir cómo el capital social influye en el rendimiento educativo de los niños (reflejado en la escolarización). Utilizaron tres indicadores: estructura de la familia, la intensidad de las relaciones entre los padres y las escuelas y el número de veces que un niño ha cambiado de colegio. Se encontró una fuerte correlación entre estos factores y la probabilidad de deserción. En este sentido, el modelo de Coleman (1988), se consideró insuficiente (Teachman, J. y otros, 1997:1343-1359) y se hizo necesario construir nuevas variables para comprobar la hipótesis básica que sustentaba la investigación. Coleman (1988) no había considerado la posibilidad de que el capital social pudiera operar, ya sea para incrementar o para diluir (o ambas cosas), los efectos del *capital humano* y *capital financiero* de los padres sobre la escolarización del niño. No llevó a cabo un análisis independiente de las posibles formas en que el capital social actuaba sobre el capital humano y sobre el capital financiero de los padres (Teachman, J. y otros, 1997:1343-1359).

Lo que es un hecho es que a partir del estudio de Coleman (1966); se ha reafirmado en varios países la importancia del nivel socioeconómico familiar para explicar los resultados escolares (Mella y Ortiz, 1999:75); y más allá de lo que pueda agregarse a esta afirmación, la orientación de nuevas investigaciones tienden a dar aportes de tipo metodológico y buscar detalles de los contextos socioeconómicos y familiares en donde se hacen diferencias explícitas sobre los capitales (culturales, económicos, social, familiar) de las familias y sobre los cuales se está profundizando.

Cuadro 1: Factores que explican la deserción escolar en estudiantes de preparatoria.

| Variable independiente: <i>Capital social</i> | Variable dependiente: <i>Capital humano</i> |
|---|--|
| Estructura familiar La presencia de los dos padres en la familia Estudiantes con un solo hermano o más Expectativas de la madre para que su hijo hiciera estudios superiores Estructuras sociales El número de veces que el estudiante ha cambiado de escuela Pertenencia a un círculo religioso Asistencia a alguna escuela religiosa | Escolarización: No deserción |

Fuente: Coleman, 1988.

Cuadro 2: Factores que explican la deserción escolar en estudiantes.

| Variable independiente: <i>Capital social</i> | Variable dependiente: <i>Deserción escolar</i> |
|---|---|
| <p>Estructura familiar La presencia de los dos padres naturales del estudiante en la familia, madre natural y padrastro; padre natural y madrastra; madre divorciada; padre divorciado; madre nunca casada; vivir con otros parientes. Estudiantes con un solo hermano o más. Expectativas de la madre para que su hijo hiciera estudios superiores</p> <p>Asistencia a una escuela católica</p> <p>Número de veces que el estudiante ha cambiado de escuela Determinada también, por el número de veces que se ha mudado</p> <p>Acercamientos entre padres Los padres conozcan a los padres de los amigos sus hijos</p> <p>Intensidad de las relaciones escolares entre padres e hijos Frecuencia con la que se habla de las experiencias escolares Frecuencia con la que se habla de su ingreso al siguiente nivel escolar Frecuencia con la que se habla de los planes al terminar el siguiente nivel</p> <p>Intensidad de las relaciones escolares entre padres y escuela Contactar a la escuela para saber acerca de: desempeño académico del estudiante, programa académico anual, conducta del niño en la escuela, participar en actividades de recaudación de fondos, proveer información para los registros escolares, participar en el voluntariado escolar de padres. Pertenecer, asistir, tomar parte en actividades de la organización padres-maestros, actuar como voluntario en la escuela. Que los padres hayan: asistido a una reunión escolar, llamar por teléfono o hablar con algún maestro, visitar la clase, asistir a un evento escolar.</p> | <p>Deserción Escolar</p> <p>Desertor: No ha asistido a la escuela por más de 20 días consecutivos</p> |

Fuente: Teachman, J. y otros, 1997.

Por otra parte, dentro la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1988; 1991), tiene gran importancia el concepto *capital cultural*. Bourdieu (1991) considera que este, se constituye por un conjunto de elementos culturales que se incorporan a un proceso llamado reproducción cultural. Entre ellos se encuentran, la pertenencia de clase, la capacidad económica de la familia (capital económico), niveles de escolaridad, el origen de la familia (rural o urbano), la ocupación del padre y de la madre, la clase social de la familia, entre otros. De acuerdo con Bourdieu (1991), el acceso a los bienes de capital cultural no solo depende de la capacidad económica del individuo, sino también de la posesión o carencia de ese capital cultural adquirido principalmente en la familia.

La pertenencia de clase aporta al sujeto un capital cultural previo y necesario para transitar con éxito dentro del sistema educativo; que es por naturaleza poseedor de bienes de capital cultural. Las dinámicas social y escolar, forman parte de un mercado de capitales económicos y culturales; el individuo, al ser parte de estas dinámicas, se ve en la necesidad de acumular capitales ya que la posesión de éstos, determinará sus posibilidades de permanencia y egreso escolar (Bourdieu 1991:119-134). La escuela, en este sentido, es un lugar de intercambio de capitales y es el alumno quien debe poseer una riqueza de capital cultural ya que los espacios escolares forman parte de un mercado de competencias. Los capitales

culturales del alumno son incrementados por los padres en la casa y por los maestros en la escuela. Las relaciones escolares presuponen ciertas habilidades y competencias del alumno con el maestro para que los procesos escolares cumplan sus objetivos.

El *capital cultural* es un bien de *capital simbólico*. Es un bien que posee un valor. El capital simbólico existe en la medida que es percibido por los otros como un valor. Es decir, no tiene una existencia real, sino un valor efectivo que se basa en el reconocimiento por parte de los demás de un poder a ese valor.

El capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera *fuerza mágica*: una propiedad que, porque responde a unas "expectativas colectivas", socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico (Bourdieu, 1997: 171-172).

Dentro del sistema conceptual de Bourdieu, el *habitus* es otro elemento constante. Al proceso de internalización de la cultura el autor le llama formación del *habitus*. El *habitus* es un conjunto de esquemas de pensamiento, percepción y apreciación que conducen a una acción (Bourdieu 1991). Tiene dos facetas: por un lado el *habitus* constituye esquemas de percepción-apropiación que orientan a los agentes sociales y por otro constituye las prácticas que estos agentes realizan (Bourdieu 1988: 170). Es un sistema de disposiciones duraderas, son *estructuras estructuradas* predisuestas para funcionar como *estructuras estructurantes*.

El *habitus* es el concepto que permite a Bourdieu relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo). García (1991) lo define de la siguiente manera:

El *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto esquema de clasificación que orientan la percepción y las prácticas más allá de la conciencia y el discurso, y funcionan por transferencia en los diferentes campos de la práctica; son estructuras estructuradas, en cuanto proceso mediante el cual lo social se interioriza en los individuos, y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas; son además, estructuras predisuestas a funcionar como estructurantes, es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y representaciones (García, 1991).

Siguiendo a Bourdieu (1991), entendemos que los hogares urbanos de clase media alta y clase alta, poseen capitales culturales elevados debido a que su *habitus de clase* les permite apropiarse de la cultura simbólica, les favorece para asistir a museos, galerías de arte, muestras de cine, exposiciones fotográficas, funciones de teatro, otros; condición que conlleva el incremento y reforzamiento del capital cultural. Las clases bajas no acceden fácilmente a dichos espacios, condición que los sitúa en desventaja en el proceso de acumulación de capital cultural.

En síntesis y haciendo un análisis a los aportes de Coleman, Putnam y Bourdieu, se observa que los tres autores consideran la existencia de un bien de capital presente en la familia. Se hace evidente que las familias cuentan con recursos, tanto materiales, como simbólicos para construir todo tipo de relaciones hacia dentro de ella y hacia fuera. Para

establecer relaciones con las instituciones sociales, particularmente con la escuela. La forma de definirlo y de operacionalizarlo varía de acuerdo a la perspectiva teórica.

En el caso de Coleman (1988) tal y como él lo señala, su aporte se genera de una propuesta de análisis basada en la teoría de la acción racional, aunque separada del individualismo racional. En Putnam (2000) se observa la influencia total del funcionalismo a partir de que la acción colectiva obedece a los principios de solidaridad tanto de grupos como de individuos (CEPAL, 2001:142). Su análisis de los fenómenos sociales, sugiere la ruta de la perspectiva holística.

En Bourdieu, se identifica la existencia principalmente, de dos influencias: la del neo-marxismo y la del estructuralismo (García, 1991). Neo-marxismo por la inclusión del concepto capital (diversos capitales) y la aparente lucha de clases, no de la forma antagónica propuesta por la tradición marxista clásica, sino de manera simbólica en los espacios institucionales, en este caso los escolares, y en donde la competencia no se da por la acumulación de riquezas sino por la competencia a partir de los capitales existentes en el individuo, siendo la escuela y la familia quien provee los capitales. Es estructuralista tras la construcción del concepto de habitus; de las llamadas estructuras, estructurantes y estructuradas que dan orden y sentido de percepción y apropiación al individuo.

Si bien es cierto que estos tres autores, son considerados los más significativos en las ciencias sociales para el análisis de capital social y capital cultural; cabe señalar que no se pueden tomar al pie de la letra todos los aportes de estos. En primer lugar por todo lo que ya se ha señalado en cuanto a la debilidad conceptual y la forma de operacionalizar. También, porque en dicha fragilidad hay una ausencia de variables y vínculos que faciliten la explicación de los por qué ocurren algunos fenómenos sociales.

Aún y cuando el concepto de capital social ya es una construcción completada para muchos (Wilson, 1994; Katzman, 1997; Jonsson y Gahler, 1997; Coleman, 1988; Kliksberg, 1999; Putnam, 2000; Banco Mundial, 2004) para los fines de esta investigación se decidió ser discretos y analizar algunas variables que condujeran a dar cuenta del capital existente dentro de las familias de los alumnos de sexto grado, particularmente en el contexto urbano; y como ya se ha señalado, usar el concepto *capital familiar*.

Se optó por usar el concepto capital familiar para explicar los problemas de rendimiento escolar en los niños de sexto grado de una escuela del contexto urbano. Entendiéndose por *capital familiar*, aquellos recursos materiales y culturales con los que cuenta el sujeto que pertenece a una familia con estructura determinada en un contexto particular, mismo que existe y toma forma en las relaciones familiares.

2.3.3. Estudios correlacionales que explican el rendimiento escolar (logros, aprendizajes).

Uno de los estudios más significativos que se han hecho en México sobre la medición de los aprendizajes en los alumnos de nivel primaria, se llevó a cabo en la década de los

noventa²³. La investigación fue casi en su totalidad de corte cuantitativo y descubrió la existencia de factores existentes en la oferta y la demanda educativa que afectan directamente la calidad de ésta (Schmelkes, 1993; 1997). El primer acercamiento de la autora al concepto, pone en evidencia una revisión discreta de los antecedentes en la literatura (Schmelkes, 1997: 11-21).

En cuanto a los objetivos de su investigación (Schmelkes, 1997: 26), los más importantes que se identifican en el texto son los siguientes:

1. Evaluar la calidad de la educación primaria (logro de aprendizajes relevantes) en una muestra de cinco regiones claramente diferenciadas entre sí.
2. Comparar los resultados de las cinco zonas contrastadas, con el objetivo de avanzar en la formulación de hipótesis sobre el peso de los contextos específicos en la calidad de los resultados educativos y en las interacciones entre variables explicativas y la calidad.

Para Schmelkes (1997:25), la calidad de la educación debe definirse en función de *resultados y rendimiento académico*; y los estudios sobre la calidad de la educación deben afinarse con el propósito de encontrar los factores de la oferta que influyen en dichos resultados. De manera sistemática y como punto de partida de su investigación, la autora aporta su definición de calidad de la educación:

El logro del aprendizaje relevante para la vida (competencias para la vida). No obstante, no puede concebirse la calidad de la educación básica si no se incorpora la equidad en su concepción (...), la equidad en la distribución de oportunidades educativas (permanencia, promoción y aprovechamiento) nos habla de la calidad del sistema educativo en su conjunto (Schmelkes, 1997: 25).

En este sentido, considera que no se puede medir adecuadamente la calidad escolar en términos de calidad de los resultados si no se toman en cuenta los factores extraescolares (Schmelkes, 1997: 25).

Los hallazgos expuestos por la investigadora (Schmelkes, 1997) demuestran que por el lado de la oferta educativa, la administración escolar y el papel del director son factores que explican la baja calidad de la educación. Se demostró que en todos los casos de las escuelas estudiadas, los directores tienen escaso contacto con lo que sucede en el aula, y carecen de liderazgo pedagógico. En este sentido, se concluyó que una educación de calidad debe tener directores con autoridad sobre la función docente, pero también debe ser capaz de movilizar los recursos existentes dentro de la geografía local y estimular la participación comunitaria en la escuela.

²³ Se está haciendo referencia a un estudio sobre la calidad de la educación primaria que se llevó a cabo en el estado de Puebla entre 1990 y 1992 (Schmelkes, 1997). Este estudio formó parte de una investigación comparativa coordinada por el Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO en París y llevada a cabo en México, Guinea, China e India. El estudio pretendía profundizar el conocimiento sobre los factores que explican la calidad del proceso y de los resultados educativos, introduciendo el factor contextual como un elemento esencial para comprender mejor este fenómeno (Schmelkes, 2001).

La escasa participación de los usuarios (padres y alumnos) de los servicios escolares, afecta negativamente la calidad de la educación. Se demostró también, que en las escuelas de todas las regiones estudiadas (urbana desarrollada, urbano marginal, rural desarrollada, rural marginal, indígena) los padres de familia participaban constantemente en actividades de mantenimiento de la escuela, aunque era más frecuente en las zonas rurales que en las urbanas. Las reuniones con padres de familia eran mucho más frecuentes en zonas rurales que urbanas; y finalmente, aunque las escuelas organizaban actividades que involucraban a la comunidad (deportes, concursos y festividades), las relaciones con los padres de familia, especialmente en zonas urbanas, se limitaban a su participación económica y con materiales.

Los hallazgos también revelaron que el *nivel socioeconómico* de la familia es el factor más importante que afecta a la demanda educativa²⁴. Las ventajas que tienen los niños que habitan en zonas urbanas de clase media, sobre los niños que habitan en otro tipo de zonas, se hicieron evidentes. Esto incluye, desde la posesión de bienes muebles, hasta los resultados de la prueba de competencia para el uso funcional para las matemáticas, en donde los niños estuvieron por encima de la media²⁵.

Paralelamente, los estudios revelaron que un segundo factor de gran importancia fue el nivel de *capital cultural* que poseía la familia de donde procede el alumno. En el análisis de la problemática, se formularon conclusiones a partir de la existencia de dicho capital en el alumno. Se demostró que los hijos de padres, y sobre todo de madres, *más escolarizadas* avanzan más regularmente dentro del sistema. Se llega a decir que “la escolaridad de la madre tiene un efecto inmunológico sobre el fracaso escolar” (Schmelkes, 1996).

El estudio que se realizó en cinco zonas del estado de Puebla, consideró relevante hacer la diferenciación por zona y al mismo tiempo señalar cuáles eran las condiciones de infraestructura para cada una de ellas. Como era de esperarse, las zonas indígenas resultaron ser las más desfavorecidas en este sentido. Derivado de ello, el análisis de algunas variables resultó predecible, tal es el caso de la higiene del niño que fue medida a partir del número de veces que el estudiante se bañaba por semana. Predecible ya que no se puede esperar que en una zona en donde no hay agua suficiente, siquiera para preparar alimentos, los niños se bañen cinco veces a la semana. El cuadro tres intenta sistematizar las variables analizadas en el estudio de la calidad de la educación (logros en aprendizajes) propuesto por la autora (Schmelkes, 1997).

²⁴ Al respecto se puede decir que los hallazgos no difieren de los que fueron expuestos por el Reporte Coleman en 1966 para el caso de los Estados Unidos (Trejo y otros, 1991).

²⁵ En efecto, la media de aciertos fue de 27, mientras que los estudiantes de cuarto grado de zonas urbanas de clase media tuvieron 36.7 aciertos en promedio. Los niños de comunidades indígenas tuvieron 25.7 aciertos en promedio. Para los estudiantes de sexto grado la media de aciertos fue de 23, en este grado los estudiantes de zonas urbanas de clase media obtuvieron 30 aciertos, mientras que los niños de comunidades indígenas tuvieron 15.8 en promedio.

Cuadro 3: Variables incluidas en el estudio de la calidad de la educación básica.

| Variables Independientes | | Variables Dependientes |
|--|--|---|
| Factores de la Demanda Educativa | Nivel socioeconómico | Calidad de la Educación <i>"logro de aprendizaje relevante para la vida (competencias)"</i> (1) Competencias para la comunicación (2) Competencias para el uso funcional de las matemáticas (3) Competencia para la preservación de la salud individual y colectiva |
| | Ingreso familiar | |
| | Ocupación de los padres | |
| | Acceso a servicios básicos (agua, luz, gas, otros) | |
| | Condiciones de vivienda | |
| | Bienes muebles | |
| | Capital cultural | |
| | Escolaridad de la madre | |
| | Alfabetización en padres | |
| | Destrezas básicas | |
| | Número de libros en casa | |
| | Expectativas de escolaridad de los padres | |
| | Salud y nutrición | |
| | Vacunación (niños con todas las vacunas) | |
| | Alimentación (comer tres veces al día) | |
| Higiene (bañarse cinco veces a la semana) | | |
| Familia y escuela | | |
| Educación preescolar (niños que la cursaron) | | |
| Ausentismo | | |
| Puntualidad | | |
| Apoyo extracurricular | | |
| Comunicación padres-maestros | | |
| Extraedad del alumno | | |
| Género del alumno | | |
| Reprobación | | |
| Uso del tiempo libre | | |
| Lejanía | | |
| Distancia de la casa a la escuela | | |
| Grupo étnico de pertenencia | | |
| Factores de la Oferta Educativa | Características generales de la escuela | |
| | Tamaño de la escuela | |
| | Tamaño del grupo | |
| | Zona (región) | |
| | Tipo (multigrado o unitaria) | |
| | Número de maestros | |
| | Infraestructura escolar | |
| | Agua potable | |
| | Electricidad | |
| | Sanitarios | |
| | Cancha deportiva | |
| | Oficina | |
| | Patio | |
| | Salón de usos múltiples | |
| | Casa para el maestro | |
| | Materiales (tipo de materiales en techos, paredes) | |
| | Material didáctico | |
| | Biblioteca escolar | |
| | Libros de texto | |
| | Pizarrón | |
| | Gises | |
| | Escritorios | |
| Mesas-bancos (alumnos) | | |
| Directores | | |
| Directores con grupo | | |
| Capacitación para administración | | |

Años de experiencia docente
 Años de experiencia administrativa
 Visitas al aula
 Reuniones con maestros
 Reuniones con padres de familia
 Relaciones con los padres de familia

Características generales de los maestros

Sexo
 Edad
 Lugar de nacimiento
 Estado civil
 Número de hijos

Formación de los maestros

Escolaridad
 Tipo de escuela de origen
 Capacitación (escalafón)

Experiencia docente

Años de experiencia
 Experiencia docente rural
 Experiencia docente en la misma escuela

Lugar de residencia del maestro

Residencia en la zona de la escuela

Condiciones de trabajo del maestro

Supervisión escolar y las relaciones con el sistema educativo

Antecedentes familiares

Ocupación de sus padres
 Escolaridad de sus padres

Condiciones de vida de los maestros

Tipo de vivienda
 Acceso a servicios básicos (agua, luz, drenaje)
 Posesión de bienes
 Otras actividades económicas

Aspectos vocacionales del maestro

Razones para ser maestro
 Planes futuros
 Actividades hacia la enseñanza

Procesos enseñanza-aprendizaje

Ausentismo
 Dejar tareas
 Habilidad para enseñar
 Dominio de la materia
 Actividades positivas
 Explicaciones claras
 Entusiasmo para enseñar
 Interés en los alumnos
 Disposición de ayudar a los alumnos
 Estilo de retroalimentación

Otro estudio de tipo correlacional realizado en México sobre el tema de la calidad de la educación primaria, se llevó a cabo en el estado de Nuevo León. En este trabajo la autora (Heredia, 2001) planteó como objetivo principal determinar el impacto que tienen las condiciones materiales de la escuela y la satisfacción en el empleo de los docentes sobre el desempeño escolar de los alumnos de sexto año de primaria en dos zonas del estado, una zona urbana (Monterrey) y una zona rural (Dr. Arroyo).

El modelo hipotético planteado por la autora (Heredia, 2001:7) se basó principalmente en lo siguiente: (1) a mejores condiciones materiales de las escuelas habrá un mayor desempeño de los estudiantes; (2) a mayor satisfacción en el empleo de los docentes de las escuelas, habrá un mayor desempeño de los estudiantes y; (3) existen diferencias significativas entre el desempeño de los estudiantes de las escuelas de la zona urbana y los estudiantes de las escuelas de la zona rural (Véase Cuadro 4).

La autora evaluó el desempeño de los estudiantes mediante pruebas de aprendizajes y como ella misma señala (Heredia, 2001: 10) su estudio tomó como punto de partida los estudios realizados en Puebla por Schmelkes (1997) y por Cuellar (1999) en Aguascalientes. Con esto la autora pretendía dar cuenta de los problemas particulares en torno a la calidad de la educación en el estado de Nuevo León y seguir el modelo de los estudios de contexto.

La investigación demostró que en el caso de la zona urbana, las *mejores condiciones* de la escuela se relacionan con un *desempeño escolar elevado*; contrariamente a lo que ocurre en las zonas rurales; en donde, las mejores condiciones de la escuela no se relacionan con el desempeño escolar; demostró también, que la *disponibilidad de útiles escolares* era la variable que mejor podía explicar el *desempeño escolar* en ambas zonas de estudio (Heredia, 2001:117-119).

Demostó también, que aún no se tienen instrumentos confiables de evaluación del aprendizaje de los alumnos que hayan sido validados; las pruebas de habilidades solo consiguen la repetición de conocimientos por parte de los alumnos, más que su capacidad de razonamiento ya que la gran mayoría de los estudiantes no obtuvieron un promedio aprobatorio (Heredia, 2001:117-119). Se demostró también que los profesores de la zona urbana están *más satisfechos* que los de la zona rural y esta insatisfacción tiene que ver con el *diseño arquitectónico de la escuela* y con las *carencias de materiales escolares*. La investigación señala que el índice de satisfacción laboral del profesor no es una variable que esté afectando el desempeño escolar del alumno en ninguna de las zonas de estudio (Heredia, 2001:117-119).

Entre las conclusiones más importantes del estudio, la investigadora señala la necesidad de: (1) enfocarse a las necesidades materiales de la escuela; (2) en cuanto a las competencias y desarrollo de habilidades, absorber la problemática tomando como marco de referencia la práctica pedagógica y la metodología de enseñanza de cada materia; (3) lograr una mayor satisfacción del docente, en términos de mejores condiciones materiales y menor número de alumnos por atender y; (4) la calidad de las escuelas estudiadas es deficiente ya que las competencias que debieron ser desarrolladas por los alumnos no se han logrado de manera homogénea.

Cuadro 4: Variables incluidas en el estudio de la calidad de la escuela y desempeño escolar en las primarias públicas de Nuevo León.

| Variables Independientes | | Variables Dependientes |
|---|---|---|
| Condiciones materiales de la escuela | Diseño arquitectónico | Desempeño escolar de los estudiantes (1) Desarrollo de habilidades para las matemáticas (2) Desarrollo de habilidades para el idioma español |
| | Presencia de un edificio escolar | |
| | Tipo de materiales de la construcción | |
| | Existencia de bebederos de agua | |
| | Existencia de sanitarios | |
| | Oficina para el director | |
| | Servicios | |
| | Mobiliario | |
| | Materiales de instrucción | |
| | Muebles en el salón | |
| | Tipo de mesa, banco | |
| | Diseño del salón | |
| | Fotocopiadora (disponibilidad) | |
| | Libros de texto gratuitos | |
| | Libros de consulta | |
| Adecuación de los libros a sexto grado | | |
| Biblioteca escolar | | |
| Rincón de lectura | | |
| TV y/o medios audiovisuales | | |
| Materiales de aprendizaje | | |
| Disponibilidad de cuadernos | | |
| Disponibilidad de lápices | | |
| Disponibilidad de colores | | |
| Disponibilidad de borrador | | |
| Disponibilidad de reglas | | |
| Disponibilidad de escuadras y compás | | |
| Satisfacción en el empleo | Características del maestro | |
| | Edad | |
| | Género | |
| | Lugar de origen | |
| | Escolaridad | |
| | Estado civil | |
| | Lugar donde vive | |
| | Empleo adicional | |
| | Características profesionales | |
| | Tipo de entrenamiento | |
| | Capacitación en servicio | |
| | Años de experiencia | |
| | Motivos de elección de la carrera | |
| | Historia de cambios en escuelas | |
| | Tiempo dedicado a preparar su clase | |
| | Zona económica de la escuela | |
| | Rural | |
| | Urbana | |
| | Satisfacción con el contenido del empleo | |
| | Condiciones del empleo | |
| | Relación con la autoridad | |
| | Relación con los colegas | |

Fuente: Heredia, 2001.

Otro trabajo de investigación realizado en el estado de Nuevo León, se llevó a cabo con estudiantes del nivel medio. En este, se pretendía encontrar los factores sociofamiliares que influyen en el rendimiento escolar (Leal, 1994).

En este trabajo, Leal (1994) presenta el problema del rendimiento escolar cuestionándose sobre la preocupación de los sistemas escolares por lograr mejor calidad. De acuerdo con la autora, existe una tendencia en los sistemas escolares por “elevar” la calidad de la educación, para lo cual, toman como indicador el rendimiento escolar, dicho componente mide el nivel de efectividad del sistema escolar y se tienen elementos para decir que se está elevando la calidad.

El rendimiento escolar de un alumno es un indicador de éxito o fracaso. Si un alumno recurrentemente presenta notas reprobatorias (bajo rendimiento escolar); se inserta en un proceso, en el cual, el producto final será la deserción. Desertar del sistema escolar se entiende como fracaso escolar (Leal, 1994).

De acuerdo con la autora existen por lo menos, dos causas por las cuales se puede dar la reprobación escolar (bajo rendimiento); (1) las internas a la escuela que tienen que ver con la falta de efectividad y de eficacia del sistema, y que en consecuencia trae resultados magros para el mismo y para el alumno en general; y (2) las externas, que tienen que ver con la familia del alumno (ambiente educativo, familias con aspiraciones, otras).

Por lo tanto, con su investigación pretende, determinar si la dinámica y estructura familiar, las características de los padres, las características del alumno, sus antecedentes escolares y sus motivaciones para el estudio, tienen influencia en el rendimiento escolar de los alumnos de preparatoria.

Leal (1994) considera que los antecedentes familiares de los alumnos son el determinante individual de mayor importancia en los resultados escolares. El rendimiento académico es un concepto multidimensional, en donde convergen distintas variables y distintas formas de medición, por lo que toda investigación sobre aprovechamiento escolar parte de la consideración de una serie de determinantes a partir de los cuales se pueden comprobar los efectos o logros alcanzados por la acción educativa (Leal, 1994:14-15).

En este sentido, se consideró a las calificaciones escolares como medida para estudiar el rendimiento escolar. El rendimiento académico fue entendido como lo que los alumnos obtienen en un curso tal como queda reflejado en las notas escolares.

Uno de los grandes problemas para determinar cuál sería la forma de medir el rendimiento, fue que a partir de que se establecieron las pruebas estandarizadas como instrumento de evaluación, las notas otorgadas por los profesores son sujeto de severas críticas, particularmente por ser demasiado subjetivas. Por lo tanto, se considera que las calificaciones poseen un valor relativo como medida de rendimiento frente a los criterios estandarizados que se aplican a medir los conocimientos adquiridos en matemáticas y lenguaje.

Según Leal (1994) entre los factores que afectan la objetividad de las calificaciones se podrían citar: (1) el juicio positivo o negativo que previamente tenga el profesor sobre el alumno; (2) el efecto de contraste (comparación), acentuando las diferencias entre los alumnos. Otros factores internos a la escuela y al salón de clases serían: (1) la limpieza en las tareas, letra bien hecha, orden, especificidad de las respuestas en los exámenes; (2) el tipo de institución, contexto, estrato social, formación del profesor. Todos estos factores hacen que la calificación sea una medida muy limitada del rendimiento por sí misma, sin embargo, es válida para hacerlo evidente.

En cuanto a este asunto la autora concluye que es posible considerar tanto las calificaciones escolares como las pruebas objetivas como medidas que pueden dar una aproximación global y, en ocasiones operativa, de lo que es el rendimiento escolar. La opción de una u otra forma de evaluación estaría más bien determinada, por el tipo de estudio que se desea realizar, pues cualquier opción ofrece ventajas y desventajas.

Para su estudio, Leal (1994) aplicó 155 cuestionarios a los alumnos de segundo semestre de la escuela preparatoria número 16. Escuela oficial perteneciente al sistema de escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Su estudio fue de tipo correlacional y para dar a conocer sus resultados, se basó en pruebas de correlación de Pearson; así mismo para el análisis de algunas variables se valió de la prueba de Ji cuadrada.

Las pruebas de correlación de Pearson encontraron que las variables que inciden sobre el rendimiento escolar son:

1. Promedio de calificaciones de la secundaria [antecedentes escolares] (.001).
2. Materias pendientes [antecedentes escolares] (.001).
3. Grado de estudios de la madre (.01).
4. Horas de estudio del alumno (.01).
5. Horas de ayudar en casa (.01).

En función del grado de significancia aceptado en ciencias sociales (JI 2), encontró relaciones significativas entre el *rendimiento escolar* y las siguientes variables:

1. Estímulos de los padres (.04).
2. Quién ejerce la autoridad familiar (.05).
3. Influencias para estudiar la preparatoria (.01).
4. Motivo de estudio de preparatoria (.01).

En su trabajo, termina haciendo una serie de recomendaciones que tienden a promover la acción del trabajador social como agente mediador del cambio; así mismo del trabajo interdisciplinarios como mecanismo para atacar las causas que originan el bajo rendimiento escolar. Propone la construcción de centros de atención a la familia en donde profesionistas de diferentes especialidades generen investigaciones, al mismo tiempo que den servicio a la comunidad con la intención de orientar a los padres y los estudiantes.

Desde una perspectiva de los estudios exploratorios y descriptivos, la investigación de Leal (1994) es interesante ya que abre la posibilidad de seguir investigando en el contexto del

estado de Nuevo León y en niveles escolares que no sean los de nivel básico. Los estudios sobre rendimiento escolar (tal y como se ha visto y seguiremos analizando) tienen como punto de análisis las pruebas estandarizadas. Sin embargo, al considerar la autora que, tanto dichas pruebas, como las calificaciones escolares, pueden darnos luz sobre el rendimiento escolar, se abre una puerta para salir de los espacios pragmáticos que consideran lo estandarizado como único.

Las evidencias que proporciona, dejan de manifiesto lo mismo que otros investigadores, que, no importa si son pruebas estandarizadas o calificaciones otorgadas por un profesor, los *antecedentes del alumno* son una variable que afecta su rendimiento escolar (Schmelkes, 1997; Leal 1994); así mismo el grado de *escolaridad de la madre* (Schmelkes, 1997; Leal, 1994; Mella y Ortiz, 1999); también el *apoyo de los padres* entendido como estímulos o expectativas (Schmelkes, 1997; Leal, 1994; Mella y Ortiz, 1999); todas estas variables van a afectar el rendimiento escolar; no importa el nivel que esté cursando el estudiante. Finalmente, se podría criticar a este texto, la ausencia de comparación con los resultados de otras investigaciones generadas en otros contextos y llevadas a cabo bajo otra metodología de análisis de datos.

Cuadro 5: Variables que explican el rendimiento escolar en el estudiante de nivel medio superior (preparatoria).

| Variables independientes | Variable dependiente |
|---|--|
| Promedio de calificaciones de la secundaria [antecedentes]. Materias pendientes [antecedentes]. Grado de estudios de la madre. Horas de estudio. Horas de ayudar en casa. Estímulos de los padres [apoyo y expectativas]. Quién ejerce la autoridad familiar. Influencias para estudiar la preparatoria. Motivo de estudio de preparatoria. | Rendimiento escolar Calificación que los alumnos obtienen en un curso tal como queda reflejado en las notas escolares. |

Fuente: Leal, 2004

Otro estudio sobre rendimiento escolar llevado a cabo en Nuevo León, se realizó en una escuela secundaria del área metropolitana de Monterrey. En dicho estudio, la autora (Contreras, 1997) presenta dos objetivos: (1) conocer la relación existente entre las características personales del alumno con su aprovechamiento; y (2) distinguir la influencia existente de las características familiares del estudiante, en su aprovechamiento escolar.

Para ello, el estudio de Contreras (1997) considera dos variables independientes: *características personales del alumno* (edad, sexo, lugar que ocupa en la familia, coeficiente intelectual, hábitos de estudio, número de hermanos y ocupación de tiempo libre) y *características familiares del alumno* (escolaridad de los padres, ausencia de uno de ellos,

edad, estado civil, número de hijos, ocupación de los padres, número de horas diarias trabajadas, estrato socioeconómico, apoyo académico de los padres).

La variable dependiente de su estudio fue *aprovechamiento escolar* determinado por la *calificación* del estudiante. Para la autora (Contreras, 1997), la calificación es un criterio legítimo y socialmente aceptado. La operacionalización de la variable dependiente fue de la siguiente forma: Buen aprovechamiento (90-100); regular (79-89); bajo (51-78). La escala fue tomada de 50 a 100 puntos de calificación; siendo 50 calificación reprobatoria y 100 la máxima aprobatoria dentro del sistema de evaluación existente en México.

En torno al aprovechamiento, considera que la subjetividad del profesor para asignar la calificación al alumno es un asunto que siempre se va a poner discusión; particularmente por los mecanismos subyacentes en dicha subjetividad que son los que determinan la calificación. Considera que la calificación se encuentra entre lo valorativo (profesor) y lo normativo (sistema educativo) por lo tanto es necesario que la nota escolar sea un criterio legitimado.

El estudio se basó en el tipo de muestra no probabilística. Se consideró una muestra de 5 grupos de estudiantes de tercer grado de secundaria; se aplicaron cuestionarios a un total de 186 alumnos.

Los resultados de investigación dejan ver que existe una fuerte correlación entre las variables de tipo familiar y el rendimiento del alumno; ya que se pudo observar que las variables asociadas directamente con un mayor rendimiento del alumno fueron:

1. Escolaridad de la madre,
2. Padre con empleo.
3. Apoyo de la madre para hacer tareas.
4. Nivel socioeconómico (estrato medio bajo, sobre los de estrato bajo-bajo).
5. Alumnos que no trabajan.
6. Alumnos de familias biparentales (presentes padre y madre).

Entre las observaciones que se le pueden hacer a este trabajo, es que las conclusiones a las que llega, no aportan elementos críticos, ni de análisis que abran una discusión con otras investigaciones. Su capítulo de conclusiones, parece más bien, un resumen de resultados y no un texto que proponga hipótesis alternativas de investigación o posibles recomendaciones que inviten a la aplicación de nuevas orientaciones en la política educativa. Otra crítica a la investigación es que la autora no realizó pruebas de confiabilidad, reduciendo así, su capacidad de generalización y confinándola solamente al caso particular de la escuela en donde se realizó dicha investigación.

Cuadro 6: Variables que explican el rendimiento escolar en el estudiante de nivel medio básico (secundaria).

| Variables independientes | Variable dependiente |
|--|--|
| Escolaridad de la madre. Padre con empleo. Apoyo de la madre en tareas. Nivel socioeconómico (Estrato medio bajo, sobre los de estrato bajo-bajo). Alumnos que no trabajan. Alumnos de familias biparentales. | Aprovechamiento escolar Calificación que los alumnos obtienen en un curso tal como queda reflejado en las notas escolares. |

Fuente: Contreras, 1997.

Recientemente se dio a conocer un estudio realizado en México (Muñoz Izquierdo y otros, 2004), el cual buscó determinar el efecto de los factores externos e internos a las escuelas sobre el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en las áreas de español y matemáticas. En el estudio se tomaron en cuenta los resultados de las pruebas estándares nacionales, mismas que evalúan el logro académico de los estudiantes.

Los factores externos a las escuelas fueron considerados a partir del índice de marginación estatal y municipal²⁶ y de algunas variables incluidas en el *Cuestionario de Características Socioeducativas de la Escuela*, aplicado en 2001 (como parte de la evaluación de Estándares Nacionales). En cuanto a los factores internos incluidos en el análisis, estos corresponden a diversas características de las escuelas tales como: infraestructura, supervisión, dirección, docentes y aspectos relativos al tipo de relaciones que se establecen entre la escuela y los consejos técnicos y con los padres de familia. Según el documento, la información sobre estas variables se tomó también del *Cuestionario de Características Socioeducativas de la Escuela* aplicado en 2001 (Muñoz Izquierdo y otros, 2004).

El estudio es un seguimiento de las evaluaciones de los niños a nivel de las escuelas, durante el periodo de 1998 a 2002 y la información corresponde a cuatro diferentes estratos o tipos de escuela primaria: indígena, rural pública, urbana pública y urbana privada. Es un estudio cuantitativo y el análisis estadístico de la información se llevó a cabo a través de cuatro procedimientos, dos correspondientes a pruebas bivariadas (Ji-cuadrada y ANOVA) y dos a estadística multivariada (regresión lineal múltiple y ecuaciones estructurales -análisis de sendero).

El marco teórico utilizado por el autor consideró tres perspectivas de análisis: (1) las investigaciones que dan evidencias de los factores estructurales (contexto socioeconómico y cultural) que permiten explicar las diferencias observadas en el desempeño académico de los estudiantes; revisa también investigaciones que señalan los factores internos (características de las escuelas, maestros, alumnos y procesos que se desarrollan al interior de los centros

²⁶ Se consideró el índice de marginación elaborado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) el cual refleja las características socioeconómicas de la población que habita en los diversos municipios del país, incluye el acceso que tienen a servicios básicos.

escolares) que influyen en el éxito o fracaso escolar; (2) los estudios de naturaleza interpretativa que permiten explicar las diferencias en la distribución de las oportunidades educativas y; (3) estudios bajo el enfoque de las escuelas eficaces. Los autores (Muñoz Izquierdo y otros, 2004) revisan diversos estudios en donde la variable dependiente tiene que ver particularmente con los logros del estudiante. En este sentido, dicha variable es llamada: logro educativo, logro escolar, rendimiento escolar o logro académico.

Los factores asociados a la *calidad de la educación* -entendidos como el logro de los estudiantes, sus resultados y su rendimiento académico- tienen que ver particularmente con las características de las escuelas, de los alumnos y de los maestros. Se hace evidente una constante atención a estas variables independientes; más allá de que los estudios se hagan en México u otro país de Latinoamérica. Los cuadros 8, 9 y 10 sintetizan la mayoría de las variables analizadas y expuestas en las investigaciones referentes al logro educativo, logro escolar, distribución de oportunidades, rendimiento escolar o logro académico.

Con relación a la variable: *características de los alumnos*; es notorio que la mayoría de los autores que estudian el logro educativo la consideran como una de las más fuertes predictoras; en este sentido, se pueden observar algunos estudios de Cervini (2001, 2002).

El primero de ellos, *Efecto de la "oportunidad de aprender" sobre el logro en matemáticas en la educación básica Argentina* en donde el autor investigó la relación entre la "oportunidad de aprender" ofrecida por el maestro a sus alumnos en el aula y el logro académico en matemáticas que estos obtienen (Cervini, 2001); y el texto titulado: *Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles*, en donde el autor (Cervini, 2002) analiza los efectos del origen social del alumno y del contexto socioeconómico de la escuela y las provincias, sobre su logro en matemáticas y lengua al final de la educación primaria en Argentina.

El cuadro 7 muestra las variables incluidas en el análisis de regresión múltiple y las formas en las que fueron clasificadas según el aspecto al que hacen referencia (factor externo o interno). La revisión del texto (Muñoz Izquierdo y otros, 2004:164), deja ver entre los hallazgos más importantes que los resultados obtenidos para las escuelas públicas *urbanas*, se encontró que Nuevo León y Tlaxcala son las entidades que obtienen los resultados más favorables tanto en el área de español como en matemáticas. En los resultados obtenidos por las escuelas públicas *rurales* (no se consideró al DF), las tendencias observadas para todos los grados, permiten observar que las entidades donde generalmente se ubican los porcentajes de estudiantes con niveles altos de logro, tanto en español como en matemáticas, corresponden a los estados de Nuevo León y Tlaxcala; mientras que los más bajos, a Guerrero e Hidalgo.

En el análisis de las escuelas *particulares* los resultados mostraron un cambio importante con respecto a la tendencia observada en las escuelas públicas urbanas, ya que entidades como Nuevo León y Tlaxcala que ocuparon las posiciones favorables, pasaron a ocupar posiciones de desventaja. En conclusión, los resultados para las escuelas *particulares* no mostraron la misma tendencia que los resultados de las escuelas públicas rurales y urbanas, el predominio de entidades como Nuevo León y Tlaxcala a través de los distintos grados y áreas no se mantuvo; en cambio entidades como Hidalgo y Durango que ocupaban posiciones

poco favorables, mejoraron su posición, ubicándose entre las entidades con los porcentajes más elevados de alumnos con un nivel alto de desempeño.

Al controlar la variable género, se observó que tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres, los promedios más altos favorecen a entidades más desarrolladas. Siendo en Nuevo León y Tlaxcala para el caso de las mujeres y de Nuevo León y el Distrito Federal para los hombres.

En cuanto a los hallazgos de la investigación, los autores señalan que de acuerdo con la revisión de la literatura, se esperaba encontrar relaciones positivas entre una serie de factores externos y el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, se encontraron evidencias que apuntaron a situaciones diferentes a las observadas en otras investigaciones que se consideraron al inicio de la investigación. Como advertencia a esta situación, los autores aconsejan “tomar con reservas los hallazgos encontrados” (Muñoz Izquierdo y otros, 2004:163).



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Cuadro 7: Variables incluidas en el análisis de regresión lineal múltiple. Estudio del logro académico.

| Variables Independientes | | Variables Dependientes |
|--------------------------|--|--|
| Factores Externos | Características del contexto socioeconómico Nivel de marginación estatal Nivel de marginación municipal Servicios básicos en la localidad | Logro académico Puntaje global (Rasch)²⁷ Puntaje en Español (Rasch) Puntaje en matemáticas (Rasch) |
| Factores Internos | Características de la escuela Estrato de la escuela Infraestructura y apoyos psico-pedagógicos con los que cuenta la escuela Ambiente de seguridad en la escuela y zona aledaña Prestigio de la escuela Características de la supervisión Visitas del supervisor y contribución al buen funcionamiento de la escuela Características del director Género Edad Escolaridad Carrera magisterial Experiencia Si se desempeña en otro trabajo Si se realiza visitas frecuentes a los docentes en las aulas Si se siente satisfecho Características de los docentes Razón de alumno por profesor Nivel de estudios de la mayoría de los docentes en la escuela Desempeño de los profesores en la escuela Los docentes utilizan material didáctico Asignaturas en que los docentes presentan mayor dificultad Si los docentes trabajan en otro lugar Características del proceso entre la escuela y la comunidad Funcionamiento de los Consejos Técnicos y de las reuniones con padres de familia Características de los estudiantes Género de los estudiantes | |

Fuente: Muñoz Izquierdo y Otros, 2004.

²⁷ El análisis *Rash* está basado en la teoría de respuestas al reactivo (modelo de un parámetro – dificultad). Este genera dos tipos de valores: la media de la población y la media de la prueba. Su análisis permite independizar la prueba de la población a la que se aplica, un procedimiento más potente aún que la clásica estandarizada (Martínez y Schmelkes, 1999).

Cuadro 8: Variables derivadas de estudios basados en análisis de datos multinivel (o modelos lineales jerárquicos) desde enfoque de las escuelas efectivas.

| | Variables Independientes | Variable Dependiente |
|--|--|-----------------------------|
| Factores extrínsecos al sistema educativo | Entorno familiar (Goldstein et al, 1999; Cervini 2002 y 2003; Fernández, 2002; Piñeros, 1998) | Escuelas Efectivas |
| | Estatus ocupacional de los padres Nivel socioeconómico Capital cultural subjetivado Capital cultural objetivado Costo de la educación Hacinamiento familiar | |
| Factores intrínsecos al sistema educativo | Características de los alumnos (Fernández, 2002; Cervini, 2003; Piñeros, 1998; Thomas, 2001; Fernández, 1997) | Rendimiento Escolar |
| | Edad Género Grupo étnico Lengua Antecedentes escolares Educación especial Ausentismo Tiempo de contacto del alumno con la escuela Periodos cursados Escuelas a las que ha asistido Continuidad escolar Distancia de la escuela Desayuno gratis | |
| Factores intrínsecos al sistema educativo | Características de la escuela (Piñeros, 1998; Fernández, 1997; Cervini, 2002 y 2003) | |
| | Estrato de la escuela Movilidad de la escuela Nivel educativo Tipo de jornada y turno Tamaño de la clase Maestros pro grupo Recursos escolares disponibles | |
| | Proceso educativo (Cervini, 2003) | |
| | Motivación por las matemáticas Valoración de las matemáticas Percepción del alumno sobre la practica docente Expectativa de éxito Dedicación hacia la escuela Indisciplina Deserción escolar Violencia | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Muñoz Izquierdo, C. y Otros (2004: 6-17).

Cuadro 9: Factores estructurales explican las diferencias observadas en el desempeño académico.

| Variables Independientes | | Variable Dependiente |
|--|--|----------------------|
| Factores extrínsecos al sistema escolar | <p>Características sociales, económicas y culturales de las familias (Clavel y Shiefelbein, 1979; Wolf, 1978; Echart, 1976; Muñoz y Guzmán, 1971; Swett, 1977; Bravo y Morales, 1983; Shiefelbein y Farrell, 1982 y 1984)</p> <p>Ocupación del padre Escolaridad de los padres</p> | Logro Escolar |
| Factores intrínsecos al sistema escolar | <p>Características de las escuelas (Shiefelbein y Simmons, 1979; Muñoz y Guzmán, 1971; Echart, 1976; Wolf, 1978; Aguerro, 1983; Shiefelbein y Farrell, 1982 y 1984)</p> <p>Disponibilidad de libros de texto Tareas para realizar en casa Tamaño de los cursos Equipamiento escolar Tamaño de la escuela Diseño y operación de los servicios ofrecidos Frecuencia de cambio de los profesores</p> <p>Características de los maestros (Shiefelbein y Simmons, 1979; Muñoz y Guzmán, 1971; Echart, 1976; Swett, 1977)</p> <p>Formación profesional Experiencia docente Calidad de las interacciones entre los alumnos y maestros</p> <p>Características de los alumnos (Shiefelbein y Simmons, 1979; Wolf, 1978; Echart, 1976; Muñoz y Guzmán, 1971; Swett, 1977; Bravo y Morales, 1983; Shiefelbein y Farrell, 1982 y 1984)</p> <p>Condición socioeconómica Asistencia a preescolar Repetición Sexo Edad Nutrición Peso Acceso a la televisión</p> | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Muñoz Izquierdo, C. y Otros (2004: 6-17).

Cuadro 10: Variables que explican las diferencias en la distribución de las oportunidades educativas.

| Variables Independientes | | Variable Dependiente |
|--|--|--|
| Factores exógenos al sistema escolar | <p>Características sociales, económicas y culturales de las familias (Muñoz, et. al., 1979; Magendzo y Gazmuri, 1983; Lember, 1985; Kotliarenco. et. al., 1983)</p> <ul style="list-style-type: none"> Status socioeconómico de las familias Características ambientales y culturales de las familias Creencias Expectativas y atribuciones de las madres Interacciones verbales y no verbales entre madre e hijo | Distribución de oportunidades educativas |
| Procesos al interior del sistema escolar | <p>A nivel de la institución escolar (Muñoz, et. al., 1979; Rockwell, 1982; Balderrama et. al., 1982)</p> <ul style="list-style-type: none"> Normas poco flexibles de organización escolar La estructura de la experiencia escolar La estructura burocrática de la institución y la comunicación entre los actores del proceso educativo y la comunidad <p>A nivel del aula (Muñoz, et. al., 1979; Rockwell, 1982; Balderrama et. al., 1982; Filp, et. al., 1983; Barriga y Vidalón, 1978; Filp, Cardemil y Valdivieso, 1984; Bonamigo y Pennafirme, 1980)</p> <ul style="list-style-type: none"> Actitudes de indiferencia de los maestros hacia los retrasos pedagógicos La definición escolar de la práctica docente y del aprendizaje y la presentación del conocimiento escolar La conducción del proceso educativo: liderazgo vertical y autoritario de los maestros La relación social y afectiva que el profesor establece con sus alumnos Las creencias y expectativas de los maestros en relación con el desempeño escolar de sus alumnos Tiempo de dedicación especial a los niños más rezagados | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Muñoz Izquierdo, C. y Otros (2004; 6-17).

Para el caso de Chile; Mella y Ortiz (1999) realizaron un estudio en donde explican la influencia de los factores externos a la escuela sobre el resultado escolar. Los investigadores tenían como objetivos: (1) analizar con profundidad la influencia de los factores externos a la escuela, en especial la contribución del capital económico y del capital cultural de las familias de los alumnos, esto, basándose en datos de medición censal del logro en matemáticas y castellano en el octavo grado del sistema escolar chileno; y (2) analizar el comportamiento de los resultados escolares, con la incorporación de una variable interna del sistema escolar: cobertura de las materias escolares alcanzada por los profesores durante el año escolar, en dichas asignaturas (Mella y Ortiz, 1999:70).

Para esta investigación, fue de gran utilidad explorar los resultados derivados del primer objetivo; ya que la forma en la que estos investigadores utilizaron las variables de contexto coincide con algunas de las variables que se exploran en este trabajo. En el estudio se hace un análisis de datos provenientes del *Sistema de medición de calidad de la educación del ministerio de educación de Chile* (SIMCE), particularmente los recogidos durante 1997 en dicho país (235,405 alumnos). El análisis estadístico de los datos se hizo con el programa AMOS (Analysis of moment Structures) adecuado para calcular coeficientes estandarizados de regresión en análisis de regresión.

Las variables dependientes en el estudio estuvieron asociadas al resultado escolar: castellano y matemáticas. Las variables extraescolares o de contexto (independientes) fueron: *expectativas de la madre con respecto al alumno* (¿qué nivel de educación cree usted que logrará el niño o la niña?); *escolaridad de la madre* (¿cuál es el nivel máximo de estudios alcanzados por la madre del niño o la niña?); *escolaridad del jefe del hogar* (¿cuál es el nivel máximo de estudios alcanzados por el padre del niño o la niña?) e; *ingreso mensual familiar* (¿cuál es el total de ingresos mensuales del hogar del niño o niña?).

De acuerdo con los resultados de esta investigación el primer modelo demostró que las variables consideradas fueron importantes pero no decisivas en la explicación de la variable dependiente: *resultado en castellano*. La variable ingreso mensual familiar tuvo un nivel bajo de explicación (coeficiente =0.04); lo mismo que la educación del jefe del hogar (coeficiente =0.05). De acuerdo con los autores (Mella y Ortiz, 1999: 83), estos resultados indican que hay la necesidad de estudiar con detalle lo que significa “efecto socioeconómico”; ya que si se está hablando del ingreso neto familiar; éste no influye sobre el resultado en castellano.

En este mismo modelo, las variables asociadas a la madre, fueron de gran peso, ya que la escolaridad de la madre tuvo mayor nivel de explicación (coeficiente =0.12) que las mencionadas anteriormente; en el caso de las expectativas de la madre sobre los hijos, fue la que explicó prácticamente el total del modelo (coeficiente =0.34) sobre la variable dependiente.

El segundo modelo aplicado a la variable dependiente: *resultado en castellano*; se hizo con Path Analysis (explicar interrelaciones entre variables independientes). El nivel explicativo del segundo modelo fue superior en cuanto que las dos variables asociadas a la madre (escolaridad y expectativas) logran un poderoso nivel explicativo según el coeficiente estandarizado de regresión que arrojó (0.37).

En síntesis, más que el ingreso familiar, es decisivo el efecto de la madre sobre los *resultados en castellano*; particularmente las *expectativas de la madre* sobre el futuro escolar del niño o niña.

Para el análisis de los *resultados en matemáticas* (variable dependiente), los autores (Mella y Ortiz, 1999:85) utilizaron las mismas variables independientes (expectativas de la madre con respecto al alumno; escolaridad de la madre; escolaridad del jefe del hogar e; ingreso mensual familiar) y los mismos métodos. El análisis de los datos señaló que el nivel explicativo de las variables dependientes era menor que para el caso de castellano, ya que para el caso de matemáticas, la suma de los cuadrados (coeficiente) solo fue de 0.19 (mucho menor que el 0.34 ó 0.37 de castellano). Esto quiere decir que el modelo que incluía variables extraescolares o de contexto es más eficiente para explicar los resultados en castellano que en matemáticas. Se encontró también que las variables asociadas a la madre (escolaridad y expectativas) alcanzaron un coeficiente de 0.34; siendo las que con mayor fuerza explican los logros en matemáticas. Hasta aquí con la revisión de la literatura.

Tal y como se ha visto a lo largo de este capítulo, elevar la calidad de la educación básica, es actualmente la perspectiva política más aceptada dentro de los sistemas educativos internacionalmente. En muchos países, se han constituido institutos de evaluación de la calidad educativa como parte de una política de Estado que contempla en la educación básica un elemento sustantivo del desarrollo. Se ha revisado cómo es que las políticas de calidad; han trascendido al sector educativo siendo ya un aspecto normativo de la educación.

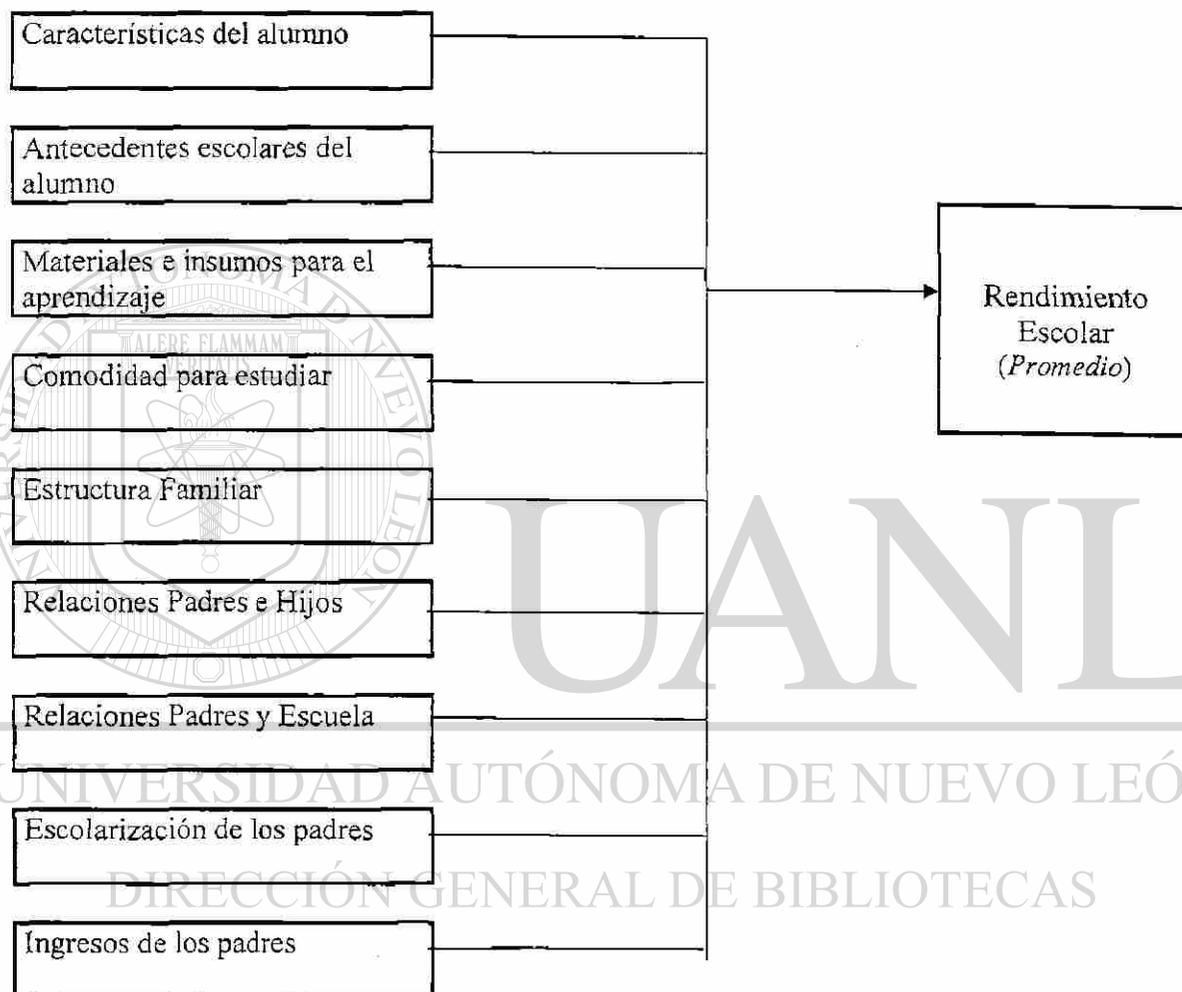
Se ha analizado, cómo fue que en México, se ha venido consolidando una política de evaluación (inexistente hasta hace unos años), la cual ha tomado a las pruebas de estándares internacionales, de desarrollo de habilidades, también llamadas pruebas estandarizadas, como un instrumento válido para determinar si los logros alcanzados por los estudiantes permiten afirmar si se está ofertando una educación de mala o buena calidad. Sin embargo, no todos los estudios dedicados al tema de las evaluaciones consideran a las pruebas de estándares como medida única; algunos estudios realizados en México, particularmente en Nuevo León, tomaron como variable dependiente las calificaciones de los alumnos registradas en el acta del profesor (Leal, 1994; Contreras, 1997).

Derivado de las múltiples formas e intentos por explicar los logros de los estudiantes y su rendimiento escolar; se hizo un análisis de las investigaciones que incluyeron la variable capital social, como variable que explicaba dicho fenómeno educativo. El análisis del capital social, permitió identificar puntos fuertes y puntos débiles dentro de su estructura conceptual. Permitted también, analizar estudios que ampliaron el conocimiento de la diversidad de componentes de la vida familiar y su ámbito interno (capital familiar). Fue en dichos estudios en donde se hizo especial énfasis y se puso particular atención; ya que de ellos se desprende el modelo de análisis que explica y justifica el presente trabajo.

Modelo de análisis de esta investigación.

Variables independientes:

Variable dependiente:



| Variables Independientes | Variable dependiente |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><i>Capital familiar</i></p> <p>Características del alumno (Muñoz Izquierdo y otros, 2004; Schmelkes, 1997; Contreras, 1997)</p> <ul style="list-style-type: none"> Género Edad del alumno Extraedad Empleo infantil <p>Antecedentes escolares del alumno (Schmelkes, 1997; Leal, 1994; Teachman y otros, 1997; Coleman, 1988)</p> <ul style="list-style-type: none"> Educación preescolar Reprobación [repetición] Ausentismo Movilidad interescolar <p>Materiales e insumos para el aprendizaje del alumno (Heredia, 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso de computadora Suficiencia de útiles escolares <p>Comodidad para estudiar (Kliksberg, 2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> Disponibilidad de un abanico [ventilador] cuando estudia Espacio propio para estudiar Recámara propia para dormir <p>Estructura Familiar (Kliksberg, 2000; Hall, 1999; Contreras, 1997; Wilson, 1994; Teachman y otros, 1997; Schmelkes, 1997; Coleman, 1988)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipos de unión [estructuración de la familia] Estado civil de los padres Edad del padre Ocupación del padre Religión del padre Edad de la madre Ocupación de la madre Religión de la madre <p>Relaciones padres e hijos (Schmelkes, 1997; Contreras, 1997; Leal, 1994; Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997; Mella y Ortiz, 1999; Bourdieu, 1991; Kliksberg, 2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> Número de hijos que estudian Apoyo extraescolar Percepción de los padres del rendimiento escolar de su hijo Aspiraciones reales de los padres Aspiraciones ideales de los padres Intensidad de las relaciones padre e hijo Recreación familiar [consumo cultural] <p>Relaciones padres y escuela</p> | <p><i>Rendimiento escolar</i></p> <p>Promedio de Calificaciones (Leal, 1994; Contreras, 1997)</p> |

(Teachman y otros, 1997; Schmelkes, 1997)

Participación activa de los padres
Intensidad en la participación de los padres

Escolarización de los padres

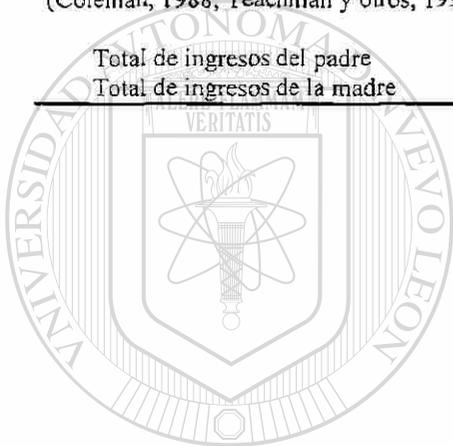
(Coleman, 1988; Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999; Contreras, 1997; Leal, 1994; Kliksberg, 2000)

Escolaridad del padre
Alfabetización en el padre
Escolaridad de la madre
Alfabetización en la madre

Ingresos de los padres

(Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997; Schmelkes, 1997)

Total de ingresos del padre
Total de ingresos de la madre



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Capítulo 4. Capital familiar y rendimiento escolar en la colonia Fernando Amilpa: análisis de los resultados.

En este capítulo se analizan tres aspectos: (1) las estadísticas descriptivas de cada variable considerada en el modelo de análisis; (2) se hace el análisis de las variables en base a un modelo de correlaciones; y (3) se hace el análisis de las variables independientes y dependiente con base a modelos de regresión lineal.

En la primera sección el análisis deriva, de las frecuencias que describen las variables. Se analizan cada una de estas conforme se fueron planteando en el instrumento aplicado a los padres de familia. En esta primera sección del capítulo, se expone el análisis en cuadros que reflejan con mayor claridad los descriptivos de cada variable.

4.1. Análisis descriptivo.

La escuela primaria de la colonia Fernando Amilpa tiene dos turnos. El nombre de la escuela del turno matutino es: *Hilda Yolanda Peña Galán* y el nombre de la escuela en el turno vespertino es: *Ignacio Peña Ramírez*. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en ambos turnos. La matrícula total en ambas escuelas es de 1,076 alumnos; estando inscritos en el turno matutino 526 y en el turno vespertino 550 alumnos. Se observa según el cuadro 23, que no existe un tercer grupo de cuarto grado (4° C) en el turno matutino y en el turno vespertino no existe un tercer grupo de sexto (6° C).

Según se observa, en la escuela *Hilda Yolanda Peña Galán* los profesores atienden un promedio de 30.9 alumnos por grupo; dicha cantidad es muy elevada si se considera que a nivel nacional se atendían en promedio 23.8 alumnos para el ciclo escolar 1990-1991 y diez años después, para el ciclo escolar 1999-2000, se atendía un promedio de 21 alumnos por grupo (SEP, 2005a). Es decir, la tendencia nacional es a la baja. La situación de la población escolar en las aulas es más crítica en la escuela *Ignacio Peña Ramírez*, ya que en este turno (vespertino) se atienden 32.3 alumnos en promedio por grupo; 11.3 alumnos más que la media nacional.

Siguiendo con las conclusiones y haciendo un breve recordatorio, se ha de señalar que el constructo *relaciones padres e hijos* se construyó de las siguientes variables: número de hijos que estudian, apoyo extraescolar, percepción de los padres del rendimiento escolar de sus hijos, aspiraciones reales de los padres, aspiraciones ideales de los padres, intensidad de las relaciones padres e hijos y recreación familiar.

El siguiente análisis da cuenta que dicho constructo, es el que tiene más peso para explicar los logros del alumno. ¿Qué conclusiones derivan tras analizar el constructo *relaciones padres e hijos*?

10. La *ayuda extraescolar* que recibe el alumno (número total de personas que le ayudan a hacer sus tareas) afecta sus logros en *matemáticas*.

Se observó que la correlación fue negativa y débil (-.108). En primera instancia se podría interpretar que si le ayudan menos personas al niño, éste aumentará sus promedios de calificaciones. Sin embargo, tal afirmación sería arbitraria. Se concluyó que esta variable no tiene peso significativo en el rendimiento en matemáticas del estudiante.

Sin embargo, se deja abierta la posibilidad de explorar sobre la existencia de correlaciones en otros contextos diferentes al contexto urbano marginal (Schmelkes, 1997; Muñoz Izquierdo y otros, 2004). Aún y cuando ya se han realizado investigaciones que demuestran la asociación entre estas variables para el caso de las escuelas secundarias (Contreras, 1997), no se puede afirmar categóricamente que sólo ocurre en este nivel y no en primarias. Se considera necesario realizar nuevos estudios exploratorios.

11. La *intensidad de las relaciones entre padres e hijos* tiene incidencia directa sobre los resultados en la materia de *español*.

Mientras más intensas sean las relaciones entre los padres e hijos; estos tendrán mejores resultado en dicha materia. La asignatura de español es una a la cual se está prestando más atención en los instrumentos de evaluación de habilidades desarrolladas por parte del alumno dentro de las políticas actuales de evaluación (SEP, 2002). Algunos investigadores consideran los resultados de los alumnos en dicha materia y analizan esta variable como dependiente en sus trabajos (Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999; Muñoz Izquierdo y otros, 2004).

Así mismo es importante resaltar que los estudios realizados en los Estados Unidos (Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997) hicieron particular énfasis en las relaciones entre padres e hijos. El capital familiar se sostiene en estas relaciones y es en ellas donde tiene forma e intensidad. Las relaciones entre padres e hijos que estén dirigidas a mejorar los resultados escolares del niño forman parte del capital familiar (Teachman y otros, 1997).

Siguiendo con el análisis de los resultados derivados de las correlaciones, también fue posible concluir que:

12. La *percepción del rendimiento escolar* que tenga el padre del alumno afectará directamente su *rendimiento escolar*.

Los padres que observan a sus hijos de manera más exitosa, llevan a sus hijos a obtener mejores resultados. La forma en la que los padres evalúan el rendimiento de sus hijos (pésimo, malo, regular, bueno o excelente), afecta directamente su *rendimiento escolar*; también afecta su rendimiento en *español* y afecta su rendimiento en *matemáticas*. No se encontró en la revisión de la literatura antecedentes de investigación que dieran más luz acerca de esta correlación. En este sentido, se deja otra puerta abierta para futuras investigaciones que quieran explorar estas variables.

13. Los padres que generan *expectativas reales* sobre sus hijos, tendrán hijos con *mejores promedios*.

Las *expectativas reales* de los padres sobre los hijos inciden directamente sobre el *rendimiento escolar*, sobre sus logros en *español* y sobre sus logros en *matemáticas*. Es decir, los hijos de padres que, de acuerdo a los logros obtenidos hasta el momento por sus hijos, consideran que pueden concluir la primaria y lograr concluir otro subsiguiente (secundaria, preparatoria, superior); obtendrán *mejor rendimiento escolar* (mejores calificaciones).

Se concluye y se sigue demostrando, que los padres siguen jugando un papel importante dentro de los logros de sus hijos.

14. En la medida en que los padres generan más expectativas (ideales) sobre sus hijos, estos obtienen mejores resultados.

Las *expectativas ideales* de los padres inciden sobre el *rendimiento escolar* del alumno y sobre sus logros en *español* y sus logros en *matemáticas*. La variable *expectativas ideales de los padres*, es decir, hasta qué grado de escolaridad les gustaría a ellos que sus hijos terminen sus estudios, tuvo correlación con los logros del estudiante tanto el *rendimiento escolar*, para la materia de *español* y *matemáticas*.

En cuanto a las expectativas que generan los padres sobre los hijos, algunos estudios (Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999) señalan su efecto sobre los logros del estudiante y la calidad de la educación. En el caso de Schmelkes, (1997) considera que hubo correlaciones entre dicha variable y los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación estándar aplicadas en cinco regiones del estado mexicano de Puebla; derivado de su análisis y tras los bajos resultados logrados por los alumnos, la autora concluye que la calidad de la educación ofertada es baja.

En cuanto al estudio de Mella y Ortiz (1999), los autores analizan para el caso de Chile, los resultados obtenidos en pruebas de evaluación aplicadas a estudiante de nivel básico y tras aplicar diferentes modelos de regresión, concluyen que la variable: expectativas que generan las madres de familia sobre los hijos es la predictora más fuerte sobre el rendimiento escolar.

15. Los mejores logros del estudiante resultan con los miembros de las familias que tienen un constante interés en la experiencia cotidiana del alumno.

La frecuencia con la que los padres de los alumnos hablan con ellos *sobre las cosas que les ocurren en la escuela*, afectan positivamente el *rendimiento escolar* y sobre sus logros en *español*. Los mejores resultados se presentaron con aquellos alumnos que tienen canales de comunicación abiertos y directos con sus padres (Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997).

Los resultados señalados hasta este punto; demuestran que las relaciones padres e hijos son un componente principal para entender los logros en el estudiante de primaria en el contexto urbano en pobreza. Uno de los grandes retos que tiene el alumno es generar en sus padres, la idea de que su rendimiento escolar es bueno o excelente. Tarea difícil. El alumno está inmerso en un círculo de pobreza de aspiraciones, de expectativas y de relaciones. En efecto, los padres tienen una pobre percepción de sus logros escolares y en consecuencia tienen expectativas pobres acerca de lo que pueden lograr sus hijos en un futuro.

Se expuso en su momento que el promedio de calificaciones² para la materia de español es de 7.6; para el área de matemáticas es de 7.0 y el promedio general es de 7.3. El 50% de los alumnos tiene 7.2 o menos de promedio general. El mismo porcentaje de alumnos tiene 7.6 de calificación o menos en español. En el caso de matemáticas, el 50% de los alumnos tiene 7.0 de calificaciones o menos.

Siendo críticos, con estos resultados escolares, son coherentes las apreciaciones de los padres que ven con pocas expectativas que sus hijos logren mucho dentro del sistema escolar. Los pobres logros de los alumnos se explican particularmente por las bajas expectativas reales de los padres. Es una relación dialógica.

El *rendimiento escolar* de los alumnos de primaria tuvo como variable predictora, las *expectativas reales de los padres* para con los hijos. Esto se hizo evidente también para el *rendimiento en español* y el *rendimiento en matemáticas*. Se pueden sostener por lo tanto, tres afirmaciones concluyentes:

El capital familiar de los estudiantes de primaria en la colonia en Fernando Amilpa es insuficiente para lograr efectos positivos sobre su rendimiento escolar.

El capital familiar de los estudiantes de primaria en la colonia en Fernando Amilpa es insuficiente para lograr efectos positivos sobre su rendimiento en matemáticas.

El capital familiar de los estudiantes de primaria en la colonia en Fernando Amilpa es insuficiente para lograr efectos positivos sobre su rendimiento en español.

² Según las categorías que establecen los profesores de aula para determinar el rendimiento del alumno, se considera que el alumno que obtiene 5= reprobado; entre 6-7= regular; entre 7-8= bueno; entre 8-9= muy bueno y entre 9 y 10= excelente. Estas categorías son demasiado "nobles"; ya que, si se considera que el promedio mínimo para entrar a preparatoria y universidad es de 7.0; y observando los promedios de calificaciones alcanzados; existen más posibilidades que un alumno siga reprobando y obteniendo bajas calificaciones (se ha demostrado en los puntos 2 y 3 de estas conclusiones) y en consecuencia no lograr los mínimos requeridos para ingresar a niveles superiores, quedando excluido del sistema escolar.

Finalmente, los tres modelos de regresión aplicados para las variables dependientes analizadas lo demostraron y permitieron llegar a tres conclusiones finales:

16. Los alumnos de primaria en Fernando Amilpa, que tienen *madres más escolarizadas*, tienen la ventaja de que se generen *expectativas reales* sobre ellos para que logren niveles de escolaridad más altos; tendrán mejor *rendimiento escolar* en su trayectoria como estudiantes de nivel primaria y tendrán menos posibilidades de *reprobación*.
17. Los alumnos de primaria en Fernando Amilpa, que tienen *padres (masculino) más alfabetizados*, tienen la ventaja de que se generen *expectativas reales* sobre ellos para que logren niveles de escolaridad más altos y tendrán mejor rendimiento en el área de *matemáticas*.
18. Los alumnos de primaria en Fernando Amilpa, que han *reprobado menos veces* o nunca han reprobado, tienen la ventaja de que sus padres generan *expectativas reales* sobre ellos para que logren niveles de escolaridad más altos y tendrán mejor rendimiento en el área de *español*.

Finalmente se ha de señalar que, las interpretaciones sobre si la educación en México es de buena o mala calidad; derivan de evaluaciones llevadas a cabo mediante pruebas de estándares internacionales (pruebas estandarizadas). Sin embargo, tal mecanismo, se está enfrentando a la difícil tarea de explicar las causas originadas en cada contexto particular (INEE, 2005: 1-12). Se hace necesario revalorar su alcance o universalidad sobre el sistema educativo mexicano.

Considerar sólo a las pruebas estandarizadas como indicador de logro escolar, aprovechamiento, rendimiento, aprendizaje; parecía ser el único camino existente en la actualidad para validar un estudio de este tipo; sin embargo, tal y como se ha expuesto y justificado ya, la calificación del estudiante ha sido un indicador legítimo del rendimiento escolar del niño.

La política de evaluación enfrenta el reto de rehacerse en función de las necesidades de la familia misma, de su contexto social particular, de su capital familiar; esta investigación ha aportado los elementos suficientes para demostrarlo.

5.2. Recomendaciones.

Conclusión: El rendimiento escolar está correlacionado con el rendimiento en español y el rendimiento en matemáticas.

Es necesario, fortalecer todas las áreas de conocimiento, darle importancia a todas las asignaturas y no desatender otras porque se suponga, sean “menos importantes” o darle prioridad a otras porque sean las áreas a las que los evaluadores de la educación presten más atención. En efecto, se puede hacer una primera recomendación.

Recomendación 1: Crear “grupos paralelos para el mejoramiento del rendimiento escolar”. Estos grupos pudieran funcionar bajo la lógica de atender a los alumnos en situación de riesgo de obtener menor rendimiento que otros (hijos de padres analfabetas, hijos de familias monoparentales, madres que trabajan, niños que tienen que ausentarse por razones familiares, otros). Serían paralelos a los grupos que normalmente cumplen la función de llevar a cabo el proceso de enseñanza /aprendizaje; podrían operar en tiempos fuera del horario regular para no interferir en las horas establecidas para los 200 días de clase.

Estos grupos pueden ser atendidos por un profesional especializado en innovación pedagógica y/o didáctica. Ser atendidos por un miembro del magisterio cuya experiencia sea basada con este tipo de problemas que afectan al alumno. Se puede contemplar la posibilidad de abrir nuevos espacios para los trabajadores sociales dentro de las escuelas primarias. Actualmente el trabajador social se desarrolla más ampliamente en escuelas secundaria. Sin embargo, los hijos de padres analfabetas, hijos de familias monoparentales, madres que trabajan, pueden ser atendidos, también, por un experto en trabajo social.

Conclusión: El alumno que tiene mayor edad, obtiene menores promedios de calificaciones. Los alumnos que no desarrollan su trayectoria escolar de manera normal se ven afectados en su rendimiento escolar.

Recomendación 2: Fortalecer la ayuda escolar por parte de los profesores, con miras a evitar la reprobación en alumnos de tercer y cuarto grado que es en donde se presenta la mayor repetición por reprobación. Así se puede atacar también el problema de la *extraedad*. Los “grupos paralelos para el mejoramiento del rendimiento escolar” a los cuales se ha hecho referencia anteriormente pueden ser útiles a lograr este objetivo.

Conclusión: El fenómeno de la extraedad se hizo más evidente cuando se observaron las correlaciones existentes entre repetición por reprobación y el rendimiento escolar.

Algunos estudios realizados en México y Centroamérica (SEP, 2001b; CERCA, 2004), ya dieron cuenta del por qué en algunas escuelas los alumnos obtienen bajos rendimientos escolares de una ciclo escolar a otro y de sus niveles bajos de calidad, señalando aspectos de tipo interno a la escuela (modelos y prácticas pedagógicas, tipo de gestión) y de tipo externo (familias en pobreza, proselitismo político, falta de capital social). Los resultados de nuevas investigaciones, pueden aportar al profesor de aula más elementos de análisis y de certeza, que fortalezcan su labor y le ayuden a contrarrestar los efectos de la repetición por reprobación. En

este sentido, nuevamente se llama la atención a los agentes escolares (profesores, directores, supervisores y otros) a observar detenidamente este fenómeno de reprobación y se recomienda:

Recomendación 3: Generar investigaciones oficiales, por medio de las instancias internas de la Secretaría de Educación Pública y a través de vínculos de cooperación con instituciones de educación superior para desarrollar conocimiento de la realidad local. Mismas que partan de formular preguntas y objetivos para cada contexto y escuela en particular.

Conclusión: los antecedentes del alumno (haber cursado preescolar) no determinan el buen rendimiento escolar.

Recomendación 4: Se considera, que se deben de formular nuevas hipótesis y generar más investigaciones que ayuden a identificar posibles factores que fortalezcan, o no, la base que sostiene la política educativa actual que hace obligatorios tres años de preescolar a los niños.

Conclusión: El ausentismo escolar incide sobre el rendimiento escolar del niño.

Recomendación 5: Revisar a la población beneficiaria del otrora *Progresas*, (programa de educación salud y alimentación) ahora *Oportunidades* (que entre otros beneficios, ofrece servicios de atención a la salud) con la intención de incluir en el programa a alumnos que tengan antecedentes de mala salud, ya que estos podrían seguir con una cadena de ausentismo escolar (no por motivos estrictamente económicos –como ayudar a uno de los padres-) y en consecuencia verse afectados en su rendimiento escolar. No es suficiente con ofrecer el programa a los pobres. Es necesario atender de manera focalizada a los niños en riesgo.

Conclusión: El nivel de alfabetización del padre de familia incide sobre el rendimiento escolar del alumno.

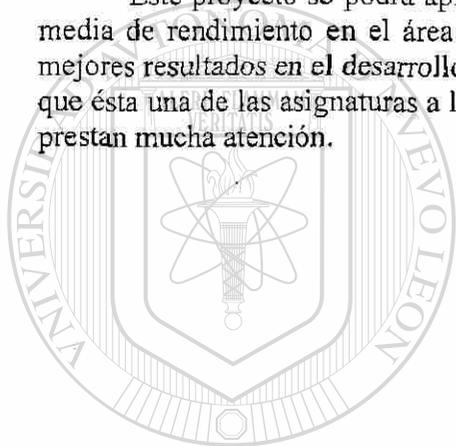
Recomendación 6: Mantener vigentes las políticas de *alfabetización en la población adulta*. Si bien es cierto que actualmente hay una política sólida dirigida a este objetivo desde hace varias décadas; puede señalarse la necesidad de replantear mecanismos de *focalización* de los programas que operan a favor de dicha política. Es necesario, identificar a los sujetos específicos en el contexto particular y de ser necesario, establecer mecanismos que incentiven la integración del adulto en el proceso de alfabetización con la intención de elevar el rendimiento escolar del niño.

La escuela puede ser un espacio idóneo para llevar a cabo proyectos de alfabetización coordinados entre el instituto nacional de educación para los adultos (INEA) y la escuela primaria local y así lograr que el adulto logre su alfabetismo total. Así mismo, la escuela primaria puede ser un espacio en donde el adulto socialice con los agentes escolares que intervienen directamente en la educación de su hijo y el espacio no le sea ajeno. El trabajador social puede ser un agente que intervenga directamente en proyectos de alfabetización y trabajar con el INEA. Puede intervenir directamente con los alumnos que tiene bajo rendimiento debido a que sus padres sean analfabetas totales o muestren tener un bajo nivel de alfabetización.

Conclusión: La intensidad de las relaciones entre padres e hijos tiene incidencia directa sobre los resultados en la materia de español.

Recomendación 7: Integrar a la planeación institucional de la escuela primaria, proyectos dirigidos al fortalecimiento de las relaciones familiares. Uno de ellos pueden ser *talleres de lectura familiar*. Por ser un taller familiar, se espera fomentar más las relaciones cercanas e intensas entre padres e hijos. Fortalecer vínculos a través de una actividad extraescolar que favorezca al alumno. Estos talleres, pueden fomentar la lectura para desarrollar habilidades con los padres analfabetos, al mismo tiempo que el alumno desarrollará más habilidades y contacto con el idioma escrito.

Este proyecto se podrá aplicar cuando se trate de alumnos que están por debajo de la media de rendimiento en el área de español. Podrá ser una herramienta alterna para lograr mejores resultados en el desarrollo de habilidades y dominio del idioma español, considerando que ésta una de las asignaturas a las cuales los evaluadores del sistema educativo (SEP, 2002) prestan mucha atención.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTÉCAS

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. En: *Revista interamericana de desarrollo educativo. La educación*. No. 116. 561-578.

Aldridge, S y otros (2002). *Social Capital a Discusión Paper*. Londres: Performance and innovation. Documento base. [En línea].
http://www.strategy.gov.uk/downloads/seminars/social_capital/socialcapital.pdf
 (Página consultada en marzo del 2005).

Albarrán, L. (1991) Métodos de investigación en comunicación organizacional. En Fernández Colado, C. *La comunicación en las organizaciones*. México, Trillas. 139-155.

Baas, S. (1997). *Participatory institutional development*. Trabajo presentado a la Conference on Sustainable Agriculture and Sand Control in Gansu Desert Area. <http://www.worldbank.org/poverty/acapital/index.htm>.

Banco Mundial, (2004). *Measuring Social Capital. An Integrated Questionnaire*. Washington: World Bank.

_____. (2005a). Sitio del Banco mundial [En línea]
<http://www1.worldbank.org/prem/poverty/scapital/index.htm/> (página consultada en marzo del 2005).

Behrman y otros (2000). *El impacto de Progreso sobre el rendimiento escolar durante el primer año de operación*. IFPRI. Documentos de trabajo.

Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood.

_____. (1988). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

_____. (1991). *Sociología y Cultura*. México: CONACULTA.

_____. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama

California center for effective schools (2005). Sitio de California center for effective schools [En línea] <http://effectiveschools.education.ucsb.edu/effectiveschools.html>
 (página consultada en mayo de 2005).

Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. En: *Nueva antropología*, México. Vol. XII, no. 42. 9-26.

- Canda, F. (2002). *Diccionario de pedagogía y psicología*. (Coord.), cultural, Madrid, España.
- Cano, A (2006). *Percepciones y expectativas de padres de familias indígenas en torno a la educación escolar de sus hijos. Las familias huastecas de la Fernando Amilpa, en la zona metropolitana de monterrey*. Tesis de maestría publicada. Facultad de Trabajo Social. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey: México.
- Carlson, B., (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile?, *Revista de la CEPAL*, N° 72. Santiago de Chile, CEPAL, diciembre.
- CDS (2004). *Enfoques para determinar la pobreza en Nuevo León*. México: Dirección de Planeación, Estadística y Evaluación del Consejo de Desarrollo Social del Estado de Nuevo León.
- CEPAL, (2001). Capital social: sus potenciales y limitaciones para la puesta en marcha de políticas y programas sociales. En *Agenda Social*. Santiago de Chile. 139-166.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Unesco-Orealc.
- CERCA (2004). *Estudio cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en cinco países latinoamericanos*. Compromiso cívico para la reforma de la educación en Centroamérica. Washington: Academy for educational development global education center.
- Cervini, R. (2001). Efecto de la "oportunidad de aprender" sobre el logro en matemáticas en la educación básica Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). [En línea] <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html> (página consultada en marzo del 2006)
- _____. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-diciembre 2002, vol. 7, núm. 16 pp. 445-500
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. En: *American Journal of Sociology*, vol. 94, supplement, 95- 120.
- Contreras, A. (1997) *Factores personales y familiares que condicionan el aprovechamiento escolar en el adolescente de educación media*. Tesis de maestría publicada, facultad de trabajo social, universidad autónoma de nuevo león. México.
- Cuellar, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Tesis doctoral. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? *Revista de la CEPAL. Serie políticas sociales*, No. 38.
- Facundo, A. (1986). Investigaciones sobre calidad de la educación. En: *Educación y Cultura*, No 8, Revista de la FECODE, Bogotá.
- Ferguson, K. (2003). *El trabajo infantil y el capital social: en búsqueda de los factores de riesgo y de protección relacionados con la familia y la comunidad para los niños y niñas que trabajan en la calle*. Tesis de Doctorado Publicada. Facultad de Trabajo Social Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey: México.
- Fuente de la, J. (1964). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Gallo, M. (1987). Políticas educativas en México, en los últimos periodos presidenciales. En: *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional (1959-1976)*. México: CIESAS, cuadernos de la Casa Chata, núm. 155.
- García, N. (1991). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. En: Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. México: CONACULTA.
- Gobierno del municipio de General Escobedo (2006). Administración 2003 – 2006: [En línea] <http://www.escobedo.gob.mx> (página consultada el 20 de septiembre del 2006).
- Guevara, G. (1991). “México: ¿un país de reprobados?”, En: *Nexos* No. 162. Pp.33-44.
-
- Hair, y otros (1999). *Análisis multivariante*. México: Prentice Hall.
- Hall P. (1999). Social Capital in Britain, *British Journal of Political Science*. Londres.
- Hernández, R. y otros. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Heredia, Y. (2001). *Calidad de la escuela y desempeño escolar: el caso de las primarias públicas en Nuevo León*. Tesis de Doctorado publicada. Facultad de Trabajo Social. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey: México.
- (2005). *Factores que afectan el desempeño académico de alumnos de primaria*. Ponencia presentada en el II coloquio internacional sobre políticas sociales sectoriales. Estado, ciudadanía y participación. Universidad Autónoma de nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México.
- Herrera, C. (2003). *La dinámica del capital social en Colombia*. Colombia: Estudio colombiano de valores. (Manuscrito).

- INEE. (2003). *La calidad de la educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: SEP-INNE.
- _____. (2004). *La calidad de la educación básica en México 2004*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: SEP-INNE.
- _____. (2004a). *Hacia un nuevo paradigma para la evaluación educativa*. La perspectiva del INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: SEP-INNE.
- _____. (2005). *¿Qué es la calidad educativa?* Documento de trabajo. México: INEE. [En línea]. <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/calidadeducativa.pdf> (página consultada en marzo del 2005).
- _____. (2006) Sitio oficial del Instituto Nacional para la evaluación de la educación. <http://www.inee.edu.mx/> México.
- INEGI. (2007). Sitio del Instituto Nacional de Estadística e Informática [En línea] <http://www.inegi.gob.mx> (Página revisada el 1 de marzo del 2007).
- Jonsson, J.O. y Gahler, M. (1997). Family dissolution, family reconstitution, and children's educational careers: Recent evidence of Sweden, *Demography*, vol. 34, N° 2, Madison, Wisconsin: University of Wisconsin, Center for Demography and Ecology.
- Kaztman, R. (1997): Marginalidad e integración social en el Uruguay, *Revista de la CEPAL*, N° 62, Santiago de Chile: CEPAL.
- Kliksberg, B. (1999). Capital social y cultura, claves esenciales para el desarrollo. *Revista de la CEPAL*, N° 69, diciembre, Santiago de Chile. 85-102.
- _____. (2000) La situación social de América Latina y sus impactos sobre la familia y la educación. En: Kliksberg, B. *la lucha contra la pobreza en América Latina*. F.C.E.-BID. Argentina.
- Leal, H. (1994). Factores sociofamiliares que influyen en el rendimiento escolar. Estudio realizado en la preparatoria número 16 de la UANL. Tesis de maestría publicada. Facultad de Trabajo Social. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey: México.
- Lechner, N. (2000). Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social. En: Kliksberg, B. *Capital social y cultura: claves estratégicas del desarrollo*. Argentina: FCE-BIB. 101-127.

Leibow, E. (1967). *Talley's Corner: A study of Negro street corner men*. Boston: Little, Brown.

Lewis, O. (1959). *Antropología de la pobreza*. F.C.E. México.

LLECE, (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica, segundo informe*. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. UNESCO, Santiago de Chile.

Lomnitz, L. (1975). *¿Cómo sobreviven los marginados?* México, Siglo XXI.

Martínez R., F. y Schmelkes, S. (1999) Aseguramiento de la calidad de las pruebas de estándares nacionales para la educación primaria, de la Secretaría de Educación Pública. (Ponencia presentada en el V Congreso de la Investigación Educativa, México). http://snee.sep.gob.mx/BROW-AES/Ponencia2_VCongreso.htm (página consultada el 28 de febrero del 2006).

Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 1º trimestre, Vol. XXIX, número 001; centro de estudios educativos; México, D.F. pp. 69-92.

MES (2005). Sitio de The Association for Effective Schools [En línea] <http://www.mes.org/> (página consultada en junio del 2005).

Mesanza, J. (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. (coord.), Santillana, Madrid, España.

Muñoz Izquierdo, C. (1979). Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social. En: *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Volumen IX, número 2. México: Centro de estudios educativos.

_____. (2002). Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación, documento base (manuscrito), México: Universidad Iberoamericana.

Muñoz Izquierdo, C. y Otros (2004). *Factores Externos e Internos a las Escuelas que Influyen en el Logro Académico de los Estudiantes de Nivel Primaria en México, 1998-2002. Análisis Comparativo Entre Entidades con Diferente Nivel de Desarrollo*. México: INEE, IIIDE-UIA.

Neirenberg, O. y otros. (2000). *Evaluar para la transformación*. Argentina, Paídos.

Neirenberg, O. (2003). *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Argentina, Paídos.

- Newton, K. (1997). Social capital and democracy, *American Behavioral Scientist*, vol. 40, N° 5, Princeton: New Jersey.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paídos.
- OCEANO. (1999). *Summa diccionario. Lengua española*. OCEANO. Barcelona: España.
- OEI (2005). Sitio de la Organización de Estados Iberoamericanos [En línea]. <http://www.oei.es/cie.htm> (Página consultada el 5 de febrero del 2005).
- Padua, Jorge. (1979) *Técnicas de investigación aplicadas a la ciencias sociales*. F.C.E.-El colegio de México, México.
- PND, (2001). *Plan Nacional de desarrollo 2000-2006*. [En línea] http://www.gobernacion.gob.mx/compilacion_juridica/webpub/Prog02.pdf México: Poder Ejecutivo Federal.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Presidencia de la República (2004). Sitio de la Presidencia de la República [En línea]. <http://www.presidencia.gob.mx> (Página consultada en mayo del 2004). México: Poder Ejecutivo Federal.
- _____. (2006). *Sexto informe de gobierno*. Sitio de la Presidencia de la República [En línea]. <http://www.presidencia.gob.mx> (Página consultada en septiembre del 2006). México: Poder Ejecutivo Federal.
-
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- _____. (1995). Tuning in, tuning out: the strange disappearance of social capital in America, En: *Political Science and Politics*, Vol. 28. 664-683.
- _____. (2000). *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- _____. (2001). Social capital. Measurement and consequences. En: *Canadian Journal of Policy Research*. Vol. 2, N° 1, Spring. P.p. 41-51.
- Razo, V. (2003). *ISO 9000:2000 en la educación mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rist, G. (2000) La cultura y el capital social: ¿víctimas o cómplices del desarrollo? En: Kliksber, B y Tomassi (Comp.), *Capital social y cultura: claves estratégicas del desarrollo*. Buenos Aires, F.C.E.

Rodríguez, M. (2003). *La calidad de la educación. Un problema actual*. [En línea] <http://www.elacso.edu.ar/~libros/cuba/rodri.rtf> (Página consultada en octubre de 2003).

Schmelkes, S. (1993). *Mejoramiento de la educación primaria: un estudio comparativo en cinco zonas del Estado de Puebla*, Tesis de Maestría publicada. Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana, México: Distrito Federal.

——— (1996) *La evaluación de los centros escolares*. Presentación en el taller sobre evaluación de docentes y de centros educativos, organizado por el programa de medios e instrumentos para la evaluación de la calidad de la educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Secretaría de Educación Pública de México, en Cancún, Quintana Roo, México, del 11 al 13 de junio [en Línea] <http://www.ince.mec.es/cumbre/> (Página consultada en octubre de 2003).

——— (1997). *La calidad en la educación primaria: un estudio de caso*, México: FCE.

——— (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la Investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). [En línea] <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html> (Página consultada el 15 de diciembre de 2004).

——— (2002) *La difícil relación entre la evaluación educativa y la calidad de la educación*. Presentación en el evento sobre ética, evaluación y calidad de la educación, organizado por editorial Santillana y celebrado en la ciudad de México los días 15 y 16 de febrero del 2002.

Selltiz, C. y otros (1973). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Ed. Rialp.

SEP. (2001a). *Programa Nacional de Educación 2000-2006*, México: Secretaría de Educación Pública.

——— (2001b). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica. Evaluación de la educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Evaluación.

——— (2002). *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación*. México: SEP-Miguel Ángel Porrúa editor.

——— (2004). Sitio de la Secretaría de Educación Pública [En línea] <http://www.sep.gob.mx> (Página revisada el 24 de enero del 2004).

- _____. (2005). Sitio de la Secretaría de Educación Pública [En línea] http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_la_estructura (Página revisada el 24 de enero del 2005).
- _____. (2005a). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2003-2004*. Sitio de la Secretaría de Educación Pública Documento [En línea] <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/princif2003/Princcif2003.pdf> (página revisada el 24 de enero del 2005).
- _____. (2006) Sitio de la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Evaluación, [En línea] <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dge/index.htm> (página revisada en enero del 2006)
- _____. (2007). Sitio de la Secretaría de Educación Pública [En línea] <http://www.sep.gob.mx> (Página revisada el 20 de enero del 2007).
- SHCP-FCE (1994). Programa nacional para la modernización educativa 1990-1994. En: *Antología de la planeación en México. La planeación del desarrollo social en los noventa*. Tomo 23, México: SHCP-FCE. 27-158
- _____. (1994a). Ley general de educación. En: SHCP-FCE. *Antología de la planeación en México. La planeación del desarrollo social en los noventa*. Tomo 23, México: SHCP-FCE.185-206
- SPP-FCE. (1985). Programa nacional de educación, cultura recreación y deporte 1984-1988. En: *Antología de la planeación en México 1917-1985. Salud, educación y vivienda (1982-1985)*. Tomo 14, México: SPP-FCE. 231-311.
- Teachman, J. y otros (1997). Social capital and the generation of human capital. En: *Social Forces*, vol. 75, N. 4, Chepall Hill, North Carolina: University of North Carolina. 1343-1359
- Toranzos, L. (1996). *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. [En línea] <http://www.ince.mec.es/cumbre/> (Página consultada en octubre de 2003).
- Trejo, G. y otros (1991). *Educación para una economía competitiva. Hacia una estrategia de reforma*. México: Diana-CIDAC, Serie: Alternativas para el Futuro.
- University of Oklahoma (2005). Sitio de University of Oklahoma, center for effective schools [En línea] <http://ces.ou.edu/index.htm> (página consultada en mayo de 2005)
- UNESCO, (1996) *State of education in Latin American and the Caribbean 1980- 1994*. Orealc, Santiago Chile.

- USDOE (2005). United States Department of Education, sitio del departamento de educación de los Estados Unidos. [En línea] <http://www.nochildleftbehind.gov/> (página consultada en enero del 2006).
- Valdés, A. y Rodríguez, A. (2007). Estudio comparativo de los conocimientos de los alumnos de sexto grado de primaria que estudian o no en escuelas con el Programa Escuelas de Calidad. *Revista iberoamericana de educación*. [En línea], Página consultada en enero del 2007. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1259Valdes.pdf>.
- Velez, Eduardo. (2001). Education sector strategy. En: Guigale, M. y Lafourcade, O., *México a comprehensive development agenda. For the new era*. Washington: World Bank.
- Villarreal, G. (2006). Telesecundaria y secundaria general en el sur de Nuevo León: oferta y demanda educativa y el desempeño académico en cuatro escuelas. En Ribeiro, M y López, E. (editores). *Tópicos selectos en políticas de bienestar social. Tomo II. Educación, ordenamiento territorial, vivienda y desarrollo urbano*. México: Gernika-UANL.
- Wilson, J. (1994). Los valores familiares y el papel de la mujer, *Facetas*, N°1, Washington.
- Whyte, W.F. (1955). *Street corner society* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Zúñiga, J. (2007). *Comunicación personal*. Sesiones del seminario: metodología de la investigación. Universidad Autónoma de Nuevo León.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Cuadro 23: Distribución de la matrícula escolar. Ciclo escolar 2006-2007. Escuelas primarias en Fernando Amilpa.

| Distribución por grupos | Matrícula turno matutino. | Matrícula turno vespertino |
|-------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1° A | 30 | 38 |
| 1° B | 30 | 37 |
| 1° C | 29 | 39 |
| 2° A | 38 | 35 |
| 2° B | 35 | 36 |
| 2° C | 36 | 36 |
| 3° A | 27 | 27 |
| 3° B | 28 | 32 |
| 3° C | 28 | 28 |
| 4° A | 37 | 30 |
| 4° B | 37 | 25 |
| 4° C | 0 | 30 |
| 5° A | 31 | 31 |
| 5° B | 31 | 31 |
| 5° C | 31 | 30 |
| 6° A | 26 | 33 |
| 6° B | 26 | 32 |
| 6° C | 26 | 0 |
| Totales | 526 | 550 |

Fuente: Dirección escolar, escuelas primarias Hilda Yolanda Peña Galán e Ignacio Peña Ramírez.

Se aplicaron 117 (46.4%) cuestionarios a alumnos de sexto grado y 135 (53.6%) a alumnos de quinto grado. Es decir, la muestra abarcó un total de 252 (100%) cuestionarios. De este total, se aplicaron 129 (51.2%) cuestionarios a los padres de los alumnos en el turno matutino y 123 (48.8%) a los del turno vespertino. El siguiente cuadro describe ampliamente el total de cuestionarios aplicados, tanto por grupo, como por turno.

De acuerdo con la metodología empleada, se enviaron los cuestionarios a los padres de familia, esperando particularmente, que fuera la madre quien contestara el cuestionario, esto, no significaba en ninguna manera que el padre de familia (sexo masculino), en caso de que lo hubiera, quedara excluido de darle respuesta al cuestionario. Por lo tanto, de acuerdo con lo observado, se ordenan en el cuadro 25, las frecuencias y los porcentajes según la persona que contestó el cuestionario. De todos los cuestionarios, 200 de ellos (79.4%) fueron contestados por la madre de familia; 46 cuestionarios (18.3%) por el padre de familia y 6 (2.4%) por otro familiar del alumno.

Cuadro 24: Descripción de la muestra según grupo en el que está inscrito el alumno.

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|-----------------|------------|--------------|-----------------|
| 6° A Matutino | 23 | 9.1 | 9.1 |
| 6° B Matutino | 19 | 7.5 | 16.7 |
| 6° C Matutino | 19 | 7.5 | 24.2 |
| 5° A Matutino | 20 | 7.9 | 32.1 |
| 5° B Matutino | 24 | 9.5 | 41.7 |
| 5° C Matutino | 24 | 9.5 | 51.2 |
| 6° A Vespertino | 32 | 12.7 | 63.9 |
| 6° B Vespertino | 24 | 9.5 | 73.4 |
| 5° A Vespertino | 18 | 7.1 | 80.6 |
| 5° B Vespertino | 26 | 10.3 | 90.9 |
| 5° C Vespertino | 23 | 9.1 | 100.0 |
| Total | 252 | 100.0 | |

Cuadro 25: Relación de parentesco con el alumno (persona que respondió cuestionario).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|----------------|------------|--------------|-----------------|
| Madre del niño | 200 | 79.4 | 79.4 |
| Padre del niño | 46 | 18.3 | 97.6 |
| Otro familiar | 6 | 2.4 | 100.0 |
| Total | 252 | 100.0 | |

4.1.1. Análisis de las variables independientes.

4.1.1.1. Características de los alumnos.

4.1.1.1.1. Sexo del alumno.

De acuerdo con la población estudiantil a la cual se le aplicaron los cuestionarios, la distribución de ésta se refleja de la siguiente manera: 47.2% de los estudiantes fueron de sexo masculino y 52.8% de sexo femenino. Un estudio reciente (Muñoz Izquierdo y otros, 2004) identificó que, al controlar la variable género, tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres, los promedios más altos favorecían a los estudiantes de escuelas ubicadas en entidades más desarrolladas. Siendo en Nuevo León y Tlaxcala para el caso de las mujeres y de Nuevo León y el Distrito Federal para los hombres. En esta investigación no se encontraron correlaciones significativas con la variable género y la variable dependiente.

Cuadro 26: Descripción de la muestra. Distribución por género.

| | Frecuencias | % Válidos | % Acumulados |
|-----------|-------------|--------------|-----------------|
| Masculino | 119 | 47.2 | 47.2 |
| Femenino | 133 | 52.8 | 100.0 |
| Total | 252 | 100.0 | |

4.1.1.1.2. *Edad del alumno*

La media de edad es de 11.1 años. Las edades normativas para cursar quinto y sexto grado son de 10 y 11 años respectivamente. Derivado de la aplicación de cuestionarios se encontró que el 22.2% de los niños tiene 10 años; el 46% tiene 11 años; el 25.8% tiene 12 años; el 5.2% tiene 13 años y finalmente el 0.8% tiene 14 años.

Cuadro 27: Distribución de la muestra según edad del alumno.

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulado |
|---------|------------|--------------|----------------|
| 10 años | 56 | 22.2 | 22.2 |
| 11 años | 116 | 46.0 | 68.3 |
| 12 años | 65 | 25.8 | 94.0 |
| 13 años | 13 | 5.2 | 99.2 |
| 14 años | 2 | .8 | 100.0 |
| Total | 252 | 100.0 | |

En cuanto a la edad del alumno, es importante mencionarla, especialmente cuando se trata de analizar el grado en el que están cursando. En este caso los alumnos de quinto grado (5°) se considera que la *Edad Normativa* (EN) debe ser 10 años; en el caso de los alumnos de sexto grado, la edad normativa es de 11 años; cuando un alumno está fuera de la edad normativa, a dicho fenómeno se designa como *Rezago Escolar* (INEE 2004:156). Sin embargo, este concepto se utiliza también para referirse a la población adulta que no terminó la escolaridad básica obligatoria; se decidió por lo tanto, tomar como referencia otra investigación (Schmelkes, 1997) y llamarlo *Extraedad*.

Se identificó que el 58.3% de los alumnos se encuentran en condición de *Extraedad*. De acuerdo con lo que se puede observar en el siguiente cuadro, de la población estudiantil; no están fuera de la edad normativa 105 alumnos que constituyen el 41.7% del total, estos corresponden a 50 alumnos de sexto grado (19.8%) y 55 alumnos (21.8%) de quinto (en el cuadro se pueden observar bajo sombreado). Es importante señalar la existencia de un alumno de 10 años en sexto grado.

En cuanto a los alumnos que SI están fuera de la edad normativa son 67 alumnos de sexto grado (26.6%) y 80 alumnos de quinto grado (31.7%) en total son 147 alumnos (58.3%) que están fuera de la edad normativa. Los casos más pronunciados de extraedad se observan en los alumnos de 13 y 14 años de edad los cuales acumulan un porcentaje de 7% en total para ambos grados (5° y 6°).

Cuadro 28: Distribución de la muestra según condición de edad normativa y grado.

| | Grado que cursa el alumno | | Total |
|-----------------|---------------------------|--------------|---------------|
| | Sexto (6°) | Quinto (5°) | |
| 10 años de edad | 1 .4% | 55 21.8% | 56 22.2% |
| 11 años de edad | 49 19.4% | 67 26.6% | 116 46.0% |
| 12 años de edad | 53 21.0% | 12 4.8% | 65 25.8% |
| 13 años de edad | 12 4.8% | 1 .4% | 13 5.2% |
| 14 años de edad | 2 .8% | 0 .0% | 2 .8% |
| Total | 117 46.4% | 135 53.6% | 252 100.0% |

4.1.1.1.3. Empleo en el estudiante.¹

Se identificó que el 8.3% de la población infantil está empleada de alguna manera (empacador en un centro comercial, ayuda a su padre o madre a vender algún producto o prestar algún servicio o él mismo vende un producto u ofrece servicio). La distribución del empleo infantil según sexo del alumno se muestra en el siguiente cuadro. Se hace evidente que la población infantil masculina es la que se encuentra inserta en mayores porcentajes con respecto a la población femenina.

Se ha señalado que el trabajo infantil no se identifica como variable que influya sobre el aprendizaje o logros del alumno (Schmelkes, 1997:137); en esta investigación sucedió lo mismo. No se encontraron correlaciones significativas entre dichas variables. Sin embargo, Contreras (1997:82) señala que para el caso de alumnos de secundaria, si hubo correlación entre dichas variables. Es muy importante observar que depende del nivel que cursa el alumno, es en la población joven en donde dicha variable afecta el rendimiento escolar.

¹ El empleo del estudiante es una variable que se identificó conforme se llevaba a cabo la aplicación del instrumento. Es importante señalar que fue una variable que no se consideró dentro de los cuestionarios, por lo tanto no existe una pregunta con respecto a ello dentro de los mismos.

Cuadro 29: Condición de empleo en estudiantes. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|----------------------|--------------|--------------|---------------|
| El alumno NO trabaja | 103 40.9% | 128 50.8% | 231 91.7% |
| El alumno SI trabaja | 16 6.3% | 5 2.0% | 21 8.3% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

4.1.1.2. Antecedentes escolares del alumno.

4.1.1.2.1. Asistencia a preescolar del alumno.

Un porcentaje muy bajo de alumnos no asistió a preescolar. De acuerdo con el siguiente cuadro, se observa que solamente 15 niños que representan el 6% del total, NO asistió a recibir este servicio educativo. Los porcentajes más significativos que reflejan la asistencia a preescolar, se concentran en los que asistieron solamente un año a este nivel educativo (74.2%). Un porcentaje menor, con respecto a los que no asistieron a preescolar es el de los alumnos que asistieron 3 años; solamente el 5.2% de los alumnos asistió 3 años a preescolar.

En cuanto a las distinciones por género, se observa que son más niñas las que NO asistieron a preescolar (4%); dicha cantidad representa el doble del porcentaje de los alumnos de sexo masculino, quienes solamente el 2% no asistieron a preescolar. Con respecto a los que asistieron un año a preescolar, que es donde se concentran los mayores porcentajes, se observa que los porcentajes no son muy distantes, pero estos, favorecen a las niñas ya que solamente 34.9% de los niños asistieron a preescolar con relación al 39.3% de las niñas, es decir, 4.4 puntos porcentuales más.

Esta variable fue considerada en otro estudio (Schmelkes, 1997) para dar cuenta de los resultados de los estudiantes, no resultando significativa. En este trabajo, tal y como se analizan posteriormente las correlaciones, la asistencia a preescolar, es una variable que se correlacionó con el rendimiento escolar (promedio general) y rendimiento en matemáticas, pero de manera muy débil y de forma negativa, lo que indica su pobre o nula incidencia.

Cuadro 30: Condición de asistencia a preescolar. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|------------------------------------|--------------|--------------|---------------|
| NO asistió a preescolar | 5 2.0% | 10 4.0% | 15 6.0% |
| Asistió un (1) año a preescolar | 88 34.9% | 99 39.3% | 187 74.2% |
| Asistió dos (2) años a preescolar | 18 7.1% | 19 7.5% | 37 14.7% |
| Asistió tres (3) años a preescolar | 8 3.2% | 5 2.0% | 13 5.2% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

4.1.1.2.2. Repetición por reprobación.

Hay un porcentaje elevado de repetición por reprobación². Según se observa en el siguiente cuadro, el 80.6% de los alumnos nunca ha reprobado, el 17.9% ha reprobado por lo menos una vez (un grado) y 4 alumnos (1.6%) han reprobado dos veces algún grado; es decir, el 19.4% de los alumnos ha reprobado dentro de su periodo como estudiante. Según cifras oficiales (SEP, 2005a), la reprobación en México ha disminuido considerablemente ya que para el ciclo escolar 1990-1991 era del 10.1%, trece años después en el ciclo escolar 2003-04 fue de 5.0%.

Con respecto a la distribución de frecuencias según género, se observó que dentro de ese porcentaje elevado de niños que nunca han reprobado, el 44% corresponde a los alumnos de sexo femenino; porcentaje muy elevado con respecto al de la población masculina ya que, según se puede observar, el 36.5% de los niños declara no haber reprobado; existiendo una diferencia de 7.5 puntos porcentuales en contra de las niñas.

De acuerdo con el análisis grado por grado; donde más se reprobó es en el tercer grado (6.3%). Atendiendo a la pregunta base planteada en el cuestionario, sobre cuáles grados ha reprobado el alumno; se observó que siete (2.8%) manifestaron haber reprobado el primer grado; doce alumnos (4.8%) dijeron haber reprobado el segundo grado; dieciséis alumnos (6.3%) dijeron haber reprobado el tercer grado; trece alumnos (5.2%) reprobaron en cuarto grado; cuatro alumnos (1.6%) afirmaron haber reprobado en quinto grado y finalmente solo un alumno (0.4%) había reprobado el sexto grado.

Se entiende pues, que el problema de la reprobación es un asunto que se le debe de prestar atención en el caso de la colonia Fernando Amilpa. En el caso de escuelas preparatorias del estado de Nuevo León se demostró que la reprobación³, o antecedentes de

² Se entiende por reprobación, la proporción de alumnos que finalizaron el ciclo escolar pero que no cumplieron con los requisitos para ser promovidos del grado o nivel educativo que finaliza (SEP 2005a).

³ Alumnos que tenían rezagada una materia o más y tenían pendiente obtener una calificación aprobatoria.

reprobación, es una variable que afecta fuertemente sobre el rendimiento escolar (Leal, 1994). En esta investigación se demostró tras la aplicación de modelos de regresión que dicho fenómeno, reflejado cuando un niño ha repetido por lo menos un grado (antecedentes de reprobación), afecta el rendimiento escolar del niño (promedio general) y su rendimiento en español.

Cuadro 31: Repetición por reprobación. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|-------------------------|--------------|--------------|---------------|
| Nunca han reprobado | 92 36.5% | 111 44.0% | 203 80.6% |
| Han reprobado una vez | 24 9.5% | 21 8.3% | 45 17.9% |
| Han reprobado dos veces | 3 1.2% | 1 .4% | 4 1.6% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

4.1.1.2.3. Ausentismo escolar.

Con respecto al ausentismo escolar, se consideró un periodo de dos semanas como tiempo indicado para reconocer a quienes podían ser posibles desertores. En este caso se tomó el indicador que utilizan Teachman, J. y otros (1997), los cuales consideran desertor a un alumno que ha dejado de asistir a sus clases por veinte días consecutivos. En el caso de escuelas primarias, se consideró pertinente que la referencia fuesen dos semanas, o sea, diez días hábiles, ya que un niño que deja de asistir 20 días hábiles (un mes) es dado de baja automáticamente. En este caso, se le está llamando ausentismo escolar antes que deserción.

Derivado del análisis de la información, se observó que un porcentaje significativo de alumnos (9.1%) ha dejado de asistir a clases por más de dos semanas dentro del ciclo escolar 2006-2007; de ellos, el 6.3% son alumnos de sexo femenino (16 alumnas) y 2.8% son alumnos de sexo masculino (7 alumnos); se observa pues, que tal situación afecta más a las estudiantes de sexo femenino. Las pruebas de correlación demostraron en esta investigación que el ausentismo escolar afectaba directamente el rendimiento escolar. Se obtuvo una correlación negativa y muy débil; lo que cual se interpreta que a mayor número de días de ausencia, disminuye su promedio.

Entre las razones principales por las cuales los alumnos han dejado de asistir por más de dos semanas a la escuela se encontró el mal estado en su salud (5.2%) seguido de siete casos los cuales no especificaron las causas (2.8%). Se encontraron también dos casos (0.8%) de niños que ya no querían asistir a la escuela y solamente un caso (0.4%) afirmó que su ausencia obedecía a causas económicas.

Cuadro 32: Ausentismo escolar. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|--------------|--------------|---------------|
| NO ha dejado de asistir por más de dos semanas | 112 44.4% | 117 46.4% | 229 90.9% |
| Ha dejado de asistir por más de dos semanas | 7 2.8% | 16 6.3% | 23 9.1% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

Cuadro 33: Razones que explican el ausentismo escolar en alumnos de 5° y 6° grado.

| | Nunca ha dejado de asistir | Mal estado de salud | Cuestiones económicas | El alumno ya no quería estudiar | Otro, No especificado | Total |
|--|----------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------|
| NO ha dejado de asistir por más de dos semanas | 229 90.9% | 0 .0% | 0 .0% | 0 .0% | 0 .0% | 229 90.9% |
| Ha dejado de asistir por más de dos semanas | 0 .0% | 13 5.2% | 1 .4% | 2 .8% | 7 2.8% | 23 9.1% |
| Total | 229 90.9% | 13 5.2% | 1 .4% | 2 .8% | 7 2.8% | 252 100.0% |

4.1.1.2.4. Movilidad interescolar.

Se considera que una causa que debilita el capital social familiar del alumno es la constante *movilidad del alumno* de la zona de residencia. En sus estudios, Coleman (1988) lo identificó como una variable que explicaba el fracaso escolar, reflejado, en el alumno que no logra terminar sus estudios de preparatoria o que abandona sus estudios más rápido que otro que no tiene múltiples cambios de domicilio.

De acuerdo con el análisis de los datos, el 59.1% de los alumnos nunca han cambiado de escuela en el tiempo que lleva estudiando, 31.3% de ellos ha mudado de domicilio una vez y 4% de ellos lo ha hecho dos veces. Han cambiado de domicilio tres veces el 3.6% y más de tres veces el 2%. Se observa en el siguiente cuadro que la población con mayor movilidad interescolar es la población de sexo femenino, siendo más notoria esta diferencia a partir de los casos en los que el alumno ha cambiado de escuela tres veces o más. En el caso de Fernando Amilpa dicha variable no estuvo correlacionada con el rendimiento escolar.

De acuerdo con las razones que explican el por qué los alumnos han cambiado de escuela se encontró que 0.8% de ellos había reprobado; 0.4% se debía a mala conducta del alumno; un porcentaje significativo (16.3%) señaló que fue una decisión de los padres y el 14.7% señaló que fue por cambio de domicilio (venían de otra colonia). En cuanto a la

migración, solamente el 2% señaló que su cambio de escuela obedecía a un cambio de ciudad y solamente un caso (0.4%) señaló que fue por que le era necesario cambiarlo de turno.

Cuadro 34: Movilidad interescolar. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|----------------------|----------------------|-----------------------|
| Nunca ha cambiado de escuela | 75 29.8% | 74 29.4% | 149 59.1% |
| Una vez ha cambiado de escuela | 38 15.1% | 41 16.3% | 79 31.3% |
| Dos veces ha cambiado de escuela | 4 1.6% | 6 2.4% | 10 4.0% |
| Tres veces ha cambiado de escuela | 2 .8% | 7 2.8% | 9 3.6% |
| Más de tres veces ha cambiado de escuela | 0 .0% | 5 2.0% | 5 2.0% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

Cuadro 35: Movilidad interescolar, según razones por la que ha cambiado de escuela.

| | Nunca | Una vez | Dos veces | Tres veces | Más de tres veces | Total |
|-------------------------------------|----------------------|---------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-----------------------|
| Nunca ha cambiado de escuela | 149 59.1% | 0 .0% | 0 .0% | 0 .0% | 0 .0% | 149 59.1% |
| Reprobación | 0 .0% | 2 .8% | 0 .0% | 0 .0% | 0 .0% | 2 .8% |
| Mala conducta | 0 .0% | 0 .0% | 1 .4% | 0 .0% | 0 .0% | 1 .4% |
| Lo decidimos los padres | 0 .0% | 33 13.1% | 3 1.2% | 5 2.0% | 0 .0% | 41 16.3% |
| Estaba muy retirada la otra escuela | 0 .0% | 14 5.6% | 0 .0% | 0 .0% | 0 .0% | 14 5.6% |
| Cambio de domicilio | 0 .0% | 28 11.1% | 3 1.2% | 4 1.6% | 2 .8% | 37 14.7% |
| Cambio de ciudad | 0 .0% | 0 .0% | 2 .8% | 0 .0% | 3 1.2% | 5 2.0% |
| Cambiar al alumno de turno | 0 .0% | 1 .4% | 0 .0% | 0 .0% | 0 .0% | 1 .4% |
| No especificado | 0 .0% | 1 .4% | 1 .4% | 0 .0% | 0 .0% | 2 .8% |
| Total | 149 59.1% | 79 31.3% | 10 4.0% | 9 3.6% | 5 2.0% | 252 100.0% |

4.1.1.3. Materiales e insumos para el aprendizaje del alumno.

4.1.1.3.1. *Uso de computadoras para hacer trabajos escolares.*

En relación al uso de computadoras, se hizo la siguiente pregunta dentro del cuestionario: ¿el alumno utiliza computadoras para hacer sus tareas?; la pregunta se incluyó, independientemente de que en los salones de 5° y 6° grado se pudo observar la existencia de ellas. La presencia de computadoras en el aula obedece a que la escuela, en ambos turnos, está inserta dentro del programa “ENCICLOMEDIA”; programa oficial establecido por la Secretaría de Educación Pública. Derivado de la aplicación de los cuestionarios, se encontró que el 91.3% de los alumnos no utilizan computadoras para hacer sus tareas; mientras que 8.7% de ellos si lo hace. La variable no tuvo correlación con la variable dependiente.

4.1.1.3.2. *Suficiencia de útiles escolares.*

En este estudio se consideró necesario medir la suficiencia de útiles escolares que posee el alumno. En este sentido, se construyó una variable en la cual los padres de los alumnos contestarían si eran suficientes o no, los útiles que posee el alumno y con los cuales lleva a cabo sus estudios. La lista de útiles consistía en 11 elementos básicos. Se construyó una variable de intervalo. La variable se construyó de tal forma que por cada útil escolar de la lista en la que el padre contestara que SI lo poseía de manera suficiente, se capturaría con un número 1 (uno) mientras que la ausencia de ese útil escolar, se capturaría como un 0 (cero). El rango de suficiencia de útiles escolares fluctuaría entre 0 y 11.

Así, 12 padres de familia (4.8%) contestaron que su hijo tenía insuficiencia total de útiles escolares; es decir no tenían ningún útil escolar de manera suficiente. Es importante señalar tal y como se observa en el cuadro siguiente, que la gran mayoría de los alumnos posee suficiencia de útiles escolares; los porcentajes acumulados indican que a partir de que el alumno posee por lo menos 8 (ocho) útiles escolares, de una lista de once; la tendencia es a elevar. De tal suerte que poseen ocho útiles escolares el 12.9% de los alumnos; mismo porcentaje para los alumnos que, de acuerdo con sus padres, poseen por lo menos 9 útiles. El 25.3% de los padres consideró que sus hijos poseen de manera suficiente 10 útiles escolares y finalmente, el 16.9% posee todos los útiles escolares.

En relación a la suficiencia de útiles escolares y la relación de género; se observa que los porcentajes para la población que manifestó tener insuficiencia total de útiles escolares es igual tanto para niños como para niñas (2.4%). Se hace notoria una diferencia significativa en cuanto a los alumnos que poseen por lo menos 8 (ocho) útiles escolares; 7.6% de las niñas los posee a diferencia del 5.2% de los niños. La diferencia más importante se observa con los niños que de acuerdo con sus padres, poseen todos los útiles escolares; se encontró que el 11.2% de las niñas estudian bajo esta condición, a diferencia del 5.6% de los niños, que estudian en condición similar; es decir, el doble de estudiantes. Tal información señala la existencia de cierta desventaja bajo las cuales estudian los alumnos de sexo masculino.

De acuerdo con los hallazgos de Heredia (2001: 117-119) en donde se indica que la *disponibilidad de útiles escolares* es la variable que mejor podía explicar el *desempeño*

escolar tanto en escuelas de zonas rurales como urbanas de Nuevo León, esta investigación no encontró correlación que indicara lo mismo. Un porcentaje elevado de estudiantes en Fernando Amilpa tienen suficiencia de útiles escolares; por lo tanto, una hipótesis tentativa podría indicar que a mayor número de útiles escolares que el alumno posea, mayor será su rendimiento escolar. Sin embargo, no se encontró ninguna evidencia de ello, no hubo correlación entre las variables.

Cuadro 36: Suficiencia de útiles escolares (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|--|------------|--------------|-----------------|
| Insuficiencia total de útiles escolares | 12 | 4.8 | 4.8 |
| Posee por lo menos 1 (uno) útil escolar | 5 | 2.0 | 6.8 |
| Posee por lo menos (dos) útiles escolares | 5 | 2.0 | 8.8 |
| Posee por lo menos 3 (tres) útiles escolares | 3 | 1.2 | 10.0 |
| Posee por lo menos 4 (cuatro) útiles escolares | 8 | 3.2 | 13.3 |
| Posee por lo menos 5 (cinco) útiles escolares | 9 | 3.6 | 16.9 |
| Posee por lo menos 6 (seis) útiles escolares | 21 | 8.4 | 25.3 |
| Posee por lo menos 7 (siete) útiles escolares | 17 | 6.8 | 32.1 |
| Posee por lo menos 8 (ocho) útiles escolares | 32 | 12.9 | 45.0 |
| Posee por lo menos 9 (nueve) útiles escolares | 32 | 12.9 | 57.8 |
| Posee por lo menos 10 (diez) útiles escolares | 63 | 25.3 | 83.1 |
| Posee todos (once) los útiles escolares | 42 | 16.9 | 100.0 |
| Total | 249 | 100.0 | |

Cuadro 37: Suficiencia de útiles escolares. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|-------------|-------------|------------|
| Insuficiencia total de útiles escolares | 6 (2.4%) | 6 (2.4%) | 12 (4.8%) |
| Posee por lo menos 1 (uno) útil escolar | 2 (.8%) | 3 (1.2%) | 5 (2.0%) |
| Posee por lo menos 2 (dos) útiles escolares | 1 (.4%) | 4 (1.6%) | 5 (2.0%) |
| Posee por lo menos 3 (tres) útiles escolares | 2 (.8%) | 1 (.4%) | 3 (1.2%) |
| Posee por lo menos 4 (cuatro) útiles escolares | 4 (1.6%) | 4 (1.6%) | 8 (3.2%) |
| Posee por lo menos 5 (cinco) útiles escolares | 5 (2.0%) | 4 (1.6%) | 9 (3.6%) |
| Posee por lo menos 6 (seis) útiles escolares | 11 (4.4%) | 10 (4.0%) | 21 (8.4%) |
| Posee por lo menos 7 (siete) útiles escolares | 12 (4.8%) | 5 (2.0%) | 17 (6.8%) |
| Posee por lo menos 8 (ocho) útiles escolares | 13 (5.2%) | 19 (7.6%) | 32 (12.9%) |
| Posee por lo menos 9 (nueve) útiles escolares | 17 (6.8%) | 15 (6.0%) | 32 (12.9%) |
| Posee por lo menos 10 (diez) útiles escolares | 30 (12.0%) | 33 (13.3%) | 63 (25.3%) |
| Posee todos (once) los útiles escolares | 14 (5.6%) | 28 (11.2%) | 42 (16.9%) |
| Total | 117 (47.0%) | 132 (53.0%) | 249 (100%) |

4.1.1.4. Comodidad para estudiar.

4.1.1.4.1. Comodidad total para estudiar.

El estudio consideró necesario investigar con respecto a tres condiciones de comodidad en la que el alumno realiza sus estudios. En primera instancia, se preguntó con respecto a la *posesión de un ventilador* (abanico, nombre con el que se les conoce localmente) en el lugar donde hace sus tareas; esto considerando que el clima de la ciudad es extremo y en ocasiones alcanza los 40° C. Tal situación bajo ninguna circunstancia es favorable para llevar a cabo alguna actividad escolar.

De igual forma, se integró otra variable llamada *espacio independiente para estudiar*; dicha variable considera la existencia de un espacio para que el alumno estudie “aparte” el sólo; es decir, sin que al mismo tiempo y en el mismo lugar se estén llevando a cabo otras actividades tales como cocinar, comer u otras. Tal situación de hacinamiento se considera que no favorece un “buen ambiente educacional” (Kliksberg, 2000); se considera también que las malas condiciones de la vivienda afectan al alumno negativamente (Schmelkes, 1997).

Finalmente, otra variable considerada dentro del constructo al que se llamó *comodidad del estudiante*, es un espacio propio para dormir. La pregunta consideró la posesión o no posesión de una cama propia para dormir. Tal pregunta obedece a la necesidad de explorar si el alumno tiene un lugar de descanso independiente; situación que hipotéticamente, suponía; habría de reflejar mejores resultados por parte del estudiante.

La variable *comodidad total para estudiar* se construyó a partir de la suma de las tres variables antes mencionadas, por cada respuesta afirmativa (SI), se asignaba el valor de 1 (uno) y por cada respuesta negativa (NO) se asignaba el valor 0 (cero). Al sumar todas las respuestas correspondientes a SI, se esperaba un valor máximo de 3 (tres) y la ausencia de todos los componentes era un 0 (cero) total.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observó que 51.6% de los estudiantes NO dispone de un abanico en el lugar donde hace su tarea, mientras que el 48.4% de ellos si tenía a su disposición este mueble. Con respecto a la independencia de los espacios del estudiante para estudiar, se observa que el 59.5% de ellos tiene que estudiar en un espacio compartido; es decir, no posee un espacio “aparte” para el solo en el tiempo que el dedica para hacer sus tareas; mientras que el 40.5% de los alumnos si tiene un lugar donde estudia “el solo”. Finalmente, respecto a la posesión de una cama propia para dormir por parte del alumno, se observó que el 45.6% de ellos comparte su cama con otra persona; es decir, no posee una cama propia para dormir; en contraparte, el 54.4% de los alumnos posee una cama propia para descansar.

Habiéndose sumado la variable, se identificó que el 26.2% de los estudiantes no posee ninguna comodidad para estudiar, es decir, no posee un abanico, no dispone de un espacio independiente en su casa en donde pueda hacer su tarea, no tiene una cama propia para dormir. El siguiente cuadro expone evidencias de que los porcentajes tienden a ser idénticos en todos los casos, ya que se según se puede observar, el mismo porcentaje de alumnos (26.2%) posee por lo menos una condición favorable para estudiar o mueble; el 25.8% posee dos condiciones

o muebles para su mejor estancia y finalmente el 21.8% posee un abanico, un espacio propio para estudiar y una cama propia para dormir.

Derivado de los resultados de investigación, ninguna correlación resultó significativa entre estas variables y el rendimiento escolar; por lo tanto, fue descartada completamente para la formulación de nuevas hipótesis.

Cuadro 38: Comodidad total para estudiar (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|---|------------|--------------|-----------------|
| No posee ninguna comodidad para estudiar | 66 | 26.2 | 26.2 |
| Posee por lo menos una condición o mueble | 66 | 26.2 | 52.4 |
| Posee dos condiciones o muebles | 65 | 25.8 | 78.2 |
| Posee tres condiciones favorables para estudiar | 55 | 21.8 | 100.0 |
| Total | 252 | 100.0 | |

4.1.1.5. Estructura familiar.

Esta sección analiza de manera descriptiva algunas de las características socioeconómicas y socioeducativas de los padres de familia de los alumnos. Inicialmente se encontró que la *edad* promedio de los padres (masculino) es de 37.5 años de edad; siendo la edad mínima de 25 años y la edad máxima de 62 años. Con respecto a las madres de familia, la edad promedio es de 34.5 años de edad y el valor mínimo de edad fue de 26 años y el valor máximo fue de 52 años de edad.

4.1.1.5.1. Tipos de unión (estructuración de la familia) y estado civil de los padres.

Se han mencionado ya diversos estudios en donde se considera que tanto, algunos aspectos básicos de la *estructura de la familia*, así como el grado de organización de ésta, tienen fuerte influencia sobre los resultados del niño. Se dice que si la familia está constituida por un solo cónyuge, el alumno está en riesgo de fracaso escolar y de lograr un pobre rendimiento (Kliksberg, 2000; Hall, 1999; Contreras, 1997; Wilson, 1994; Teachman y otros, 1997; Schmelkes, 1997; Coleman, 1988).

En el caso de la colonia Fernando Amilpa, con respecto al tipo de unión familiar bajo la cual vive el alumno, se encontró que un porcentaje significativo de familias es de tipo monoparental (9.2%); en este caso, específicamente monoparental con jefatura femenina. De los 23 casos en los cuales se manifestó que no había pareja de sexo masculino, once mujeres (4.4%) son madres divorciadas, nueve mujeres (3.6%) son madres solteras y 3 mujeres (1.2%) son mujeres solas viudas. Se identificó en los resultados que el 63.6 % de las parejas son casados. Dicho porcentaje corresponde a familias en donde los padres del alumno son sus

padres naturales, es decir, el alumno es hijo de los dos padres; en contraste se observa que en seis casos (2.4%) de parejas casadas el alumno convive con un padre putativo (padrastra) y un solo caso (0.4%) en donde el alumno convive con una madre putativa (madrastra). La diferencia entre parejas casadas y las que conviven en unión libre es de 42.4 puntos porcentuales; siendo el porcentaje más elevado para los que están casados (66.4%).

De acuerdo a los resultados de investigación, ninguna de estas dos variables: *tipos de unión (estructuración de la familia) y estado civil de los padres*, mostró correlación con la variable dependiente. No sucedió ni para el caso del rendimiento escolar; ni tampoco para el caso de rendimiento en español y rendimiento en matemáticas.

Cuadro 39: Tipos de unión y estado civil de los padres del alumno (porcentajes).

| | No hay pareja | Unión libre | Casados | Total |
|-------------------------------------|---------------|-------------|--------------|---------------|
| Sus dos padres naturales | 0 .0% | 40 16.0% | 159 63.6% | 199 79.6% |
| Madre natural y padrastra | 0 .0% | 19 7.6% | 6 2.4% | 25 10.0% |
| Padre natural y madrastra | 0 .0% | 1 .4% | 1 .4% | 2 .8% |
| Madre divorciada | 11 4.4% | 0 .0% | 0 .0% | 11 4.4% |
| Madre nunca casada o soltera | 9 3.6% | 0 .0% | 0 .0% | 9 3.6% |
| Madre sola viuda | 3 1.2% | 0 .0% | 0 .0% | 3 1.2% |
| Vive con otros familiares o tutores | 1 .4% | 0 .0% | 0 .0% | 1 .4% |
| Total | 24 9.6% | 60 24.0% | 166 66.4% | 250 100.0% |

4.1.1.5.2. Ocupación de los padres de familia.

Con respecto a la ocupación de los padres de familia (masculino), los hallazgos demuestran que el 94% de la población tiene un empleo. La población desempleada refleja un 4.6%, mientras que los jubilados o pensionados alcanzan solamente el 1.4%. La población masculina en Fernando Amilpa es principalmente obrera (24.9%) y en segundo plano se encuentran los trabajadores de la construcción o albañiles (20.7%). Una tercera ocupación que refleja porcentajes elevados (18.4%) son los prestadores de servicios (jardineros, electricistas, otros). Porcentajes menores corresponden a empleados de mostrador, empresas de seguridad y otros (6%); mientras que el 3.7% son empleados del gobierno (policías, ejército, presidencia municipal).

Contreras (1997:80) encontró correlación entre las variables rendimiento escolar y empleo en el padre, en este sentido, señaló en su investigación que obtienen mejores calificaciones los estudiantes cuyo padre si tiene un empleo que los estudiantes que tienen un padre sin empleo. Su investigación arrojó estos resultados para estudiantes de *secundaria*. Para el caso de alumnos de primaria, esta investigación no encontró ningún tipo de correlación significativa. El empleo en el padre no afecta en ningún sentido el rendimiento escolar.

Cuadro 40: Ocupación del padre de familia (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|-------------------------|------------|--------------|-----------------|
| Ninguna o desempleado | 10 | 4.6 | 4.6 |
| Empleado | 13 | 6.0 | 10.6 |
| Empleado de gobierno | 8 | 3.7 | 14.3 |
| Obrero | 54 | 24.9 | 39.2 |
| Albañil o Peón | 45 | 20.7 | 59.9 |
| Prestador de servicios | 40 | 18.4 | 78.3 |
| Ventas o negocio propio | 14 | 6.5 | 84.8 |
| Otro | 30 | 13.8 | 98.6 |
| Jubilado o Pensionado | 3 | 1.4 | 100.0 |
| Total | 217 | 100.0 | |

Con respecto a la población de sexo femenino (madres de los alumnos), se observa que el 74% de las mujeres está fuera del sector productivo; es decir no tiene ningún ingreso económico. El resto de la población, se distribuye de la siguiente manera: 4.1% son empleadas (encargadas de establecimiento, empleadas de seguridad, otros); sólo una persona es empleada del gobierno municipal de Monterrey (0.4%); un porcentaje significativo son obreras en alguna fabrica (8.1%) y el 8.9% de las mujeres son prestadoras de servicios (principalmente empleadas domésticas). Finalmente, un porcentaje menor se dedica al comercio o ventas en un negocio propio (2.8%).

Cuadro 41: Ocupación de la madre de familia (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|------------------------------|------------|--------------|-----------------|
| Hogar, ninguna o desempleada | 182 | 74.0 | 74.0 |
| Empleada | 10 | 4.1 | 78.0 |
| Empleada de gobierno | 1 | .4 | 78.5 |
| Obrera | 20 | 8.1 | 86.6 |
| Prestador de servicios | 22 | 8.9 | 95.5 |
| Ventas o negocio propio | 7 | 2.8 | 98.4 |
| Otro | 4 | 1.6 | 100.0 |
| Total | 246 | 100.0 | |

4.1.1.5.3. Religión de los padres de familia.

Con respecto a la religión practicada por los padres de familia se observa el predominio de la religión católica en ambos padres. En el caso de los padres de familia (sexo masculino) el 69.3% de ellos declaró ser católico; cantidad similar al de las madres de familia que manifestó ser católica el 68.8%. Es importante señalar que un porcentaje significativo de mujeres declaró ser cristiana evangélica 15.6%, porcentaje muy elevado con respecto al de los padres de familia que se estima en 8.4% de evangélicos.

Las siguientes cifras son proporcionadas por el INEGI (2007) y ayudarán a comprender de forma comparativa los porcentajes a nivel nacional, estatal y los correspondientes a la comunidad de Fernando Amilpa. El 88% de la población nacional es católica; comparado con el 87.9% del estado de Nuevo León. En cuanto a los protestantes evangélicos, el 5.2% de la población nacional lo es; mientras que en el estado de Nuevo León el 6.2%, según el INEGI (2007), practica esta religión. Se considera que las religiones bíblicas NO evangélicas representan 2.1% a nivel nacional; el 2% en Nuevo León. Finalmente la población sin religión se estima en 3.5% nacionalmente y en 2.8% para el estado de Nuevo León (INEGI, 2007).

En cuanto a la variable religión, los teóricos del capital social consideran que pertenecer a algún círculo religioso o asistir a algún tipo de servicio de la misma naturaleza; fortalece el capital social externo (Coleman, 1988:95-120); es decir, se fortalecen las relaciones de la familia hacia a fuera de su círculo íntimo. En los estudios realizados en los Estados Unidos, se demostró que dicha variable favorecía para la permanencia del alumno en la escuela preparatoria.

En esta investigación se exploró solamente sobre el tipo de religión que profesan los padres de los estudiantes de primaria, considerando que en México como se ha señalado, el 88% de la población nacional se declara católica romana; dicha situación no refleja una población heterogénea y se hacen más estrechas de observar, por ejemplo, en que grupo religioso se presenta más alto o bajo rendimiento escolar. De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, la variable religión de los padres no se correlacionó significativamente con el rendimiento escolar del alumno.

Cuadro 42: Religión que practica el padre de familia (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|---------------------------|------------|--------------|-----------------|
| Ninguna | 47 | 20.9 | 20.9 |
| Católica | 156 | 69.3 | 90.2 |
| Cristiana evangélica | 19 | 8.4 | 98.7 |
| Protestante no evangélica | 3 | 1.3 | 100.0 |
| Total | 225 | 100.0 | |

Cuadro 43: Religión que práctica la madre de familia (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|---------------------------|------------|--------------|-----------------|
| Ninguna | 28 | 11.2 | 11.2 |
| Católica | 172 | 68.8 | 80.0 |
| Cristiana evangélica | 39 | 15.6 | 95.6 |
| Protestante no evangélica | 11 | 4.4 | 100.0 |
| Total | 250 | 100.0 | |

4.1.1.6. Relaciones padres e hijos.

4.1.1.6.1. Número de hijos que están estudiando.

Con relación al número total de hijos que estudian dentro de cada familia de los alumnos incluidos en la muestra, se encontró que el promedio de estos fue de 2.4 hijos estudiando en total; siendo el valor mínimo de 1 (uno) y el valor máximo de 7 (siete). En efecto, se observa en el cuadro siguiente que en los porcentajes acumulados el 85.7% se concentra entre los padres que tienen entre uno y tres hijos estudiando. El porcentaje más elevado (41.3%) corresponde a los padres que tienen en total dos hijos estudiando.

Cuadro 44: Total de hijos de familia que estudian (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|--------------------|------------|--------------|-----------------|
| 1 Hijo estudiando | 36 | 14.3 | 14.3 |
| 2 Hijos estudiando | 104 | 41.3 | 55.6 |
| 3 Hijos estudiando | 76 | 30.2 | 85.7 |
| 4 Hijos estudiando | 29 | 11.5 | 97.2 |
| 5 Hijos estudiando | 5 | 2.0 | 99.2 |
| 6 Hijos estudiando | 1 | .4 | 99.6 |
| 7 Hijos estudiando | 1 | .4 | 100.0 |
| Total | 252 | 100.0 | |

4.1.1.6.2. Ayuda extraescolar.

Con respecto al apoyo extraescolar dedicado a los alumnos, se encontró que 27% del total de ellos no recibe este tipo de apoyo; mientras que el 73% si lo recibe. Al observar quien recibe menos apoyo para hacer sus tareas escolares se encontró que son más las alumnas quienes no reciben apoyo (14.3%). Sin embargo, este porcentaje es solamente 1.6 puntos porcentuales más con respecto a los alumnos de sexo masculino que tampoco reciben apoyo

extraescolar para hacer sus tareas. En general se puede decir que un porcentaje elevado (73%) de alumnos recibe apoyo extraescolar para hacer sus tareas.

Cuadro 45: Ayuda extraescolar hacia el estudiante. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| NO Recibe apoyo extraescolar | 32 12.7% | 36 14.3% | 68 27.0% |
| Recibe apoyo extraescolar | 87 34.5% | 97 38.5% | 184 73.0% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

En cuanto a la ayuda extraescolar, se construyó una variable que diera cuenta del número total de personas que ayudan al alumno a hacer sus tareas; en este caso, las opciones de respuesta se centraron en que si el alumno recibía ayuda del padre, de la madre, de un hermano, de un amigo, de un maestro o de otra persona. Por cada opción contestada como SI, se le asignó un valor de 1 (uno) y por cada opción contestada como NO, se le asignó el valor 0 (cero). La suma de los valores aportó un valor, el cual indicaba el total de personas que ayudan al alumno, de la misma, se desprenden los resultados expuestos en el cuadro 46.

Contreras (1997) encontró correlaciones significativas entre las variables: ayuda de la madre para hacer tareas y el rendimiento escolar. Su estudio, como ya se ha señalado, fue realizado con alumnos de secundaria. En el caso de estudiantes de primaria, con respecto a la variable *ayuda extraescolar* que recibe el alumno (total de personas que le ayudan a hacer sus tareas); se encontró una correlación negativa y débil (-.108) con la variable *rendimiento en matemáticas*; su nivel de significancia se ubicó en los límites de aceptación (.049); lo cual indica que no es una variable que esté afectando el rendimiento del alumno en esa área. No se encontró ninguna correlación con el rendimiento escolar (promedio general de calificaciones).

Cuadro 46: Número total de personas que ayudan al alumno a hacer sus tareas (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|--|------------|--------------|-----------------|
| No recibe apoyo de ninguna persona | 68 | 27.0 | 27.0 |
| Recibe apoyo de por lo menos una (1) persona | 133 | 52.8 | 79.8 |
| Recibe apoyo de por lo menos dos (2) personas | 41 | 16.3 | 96.0 |
| Recibe apoyo de por lo menos tres (3) personas | 8 | 3.2 | 99.2 |
| Recibe apoyo de por lo menos cuatro (4) personas | 2 | .8 | 100.0 |
| Total | 252 | 100.0 | |

4.1.1.6.3. Percepción del logro del estudiante y expectativas de los padres.

En cuanto a la percepción que tienen los padres con respecto al rendimiento escolar de sus hijos, se observó que solamente 1 alumno (0.4%) es considerado con un pésimo rendimiento; el 2% de los padres considera que sus hijos tienen un rendimiento malo y el 45% de ellos creen que el rendimiento escolar de sus hijos es regular. Analizando el cuadro siguiente se observa que 109 padres de familia que representan el 43.4%, consideran que el rendimiento escolar de sus hijos es bueno y solamente el 9.2% de los padres (23 casos) consideran que sus hijos tienen un rendimiento escolar excelente.

Considerando las diferencias por género, se observa que la percepción de los padres con respecto al rendimiento escolar de sus hijos, varía significativamente. Más padres consideran que sus hijos (masculino) tienen un rendimiento “regular” 26.3%; siendo la diferencia de 7.6 puntos porcentuales con respecto a los alumnos de sexo femenino. En cuanto a la percepción de un rendimiento “bueno”; se observa que entre el sexo masculino y el sexo femenino hay una diferencia de 10.8 puntos porcentuales, favoreciendo esta diferencia al sexo femenino.

Cuadro 47: Percepción del rendimiento escolar de los alumnos según los padres. Distribución por género del estudiante.

| | Masculino | Femenino | Total |
|-----------------------|--------------|--------------|---------------|
| Rendimiento Pésimo | 0 .0% | 1 0.4% | 1 0.4% |
| Rendimiento Malo | 3 1.2% | 2 0.8% | 5 2.0% |
| Rendimiento Regular | 66 26.3% | 47 18.7% | 113 45.0% |
| Rendimiento Bueno | 41 16.3% | 68 27.1% | 109 43.4% |
| Rendimiento Excelente | 8 3.2% | 15 6.0% | 23 9.2% |
| Total | 118 47.0% | 133 53.0% | 251 100.0% |

Derivado de tales percepciones, se observa en el siguiente cuadro que las *expectativas reales* de los padres sobre los logros escolares de sus hijos, se elevan a favor de las mujeres; de tal suerte que más padres de familia (23.5%) creen que sus hijas (mujeres) podrán terminar la secundaria, 4 puntos porcentuales por encima de las expectativas para los hijos (masculino) para que alcancen el mismo nivel, el cual se estimó en 19.5%. De igual manera, más padres de familia creen que sus hijas pueden alcanzar la preparatoria terminada (10.8%), que los padres que creen que sus hijos de sexo masculino pueden lograr terminar ese tipo de estudios (7.2%).

Cuadro 48: Expectativas reales de los padres con respecto a los logros del estudiante (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|--|------------|--------------|-----------------|
| Su hijo logrará: Terminar la primaria | 16 | 6.4 | 6.4 |
| Su hijo logrará: Secundaria incompleta | 8 | 3.2 | 9.6 |
| Su hijo logrará: Secundaria completa | 108 | 43.0 | 52.6 |
| Su hijo logrará: Preparatoria incompleta | 4 | 1.6 | 54.2 |
| Su hijo logrará: Preparatoria completa | 45 | 17.9 | 72.1 |
| Su hijo logrará: Terminar la universidad | 63 | 25.1 | 97.2 |
| Otro | 7 | 2.8 | 100.0 |
| Total | 251 | 100.0 | |

Cuadro 49: Expectativas reales de los padres con respecto a los logros del estudiante. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|-------------------------|--------------|--------------|---------------|
| Terminar la primaria | 7 2.8% | 9 3.6% | 16 6.4% |
| Secundaria incompleta | 4 1.6% | 4 1.6% | 8 3.2% |
| Secundaria completa | 49 19.5% | 59 23.5% | 108 43.0% |
| Preparatoria incompleta | 2 .8% | 2 .8% | 4 1.6% |
| Preparatoria completa | 18 7.2% | 27 10.8% | 45 17.9% |
| Terminar la universidad | 33 13.1% | 30 12.0% | 63 25.1% |
| Otro | 5 2.0% | 2 .8% | 7 2.8% |
| Total | 118 47.0% | 133 53.0% | 251 100.0% |

Tal y como se habrá de analizar con mayor detenimiento (sección de análisis de correlaciones y de los modelos de regresión); la variable *expectativas reales* de los padres sobre los hijos es una variable que explica los logros del estudiante totalmente. Los padres que generan más expectativas reales sobre sus hijos, tendrán hijos con mejores promedios. La fuerza de las correlaciones encontradas entre las variables lo demuestra: *expectativas reales de los padres* y el *rendimiento escolar* (.397); su *rendimiento en español* (.393) y su *rendimiento*

en *matemáticas* (.377). Se entiende pues que los padres siguen jugando un papel importante dentro de los logros de sus hijos; de su involucramiento en asuntos escolares del niño; en el fortalecimiento del capital social familiar (Coleman, 1988). El estudio de Schmelkes (1997:113) señala la existencia de esta correlación en su estudio de Puebla.

Siguiendo con las expectativas; en cuanto a las *expectativas ideales*, es decir qué nivel educativo *les gustaría* a los padres que sus hijos lograran obtener; se encontró que el 62.2% de los padres desean que sus hijos estudien hasta terminar una carrera universitaria; situación paradójica con las expectativas reales de los padres ya que según se observó en el cuadro 48, el acumulado señala que el 72% considera que su hijo terminará la preparatoria solamente y poco más de la mitad (52.6%) considera que solamente lograrán terminar la secundaria. La variable *expectativas ideales de los padres*, demostró tener correlación significativa con las variables dependientes; en este caso, con el *rendimiento escolar* (.187), el *rendimiento en español* (.168) y el *rendimiento en matemáticas* (.132). Es decir, en la medida en que los padres generan más expectativas sobre sus hijos, estos obtienen mejores resultados.

Cuadro 50: Expectativas ideales de los padres con respecto a los logros del estudiante. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|---|--------------|--------------|---------------|
| La secundaria completa | 13 5.2% | 20 8.0% | 33 13.1% |
| La preparatoria completa | 23 9.2% | 28 11.2% | 51 20.3% |
| Terminara la universidad | 75 29.9% | 81 32.3% | 156 62.2% |
| Otro nivel o especialidad (maestría u otro) | 7 2.8% | 4 1.6% | 11 4.4% |
| Total | 118 47.0% | 133 53.0% | 251 100.0% |

4.1.1.6.4. Intensidad de las relaciones: Padre e hijos.

Una variable que se considera parte fundamental del capital social familiar, son las relaciones entre padres e hijos. Esta variable considera aspectos relacionados con el interés que tienen los padres de los alumnos con el futuro escolar de los mismos. Se caracteriza por los intercambios verbales sobre los eventos ocurridos en la escuela y las expectativas de los alumnos para proseguir sus estudios después de la primaria y más allá (Teachman y otros, 1997; Kliksberg, 2000; Leal, 1994).

Los resultados de la investigación arrojaron valores de correlaciones significativas entre la variable *intensidad de las relaciones padre e hijos* y el *rendimiento en español* (0.117). Se demostró que los padres que tienen relaciones fuertes con sus hijos, lograrán que

estos tengan mejor *rendimiento en español*. En este sentido se puede interpretar que el capital familiar que se genera por dicha conducta hacia dentro del núcleo, favorece el éxito escolar del estudiante (Teachman y otros, 1997; Kliksberg, 2000; Leal, 1994).

Haciendo un análisis independiente de cada variable que con la que se constituyó la llamada intensidad de las relaciones; el siguiente cuadro muestra, la existencia de un fuerte interés en los padres de los alumnos por *conocer lo qué les pasa en la escuela* a estos. De acuerdo con la información obtenida, se encontró que el 71% de los padres afirmó hablar regularmente con sus hijos de ello. Tal situación, supone la existencia de un dialogo abierto entre padres e hijos. Sin embargo, existe una aparente contradicción entre lo que algunos maestros afirman sobre los padres, los cuales, señalan que a éstos “*no les interesa lo que les pase a sus hijos*”; ya que según algunos maestros, los padres de familia muestran poco interés en los asuntos escolares.

El análisis de correlación de Spearman con esta variable, demostró que tiene efecto sobre el rendimiento escolar del alumno (0.118) y sobre su rendimiento en español (0.145); dichos resultados reflejan nuevamente que es hacia adentro del núcleo familiar en donde se acumula el capital; que es ahí donde se genera un ambiente educacional positivo y en donde los estímulos positivos tendrán un efecto sobre el estudiante (Teachman y otros, 1997; Kliksberg, 2000; Leal, 1994).

En cuanto a este tipo de interacciones verbales de los padres con los hijos, se observó mayor comunicación entre padres e hijas (femenino), el 38.1% de los padres afirmó hablar regularmente con sus hijas, mientras que el 32.9% se observó en los alumnos de sexo masculino, existiendo una diferencia significativa de 5.2 puntos porcentuales entre ambos sexos. En este sentido, de las otras opciones, vale la pena rescatar la relacionada a los padres que hablan ocasionalmente con sus hijos, los cuales, concentran los mayores porcentajes (9.9%) en los hijos (masculino); aunque la diferencia entre las alumnas (femenino) no es muy elevada o significativa ya que solo hay una diferencia de 1.6 puntos porcentuales entre ambos (9.9% contra 8.3%).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Cuadro 51: Frecuencia con que los padres de familia hablan con sus hijos acerca de lo que pasa en la escuela. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|----------------|--------------|--------------|---------------|
| Nunca | 2 .8% | 5 2.0% | 7 2.8% |
| Raramente | 9 3.6% | 11 4.4% | 20 7.9% |
| Ocasionalmente | 25 9.9% | 21 8.3% | 46 18.3% |
| Regularmente | 83 32.9% | 96 38.1% | 179 71.0% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

Con respecto a la frecuencia con que los padres de familia hablan con sus hijos de sus planes de entrar a la secundaria, es importante observar que el dialogo “ocasional” tiene mayor porcentajes y el dialogo “regular” disminuye. Es decir, los padres hablan menos con sus hijos con respecto a ese asunto. Se observa pues, que el 27.4% de los padres hablan ocasionalmente con sus hijos de sus planes de entrar a la secundaria, habiendo porcentajes casi idénticos entre alumnos y alumnas (la diferencia es de 0.4%). En contraste con lo anterior, se observó que el 59.9% de los padres hablan regularmente con sus hijos acerca de sus planes de entrar a la secundaria, habiendo una diferencia de 2 puntos porcentuales entre ambos sexos (29% masculino contra el 31% femenino). Se puede afirmar que un 40% de los padres está lejos de hablar con sus hijos sobre el tema, ya que la distribución dentro de estos porcentajes, indica que nunca lo hacen o lo hacen rara u ocasionalmente.

Cuadro 52: Frecuencia con que los padres de familia hablan con sus hijos acerca de sus planes de entrar a secundaria. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|----------------|--------------|--------------|---------------|
| Nunca | 2 .8% | 9 3.6% | 11 4.4% |
| Raramente | 10 4.0% | 11 4.4% | 21 8.3% |
| Ocasionalmente | 34 13.5% | 35 13.9% | 69 27.4% |
| Regularmente | 73 29.0% | 78 31.0% | 151 59.9% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Finalmente, se hace más evidente la ausencia de un dialogo entre padres e hijos con respecto a los planes del estudiante de *matricularse después de la secundaria*. En este sentido, se observa que aumentaron los porcentajes de los padres que afirman hablar “raramente” con sus hijos sobre este tema (14.7%).

Los padres que “regularmente” hablan con sus hijos sobre sus planes de estudiar después de la secundaria, disminuyeron significativamente con respecto al tema de los planes de estudiar después de la primaria (estudiar la secundaria); se observa una diferencia de 10.3 puntos porcentuales, tales porcentajes indican que más allá de estudiar la secundaria las expectativas de los padres disminuyen, de tal manera que el tema es tratado con menor frecuencia. Tal apreciación tiene sentido cuando se observa el cuadro 48, en el cual se describen las *expectativas reales* de los padres de familia, quienes consideran que sus hijos solamente lograrán terminar la secundaria (43% de ellos).

Cuadro 53: Frecuencia con que los padres de familia hablan con sus hijos acerca de sus planes de estudiar después de la secundaria. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|----------------|--------------|--------------|---------------|
| Nunca | 10 4.0% | 15 6.0% | 25 9.9% |
| Raramente | 20 7.9% | 17 6.7% | 37 14.7% |
| Ocasionalmente | 34 13.5% | 31 12.3% | 65 25.8% |
| Regularmente | 55 21.8% | 70 27.8% | 125 49.6% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

En síntesis, en cuanto a las conversaciones sostenidas entre padres e hijos en donde el asunto central sean los planes de estudiar más allá de la primaria, no fue algo frecuente. En este sentido, no se encontró ningún tipo de correlación con el rendimiento escolar, ni con el rendimiento en español o matemáticas. La nula existencia de correlaciones puede indicarnos que la visión de los padres es a corto plazo, es decir, están más preocupados por que sus hijos terminen la primaria, que por su acceso hacia otros niveles de escolaridad superior.

Si bien es cierto que las expectativas de los padres son que sus hijos estudien más allá de la secundaria; y las expectativas de los padres es la variable que más explica el rendimiento escolar en todas las áreas (general, español y matemáticas); se tiene el problema de los bajos rendimientos escolares. El promedio de calificaciones de los alumnos no es mayor del 7.6; es decir un “buen” rendimiento, valoración que está muy lejos de decir si le es suficiente a un alumno para seguir progresando dentro del sistema escolar o si le es suficiente para permanecer dentro de él.

4.1.1.6.5. Recreación familiar.

La teoría de la reproducción en Bourdieu (1991), sostiene que la pertenencia de clase aporta al sujeto un capital cultural previo y necesario para transitar con éxito dentro del sistema educativo; que es por naturaleza poseedor de bienes de capital cultural.

En este sentido, Bourdieu (1991) demostró en sus estudios que los hogares urbanos de clase media alta y clase alta, poseen capitales culturales elevados debido a que su *habitus de clase* les permite apropiarse de la cultura simbólica y material con mayor facilidad. La pertenencia de clase, les favorece a los sujetos para asistir a museos, galerías de arte, muestras de cine, exposiciones fotográficas, funciones de teatro y otros. Este tipo de consumo cultural, lleva consigo el incremento y fortalecimiento del capital cultural. Las clases bajas no tienen

fácil acceso a dichos espacios, condición que los coloca en desventaja frente al proceso de acumulación de capital cultural.

En cuanto a las relaciones padres e hijos, hablando particularmente de la recreación entre ambos, se construyó una variable de intervalo en la cual se sumaron once opciones de respuesta de variables dicotómicas. Tales opciones derivan de la pregunta *¿en los últimos treinta días ha salido con su hijo?* (a) al cine; (b) al parque a caminar; (c) a visitar a sus familiares; (d) al teatro, al museo; (e) a la iglesia; (f) concierto musical; (g) estadio de fútbol; (h) cenar en algún lugar; (i) a pasear.

Derivado de las preguntas antes mencionadas se identificó que solamente el 7.9% de los padres ha salido con sus hijos al cine; el 29% de los padres ha salido con su hijo a caminar al parque y 71% no lo ha hecho. Un porcentaje muy elevado (80.2%) destina tiempo para visitar a sus familiares, situación que refleja hasta cierto punto, que los vínculos de relaciones sociales atienden a la inmediatez, teniendo como punto medular los familiares cercanos y también la ausencia de recursos económicos para gastar en lugares donde se tenga que hacer un pago. Esto se puede corroborar cuando se observan los siguientes resultados, los bajos porcentajes de padres de familia que asisten con sus hijos a lugares como museos, estadios, conciertos, teatro y otros.

Siguiendo con el análisis, se observa solamente una persona (0.4%) manifestó haber ido con sus hijos al teatro, explorando en la base de datos, se encontró que este caso corresponde a un alumno cuyo padre reportó haber tenido ingresos entre 1,000 y 1,500 pesos la última semana, es decir un aproximado de 6,000 pesos mensuales, cantidad muy elevada con respecto de los otros padres de familia cuyos ingresos fluctúan entre 500 y 1,000 pesos semanales.

Es importante observar que solamente un 4.4% de los padres de familia ha salido con sus hijos al museo. Nuevamente se observa que en las actividades que implican hacer un gasto económico y que no es para suplir necesidades básicas, como el alimento, los porcentajes no son mayores al 10%; de tal forma que solamente el 1.6% (4 casos) han salido con sus hijos a un concierto musical y el 2.8% salieron con sus hijos al estadio de fútbol.

En cuanto a actividades que no implican un gasto o que suplen una necesidad básica (alimento) se encontró que en los últimos treinta días el 39.3% de los padres de familia, había ido con su hijo a la iglesia; el 52.8% de los padres de familia habían salido, en los últimos treinta días, a pasear fuera del hogar. Finalmente el 27% de los padres habían salido con sus hijos a cenar a algún lugar.

Por otra parte, de acuerdo a la forma en la que se operacionaliza la variable, se construyó una variable de intervalo, la cual es la suma de todas las opciones contestadas como SI, a cada actividad ya mencionada (ir al cine, al parque a caminar, a visitar a sus familiares, al teatro, al museo, a la iglesia, concierto musical, estadio de fútbol, cenar en algún lugar, a pasear). La suma de cada respuesta afirmativa daría al sujeto en total once y la ausencia total, cero. Así, se pudo observar que los padres de familia no comparten con sus hijos más de seis actividades de recreación con estos.

Observando el siguiente cuadro, se identifica que el 6% de los padres de familia no comparte ninguna actividad de recreación con sus hijos. Comparten una (1) actividad el 32.9% de ellos y el 15.9% comparten dos actividades de recreación. Hasta este punto, se observa en los porcentajes acumulados que el 54.8% de los padres de familia no comparten más de dos actividades de recreación junto con sus hijos. Si guiendo con el análisis, se observa que porcentajes idénticos (17.5%) de padres de familia comparten tres y cuatro actividades de recreación con sus hijos. En este sentido, al observar los porcentajes acumulados, es posible percatarse que estos, alcanzan casi el 90% del total (0.4% menos). Lo anterior, indica que el 89.7% de los padres de familia comparten menos de cuatro (4) actividades recreativas con sus hijos.

Cuadro 54: Recreación entre padres e hijos según número total de actividades realizadas (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|--|------------|--------------|-----------------|
| No práctica ninguna actividad recreativa con sus padres | 15 | 6.0 | 6.0 |
| Práctica una (1) actividad recreativa con sus padres | 83 | 32.9 | 38.9 |
| Práctica dos (2) actividades recreativas con sus padres | 40 | 15.9 | 54.8 |
| Práctica tres (3) actividades recreativas con sus padres | 44 | 17.5 | 72.2 |
| Práctica cuatro (4) actividades recreativas con sus padres | 44 | 17.5 | 89.7 |
| Práctica cinco (5) actividades recreativas con sus padres | 17 | 6.7 | 96.4 |
| Práctica seis (6) actividades recreativas con sus padres | 9 | 3.6 | 100.0 |
| Total | 252 | 100.0 | |

En cuanto a la división género, las diferencias no son significativas. Se puede observar que tanto los niños como las niñas, comparten actividades de recreación con sus padres en porcentajes similares entre ellos. Los porcentajes más elevados se concentran en los casos cuando los padres de familia practican una actividad de recreación con ellos, las mujeres en este caso, muestran 5.1 puntos porcentuales por encima de los hombres (13.9% contra 19%). Otra diferencia significativa, aunque sobre pocos casos, se observó cuando mas niñas comparten seis actividades de recreación con sus padres, en este caso, se observa que es el doble con respecto a los niños (2.4% contra 1.2%).

Finalmente, es necesario señalar que la variable recreación familiar, no mostró ninguna correlación significativa con la variable dependiente: *rendimiento escolar*. Al hacer el análisis con las otras variables: *rendimiento en matemáticas* y *rendimiento en español*; tampoco se encontró correlación. En síntesis, las formas en las que los padres interactúan con los hijos para recreación; entendidos también como tipos de consumo, no tiene ningún efecto sobre el rendimiento escolar del alumno de primaria en el contexto estudiado.

Cuadro 55: Recreación entre padres e hijos de acuerdo al número total de actividades realizadas. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|----------------------|----------------------|-----------------------|
| No práctica ninguna actividad recreativa con sus padres | 9 3.6% | 6 2.4% | 15 6.0% |
| Práctica una (1) actividad recreativa con sus padres | 35 13.9% | 48 19.0% | 83 32.9% |
| Práctica dos (2) actividades recreativas con sus padres | 20 7.9% | 20 7.9% | 40 15.9% |
| Práctica tres (3) actividades recreativas con sus padres | 23 9.1% | 21 8.3% | 44 17.5% |
| Práctica cuatro (4) actividades recreativas con sus padres | 23 9.1% | 21 8.3% | 44 17.5% |
| Práctica cinco (5) actividades recreativas con sus padres | 6 2.4% | 11 4.4% | 17 6.7% |
| Práctica seis (6) actividades recreativas con sus padres | 3 1.2% | 6 2.4% | 9 3.6% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

4.1.1.7. Relaciones: Padres – Escuela.

4.1.1.7.1. Participación activa de los padres en asociaciones escolares.

Tal y como ya se ha revisado, en *Social Capital and the Generation of Human Capital*, Teachman, J. y otros (1997:1343-1359), analizaron la importancia de la participación de los padres en asuntos escolares. Para los investigadores, la obtención de mayores logros escolares dependía de las fuertes relaciones entre padres, hijos y escuelas. El capital social se fortalece con relaciones enfocadas hacia la educación; y mientras más intensas y consistentes sean esas relaciones mejores serán los logros de los estudiantes. La escuela es el espacio en donde toman sentido dichas relaciones entre los sujetos.

Así mismo, se considera (en México) que los bajos resultados obtenidos tras las evaluaciones educativas; se explican en gran parte por la escasa participación de los padres (Schmelkes, 1997) en asuntos escolares. Las formas en las que se involucran los padres se limita a dar mantenimiento a la escuela, actividades calendarizadas y no frecuentes (concursos, festivales), aportes económicos y recursos materiales.

Para identificar el impacto del papel de los padres y sus relaciones con la escuela sobre el *rendimiento escolar* en el contexto de la colonia Fernando Amilpa, se construyó una variable llamada: *participación activa de los padres en asociaciones escolares*. Esta variable se compone de otras seis variables dicotómicas, éstas, presentaban dos opciones de respuesta: SI y NO. La pregunta fue: *¿Usted o su esposo(a) hacen cualquiera de las siguientes actividades escolares por su hijo?* (a) pertenecen a una asociación que involucra a padres y

maestros; (b) asisten a reuniones de la asociación que involucra a padres y maestros; (c) participan en actividades de la asociación que involucra a padres y maestros; (d) actúan como voluntario en la escuela; (e) firman las peticiones formales que se hacen a la autoridad escolar; (f) envían personalmente una petición a una autoridad escolar.

Según los hallazgos de esta investigación, no existe ningún tipo de correlación con la variable construida y la variable dependiente. Es decir, la participación activa de los padres en asociaciones escolares, no explica, ni afecta en ninguna forma el rendimiento escolar de los alumnos de primaria en el contexto de la colonia Fernando Amilpa.

De acuerdo con el análisis de los estadísticos descriptivos en las variables dicotómicas, se puede observar en el siguiente cuadro, un porcentaje aproximado al 10% de los padres de familia no tiene ningún tipo de participación, pertenencia o asistencia a alguna reunión de la asociación de padres. Porcentajes menores al 10% se observan en los padres que tienen participación en cinco actividades (5.6%) y en los que participan en todas las actividades sobre las cuales se cuestionó (2.4%).

Los porcentajes que varían entre el 10 y el 20%, se concentran en los padres que participan por lo menos en una y cuatro actividades escolares, siendo de 16.7% para los padres que participan por lo menos en una actividad de las asociaciones que involucran a padres y maestros y del 15.9% para los padres que tiene parte en por lo menos cuatro actividades del mismo tipo. Se observa también que de acuerdo a los porcentajes válidos, los más elevados corresponden a los padres de familia que participan en por lo menos dos y tres actividades escolares de la asociaciones; siendo para los que tienen dos del 27.4% de los padres y para los que tiene tres del 22.2%.

Cuadro 56: Participación activa de los padres de familia (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válido | % Acumulado |
|--|------------|-------------|----------------|
| No tiene ningún tipo de participación | 25 | 9.9 | 9.9 |
| Participa por lo menos en una (1) actividad escolar | 42 | 16.7 | 26.6 |
| Participa por lo menos en dos (2) actividad escolar | 69 | 27.4 | 54.0 |
| Participa por lo menos en tres (3) actividades escolares | 56 | 22.2 | 76.2 |
| Participa por lo menos en cuatro (4) actividades escolares | 40 | 15.9 | 92.1 |
| Participa por lo menos en cinco (5) actividades escolares | 14 | 5.6 | 97.6 |
| Participa en todas (6) las actividades escolares | 6 | 2.4 | 100.0 |
| Total | 252 | 100.0 | |

En adelante, se analizan cada una de las variables de acuerdo al tipo de participación que tienen el padre o madre de familia en la escuela. Se hace un análisis bajo perspectiva de género, con la intención de observar si los padres de los niños o las niñas son las que participan más.

En el siguiente cuadro se puede observar que un porcentaje muy elevado (89.3%) de los padres de familia, no *pertenecen* a ninguna o a la asociación que los involucra con los maestros. Solamente un porcentaje pequeño (10.7%) afirmó pertenecer. Se observa que porcentajes casi idénticos tanto para alumnos (masculino) como para alumnas (femenino) de los padres de familia que pertenecen a la asociación de padres y maestros (5.6% contra 5.2%). Derivado de ello, se hace el siguiente señalamiento: algunos padres de familia pueden *pertenecer* a la asociación que involucra a padres y maestros, pero pueden *no asistir* a las reuniones de dicha asociación; o pueden asistir a las reuniones pero *no participar* en las asociaciones; también puede suceder que pertenezcan, pero no participen en la asociación.

Cuadro 57: Pertenencia de padres de familia a alguna asociación escolar. Distribución por género del estudiante.

| | Masculino | Femenino | Total |
|----------------------------------|--------------|--------------|---------------|
| No pertenece a alguna asociación | 105 41.7% | 120 47.6% | 225 89.3% |
| Si pertenece a alguna asociación | 14 5.6% | 13 5.2% | 27 10.7% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

Se observa entonces, que de acuerdo al cuadro anterior, que aunque pocos padres de familia pertenecen a la asociación de padres (10.7%); el siguiente cuadro pone de evidencia que porcentajes elevados de padres de familia señalaron que si *asisten* a las reuniones de la misma (71.8%). En este caso, los porcentajes de los padres de los alumnos que si asisten a las reuniones tienden a ser equitativos con respecto a las distribuciones por género; ya que entre ellos solamente existe una diferencia de 2 puntos porcentuales (34.9% contra 36.9%).

Cuadro 58: Asistencia de padres de familia a reuniones de alguna asociación escolar. Distribución por género del estudiante.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|--------------|--------------|---------------|
| No asiste a reuniones de alguna asociación | 31 12.3% | 40 15.9% | 71 28.2% |
| Si asiste a reuniones de alguna asociación | 88 34.9% | 93 36.9% | 181 71.8% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

Con relación a los porcentajes de los padres de familia que *participan* en las actividades de la asociación de padres, se observa que un porcentaje significativo lo hace. En este sentido, el 31.3% de ellos, manifestó tomar parte en las actividades de dicha asociación. Sin embargo, tal y como se mencionó con anterioridad, tales porcentajes contrastan con los de los padres de familia que pertenecen a la asociación (10.7%) o asisten a las reuniones (71.8%).

Considerando las distinciones por género, es visible de acuerdo con el siguiente cuadro, que de los padres de familia que si participan en las actividades de la asociación, los porcentajes son equitativos según el sexo de los alumnos. El 15.5% de los padres de alumnos (masculino) participa, mientras que el 15.9% de las alumnas hace lo mismo en la escuela; siendo una diferencia entre ambos, menor de un punto porcentual (0.4%).

Cuadro 59: Participación de padres de familia en actividades de alguna asociación. Distribución por género del estudiante.

| | Masculino | Femenino | Total |
|---|--------------|--------------|---------------|
| No toma parte en actividades de alguna asociación | 80 31.7% | 93 36.9% | 173 68.7% |
| Si toma parte en actividades de alguna asociación | 39 15.5% | 40 15.9% | 79 31.3% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

Analizando otra variable que refleja la participación de los padres de familia con los asuntos escolares, se hizo una pregunta, la cual, buscó dar cuenta del nivel de actuación de los padres como voluntarios escolares. Derivado de ello, se identificó que un porcentaje muy elevado de padres de familia (74.2%) no actúa como voluntarios en actividades dentro de la institución, reflejándose más tal situación en los padres de las alumnas (femenino), ya que de ese 74.2%; el 39.3% no actúa como voluntario, en contraste con el 34.9% de los padres de alumnos (masculino).

Cuadro 60: Actuación de los padres como voluntarios dentro de la escuela. Distribución por género del estudiante.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|--------------|--------------|---------------|
| No actúa como voluntario en la escuela | 88 34.9% | 99 39.3% | 187 74.2% |
| Si actúa como voluntario en la escuela | 31 12.3% | 34 13.5% | 65 25.8% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

Otra actividad que se considera parte del capital social familiar y que relaciona a los padres de familia con la institución escolar, es la frecuencia con que los padres firman las peticiones que se hacen a la autoridad de la misma institución. De acuerdo con los resultados, se observa en el siguiente cuadro que un porcentaje muy elevado de los padres de familia (77.4%), declaró firmar las peticiones formales que se hacen a la autoridad escolar. Con respecto a que si los padres de los alumnos (masculino) o de las alumnas, realizan con mayor frecuencia dicha participación, se encontró que el 40.9% de los padres de las alumnas si firma las peticiones, 4.4 puntos porcentuales más que los padres de los alumnos (masculino) quienes representan el 36.5% de ese total (77.4% que si firma).

Cuadro 61: Participación de los padres de familia firmando las peticiones formales que se hacen a la autoridad escolar. Distribución por género del estudiante.

| | Masculino | Femenino | Total |
|----------------------------------|--------------|--------------|---------------|
| No firma las peticiones formales | 27 10.7% | 30 11.9% | 57 22.6% |
| Si firma las peticiones formales | 92 36.5% | 103 40.9% | 195 77.4% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

Finalmente, en el análisis de la participación activa de los padres de familia en asociaciones escolares, se consideró una variable dicotómica basada en la pregunta: *¿envía usted personalmente una petición formal a una autoridad escolar?*; esta variable tuvo dos opciones de respuesta: SI o NO. Derivado de los resultados del análisis de los instrumentos de campo, se obtuvo que el 27% de los padres de familia si lo hacen, mientras que el 73% no; según se puede observar en el cuadro siguiente.

Porcentajes muy elevados si firman las peticiones, tal y como se observa en la Cuadro anterior (77.4%), pero es importante hacer notar, que de acuerdo a los datos, cuando se trata de presentar a título personal una petición, los porcentajes descienden dramáticamente (27%). Se puede entender que no hay un acercamiento directo, verbal y cara a cara con las autoridades escolares, es decir, no se tiene un dialogo abierto con los directores sobre los asuntos escolares.

En cuanto a la participación de los padres de familia según distinciones por género del alumno, se observa que de los que sí envían personalmente una petición, los porcentajes mayores corresponden a los de las niñas (16.3%), siendo 5.6 puntos porcentuales más que el de los alumnos (masculino) los cuales solo reportaron el 10.7%.

Cuadro 62: Participación de los padres enviando personalmente una petición a una autoridad escolar. Distribución por género del estudiante.

| | Masculino | Femenino | Total |
|-------------------------------------|--------------|--------------|---------------|
| No envía personalmente una petición | 92 36.5% | 92 36.5% | 184 73.0% |
| Si envía personalmente una petición | 27 10.7% | 41 16.3% | 68 27.0% |
| Total | 119 47.2% | 133 52.8% | 252 100.0% |

4.1.1 7.2. Intensidad de la participación de los padres.

La construcción de esta variable deriva y se explica a partir de los estudios de Teachman y otros (1997:1343-1359); obedece a los mismos objetivos que la variable analizada anteriormente; de hecho se inserta dentro del mismo constructo (relaciones padres y escuela).

Se construyó una variable con la intención de medir la intensidad de las relaciones padres y escuela. Dicha variable se constituye de cinco variables de escala y dan origen a una de intervalo. La pregunta original fue: *¿Desde que su hijo inicio el ciclo escolar cuantas veces usted o si esposo contactó a la escuela para lo siguiente?:* a) conocer el desempeño escolar de su hijo; b) conocer el programa escolar de su hijo; c) conocer la conducta del niño en la escuela; d) participar en actividades de recaudación de fondos; e) pertenecer al voluntariado escolar de padres.

El análisis de correlación no arrojó niveles significativos entre las variables: intensidad de la participación y rendimiento escolar. No se encontró tampoco ninguna correlación con las variables rendimiento en español y rendimiento en matemáticas. Se entiende pues que para el caso de los contextos urbanos en pobreza, caso particular en la colonia Fernando Amilpa, la participación de los padres no incide sobre el rendimiento escolar.

De acuerdo con el análisis en la primera variable, se encontró que para la fecha en la que se aplicaron los instrumentos de campo (febrero del 2007), el 43.4% de los padres (casi la mitad de ellos) había contactado a la escuela solamente 1 ó 2 veces para *conocer el desempeño escolar del estudiante*. A partir de agosto del 2006 hasta febrero del 2007 (siete meses), se considera como mínimo haber contactado a la escuela tres veces; una en octubre, otra en diciembre y otra en febrero; fechas en las que se firman boletas de calificaciones.

En este sentido, se observa que el 27.9% de los padres contactó a la escuela de 3 a 4 veces durante el ciclo escolar para ese propósito y el 22.7% lo hizo 4 veces o más. Aunque los padres que nunca han ido a escuela y muestran total desinterés por sus hijos son pocos (6%); esto no significa que la gran mayoría si lo haga; ya que, acumulando los porcentajes, el 50.6%

de los padres ha contactado a la escuela más de tres veces para conocer el desempeño escolar de sus hijos.

Cuadro 63: Contactos con la escuela para conocer el desempeño del estudiante. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|--------------|--------------|---------------|
| No ha contactado a la escuela Nunca | 6 2.4% | 9 3.6% | 15 6.0% |
| Ha contactado a la escuela 1 - 2 veces | 58 23.1% | 51 20.3% | 109 43.4% |
| Ha contactado a la escuela 3 - 4 veces | 33 13.1% | 37 14.7% | 70 27.9% |
| Ha contactado a la escuela 4 o más veces | 21 8.4% | 36 14.3% | 57 22.7% |
| Total | 118 47.0% | 133 53.0% | 251 100.0% |

Con respecto a la división por género, se puede observar que un porcentaje elevado (29% -acumulado-) de los padres de las alumnas, ha contactado a la escuela más de tres veces para conocer el desempeño de sus hijas. En contraste, se observa que el 21.5% (acumulado) de los padres de los alumnos (masculino) lo hizo; existiendo una diferencia de 7.5 puntos porcentuales entre ambos.

Atendiendo a los padres de familia que establecen contacto con la escuela para *conocer el programa escolar o los contenidos escolares* con los que es instruido su hijo, se observa que incrementan los porcentajes de los que lo hacen pocas veces; es decir, están por debajo de lo mínimo requerido (3 veces -una por bimestre-) el 66.9%. De estos, 19.1% no ha contactado nunca a la escuela durante seis meses transcurridos (agosto 2006- febrero 2007) y 47.8% sólo lo ha hecho 1 ó 2 veces.

En cuanto a los padres que han asistido más de tres veces a la escuela, se observa en consecuencia una reducción de los porcentajes. En este sentido, solamente el 33% del total de los padres ha contactado a la escuela para conocer el programa escolar de sus hijos; de ellos, el 20.3% lo ha hecho 3 ó 4 veces y el 12.7% lo ha hecho 4 o más veces.

En las distinciones por género, se observa que los porcentajes más elevados, se reflejan en la población de sexo femenino. Más padres (18.8% -acumulado-) de alumnas han ido un mayor número de veces a la escuela a conocer el programa escolar, mientras que el 14.4% (acumulado) de los padres de los alumnos (masculino) lo ha hecho; existiendo una diferencia porcentual de 4.4 puntos.

Cuadro 64: Contactos con la escuela para conocer el programa escolar anual. Distribución por género del estudiante.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|--------------|--------------|---------------|
| No ha contactado a la escuela Nunca | 22 8.8% | 26 10.4% | 48 19.1% |
| Ha contactado a la escuela 1 - 2 veces | 60 23.9% | 60 23.9% | 120 47.8% |
| Ha contactado a la escuela 3 - 4 veces | 25 10.0% | 26 10.4% | 51 20.3% |
| Ha contactado a la escuela 4 o más veces | 11 4.4% | 21 8.4% | 32 12.7% |
| Total | 118 47.0% | 133 53.0% | 251 100.0% |

Analizando otra variable, se buscó identificar con qué frecuencia los padres de familia contactan a la escuela para *conocer la conducta del niño*. Esta variable no pretendía descubrir si la conducta del niño es “buena” o “mala”; pretendía descubrir el interés de los padres por conocer el comportamiento del niño durante el tiempo que pasa dentro de la institución escolar. De acuerdo con el siguiente cuadro, es posible identificar que parcialmente, es un asunto de interés para los padres, cuando se observan los porcentajes de los que han contactado más de tres veces a la escuela para ello, el 50.6% (acumulado) de los padres afirmó haberlo hecho. En este caso, 29.5% de ellos lo hizo de 3 a 4 veces y el 21.1% lo hizo 4 o más veces.

Siguiendo con el mismo referente, de que, hasta el mes de febrero los padres tienen por “obligación” haber atendido a la escuela y las juntas de entrega de calificaciones, por lo menos 3 veces (una por bimestre), se identificó que el 49.4% de ellos lo ha hecho menos de tres veces; es decir, y de acuerdo con el siguiente cuadro, 9.6% de ellos nunca ha contactado a la escuela para conocer la conducta del niño y el 39.9% sólo lo ha hecho 1 ó 2 veces en el tiempo transcurrido del ciclo escolar 2006-2007.

Haciendo distinciones por género, es necesario señalar que los padres de las niñas que han contactado a la escuela para conocer su conducta más de tres veces es de 28.2% (acumulado), porcentaje superior con respecto al de los padres de los varones que se estimó en 22.3% (acumulado); dato que refleja un mayor interés de los padres por las hijas.

Cuadro 65: Contactos con la escuela para conocer la conducta del niño. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|----------------------|----------------------|-----------------------|
| No ha contactado a la escuela Nunca | 11 4.4% | 13 5.2% | 24 9.6% |
| Ha contactado a la escuela 1 - 2 veces | 51 20.3% | 49 19.5% | 100 39.8% |
| Ha contactado a la escuela 3 - 4 veces | 38 15.1% | 36 14.3% | 74 29.5% |
| Ha contactado a la escuela 4 o más veces | 18 7.2% | 35 13.9% | 53 21.1% |
| Total | 118 47.0% | 133 53.0% | 251 100.0% |

En el análisis de la siguiente variable, resulta interesante identificar un porcentaje elevado (53%) de padres que nunca han contactado a la escuela para participar en *actividades de recaudación de fondos*. De acuerdo con el cuadro siguiente, tanto en padres de alumnos (masculino) como en alumnas; existe la misma actitud con respecto a dicha actividad; siendo para el caso de los varones del 25.9% y para las niñas de 27.1% respectivamente. En cuanto a los padres que han tomado parte en dicha actividad más de tres veces, se observó que solamente el 14.4% de ellos ha participado en actividades de recaudación de fondos; siendo los porcentajes más elevados (9.2%) los que corresponde a los padres de las alumnas; habiendo una diferencia de 4 puntos porcentuales más con respecto al de los padres de los varones los cuales acumulan un 5.2% en total. Tales porcentajes indican, nuevamente, que los padres de las alumnas muestran más interés en los asuntos escolares que los padres de los alumnos de sexo masculino.

Cuadro 66: Contactos con la escuela para participar en actividades de recaudación de fondos. Distribución por género del estudiante.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|----------------------|----------------------|-----------------------|
| No ha contactado a la escuela Nunca | 65 25.9% | 68 27.1% | 133 53.0% |
| Ha contactado a la escuela 1 - 2 veces | 40 15.9% | 42 16.7% | 82 32.7% |
| Ha contactado a la escuela 3 - 4 veces | 10 4.0% | 19 7.6% | 29 11.6% |
| Ha contactado a la escuela 4 o más veces | 3 1.2% | 4 1.6% | 7 2.8% |
| Total | 118 47.0% | 133 53.0% | 251 100.0% |

Finalmente, con relación al número de veces que los padres han contactado a la escuela para *pertenecer al voluntariado de padres de familia*, se identificó un porcentaje muy elevado de los que nunca han llevado a cabo dicha actividad. En efecto, el 66.1% de ellos afirmó nunca haberlo hecho. Se observa en el siguiente cuadro que tanto para alumnos de sexo masculino como para las de sexo femenino, el porcentaje se distribuye en cantidades idénticas siendo para ambos de 33.1%.

Se observa también en el cuadro siguiente, que porcentajes inferiores al 10% de los padres de familia han contactado más de tres veces para participar en el voluntariado. El 7.2% lo ha hecho 3 ó 4 veces y el 2% lo ha hecho 4 o más veces. En cuanto a estos bajos porcentajes, no se hace visible una gran diferencia en cuanto a distinción por género del estudiante, ya que tanto para el caso de los hombres como para las mujeres, solamente hay una diferencia de 1.2 puntos porcentuales (4% para los hombres contra 5.2% de las mujeres). Tal información indica que tanto en el caso de los niños como para las niñas, hay un desinterés de los padres por participar en dicha actividad.

Cuadro 67: Contactos con la escuela para participar en el voluntariado de padres. Distribución por género del estudiante.

| | Masculino | Femenino | Total |
|--|--------------|--------------|---------------|
| No ha contactado a la escuela Nunca | 83 33.1% | 83 33.1% | 166 66.1% |
| Ha contactado a la escuela 1 - 2 veces | 25 10.0% | 37 14.7% | 62 24.7% |
| Ha contactado a la escuela 3 - 4 veces | 8 3.2% | 10 4.0% | 18 7.2% |
| Ha contactado a la escuela 4 o más veces | 2 .8% | 3 1.2% | 5 2.0% |
| Total | 118 47.0% | 133 53.0% | 251 100.0% |

4.1.1.8. Escolarización de los padres.

4.1.1.8.1. Escolarización de los padres de familia.

Escolaridad promedio. Una de las variables que explica con mayor fuerza el bajo rendimiento escolar de los alumnos en educación básica es la escolaridad de los padres; particularmente la escolaridad de la madre, diversos estudios dan cuenta de ello (Coleman, 1988; Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999; Contreras, 1997; Leal, 1994; Kliksberg, 2000). En el caso de la colonia Fernando Amilpa, se encontró que el grado de escolaridad promedio

de los padres de los alumnos es para los hombres de 7.1 grados de estudio; mientras que para las madres de familia es de 6.6 grados de estudio.

Los hallazgos de esta investigación demuestran la existencia de correlaciones significativas (0.186) entre la *escolaridad de los padres* (masculino) y el *rendimiento escolar* del alumno. La mayoría de los estudios han demostrado que la escolaridad de la madre tiene más peso sobre los logros del estudiante (Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999; Contreras, 1997; Leal, 1994). Sin embargo, para el contexto urbano de pobreza en la zona metropolitana de Monterrey (municipio de Gral. Escobedo); se identificó también, que el grado de estudios del padre logra explicar el fenómeno del rendimiento escolar.

En esta investigación se encontró también que el grado de escolaridad del padre afectaba el *rendimiento en español*. La correlación encontrada fue significativa (0.190). Los padres más escolarizados lograrán observar mejores resultados en las calificaciones de sus hijos en el área de español.

El *rendimiento en matemáticas*, se ve afectado por la escolaridad del padre. El coeficiente de correlación encontrado fue de 0.162. Los alumnos que tienen mayores promedios en dicha asignatura son los hijos de padres más escolarizados.

Este hallazgo, demuestra que el capital cultural del padre es una variable importante en el desempeño del estudiante. Sugiere la necesidad de explorar nuevamente las variables relacionadas con el jefe de familia. En esta investigación, da por evidencia que el capital familiar incluye a todos los miembros de una familia, no es excluyente, es decir, a diferencia de los estudios ya mencionados en donde los hallazgos hacen énfasis particular en la madre del alumno, la perspectiva del capital familiar sugiere explorar rigurosamente todos y cada uno de los aspectos de capital (cultural, económico, humano) en todos y cada uno de los miembros de la familia.

El análisis de los estadísticos descriptivos demostró que tienen estudios de primaria completa, el 29% de los padres de familia (masculino), con respecto al porcentaje de las madres de familia que es de 37.1%, se observa la desigualdad en cuanto a la diferenciación por género. En relación a los estudios de secundaria terminada, en la población masculina se refleja que el 35% de ellos tiene dicho nivel, mientras que en la población femenina es del 32.1%.

Al igual que en el nivel de primaria, los contrastes se hacen más notorios cuando se observan los estudios de preparatoria terminada, en la población masculina es del 6.5%; mientras que en las madres de familia está por debajo la mitad; solamente el 3% terminó el nivel medio superior. Es necesario observar que de acuerdo a los porcentajes acumulados, en el caso de la población masculina, quienes alcanzaron estudios de sexto de primaria (primaria completa), son un porcentaje menor (47%) con respecto al de la población femenina (57.4%). Esto quiere decir, que porcentajes menores de la población femenina tienen niveles elevados de escolaridad y que porcentajes mayores de la población masculina tienen mayores niveles de escolaridad.

Cuadro 68: Niveles de escolaridad en padres de familia (porcentajes).

| | Frecuencia | % válidos | % Acumulados |
|------------------------------|------------|--------------|-----------------|
| <i>Sin estudios</i> | 7 | 3.2 | 3.2 |
| 1° Grado de primaria | 3 | 1.4 | 4.6 |
| 2° Grado de primaria | 3 | 1.4 | 6.0 |
| 3° Grado de primaria | 11 | 5.1 | 11.1 |
| 4° Grado de primaria | 7 | 3.2 | 14.3 |
| 5° Grado de primaria | 8 | 3.7 | 18.0 |
| <i>Primaria completa</i> | 63 | 29.0 | 47.0 |
| 1° Secundaria | 2 | .9 | 47.9 |
| 2° Secundaria | 16 | 7.4 | 55.3 |
| <i>Secundaria completa</i> | 76 | 35.0 | 90.3 |
| 1 año de Preparatoria | 3 | 1.4 | 91.7 |
| <i>Preparatoria completa</i> | 14 | 6.5 | 98.2 |
| 1 año de educación Superior | 1 | .5 | 98.6 |
| 2 años de educación superior | 2 | .9 | 99.5 |
| <i>Universidad terminada</i> | 1 | .5 | 100.0 |
| Total | 217 | 100.0 | |

Con respecto a la escolaridad de las madres de familia. Se dice que ésta, es una variable determinante sobre el rendimiento escolar del niño (Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999; Contreras, 1997; Leal, 1994; Kliksberg, 2000). En el caso de Fernando Amilpa, dicha variable resultó ser significativa y tiene efectos sobre el *rendimiento escolar* del niño y en su *rendimiento en matemáticas*.

Con respecto al rendimiento escolar el coeficiente de correlación encontrado fue de 0.142; y con respecto al rendimiento en matemáticas el coeficiente encontrado fue de 0.121. A diferencia con los padres de familia, la escolaridad de las madres, no logra explicar el rendimiento del niño en español. Es decir, no es una variable que esté afectando los logros del niño en dicha área.

Es un hecho que los hallazgos aquí expuestos, coinciden con lo hasta ahora demostrado por los investigadores; sin embargo, salvo el estudio de Mella y Ortiz (1999) para el caso de Chile; los estudios citados escasamente señalan la importancia de la escolaridad de los padres (masculino) en la explicación de los fenómenos sociales. Queda pues, como ya se ha señalado, la puerta abierta para la formulación de nuevas investigaciones en donde se expongan nuevas hipótesis que consideren las variables asociadas al padre de familia.

Cuadro 69: Niveles de escolaridad en madres de familia (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|------------------------------|------------|--------------|-----------------|
| <i>Sin estudios</i> | 9 | 3.8 | 3.8 |
| 1° Grado de primaria | 1 | .4 | 4.2 |
| 2° Grado de primaria | 5 | 2.1 | 6.3 |
| 3° Grado de primaria | 10 | 4.2 | 10.5 |
| 4° Grado de primaria | 10 | 4.2 | 14.8 |
| 5° Grado de primaria | 13 | 5.5 | 20.3 |
| <i>Primaria completa</i> | 88 | 37.1 | 57.4 |
| 1° Secundaria | 5 | 2.1 | 59.5 |
| 2° Secundaria | 11 | 4.6 | 64.1 |
| <i>Secundaria completa</i> | 76 | 32.1 | 96.2 |
| <i>Preparatoria completa</i> | 7 | 3.0 | 99.2 |
| 1 año de educación superior | 1 | .4 | 99.6 |
| <i>Universidad terminada</i> | 1 | .4 | 100.0 |
| Total | 237 | 100.0 | |

4.1.1.8.2. Alfabetización en los padres de familia.

Con respecto al analfabetismo, se considera que en el estado de Nuevo León el analfabetismo total es del 2.8%; para el caso de los hombres el 2.4% de la población es analfabeta; mientras que en el estado, el 3.1% de la población femenina refleja tal condición (INEGI, 2007). En Fernando Amilpa, se encontró que el 2.2% de los hombres son analfabetas, 0.6% menos que la media estatal y para el caso de las mujeres, fue de 2% de analfabetas, 1.1% menos que la media estatal (INEGI, 2007).

Habilidades de lecto-escritura en los padres (masculino). Con relación a los niveles de alfabetización de los padres se encontró que el 2.6% de ellos reportó no poder leer un recado; mientras que el 97.4% de ellos si puede hacerlo. Con respecto a la capacidad de poder escribir un recado, el 3.9% de estos reportó que no podía escribir un recado; mientras que el 96.1% de estos si podía hacerlo.

Habilidades para realizar operaciones matemáticas básicas en los padres (masculino). Con relación a este tipo de habilidades, se encontró que el 3.1% reportó no poder hacer una suma; mientras que la diferencia (96.9%) si podía llevar a cabo este tipo de operación matemática. Con respecto a la habilidad para hacer una resta, se encontró que el 7% de los padres no podía hacer esta operación, mientras que el 93% si podía.

De los cuestionarios aplicados y los porcentajes válidos de la muestra total, se encontró que el 8.8% de los padres no puede hacer una multiplicación y el 91.2% reportó que si podía hacerlo. Finalmente, los hallazgos encontrados señalan que el 18.4% de los padres de familia no pueden realizar una división; mientras que el 81.6% de estos si puede hacerlo.

Habilidades de lecto-escritura en las madres. Con relación a los niveles de alfabetización de las madres se encontró que el 3.2% de ellas reportó no poder *leer* un recado; mientras que el 96.8% de ellas si puede hacerlo. Con respecto a la capacidad de poder *escribir* un recado, el 4.4% de estas reportó que no podía escribir un recado; mientras que el 95.6% de estas si podía hacerlo.

Habilidades para realizar operaciones matemáticas básicas en las madres. Con relación a este tipo de habilidades, se encontró que el 6% reportó no poder hacer una *suma*; mientras que la diferencia (94%) si podía llevar a cabo este tipo de operación matemática. Con respecto a la habilidad para hacer una *resta*, se encontró que el 15.2% de las madres no podía hacer esta operación, mientras que el 84.8% si podía.

De los cuestionarios aplicados y los porcentajes válidos de la muestra total, se encontró que el 18.4% de las madres no puede hacer una *multiplicación* y el 81.6% reportó que si podía hacerlo. Finalmente, los hallazgos encontrados señalan que el 32% de las madres de familia no pueden realizar una *división*; mientras que el 68% de ellas si pueden hacerlo.

Haciendo el análisis de correlaciones entre las variables alfabetización en el padre y alfabetización en la madre frente a la variable dependiente. Se encontraron únicamente correlaciones con la variable asociada al padre de familia.

En efecto, la correlación existente entre la alfabetización del padre y el rendimiento escolar fue de 0.129. En el caso del rendimiento en matemáticas, la correlación encontrada fue 0.147; y finalmente el coeficiente encontrado entre la alfabetización del padre y el rendimiento en español fue de 0.132.

Los resultados anteriores hablan del efecto que tiene el capital cultural del padre sobre los logros del estudiante y que en la acumulación de capitales, principalmente del capital familiar, los padres que tengan mayor dominio de habilidades de lecto-escritura y para realizar operaciones matemáticas básicas observarán mejores logros en el rendimiento de sus hijos.

Es necesario señalar que este hallazgo coincide con lo señalado por Schmelkes (1997) para el caso de puebla. Los hallazgos de la autora señalaron que los mejores resultados de los estudiantes, o calidad de la educación, se asocian fuertemente con las comunidades en donde habitaban *padres más alfabetizados* y las *madres más escolarizadas*.

Cuadro 70: Alfabetización en el padre de familia (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|---|------------|--------------|-----------------|
| Analfabetismo total | 5 | 2.2 | 2.2 |
| Puede realizar por lo menos una (1) habilidad de lecto-escritura u operación matemática | 1 | 0.4 | 2.6 |
| Puede realizar por lo menos dos (2) habilidades de lecto-escritura u operaciones matemáticas | 2 | 0.9 | 3.5 |
| Puede realizar por lo menos tres (3) habilidades de lecto-escritura u operaciones matemáticas | 7 | 3.1 | 6.6 |
| Puede realizar por lo menos cuatro (4) habilidades de lecto-escritura u operaciones matemáticas | 8 | 3.5 | 10.1 |
| Puede realizar por lo menos cinco (5) habilidades de lecto-escritura u operaciones matemáticas | 20 | 8.8 | 18.9 |
| Alfabetizado totalmente. | 185 | 81.1 | 100.0 |
| Total | 228 | 100.0 | |

Cuadro 71: Alfabetización en la madre de familia (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|---|------------|--------------|-----------------|
| Analfabetismo total | 5 | 2.0 | 2.0 |
| Puede realizar por lo menos una (1) habilidad de lecto-escritura u operación matemática | 6 | 2.4 | 4.4 |
| Puede realizar por lo menos dos (2) habilidades de lecto-escritura u operaciones matemáticas | 6 | 2.4 | 6.8 |
| Puede realizar por lo menos tres (3) habilidades de lecto-escritura u operaciones matemáticas | 18 | 7.2 | 14.0 |
| Puede realizar por lo menos cuatro (4) habilidades de lecto-escritura u operaciones matemáticas | 18 | 7.2 | 21.2 |
| Puede realizar por lo menos cinco (5) habilidades de lecto-escritura u operaciones matemáticas | 29 | 11.6 | 32.8 |
| Alfabetizado totalmente. | 168 | 67.2 | 100.0 |
| Total | 250 | 100.0 | |

4.1.1.9. Ingresos de los padres.

4.1.1.9.1. Ingresos de los padres de familia.

En cuanto a los ingresos o capital económico de las familias de los alumnos (Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997; Schmelkes, 1997), se observa en el siguiente cuadro que los padres de familia (masculino) reciben principalmente sueldos de entre 500 y 1,000 pesos semanales; es decir, entre uno y dos salarios mínimos. Según se puede observar, el 51.6%

recibe este monto económico por su trabajo. En el porcentaje acumulado se aprecia que el 72.8% recibe ingresos menores de mil pesos semanales; es decir menos de dos salarios mínimos. El 22.6% de los hombres percibe una cantidad similar a 1,500 pesos semanales. Finalmente, porcentajes mínimos reciben cantidades por encima de las antes mencionadas se observa que solamente el 2.8% ganó entre 1,500 y 2,000 pesos en la última semana de empleo; es decir arriba de 4 salarios mínimos y 4 personas (1.8%) recibió más de 2,500 por semana.

Cuadro 72: Ingresos de padres de familia en la última semana (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|---------------------|------------|--------------|-----------------|
| Ninguno | 1 | .5 | .5 |
| 100 – 500 pesos | 45 | 20.7 | 21.2 |
| 500 - 1,000 pesos | 112 | 51.6 | 72.8 |
| 1,000 - 1,500 pesos | 49 | 22.6 | 95.4 |
| 1,500 a 2,000 pesos | 6 | 2.8 | 98.2 |
| Mas de 2,500 pesos | 4 | 1.8 | 100.0 |
| <i>Total</i> | 217 | 100.0 | |

En cuanto a los ingresos percibidos por la madres de familia, se observó que un porcentaje menor, aunque significativo (29.9%) de las mujeres, percibe una cantidad por las actividades que realizan. En este sentido, se observó que el 70.1% de las mujeres no percibe ningún ingreso; situación por la cual no aportan económicamente a la familia. Un porcentaje pequeño (13.9%) recibe ingresos que fluctúan entre 100 y 500 pesos semanales y un porcentaje similar 14.3% reciben ingresos entre 500 y 1,000 pesos por semana, es decir, entre uno y dos salarios mínimos. Porcentajes menores al 1% (0.8%) de las mujeres reciben ingresos superiores a 1,000 pesos semanales.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Cuadro 73: Ingresos de madres de familia en la última semana (porcentajes).

| | Frecuencia | % Válidos | % Acumulados |
|---------------------|------------|--------------|-----------------|
| Ninguno | 171 | 70.1 | 70.1 |
| 100 – 500 pesos | 34 | 13.9 | 84.0 |
| 500 - 1,000 pesos | 35 | 14.3 | 98.4 |
| 1,000 - 1,500 pesos | 2 | .8 | 99.2 |
| 1,500 a 2,000 pesos | 2 | .8 | 100.0 |
| <i>Total</i> | 244 | 100.0 | |

4.1.2. Análisis de la variable dependiente.

4.1.2.1. Rendimiento escolar (promedio de calificaciones).

El rendimiento escolar es la variable dependiente de este estudio. Se consideró el promedio de calificaciones como el indicador del rendimiento escolar. Las principales materias sobre las cuales se evalúa a los alumnos (SEP, 2002; Schmelkes, 1997) es español y matemáticas. Según las categorías que establecen los profesores de aula para determinar el rendimiento del alumno, se considera que el alumno que obtiene 5= reprobado; entre 6-7= regular; entre 7-8= bueno; entre 8-9= muy bueno y entre 9 y 10= excelente.

El promedio general de calificaciones incluye no sólo las evaluaciones de español y matemáticas, sino también las de ciencias naturales, historia, geografía y civismo. Según se puede observar en el cuadro 74; éste dio como resultado un media general (3 bimestres) de 7.30; promedio considerado como bueno de acuerdo a las categorías usadas por el magisterio. En el caso del área de matemáticas, se puede observar que el promedio (3 bimestres) es de 7.05, rendimiento que está prácticamente en el promedio que separa a los alumnos de regular rendimiento y los de buen rendimiento. El promedio (3 bimestres) de español es, hasta el momento de la investigación (febrero, 2007) de 7.64; que según las categorías del magisterio, es un promedio bueno.

Cuadro 74: Promedio de calificaciones de las principales áreas de conocimientos.

| Rendimiento escolar: Promedio general | Matemáticas: Promedio general | Español: Promedio general |
|--|----------------------------------|------------------------------|
| 7.30 | 7.05 | 7.64 |

Desagregando los promedios de calificaciones por materia y por categoría, se puede observar que un porcentaje significativo de alumnos (8.1%) prácticamente está reprobado en el área de español. Con relación a las otras categorías con las que se etiqueta el rendimiento escolar de los alumnos; se puede observar que no hay diferencias significativas entre ellos, ya que todos están por encima del 20%, pero no alcanzan a ser mayores del 25%.

Cuadro 75: Rendimiento escolar en español, alumnos de 5° y 6° grado. Escuelas primarias en Fernando Amilpa.

| | Frecuencias | % Validos | % Acumulados |
|-----------|-------------|--------------|-----------------|
| Reprobado | 19 | 8.1 | 8.1 |
| Regular | 54 | 23.0 | 31.1 |
| Bueno | 51 | 21.7 | 52.8 |
| Muy bueno | 59 | 25.1 | 77.9 |
| Excelente | 52 | 22.1 | 100.0 |
| Total | 235 | 100.0 | |

En el caso del área de matemáticas, el promedio de reprobados, es decir los que no alcanzan la calificación de 6.0; es elevado. Según se puede observar el 21.3% de los alumnos están reprobados en dicha área de conocimiento. En esta área, se hacen más notorias las diferencias comparándolas con español; al observar los porcentajes acumulados el 76.2% alcanzan un promedio “bueno” de calificaciones; en el caso del español, se observa que cercano a ese porcentaje (77.9%) alcanzan un rendimiento “muy bueno”. Es decir, se obtienen mejores resultados en español que en matemáticas.

Cuadro 76: Rendimiento escolar en matemáticas, alumnos de 5° y 6° grado. Escuelas primarias en Fernando Amilpa.

| | Frecuencias | % Validos | % Acumulados |
|-----------|-------------|--------------|-----------------|
| Reprobado | 50 | 21.3 | 21.3 |
| Regular | 55 | 23.4 | 44.7 |
| Bueno | 74 | 31.5 | 76.2 |
| Muy bueno | 29 | 12.3 | 88.5 |
| Excelente | 27 | 11.5 | 100.0 |
| Total | 235 | 100.0 | |

Finalmente, en cuanto al promedio general de calificaciones, se observa en el siguiente cuadro que un porcentaje significativo de alumnos (13.6%) está reprobado hasta la fecha en que se hizo la aplicación de los cuestionarios (febrero, 2007). Esta reprobación es parcial, no total, la reprobación se define como *la proporción de alumnos que finalizaron el ciclo escolar pero que no cumplieron con los requisitos para ser promovidos del grado o nivel educativo que finaliza* (SEP 2005a).

El siguiente cuadro, muestra los porcentajes de los promedios generales de los alumnos sin considerar las materias de educación artística y educación física (deportes). Es importante señalar que los promedios generales con los cuales se toma la decisión si el alumno aprueba o no el grado, incluyen las calificaciones de educación artística y de educación física (deportes).

Estas asignaturas se promedian con las demás. En este sentido, según los profesores, se elevan los promedios y se reducen los porcentajes de reprobación, ya que las calificaciones de estas dos materias (artísticas y deportes) por lo general son de 9 y 10; por ser materias en donde el juicio del profesor tiene mayor peso. El promedio general sin la calificación de educación artística, ni la de educación física, formalmente se le llama *promedio real* en las instituciones educativas.

Cuadro 77: Rendimiento escolar (promedio general) alumnos de 5° y 6° grado. Escuelas primarias en Fernando Amilpa.

| | Frecuencias | % Validos | % Acumulados |
|-----------|-------------|--------------|-----------------|
| Reprobado | 32 | 13.6 | 13.6 |
| Regular | 66 | 28.1 | 41.7 |
| Bueno | 69 | 29.4 | 71.1 |
| Muy Bueno | 47 | 20.0 | 91.1 |
| Excelente | 21 | 8.9 | 100.0 |
| Total | 235 | 100.0 | |

Es importante señalar que se observan porcentajes magros de estudiantes con excelente promedio (8.9%). Al igual que sucede con los porcentajes acumulados del área de matemáticas, los porcentajes de rendimiento “bueno”; están muy próximos al 70% del total; siendo en esta caso del 71.1%. Tal situación indica que no más del 30% de los alumnos logra calificaciones superiores al 8.0 (ocho). El cuadro 78 ilustra de mejor manera tal afirmación.

El promedio de calificaciones para la materia de español es de 7.6; para el área de matemáticas es de 7.0 y el promedio general es de 7.3. Se puede observar que la mediana (percentil 50) para español es de 7.6; lo cual indica que el 50% de los alumnos tiene ese promedio o menos. En el caso de matemáticas, la mediana es de 7.0, lo cual indica que el 50% de los alumnos tiene ese promedio de calificaciones o menos. En cuanto al promedio general (*rendimiento escolar*), la mediana es de 7.2, lo cual indica que el 50% de los estudiantes tiene ese promedio de calificaciones o menor calificación.

Cuadro 78: Rendimiento escolar (promedio general) alumnos de 5° y 6° grado. Escuelas primarias en Fernando Amilpa. Distribución según percentiles.

| | | Español: (N= 235) | Matemáticas: (N= 235) | Promedio General (N=235) |
|-----------|---------|----------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Percentil | 25 (Q1) | 6.66 | 6.00 | 6.38 |
| | 50 (Q2) | 7.66 | 7.00 | 7.22 |
| | 75 (Q3) | 8.66 | 7.66 | 8.11 |

Es necesario hacer énfasis en el percentil 75 (cuartil 3 =Q3); ya que este da mayor entendimiento del cómo se reflejan los “buenos” promedios. Según se observa, en la materia de español, el 75% de los alumnos tiene calificaciones de 8.6 o menos; en la materia de matemáticas, se puede observar que el 75% de los alumnos tienen un promedio de 7.6 o menos. Finalmente, en el promedio general de calificaciones, se puede observar para el percentil 75, que la calificación es de 8.1; esto indica que el 75 de los alumnos tiene este promedio o menos.

Cuadro 79: Rendimiento escolar alumnos de 5° y 6° grado. Escuelas primarias en Fernando Amilpa. Distribución por género.

| | Masculino | Femenino | Total |
|-----------|--------------|--------------|---------------|
| Reprobado | 12 5.1% | 20 8.5% | 32 13.6% |
| Regular | 33 14.0% | 33 14.0% | 66 28.1% |
| Bueno | 39 16.6% | 30 12.8% | 69 29.4% |
| Muy Bueno | 17 7.2% | 30 12.8% | 47 20.0% |
| Excelente | 8 3.4% | 13 5.5% | 21 8.9% |
| Total | 109 46.4% | 126 53.6% | 235 100.0% |

Finalmente se hace un análisis descriptivo del rendimiento escolar de los alumnos haciendo diferencias por género. El cuadro 79 muestra cómo se desagrega el 13.6% de los que hasta el momento de la aplicación de los cuestionarios (febrero, 2007) está reprobado. Los valores más altos de reprobación, recaen en la población de sexo femenino, siendo el total de 8.5%, habiendo una diferencia de 3.4 puntos porcentuales con respecto a los alumnos de sexo masculino, los cuales muestran 5.1% de reprobados.

4.2. Pruebas estadísticas.

4.2.1. Correlación entre variables de capital familiar y rendimiento escolar.

En esta sección, el análisis de los datos consiste observar las asociaciones existentes entre variables, mediante los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman. Se aplicaron los dos tipos de prueba, cada una de ellas según correspondía al tipo de variable⁴. Se identificaron las posibles correlaciones entre las variables asociadas al *capital familiar* y el

⁴ La prueba de correlación de Pearson es recomendable para variables de tipo escalar (intervalo, proporción) y prueba de correlación de Spearman es recomendable para variables de tipo ordinal con proporción.

rendimiento escolar (rendimiento escolar medido por el promedio de calificaciones del alumno). Así mismo las posibles correlaciones existentes con el *rendimiento en español* y *rendimiento en matemáticas*.

Haciendo un breve recuento de algunas investigaciones que aportan evidencia de la forma en la que se correlacionan las variables externas a la escuela, particularmente las de tipo familiar con las de tipo escolar, especialmente, los logros del estudiante (logros escolares, rendimiento, aprovechamiento, otros); en los Estados Unidos, Coleman (1988) partió de un análisis de la estructura familiar y sus relaciones con la estructura social. Se señalan entre las variables más importantes:

1. Estructura o composición familiar (la presencia de los dos padres del estudiante en la familia),
2. Estudiantes con un solo hermano o más,
3. Expectativas de la madre para que su hijo hiciera estudios superiores,
4. El número de veces que el estudiante ha cambiado de escuela (el número de veces que se ha mudado),
5. Pertenencia a un círculo religioso, y
6. Asistencia a alguna escuela religiosa.

Teachman y otros (1997) extendieron el modelo hipotético de Coleman para identificar las variables familiares y escolares que afectan al alumno y encontraron entre éstas:

1. Estructura o composición familiar (la presencia de los dos padres naturales del estudiante en la familia),
2. Estudiantes con un solo hermano o más,
3. Expectativas de la madre para que su hijo hiciera estudios superiores,
4. Número de veces que el estudiante ha cambiado de escuela (el número de veces que se ha mudado),
5. Asistencia a una escuela católica,
6. Intensidad de las relaciones escolares entre padres e hijos,
7. Intensidad de las relaciones escolares entre padres y escuela,

El estudio de Schmelkes (1997:113) realizado en Puebla en cinco zonas del estado, señala la existencia de correlaciones entre las condiciones de la demanda educativa y los resultados de aprendizaje (pruebas estandarizadas). Entre las más significativas se observan:

1. Ingreso familiar,
2. Ocupación del padre,
3. Escolaridad de los padres,
4. Alfabetismo del padre, y
5. Expectativas de escolaridad para los hijos.

En el estudio de Leal (1994) en escuelas de nivel medio de Nuevo León, las pruebas de correlación de Pearson encontraron que las variables que inciden sobre el rendimiento escolar (medido por la calificación) son:

1. Promedio de calificaciones de la secundaria [antecedentes escolares],
2. Materias pendientes [antecedentes escolares],
3. Grado de estudios de la madre,
4. Horas de estudio del alumno, y
5. Horas de ayudar en casa.

En el caso de una escuela secundaria de Nuevo León, los resultados de investigación de Contreras (1997) dejan ver que existe una fuerte correlación entre las variables de tipo familiar y el rendimiento del alumno (medido por la calificación); las variables asociadas directamente con un mayor rendimiento del alumno fueron:

1. Escolaridad de la madre
2. Padre con empleo,
3. Apoyo de la madre para hacer tareas,
4. Nivel socioeconómico (Estrato medio bajo, sobre los de estrato bajo-bajo),
5. Alumnos que no trabajan, y
6. Alumnos de familias biparentales (presentes padre y madre).

En el caso de los estudiantes de nivel primaria en Chile, Melia y Ortiz (1999:70) encontraron que las variables asociadas al resultado en castellano (o idioma español) y matemáticas fueron:

1. Expectativas de la madre con respecto al alumno,
2. Escolaridad de la madre,
3. Escolaridad del jefe del hogar, y
4. Ingreso mensual familiar.

Para el análisis de los hallazgos de este trabajo de investigación es necesario señalar, que de acuerdo a como se vino planteando a lo largo del documento, todos los sistemas de evaluaciones y estándares internacionales; incluyen los resultados obtenidos en las materias de matemáticas y lenguaje (español, en el caso de México). Por tal razón, el análisis de correlación incluye las variables: promedio en *matemáticas* y promedio en *español*. Los cuadros 80 y 81 muestran cada uno de los valores en los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman, mismos que indican la fuerza de asociación entre las variables independientes y la variable dependiente (promedios totales de calificaciones).

Así mismo, conforme se va avanzando en el análisis de las correlaciones, se formulan hipótesis con la intención de extender la posibilidad para generar investigaciones más abarcales, tanto en contexto como en muestra. Se planteó desde su origen, que esta investigación no pretende llegar a conclusiones determinantes, sino, más bien, dar resultados y que contemplen nuevos modelos hipotéticos que lleven a profundizar sobre el capital familiar y el rendimiento escolar.

4.2.1.1. *Correlación de Pearson.*

Los primeros resultados parecen, a primera vista muy obvios (cuadro 80); esto si se observa que el rendimiento escolar está correlacionado con el rendimiento en español y el rendimiento en matemáticas. Las pruebas de correlación identificaron que entre las calificaciones de español; matemáticas y el rendimiento escolar existe una fuerte correlación.

Tales resultados indican que ninguna materia es menos importante que la otra. Que el alumno que obtiene resultados bajos en español, tiende a obtener resultados bajos en matemáticas; según se puede observar en el cuadro 80, en donde la correlación entre estas dos materias fue elevada. El rendimiento escolar del alumno es un todo conjuntado. Al respecto se puede señalar la necesidad de fortalecer todas las áreas de conocimiento (español, matemáticas y otras), darle importancia a todas las asignaturas y no desatender otras porque se suponga, sean "menos importantes" o darle prioridad a español y matemáticas porque sean las áreas a las que los evaluadores de la educación presten más atención.

Otra correlación importante tiene que ver con la asociación existente entre la *extraedad* (edad del alumno fuera de la norma) y el *rendimiento escolar* (promedio general). Esta variable también tiene correlación con los logros en *español* y los logros en *matemáticas*.

En el caso del rendimiento escolar; se identificó que aunque existe una débil correlación negativa (-.144), es significativa (.013). Tal y como ya se señaló en los estadísticos descriptivos, hay existencia de porcentajes elevados de alumnos fuera de la edad escolar. Para los casos de rendimiento en español y rendimiento en matemáticas, se hizo más evidente la fuerza de las correlaciones entre dichas variables; ya que esta fue de -0.207 para ambos casos. Derivado de estos resultados se pueden formular las primeras hipótesis, mismas que abren la posibilidad de que otras investigaciones diseñadas para explorar sobre otros contextos den respuestas posibles en la formulación de hipótesis generales para el fenómeno del rendimiento escolar:

H1: A mayor edad del alumno, menor rendimiento escolar.

H1a: A mayor edad del alumno, menor rendimiento en matemáticas.

H1b: A mayor edad del alumno, menor rendimiento en español.

Estas hipótesis, consideran que el alumno que tiene mayor edad, tiende a obtener menores promedios en sus calificaciones; que los alumnos que no desarrollan su *trayectoria escolar* de manera normal, es decir, que hacen sus estudios de primaria en más de seis años, se verán afectados en sus calificaciones y en consecuencia en su rendimiento escolar.

Tal situación de extraedad, obedece a que los alumnos han reprobado por lo menos una vez dentro de su estancia en primaria. En el análisis descriptivo se señaló que es en el tercer grado en donde los alumnos reprueban más. Se observó que el 2.8% manifestaron haber reprobado el primer grado; 4.8% dijeron haber reprobado el segundo grado; 6.3% dijeron

haber reprobado el tercer grado; 5.2% reprobaron en cuarto grado; 1.6% afirmaron haber reprobado en quinto grado y finalmente, 0.4% había reprobado el sexto grado. Esto tiene más sentido y explicaciones cuando se observan las correlaciones existentes entre *repetición por reprobación* y el *rendimiento escolar* (promedio general), se encontró una correlación negativa muy fuerte (-.386). Fenómeno que se repite con las materias de español (-0.416) y matemáticas (-0.354).

En el análisis de correlación entre otras variables, es notoria la asociación entre el *número de años que estuvo en preescolar* y los resultados en el *rendimiento general del alumno* (-.115) y su *rendimiento en matemáticas* (-.131).

Cuando se observan que los antecedentes escolares del niño (*asistencia a preescolar*) y su correlación con el *rendimiento escolar*, es muy débil (-.115), es negativa, y su nivel de significancia es de .04 (muy cercano al límite de aceptación de .05); se puede interpretar que: si un niño atiende preescolar los tres años, no quiere decir que va a lograr los mejores promedios en primaria ni a nivel general, ni tampoco en matemáticas.

Esto no quiere decir tampoco, que se apoye la idea de que los niños no estudien preescolar o que no estudien los tres años de preescolar. Quiere decir, que se deben de hacer más investigaciones y encontrar otras posibles variables que fortalezcan, o no, la base que sostiene la política educativa actual que hace obligatorios tres años de preescolar a los niños. Formulando hipótesis:

H2: No existen diferencias de rendimiento escolar entre los alumnos que estudiaron preescolar y los que si estudiaron preescolar.

H2a: No existen diferencias de rendimiento en matemáticas entre los alumnos que estudiaron preescolar y los que si estudiaron preescolar.

Con respecto a la *ayuda extraescolar* que recibe el alumno (total de personas que le ayudan a hacer sus tareas) y la correlación con sus logros en *matemáticas*; se observa que la correlación es negativa y débil (-.108) y su nivel de significancia se encuentra en los límites de aceptación (.049). En primera instancia se podría interpretar que si le ayudan menos personas al niño, éste, aumentará sus promedios de calificaciones. Sin embargo, tal afirmación sería arbitraria, ya que como se ha señalado, el nivel de correlación es débil y el nivel de significancia está muy cercano a ser igual a .05.

Se entiende, pues, que esta variable no tiene peso significativo en los logros del estudiante de primaria; aun cuando en el caso de los alumnos de secundaria Contreras (1997) haya encontrado correlaciones. Una nueva línea de investigación podría estar asociada con otro aspecto de la ayuda extra escolar, uno de ellos puede ser el tiempo que le dedica la madre a su hijo para ayuda en sus tareas.

H3: Alumnos que reciben más tiempo de ayuda extraescolar de sus madres, tendrán mejor rendimiento en matemáticas.

Otra de las correlaciones que se identificaron en este estudio, fue la que tiene que ver con la *intensidad de la relaciones entre padres e hijos*. Según se puede observar tiene incidencia *directa* sobre los resultados en la materia de *español*. De acuerdo con los hallazgos, la correlación es de (.117); y aunque débil, indica que mientras más intensas sean las relaciones entre los padres e hijos; estos tendrán mejores resultado en dicha materia.

Los estudios realizados en los Estados Unidos (Teachman y otros, 1997) consideran que esta variable favorece a los logros del estudiante de nivel medio. Que el capital social interno en la familia (capital familiar) se fortalece conforme son más intensas las relaciones entre padres e hijos. En esta investigación, para el caso de alumnos de primaria y en el contexto de la colonia Fernando Amilpa, refleja el peso de las variables familiares frente a las escolares.

En este sentido, se puede decir, que una de las tareas pendientes de la escuela, como instancia vinculada con la familia, ha de ser, integrar a su planeación institucional, proyectos que favorezcan al fortalecimiento de las relaciones familiares; *máxime* cuando se trate de alumnos que estén por debajo de la media de rendimiento en el área de español; y siendo el español una de las asignaturas a las que los evaluadores del sistema educativo prestan mucha atención.

Otro hallazgo significativo se observa en el cuadro 80. Los niveles de *escolaridad de los padres*, inciden sobre el *rendimiento escolar* del estudiante.

Al existir una correlación positiva, se interpreta que los padres más escolarizados favorecen a que sus hijos tengan mejor rendimiento escolar. Esto, según se observa en el cuadro 80, se hace evidente tanto para padres de familia como para madres de familia y sus efectos para el *rendimiento escolar* (promedio general); *rendimiento en matemáticas* y *rendimiento en español* en todos los casos; con excepción del grado de escolaridad de la madre que no tuvo correlación con la materia de español.

Los hallazgos vienen a confirmar lo que otros estudios ya han señalado con respecto a estas variables (Coleman, 1988; Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999; Contreras, 1997; Leal, 1994; Kliksberg, 2000). La madre es el principal agente socializador del alumno, se identificó en este trabajo que un porcentaje elevado de ellas no trabaja, por lo tanto el alumno tiene más contacto con ellas que con sus padres. Los intercambios de comunicación verbal, de estímulos, de ayuda extraescolar y otros, son más frecuentes con la madre.

El nivel de escolaridad de la madre, es el nivel de capital cultural (Schmelkes, 1997; Bourdieu, 1991) con el cual interactúa el alumno. Las preguntas que el alumno tenga sobre sus trabajos escolares o dificultades escolares, tendrán como referente inmediato a la madre. En este sentido, dar cuenta del peso que existe entre dicha variable y el rendimiento escolar es sustantivo. La casi inexistente riqueza cultural de los padres y la evidente escasa temporalidad dentro de un sistema educativo, reconvierte en un enemigo del desempeño escolar del niño y de sus posibilidades de éxito dentro de su trayectoria escolar (Mella y Ortiz, 1999).

Finalmente, otro hallazgo importante y que coincide con otros estudios (Schmelkes, 1997:113), es la correlación existente entre la *alfabetización del padre de familia* y el *rendimiento escolar* del alumno. En este caso, la correlación más fuerte se observa con los resultados en *matemáticas* (.147), seguida de la correlación con sus logros en la materia de *español* (.132) y finalmente y en consecuencia, con su *rendimiento escolar* en donde se observó una correlación significativa (.129).

Tal situación señala la necesidad mantener vigentes las políticas de alfabetización en la población adulta. Si bien es cierto que actualmente hay una política sólida dirigida a este objetivo; pudiera señalarse la necesidad de reelaborar el mecanismo de *focalización* de dicha política; es decir identificar a los sujetos en particular en el contexto particular; y de ser necesario, establecer mecanismos que incentiven la integración del adulto en el proceso de alfabetización con miras a elevar el rendimiento escolar del niño.

Cuadro 80. Correlaciones de Pearson entre las variables: capital familiar y rendimiento escolar.

| Variabes correlacionadas | Coefficiente Pearson | Significancia. |
|--|----------------------|----------------|
| Matemáticas // Rendimiento escolar (<i>Promedio general</i>) | .916(**) | 0 |
| Español // Rendimiento escolar (<i>Promedio general</i>) | .927(**) | 0 |
| Español // Matemáticas | .863(**) | 0 |
| Edad del alumno // Rendimiento escolar (<i>Promedio general</i>) | -.144(*) | .013 |
| Edad del alumno // Español | -.207(**) | .001 |
| Edad del alumno // Matemáticas | -.207(**) | .001 |
| Cuantos años estuvo en preescolar // Rendimiento escolar (<i>Promedio general</i>) | -.115(*) | .040 |
| Cuantos años estuvo en preescolar // Matemáticas | -.131(*) | .022 |
| Repetición por reprobación // Rendimiento escolar (<i>Promedio general</i>) | -.386(**) | 0 |
| Repetición por reprobación // Español | -.416(**) | 0 |
| Repetición por reprobación // Matemáticas | -.354(**) | 0 |
| Ayuda extraescolar (total de personas) // Matemáticas | -.108(*) | .049 |
| Intensidad de las relaciones padres e hijos // Español | .117(*) | .036 |
| Hasta qué grado estudió el padre de familia // Rendimiento escolar (<i>Promedio general</i>) | .186(**) | .004 |
| Hasta qué grado estudió el padre de familia // Español | .190(**) | .003 |
| Hasta qué grado estudió el padre de familia // Matemáticas | .162(*) | .010 |
| Alfabetización en el padre de familia // Rendimiento escolar (<i>Promedio general</i>) | .129(*) | .030 |
| Alfabetización en el padre de familia // Español | .132(*) | .027 |
| Alfabetización en el padre de familia // Matemáticas | .147(*) | .015 |
| Hasta qué grado estudió la madre de familia // Rendimiento escolar (<i>Promedio general</i>) | .142(*) | .017 |
| Hasta qué grado estudió la madre de familia // Matemáticas | .121(*) | .036 |

** Correlación significativa al nivel de 0.01.

* Correlación significativa al nivel 0.05.

4.2.1.2. Correlación de Spearman.

En el análisis de las correlaciones de Spearman, se identificó en primer lugar que el *ausentismo escolar* esta afectando directamente sobre el *rendimiento escolar* del niño.

Según se aprecia en el cuadro 81, la correlación es negativa y débil (-.125); tal resultado se puede interpretar en primera instancia que: aquel alumno que deja de asistir más días a la escuela, tiende a obtener menores logros en su calificación. Sin embargo, la debilidad de la correlación, impide darle firmeza a tal declaración. Es decir, no se puede afirmar categóricamente que esto sucede. Tal parece, según el coeficiente de correlación que no es de mucho peso la variable ausentismo escolar.

Esto no quiere decir, tampoco, que no se les deba prestar atención a los niños que están dejando de asistir a la escuela. En el caso de Fernando Amilpa, el ausentismo escolar no fue muy elevado según los estadísticos descriptivos (9.1%), pero sirve de aviso al sistema escolar para implementar mecanismos y políticas que se dirijan a contrarrestar los efectos del ausentismo escolar y las causas que lo originan en cada contexto particular.

Se identificó también que la variable *ocupación de la madre* tiene correlación con el *rendimiento en español*. Sin embargo, al identificarse que es una correlación débil y negativa (-.120); es posible señalar que la primera no tiene efecto fuerte sobre los logros en español.

Es necesario que nuevas investigaciones puedan operacionalizar de otra forma la variable ocupación de la madre (horario, sector, antigüedad, otros) y arrojen más luz sobre esto. Por lo pronto, en esta investigación, con la forma en la que se operacionalizó dicha variable, no fue posible afirmar categóricamente que sea una variable que afecta el *rendimiento escolar del niño*. Algunas hipótesis posibles para futuras investigaciones puede suponer que:

H4: Madres que trabajan en horario nocturno tendrán hijos con bajo rendimiento escolar.

H4a: Madres con empleo eventual tendrán hijos con bajo rendimiento escolar.

Siguiendo con el análisis de los resultados, según el cuadro 81, se observan fuertes correlaciones positivas y con coeficientes elevados entre la variable *percepción* (de los padres) del *rendimiento escolar* y los logros del alumno.

En este sentido, se observa que la forma en la que los padres evalúan el *rendimiento* de sus hijos (pésimo, malo, regular, bueno o excelente), afecta directamente sus logros sobre *español* (.545), *matemáticas* (.532) y su *rendimiento en general* (.556). Los padres que observan a sus hijos de manera más exitosa, tendrán hijos con mejores resultados.

Los estudios que aportan evidencias sobre cómo afectan las expectativas de los padres sobre el *rendimiento escolar* de sus hijos, son un fuerte antecedente para el análisis de los hallazgos en esta investigación (Coleman, 1988; Schmelkes, 1997; Teachman y otros, 1997;

Mella y Ortiz, 1999). Esta correlación tiene más sentido cuando se observa la fuerza existente entre las variables: *expectativas reales de los padres* y el *rendimiento escolar* (.397) de los alumnos; *rendimiento en español* (.393) y *rendimiento en matemáticas* (.377). Las hipótesis de partida para estos resultados podría afirmar que:

H5: Los padres que generan más expectativas reales sobre sus hijos, tendrán hijos con mejores promedios.

Es decir, padres de los alumnos que, de acuerdo a los logros obtenidos hasta el momento por estos, consideran que pueden concluir el actual nivel y alcanzar otro subsiguiente (secundaria, preparatoria, otro); obtendrán mayor rendimiento escolar.

Tal y como se analizará en la siguiente sección, los tres modelos de regresión indicaron que las expectativas reales de los padres sobre los hijos es la variable predictora, sobre el rendimiento escolar, rendimiento en español y rendimiento en matemáticas. Por lo tanto, la hipótesis anterior puede ser punto de partida para indagar en múltiples contextos y generar estudios comparativos que sustenten una hipótesis general sobre las expectativas de los padres y el rendimiento escolar de los estudiantes de primaria.

En los Estados Unidos, Coleman (1988) demostró que las expectativas de los padres afectaban la vida escolar del estudiante y tenían la fuerza de afectar el capital social familiar, Teachman y otros (1999) confirmaron el mismo fenómeno para los estudiantes de nivel medio en el mismo país. El estudio de Schmelkes (1997:113) señala la existencia de esta correlación para su estudio en cinco zonas de Puebla. Para el caso de las familias en Chile, Mella y Ortiz (1999) identificaron que las expectativas de la madre tenían más peso sobre el rendimiento escolar de los niños.

Se puede afirmar, por lo tanto, que los padres siguen jugando un papel importante dentro de los logros de sus hijos. Que las expectativas de los padres forman parte de ese capital simbólico (Bourdieu, 1991) que enriquece el capital familiar (Teachman y otros, 1999) y se observa en asuntos escolares. Que la acumulación de capital familiar tiene efecto positivo sobre el capital familiar a través de los canales de comunicación existentes entre padre e hijos (Coleman, 1988).

Finalmente, la variable *expectativas ideales de los padres*, es decir, hasta qué grado de escolaridad les gustaría a ellos que sus hijos terminaran sus estudios, tiene correlación con los logros del estudiante tanto el *rendimiento escolar* (.187), para la materia de *español* (.168) y *matemáticas* (.132). Se puede interpretar, de acuerdo con el cuadro 81 que, en la medida en que los padres generan mejores expectativas sobre sus hijos, estos obtienen mejores resultados.

Asociado a lo anterior, se observa también, que la *frecuencia* con la que los padres de los alumnos hablan con ellos sobre las cosas que les ocurren en la escuela, tiene fuerza sobre el *rendimiento escolar* (.118) y sobre sus logros en *español* (.145). En los dos casos hay una correlación positiva. Tal hallazgo deja ver que los mejores logros del estudiante resultan con

los miembros de las familias que tienen un constante interés en la experiencia cotidiana del alumno (Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997).

Se insiste nuevamente sobre la necesidad del diseño de proyectos escolares que promuevan la interacción directa entre padres e hijos y que dichos proyectos generen expectativas sobre los hijos. Proyectos escolares que promuevan la valoración de la educación. Que el niño puede obtener mejores resultados si es que lo padres colaboran con ello.

Cuadro 81. Correlaciones de Spearman entre las variables: capital familiar y rendimiento escolar.

| VARIABLES CORRELACIONADAS | COEFICIENTE SPEARMAN | SIGNIFICANCIA. |
|--|----------------------|----------------|
| Ausentismo escolar // Rendimiento escolar (<i>Promedio General</i>) | -.125(*) | 0.027 |
| Ocupación de la madre de familia // Español | -.120(*) | 0.035 |
| Percepción del rendimiento escolar // Rendimiento escolar (<i>Promedio General</i>) | .556(**) | 0 |
| Percepción del rendimiento escolar // Español | .545(**) | 0 |
| Percepción del rendimiento escolar // Matemáticas | .532(**) | 0 |
| Expectativas <i>reales</i> de los padres // Rendimiento escolar (<i>Promedio General</i>) | .397(**) | 0 |
| Expectativas <i>reales</i> de los padres // Español | .393(**) | 0 |
| Expectativas <i>reales</i> de los padres // Matemáticas | .377(**) | 0 |
| Expectativas <i>ideales</i> de los padres // Rendimiento escolar (<i>Promedio General</i>) | .187(**) | 0.002 |
| Expectativas <i>ideales</i> de los padres // Español | .168(**) | 0.005 |
| Expectativas <i>ideales</i> de los padres // Matemáticas | .132(*) | 0.021 |
| Frecuencia con la que hablan de lo que le pasa en la escuela // Rendimiento escolar | .118(*) | 0.035 |
| Frecuencia con la que hablan de lo que le pasa en la escuela // Español | .145(*) | 0.013 |

** Correlación significativa al nivel 0.01.

* Correlación significativa al nivel 0.05.

4.2.2. Modelos de regresión.

En esta sección se hace un análisis de regresión para identificar las variables predictoras del rendimiento escolar (promedio general). Se analizan también las variable predictoras del rendimiento en las materias de español y matemáticas.

Aunque la investigación fue diseñada como estudio exploratorio, y por lo tanto no es un diseño que obedece a un sistema de hipótesis y a un modelo hipotético (Albarrán, 1991: 141). Esto no quiere decir, que no se pueda dar respuesta a las preguntas de investigación a través de esta prueba estadística (regresión), de la cual pudieran derivar algunas hipótesis o que los hallazgos encontrados en el modelo de regresión y que se están aportando, no sean útiles para futuras investigaciones que partan de un modelo de hipótesis y que quieran profundizar sobre el tema del rendimiento escolar en alumnos de primaria. El diseño de esta investigación (exploratorio), colabora con la formulación de un problema para posibilitar otra investigación más precisa o el desarrollo de una hipótesis general (Selltiz y otros, 1973:69).

4.2.2.1. Pruebas de normalidad.

Antes de correr los modelos de regresión fue necesario hacer las pruebas de normalidad de las variables, entre ellas, la prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Es necesario señalar que ninguna variable, mostró niveles de significancia (de aquí en adelante identificados así: Sig.) por encima de .05; es decir, para que haya normalidad en la variable, el nivel de significancia tiene que ser mayor que .05 (véase. Cuadro 82). Por lo tanto fue necesario proceder a ajustar las variables⁵; esto se hace a través de la prueba logaritmo 10 o de raíz cuadrada (Hair y otros, 1999). Sin embargo, al ajustar las variables a través del método correspondiente, no se observaron cambios significativos por lo cual se procedió correr el modelo de regresión con las variables originales, no con las variables ajustadas.

El cuadro 82 muestra los valores derivados de la prueba de normalidad para la variable dependiente *Rendimiento Escolar (promedio general)* y los valores derivados de las pruebas de normalidad realizadas a las variables que también fueron utilizadas como dependientes e incluidas en el modelo de regresión: *promedio general en matemáticas y promedio general en español*.

Cuadro 82: Resultados en la prueba de normalidad para las variables: rendimiento escolar, rendimiento en matemáticas y rendimiento en español.

| | Kolmogorov-Smirnov(a) | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|-----------------------|-----|------|--------------|-----|------|
| | estadístico | gl | Sig. | estadístico | gl | Sig. |
| Rendimiento escolar (Promedio general total) | .065 | 235 | .017 | .978 | 235 | .001 |
| Matemáticas (Promedio general) | .094 | 235 | .000 | .959 | 235 | .000 |
| Español (Promedio general) | .096 | 235 | .000 | .972 | 235 | .000 |

(a) Corrección de significancia.

4.2.2.2. Modelo para el rendimiento escolar (promedio general).

De acuerdo con los resultados obtenidos en este modelo de regresión, con respecto al análisis de la varianza (ANOVA), el cuadro 83 muestra que el valor F es elevado; lo cual indica que hay relación lineal significativa entre la variable dependiente (*rendimiento escolar*) y las variables independientes (*grado de escolaridad de la madre; percepción del rendimiento*

⁵ Los métodos de ajuste (Hair y otros, 1999) se explican de esta forma: en los casos en los que al correr las frecuencias se observó en el histograma de la variable que la curva de distribución era positiva (+), es decir, se observó una tendencia hacia el lado izquierdo, fue necesario corregir la variable con la función *logaritmo 10*. En los casos en los que al correr las frecuencias se observó en el histograma de la variable que la curva de distribución era negativa (-), es decir, se observó una tendencia hacia el lado derecho, fue necesario corregir la variable con la función de *raíz cuadrada*.

escolar del niño; repetición por reprobación, expectativas reales de los padres); de no haber sido así, el nivel de significancia hubiera sido mayor que .005; en este caso el nivel de significancia alcanzado entre las variables fue de .000 ($> .005$); lo que viene a confirmar en primera instancia dicha relación lineal.

Cuadro 83: Análisis de varianza, variable dependiente: rendimiento escolar. ANOVA (b)

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|-----|------------------|--------|---------|
| 1 | Regresión | 119.011 | 4 | 29.753 | 41.776 | .000(a) |
| | Residual | 153.836 | 216 | .712 | | |
| | Total | 272.846 | 220 | | | |

(a) Variables predictoras: (Constante), grado de escolaridad de la madre; percepción del rendimiento escolar del niño; repetición por reprobación, expectativas reales de los padres.

(b) Variable dependiente: Rendimiento escolar.

En el cuadro 84 se observa que el monto total del valor R^2 (R cuadrado) entre la variable dependiente (*rendimiento escolar*) y lo explicado por las variables independientes (*grado de escolaridad de la madre; percepción del rendimiento escolar del niño; repetición por reprobación, expectativas reales de los padres*) es de .436. Esto quiere decir que hay una relación lineal entre las variables ya que su alto valor lo demuestra. En otras palabras, quiere decir que se sigue conservando la correlación entre la variable dependiente y las variables independientes. Que las variables: grado de escolaridad de la madre; percepción del rendimiento escolar del niño; repetición por reprobación y expectativas reales de los padres; influyen fuertemente sobre el *rendimiento escolar* del niño.

Cuadro 84: Modelo de regresión, variable dependiente: rendimiento escolar. Resumen del modelo (b)

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típico de la estimación | Durbin-Watson |
|--------|---------|------------|----------------------|-------------------------------|---------------|
| 1 | .660(a) | .436 | .426 | .84392 | 2.140 |

(a) Variables predictoras: (Constante), grado de escolaridad de la madre; percepción del rendimiento escolar del niño; repetición por reprobación, expectativas reales de los padres

(b) Variable dependiente: Rendimiento escolar.

El cuadro 85 expone más información que respalda lo que hasta ahora se ha señalado. Se observan los niveles de significancia (Sig.) de cuatro variables que influyen o afectan directamente sobre el *rendimiento escolar* (la variable dependiente). En este caso se tiene una Beta estimada en -.221 entre la variable dependiente (*rendimiento escolar*) y la variable *repetición por reprobación* y los coeficientes estandarizados de correlación estimados entre ambas variables arrojaron un nivel de significancia de .000.

Tal resultado señala que a partir de que el alumno repite grado (*repetición por reprobación*), las posibilidades de que su *rendimiento escolar* disminuya se hacen más elevadas. Entiéndase que es la suma de las repeticiones lo que hace que esto suceda. El número de veces que ocurre dicho fenómeno dentro de su trayectoria escolar. En este caso, al ser el *rendimiento escolar* la variable dependiente se ve influida por el antecedente de haber reprobado en grados anteriores, ya sea 1°; 2°; 3° ó 4° para los alumnos de 5° grado y todos los anteriores para los alumnos de 6° grado.

Tal efecto, según el cuadro 85, tiene influencia derivada de la *percepción de los padres* sobre el logro escolar de los hijos; según se puede observar los padres que tienen una mejor percepción del *rendimiento escolar* de los hijos, logran que estos, obtengan mejores calificaciones. El coeficiente estandarizado Beta entre ambas variables fue de .481 y su nivel de significancia fue .000.

Este mismo modelo señala que el *rendimiento escolar* se ve afectado directamente por las *expectativas reales* que generan los padre sobre lo que pueden lograr sus hijos dentro del sistema educativo. Es decir, hasta dónde creen ellos que sus hijos terminen sus estudios de acuerdo a lo que hasta ahora han logrado. Los padres que generan mayores expectativas sobre sus hijos, lograrán que estos obtengan mejor *rendimiento escolar* (Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997; Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999).

Correlacionado con el *rendimiento escolar* del alumno; el grado de *escolaridad de la madre*, se vuelve una de las variables influyentes para que este (el *rendimiento escolar*), sea alto (Coleman, 1988; Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999; Contreras, 1997; Leal, 1994; Kliksberg, 2000). Madres más escolarizadas, lograrán que sus hijos tengan mejores promedios de calificaciones (Beta = .105).

En síntesis, el primer modelo explica que los alumnos de primaria en Fernando Amilpa, que tienen *madres más escolarizadas*, tienen la ventaja de que se generen más *expectativas reales* sobre ellos para lograr niveles de escolaridad más altos; tendrán mejor *rendimiento escolar* en su trayectoria como estudiantes de nivel primaria y tendrán menos posibilidades de *reprobación*.

Cuadro 85: Matriz de correlación, variable dependiente: rendimiento escolar. Coeficientes(a)

| Modelo | Coeficientes | | t | Sig. |
|---|-------------------|----------------|--------|------|
| | no estandarizados | estandarizados | | |
| 1 | B | Beta | | |
| (Constante) | 3.939 | .363 | 10.865 | .000 |
| Repetición por reprobación | -.638 | .156 | -4.084 | .000 |
| Percepción del rendimiento escolar del niño | .752 | .086 | 8.741 | .000 |
| Expectativas reales de los padres | .111 | .041 | 2.738 | .007 |
| Grado de escolaridad de la madre | .047 | .024 | 1.979 | .049 |

(a) Variable dependiente: Rendimiento escolar.

4.2.2.3. Modelo para el rendimiento en matemáticas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este modelo de regresión, con respecto al análisis de la varianza (ANOVA), el cuadro 86 muestra que el valor F elevado; esto indica que hay relación lineal significativa entre la variable dependiente (*rendimiento en matemáticas*) y las variables independientes (*alfabetización en el padre de familia; percepción del rendimiento escolar del niño; expectativas reales de los padres*); de no haber sido así, el nivel de significancia hubiera sido mayor que .005; en este caso el nivel de significancia alcanzado entre las variables fue de .000 ($> .005$); lo que viene a confirmar en primera instancia dicha relación lineal.

Cuadro 86: Análisis de varianza, variable dependiente: rendimiento en matemáticas. ANOVA (b)

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|-----|------------------|--------|---------|
| 2 | Regresión | 119.228 | 3 | 39.743 | 39.205 | .000(a) |
| | Residual | 213.893 | 211 | 1.014 | | |
| | Total | 333.121 | 214 | | | |

(a) Variables predictoras: (Constante), alfabetización en el padre de familia, percepción del rendimiento escolar del niño, expectativas reales de los padres.

(b) Variable dependiente: Rendimiento en matemáticas.

En el cuadro 87 se observa que el monto total del valor R^2 (R cuadrado) entre la variable dependiente (*rendimiento en matemáticas*) y lo explicado por las variables independientes (*alfabetización en el padre de familia, percepción del rendimiento escolar del niño, expectativas reales de los padres*) es de .358. Esto quiere decir que hay una relación lineal entre las variables. En otras palabras, quiere decir que se sigue conservando la correlación entre la variable dependiente y las variables independientes. Que las variables: alfabetización en el padre de familia, percepción del rendimiento escolar del niño y expectativas reales de los padres; influyen fuertemente sobre el *rendimiento en matemáticas* del niño.

Cuadro 87: Modelo de regresión, variable dependiente: rendimiento en matemáticas. Resumen del Modelo (b)

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típico de la estimación | Durbin-Watson |
|--------|---------|------------|----------------------|-------------------------------|---------------|
| 2 | .598(a) | .358 | .349 | 1.00683 | 1.836 |

(a) Variables predictoras: (Constante), alfabetización en el padre de familia, percepción del rendimiento escolar del niño, expectativas reales de los padres.

(b) Variable dependiente: Rendimiento en matemáticas.

El cuadro 88 expone más evidencias de lo ya señalado. Se observan los niveles de significancia de tres variables que influyen directamente sobre el *rendimiento en matemáticas*. En el primer caso se tiene una Beta estimada en .480 entre la variable dependiente (*rendimiento en matemáticas*) y la variable *percepción del rendimiento escolar del niño*, es decir, los coeficientes estandarizados de correlación estimados entre ambas variables arrojó un nivel de significancia de .000. Es posible afirmar que cuando los padres de familia tienen una mejor percepción del rendimiento escolar de sus hijos, estos logran mejor rendimiento en matemáticas.

Este mismo modelo señala que el *rendimiento en matemáticas* se ve afectado directamente por las *expectativas reales* que generan los padre sobre lo que pueden lograr sus hijos dentro del sistema educativo. Es decir, hasta dónde creen ellos que sus hijos terminen sus estudios de acuerdo a lo que hasta ahora han logrado. Los padres que generan mayores expectativas sobre sus hijos, lograrán que estos obtengan mejor rendimiento en el área de matemáticas (Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997; Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999)

Correlacionado con el *rendimiento en matemáticas*; el grado de *alfabetización en el padre*, se vuelve una de las variables influyentes para que el rendimiento en matemáticas sea alto (Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999). Padres más alfabetizados, lograrán que sus hijos tengan mejores calificaciones en matemáticas (Beta = .152).

En síntesis, el segundo modelo explica que los alumnos de primaria en Fernando Amilpa, que tienen *padres más alfabetizados*, tienen la ventaja de que sus padres generan más *expectativas reales* sobre ellos de lograr niveles de escolaridad más altos y tendrán mejor rendimiento en el área de *matemáticas* en la escuela primaria.

Cuadro 88: Matriz de correlación, variable dependiente: rendimiento en matemáticas. Coeficientes (a)

| Modelo 2 | Coeficientes | | t | Sig. | |
|---|-------------------|----------------|-------|-------|------|
| | no estandarizados | estandarizados | | | |
| | B | Error estándar | | | |
| (Constante) | 2.388 | .516 | 4.624 | .000 | |
| Percepción del rendimiento escolar del niño | .839 | .105 | .480 | 8.026 | .000 |
| Expectativas reales de los padres | .150 | .047 | .190 | 3.181 | .002 |
| Alfabetización en el padre de familia | .178 | .065 | .152 | 2.745 | .007 |

(a) Variable dependiente: Rendimiento en matemáticas.

4.2.2.4. Modelo para el rendimiento en español.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este modelo de regresión, con respecto al análisis de la varianza (ANOVA), el cuadro 89 muestra que el valor de F elevado; esto indica que hay relación lineal significativa entre la variable dependiente (*rendimiento en español*) y las variables independientes (*expectativas reales de los padres; repetición por reprobación y percepción del rendimiento escolar del niño*); de no haber sido así, el nivel de significancia hubiera sido mayor que .005; en este caso el nivel de significancia alcanzado entre las

variables fue de .000 ($> .005$); lo que viene a confirmar en primera instancia dicha relación lineal.

Cuadro 89: Análisis de varianza, variable dependiente: rendimiento en español. ANOVA(b)

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|-----|------------------|--------|---------|
| 3 | Regresión | 147.299 | 3 | 49.100 | 53.652 | .000(a) |
| | Residual | 210.483 | 230 | .915 | | |
| | Total | 357.782 | 233 | | | |

(a) Variables predictoras: (Constante), expectativas reales de los padres, repetición por reprobación, percepción del rendimiento escolar del niño.

(b) Variable dependiente: Rendimiento en español.

En el cuadro 90 se observa que el monto total del valor R^2 (R cuadrado) entre la variable dependiente (*rendimiento en español*) y lo explicado por las variables independientes (*expectativas reales de los padres, repetición por reprobación, percepción del rendimiento escolar del niño*) es de .412. Esto quiere decir que hay una relación lineal entre las variables. En otras palabras, quiere decir que se sigue conservando la correlación entre la variable dependiente y las variables independientes. Que las variables: expectativas reales de los padres; repetición por reprobación y percepción del rendimiento escolar del niño; influyen fuertemente sobre el *rendimiento en español* del niño.

Cuadro 90: Modelo de regresión, variable dependiente: rendimiento en español. Resumen del Modelo (b)

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típico de la estimación | Durbin-Watson |
|--------|---------|------------|----------------------|-------------------------------|---------------|
| 3 | .642(a) | .412 | .404 | .95663 | 2.100 |

(a) Variables predictoras: (Constante), expectativas reales de los padres, repetición por reprobación, percepción del rendimiento escolar del niño.

(b) Variable dependiente: Rendimiento en español.

El cuadro 91, se observan los niveles de significancia de tres variables que afectan directamente sobre el *rendimiento en español* (en su función de variable dependiente). En este caso se tiene una Beta estimada en $-.268$ entre la variable dependiente (*rendimiento en español*) y la variable *repetición por reprobación*, es decir, los coeficientes estandarizados de correlación estimados entre ambas variables arrojó un nivel de significancia de .000.

Tal resultado señala que a partir de que el alumno repite grado (*repetición por reprobación*), las posibilidades de que su *rendimiento en español* disminuya se hacen más elevadas. Es la suma de las repeticiones lo que hace que esto suceda. El número de veces que ocurre dicho fenómeno dentro de su trayectoria escolar; tal y como ya se explicó para el caso

de la variable rendimiento escolar. Tal efecto, según se observa en el siguiente cuadro, tiene influencia derivada de la *percepción de los padres* sobre el logro escolar de los hijos; según se puede observar los padres que tienen una mejor percepción del rendimiento escolar de los hijos, logran que estos, obtengan mejores calificaciones en el área de español. El coeficiente estandarizado Beta entre ambas variables fue de .418 y su nivel de significancia de .000.

Este modelo demuestra que el *rendimiento en español* se ve afectado directamente por las *expectativas reales* que generan los padres sobre lo que pueden lograr sus hijos dentro del sistema educativo (Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997; Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999). Es decir, hasta dónde creen ellos que sus hijos terminen sus estudios de acuerdo a lo que hasta ahora han logrado. La correlación demuestra que los padres que generan mayores expectativas sobre sus hijos, lograrán que estos obtengan mejor rendimiento en español (.180).

Cuadro 91: Matriz de correlación, variable dependiente: rendimiento en español. Coeficientes (a)

| Modelo 3 | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|---|-----------------------------------|----------------|--------------------------------|--------|------|
| | B | Error estándar | Beta | | |
| | (Constante) | 4.584 | .349 | | |
| Repetición por reprobación | -.847 | .170 | -.268 | -4.987 | .000 |
| Percepción del rendimiento escolar del niño | .729 | .095 | .418 | 7.671 | .000 |
| Expectativas reales de los padres | .140 | .044 | .180 | 3.207 | .002 |

(a) Variable Dependiente: Rendimiento en español.

En síntesis, el tercer modelo explica que los alumnos de primaria en Fernando Amilpa, que han *reprobado menos veces* o nunca han reprobado, tienen la ventaja de que sus padres generan más *expectativas reales* sobre ellos de lograr *niveles* de escolaridad más altos; tendrán mejores resultados en el área de *español* en su trayectoria dentro de la escuela primaria.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.

5.1. Conclusiones.

Las últimas discusiones generadas en el ámbito educativo y que giran en torno a la evaluación del desarrollo de habilidades de los alumnos que estudian dentro del sistema educativo, particularmente en el nivel básico, son actualmente un asunto de primer orden dentro de la política educativa actual¹; especialmente en la planeación de la política educativa en México (SEP, 2007). En el sexenio del presidente Felipe Calderón se ha vigorizado la política de evaluación de la calidad educativa.

Para abordar el tema del rendimiento escolar y el capital familiar; fue necesario indagar sobre sus bases y antecedentes conceptuales. Se investigó sobre dos asuntos que ya se venían discutiendo en las ciencias sociales y de la educación, y que desde hace tres décadas se han retomado por los investigadores educativos y los planificadores de la política social, estos son: el capital social y la calidad de la educación.

En este sentido, las primeras aproximaciones al concepto capital social, coincidieron en observarlo como parte de una construcción conceptual establecida dentro de la perspectiva de la teoría funcionalista (CEPAL, 2001:142). La literatura revisada expresa insistentemente que el capital social es un factor que explica sobremanera, el por qué las sociedades modernas y democráticas tienen mayor integración social y desarrollo (Putnam, 1993; Kliksberg, 1999; Lechner, 2000). Sin embargo, tal perspectiva no permite ver, los niveles de organización social muy particulares, debido a que su enfoque se dirige a explicar las instituciones sociales y su función.

Para poder cumplir sus objetivos, la necesidad inmediata de esta investigación, se centró en replantear la perspectiva teórica y poder explicar, cómo es que el capital social se hace presente o se manifiesta a nivel de formas de organización familiar. Tarea difícil de

¹ El sistema de ENLACE (evaluación nacional del logro académico en centros escolares) constituye una labor de evaluación (del desarrollo de habilidades y conocimientos) practicada en las escuelas públicas y privadas incluyendo cursos comunitarios, educación indígena y telesecundarias en 3º, 4º, 5º y 6º grado de primaria y 3º de secundaria. Este "examen" evalúa las asignaturas de español y matemáticas (SEP, 2007).

lograr, especialmente cuando se trataba de un concepto que explica fenómenos sociales, en donde no siempre la unidad de análisis es la familia; al mismo tiempo que la evidencia empírica que lo constituye como concepto, está moviéndose sobre una base débil.

En efecto, los estudios sobre capital social, dejaron ver que a pesar de las múltiples propuestas surgidas en el plano académico y político (Banco Mundial, 2004; Coleman, 1988; Putnam, 1993; 2000); no se podía considerar la existencia de una sola y verdadera medida. Según el Banco Mundial (2005a) en primer instancia porque las definiciones más comprensibles de capital social son multidimensionales e incorporan diferentes niveles y unidades de análisis; segundo, cualquier esfuerzo por medir las propiedades inherentes a conceptos como comunidad, red y organización es correspondientemente problemático y tercero, pocos estudios fueron diseñados para medir el capital social y permitir a los investigadores compilar índices de un rango de ítems aproximados, como las medidas de confianza en gobierno, tendencias de voto, número de miembros en organizaciones cívicas, horas gastadas en voluntariado, entre otros.

Frente a este conflicto de orden conceptual; fue que se replanteó la perspectiva de "capital" y considerando a la familia como unidad particular de análisis dentro de los diversos procesos sociales, se optó por el uso del concepto *capital familiar*; mismo que deriva de la previa utilización del concepto capital social en otros estudios (Coleman, 1988; Teachman y otros, 1997; Jonson y Gahler, 1997; Hall, 1999; Putnam, 2000; Ferguson, 2003); y que para los objetivos de esta investigación, se apegó, al uso de las múltiples variables utilizadas para operacionalizarlo.

Debido a que algunos estudios encuentran asociaciones entre el capital social y la calidad de la educación (CERCA, 2004; SEP, 2001b); y con respecto a los asuntos educativos; en el caso de las evaluaciones de los logros en los estudiantes y particularmente las que han concluido, a partir de dichas evaluaciones que la calidad de la educación en México es baja (o mala); fue necesario identificar que en la literatura producida en México sobre el tema, existe un vacío al estudiar el capital familiar de la demanda educativa. Al hacer la revisión bibliográfica pertinente al tema del rendimiento escolar o logros en aprendizajes, se hizo evidente la ausencia de este concepto para el análisis del fenómeno.

En este sentido, la forma de analizar y evaluar si la calidad de la educación ofertada por un sistema educativo es buena o mala (alta o baja), los múltiples estudios que dan cuenta del problema consideran criterios de evaluación global entre los cuales se encuentran: la relevancia, la pertinencia, la equidad, la eficacia y la eficiencia (Muñoz Izquierdo, 2002; INEE, 2003; Rodríguez, 2003). El concepto, es multidimensional por naturaleza y no se puede reducir a una sola área o disciplina para su estudio o método de evaluación o medición, de tal suerte que en el estudio de los logros en el aprendizaje por parte de los alumnos de educación básica, se hace referencia por lo menos a diez diferentes dimensiones de análisis, entre las que sobresalen: la social, la cultural, la económica, la pedagógica, la filosófica, la política /ideológica, la técnica /pedagógica, la histórica, la epistemológica y la científica /tecnológica (SPP-FCE, 1985; Muñoz Izquierdo, 2002; Aguerrondo, 1993; Rodríguez, 2003).

Algunos estudios críticos han señalado que el concepto de calidad de la educación y los mecanismos de *evaluación* de los aprendizajes utilizados para “identificarla”; lo posicionan como un concepto con una definición simplificada y parcial; como un fetiche pedagógico (Aguerrondo, 1993); a veces irracional e injusto (Carlson, 2000:167) e insuficiente y no tan confiable (Heredia, 2001).

Es por ello que se decidió no emitir valoraciones definitivas sobre si la calidad de la educación que se ofrece en Fernando Amilpa es buena o mala.

Sencillamente, en este trabajo se ha logrado cumplir con el objetivo de investigar cuál es el efecto del capital familiar sobre el rendimiento escolar del alumno de educación primaria en el contexto de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León.

Antes de mencionar las conclusiones derivadas de los resultados de investigación; se considera pertinente recordar las preguntas a las cuales se buscaba respuesta. Este nuevo acercamiento a las preguntas de investigación, pondrá de manifiesto, qué tanto se logró abarcar con este estudio y hasta donde fue limitado su alcance. Algunas preguntas fueron:

- A. ¿Qué influencia existe entre el capital familiar y el rendimiento escolar del estudiante de nivel primaria en el contexto de una escuela situada en una colonia, considerada en pobreza, de la zona metropolitana de Monterrey Nuevo León, particularmente en la colonia Fernando Amilpa?
- B. ¿Qué elementos del capital familiar se correlacionan con mayor fuerza sobre el rendimiento escolar del alumno de nivel primaria?
- C. ¿Qué elementos del capital familiar se correlacionan con mayor fuerza sobre el logro en matemáticas del alumno de nivel primaria?
- D. ¿Qué elementos del capital familiar se correlacionan con mayor fuerza sobre el logro en español del alumno de nivel primaria?

En esta investigación, los resultados de las pruebas de correlación se enumeran en quince puntos; han permitido dar respuesta a estas preguntas y fue posible llegar a las siguientes *conclusiones*:

1. El *rendimiento escolar* está correlacionado con el *rendimiento en español* y el *rendimiento en matemáticas*.

Las primeras correlaciones encontradas parecían, a primera vista muy obvias; esto, tras el enunciado anterior. Las pruebas de correlación identificaron que entre las calificaciones de español; matemáticas y el rendimiento escolar existe una fuerte asociación. Cualquiera de estas variables al actuar como variable dependiente, se ve afectada por las otras variables.

Tales resultados indican que ninguna materia es menos importante que la otra; que el rendimiento escolar del alumno es un todo conjuntado. Que el alumno que obtiene resultados

bajos en español, tiende a obtener resultados bajos en matemáticas; según se pudo observar en el capítulo anterior la correlación entre estas dos materias fue elevada.

En este sentido, es evidente que tanto a profesores como a directores de escuela, les es necesario prestar atención a los resultados de los alumnos en todas las asignaturas. Es necesario considera el rendimiento escolar del alumno como un fenómeno *holístico*; es decir, que ninguna de sus partes funciona de manera aislada. Que si un alumno obtiene bajo rendimiento en matemáticas, tiene el mismo riesgo de obtener bajo rendimiento en español u otra materia.

2. La *extraedad* del alumno explica su *bajo rendimiento escolar* y su rendimiento en las materias de *español y matemáticas*.

El alumno que tiene mayor edad, tiende a obtener menores promedios de calificaciones. Los alumnos que no desarrollan su *trayectoria escolar* de manera normal, es decir, que hacen sus estudios de primaria en más de seis años y que reprueban por lo menos una vez dentro de esta, se verán afectados en su rendimiento escolar.

3. El fenómeno de la *extraedad* se hizo más evidente cuando se observaron las correlaciones existentes entre *repetición por reprobación* y el *rendimiento escolar*.

Se identificó una correlación negativa muy fuerte (-.386). Fenómeno que se repite al observar las correlaciones existentes entre el rendimiento en las materias de *español* (-.416) y *matemáticas* (-.354). En el análisis descriptivo del capítulo cuatro, se señaló que es en el tercer grado en donde los alumnos reprueban más. Problema que se “arrastra” hasta el nivel medio. En el caso de alumnos de nivel medio, se identificó para el caso de Nuevo León que sus antecedentes de materias reprobadas y estaban afectando su rendimiento escolar actual (Leal, 1994). Es decir, los alumnos con antecedentes de reprobación, que en algún momento de su trayectoria escolar habían reprobado obtenían el menor rendimiento escolar.

4. Los *antecedentes del alumno* (haber cursado preescolar) no determinan el buen *rendimiento escolar*.

La correlación existente entre el *número de años que estuvo en preescolar* y los resultados en el *rendimiento escolar* del alumno fue muy baja. Lo mismo sucedió en el caso del *rendimiento en matemáticas*. En estos hallazgos para la colonia Fernando Amilpa, cuando se analiza la correlación existente entre los antecedentes de preescolar del alumno con su *rendimiento escolar*, debido a que la correlación fue muy débil y negativa (-.115); y su *correlación con el rendimiento en matemáticas* (-.131) es acertado decir que: “si un niño va a preescolar los tres años, no significa que va a lograr los mejores promedios ni a nivel general, ni tampoco en matemáticas”.

Esto no quiere decir que se concluya con la idea de que los niños no estudien preescolar o que no estudien los tres años de preescolar. El estudio de Schmelkes (1997) reporta que en las zonas urbanas estudiadas, la asistencia a preescolar por parte de los estudiantes de primaria, fue casi total; cosa que no ocurrió con los estudiantes de escuelas rurales. Reporta que para el caso de los niños de comunidades indígenas el 42% asistió por lo

menos un año. Sin embargo, no hace señalamientos para ningún contexto particular, para demostrar que haber estudiado preescolar afecta positiva o negativamente los resultados de las pruebas de conocimiento aplicadas, o en sus palabras, la calidad de la educación (Schmelkes, 1997).

Cuando un padre le da valor significativo a la educación de su hijo, evitará que este se ausente por periodos prolongados de la escuela. En el caso de la colonia Fernando Amilpa se concluye que:

5. El *ausentismo escolar* incide sobre el *rendimiento escolar* del niño.

Derivado del análisis de correlación se pudo interpretar en primera instancia que el alumno que deja de asistir más días a la escuela, tiende a obtener menores logros en su calificación. Sin embargo, la debilidad de la correlación (-.125), impidió afirmar contundentemente tal declaración. Es decir, no se puede concluir categóricamente que esto sucede. Tal parece, según el coeficiente de correlación que la variable ausentismo escolar no es de fuerte peso.

Al observar los resultados de los estadísticos descriptivos en el capítulo anterior, se encontró que el total del *ausentismo escolar* no fue muy elevado (9.1%) y que ellos 5.2% afirmaron que se debía a motivos de salud. El estudio de Schmelkes (1997) reportó que para las zonas urbano marginadas de Puebla, fue del 17.2%; porcentaje muy elevado con respecto a lo encontrado para la colonia Fernando Amilpa. Sin embargo, el estudio de Schmelkes no reportó correlaciones entre el ausentismo escolar y el rendimiento escolar.

Los hallazgos en Fernando Amilpa, sirven de aviso a los agentes del sistema escolar y los ejecutores de las políticas públicas para implementar mecanismos que se dirijan a contrarrestar los efectos del ausentismo escolar y las causas que lo originan en cada contexto particular. La política social debería ser universalista. Todos los niños necesitan de un programa de gobierno que vigile por su salud y evitar el ausentismo escolar. El programa OPORTUNIDADES contempla este servicio para la población infantil matriculada que vive bajo condiciones de pobreza. Sin embargo, un estudio realizado en el año 2000 (Behrman y otros) señaló que tras la revisión de los datos disponibles hasta esa fecha, no se indicaba ningún impacto significativo (al nivel del 5 por ciento) del PROGRESA (ahora oportunidades) sobre los resultados promedio del examen de rendimiento. Las cifras tampoco revelaron ningún impacto positivo o importante sobre otros puntos de la distribución.

Otro punto de discusión que se expone a manera de conclusión y que deja una posibilidad para investigaciones posteriores es:

6. La *ocupación de la madre* tiene correlación sobre el *rendimiento en español*.

Al existir una correlación débil y negativa; es posible señalar que la variable no tiene efecto sobre los logros en español. Es posible que otras investigaciones puedan operacionalizar de otra forma la variable ocupación de la madre (horario, sector, antigüedad, otros) y arrojen más luz sobre esto. Por lo pronto, en esta investigación, con la forma en la que se operacionalizó dicha variable, no fue posible afirmar categóricamente que sea una variable

que afecta el rendimiento del niño; aunque se haya correlacionado con su rendimiento en español.

7. El nivel de *escolaridad de la madre* incide sobre los logros del estudiante (rendimiento escolar y rendimiento en matemáticas).

El *capital social y cultural* acumulado por los padres de familia (escolaridad y alfabetización de los padres) determina el éxito o fracaso escolar de los estudiantes (Coleman, 1988; Bourdieu, 1991); entendido este como permanencia dentro del sistema. La escolaridad de la madre de familia, así como la alfabetización del padre son variables determinantes sobre el rendimiento escolar del niño (Schmelkes, 1997; Mella y Ortiz, 1999; Contreras, 1997; Leal, 1994; Kliksberg, 2000).

En el caso de la colonia Fernando Amilpa, se encontró que las madres más escolarizadas favorecen a que sus hijos tengan mejores logros en general. Sus efectos se hicieron evidentes para el *rendimiento escolar* (.142); y para el *rendimiento en matemáticas* (.121.); el grado de escolaridad de la madre no mostró ningún tipo de correlación con la materia de español.

8. El nivel de *escolaridad del padre* incide sobre los logros del estudiante (rendimiento escolar, rendimiento en español y rendimiento en matemáticas).

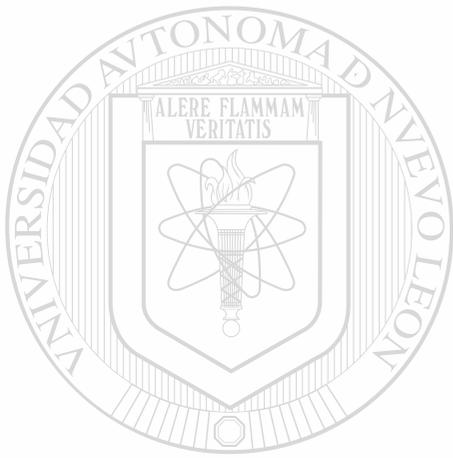
En este estudio se identificaron correlaciones positivas entre dichas variables. Se concluye que los padres más escolarizados favorecen a que sus hijos tengan mejores logros en general. Este hallazgo coincide con otras investigaciones (Mella y Ortiz, 1999). Esto se hizo evidente en las variables dependientes y sus efectos se esperan directamente sobre el *rendimiento escolar* (.186); *rendimiento en matemáticas* (.162) y *rendimiento en español* (.190).

Finalmente, en cuanto al *capital cultural* –escolarización y alfabetización– de los padres y sus efectos sobre los logros del niño, se concluye que:

9. El nivel de *alfabetización del padre de familia* incide sobre el *rendimiento escolar* del alumno.

Mientras más alfabetizado esté el padre de familia, mejores logros tendrán los estudiantes. En este caso, la correlación más fuerte se observó con los resultados en *matemáticas* (.147), seguida de la correlación con sus logros en la materia de *español* (.132) y finalmente con su *rendimiento escolar* (.129) en donde se observó una correlación más débil.

El hallazgo coincide con otros estudios en donde los niveles de capital cultural de los padres afectan el rendimiento del niño (Schmelkes, 1997:113). Así mismo se hace el señalamiento que no se encontraron correlaciones entre los niveles de alfabetización de las madres y los logros del estudiante; en efecto, se entiende que las variables asociadas a los sujetos de sexo masculino (padres) tienen un peso más fuerte y que el capital cultural de este incide directamente sobre todos los logros del niño.



ANEXO I

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Facultad de Trabajo Social
División de Estudios de Posgrado

Cédula de registro de información relativa a las unidades domésticas de la Colonia F. Amilpa

Z2. Núm. unidad doméstica: ZX: No. de Miembro en la unidad doméstica

Z3. Nombre de la persona que responde: _____
(Preferentemente la Sra. de la casa)

Z4. Nombre del encuestador: _____

A. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

A1. ¿Cuántas personas viven en esta casa?
(número de personas)

| A2. Indique el nombre de los miembros de la unidad doméstica | A3. Sexo | A4. ¿Cuántos años cumplidos tiene _____? (nombre) | A5. ¿Qué parentesco tiene con relación a la madre? | A6. Estado civil |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| Nombre completo (omitir finados) | 1. Femenino 2. Masculino | 0. Menor de 1 año 777. No respondió | 1. Esposo 2. Hijo (a) 3. Madre o padre 4. Otro familiar 5. Otro no familiar 8. No aplica (entrevistada) | 1. Soltero 2. Casado 3. Unión libre 4. Divorciado 5. Viudo 6. Otro 7. No respondió 8. No aplica |
| Z1 Núm. de caso | (ANOTAR PRIMERO EL NOMBRE DE LA MADRE) | | | |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |
| 13 | | | | |
| 14 | | | | |
| 15 | | | | |

A. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

| N ú m e r o | LUGAR DE NACIMIENTO | RELIGIÓN | MIGRACIÓN | | |
|----------------------------|---|---|---|--|--|
| | A7. ¿En qué lugar nació usted? (Anotar Ciudad, Estado y código) | A8. ¿Qué religión practica? | A9. ¿Cuántos años tiene viviendo en esta ciudad? | A10. Razones por las que vino a vivir aquí (puede considerarse más de una razón) | A11. ¿Cuántos años tiene viviendo en esta colonia? |
| | 1. En la Z.M.M. 2. En la Z.C.S.T. 3. En otra zona urbana de N.L. 4. En otra zona rural de N.L. 5. En otra zona urbana de Tamps. 6. En otra zona rural de Tamps. 7. En otra zona urbana de otro Edo. 8. En otra zona rural de otro Edo. 77. No respondió | 1. Católica 2. Protestante 3. Otra 4. Ninguna 7. No respondió | (años) 777. No respondió 888. No Aplica | 1. Trabajo 2. Educación 3. Salud 4. Conseguir casa 5. Otras 7. No respondió 8. No aplica | (años) 777. No respondió 888. No Aplica |
| Z1 Num. de caso | Ciudad, Estado | Código | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 11 | | | | | |
| 12 | | | | | |
| 13 | | | | | |
| 14 | | | | | |
| 15 | | | | | |

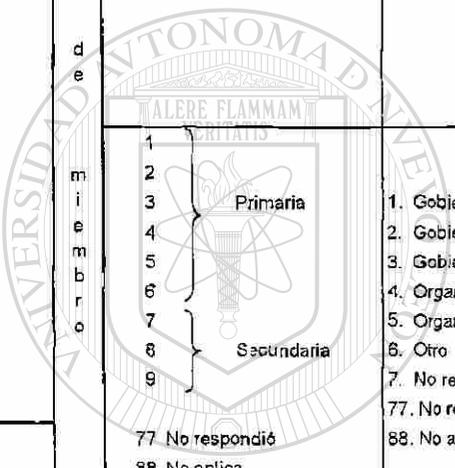
B. EDUCACIÓN

| | ALFABETISMO | ESCOLARIDAD | ASIST. ESC | INASISTENCIA | REPROBACION |
|--|---|---|---|--|--|
| Núm de m i e m b r o | B1. ¿Sabe leer y escribir? | B2. ¿Cuántos años ha estudiado? | B3. ¿Actualmente va a la escuela? | B4. ¿Cuál fue el motivo principal por el que abandonó la escuela? | B5. ¿Cuántas veces han reprobado? (los que están estudiando) |
| | 1. Si 2. No 7. No respondió 8. No aplica | 0. Ninguno 77. No respondió 88. No aplica | 1. Si 2. No 7. No respondió 8. No aplica | 1. No quiso o no le gustó 2. Cuestiones económicas 3. Se casó o se unió 4. La escuela estaba lejos o no habla 5. Su familia ya no lo dejó 6. Terminó sus estudios 7. Otro 77. No respondió 88. No aplica | 0. Ninguna 1. Una vez 2. Dos veces 3. Tres veces 7. No respondió 8. No aplica |

Z1 Núm. de caso

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 11 | | | | | |
| 12 | | | | | |
| 13 | | | | | |
| 14 | | | | | |
| 15 | | | | | |

B. EDUCACIÓN

| | | REPROBACION | BECA EDUCATIVA | | APOYO EDUCATIVO |
|--|----|---|--|---|---|
| N ú m d e m i e m b r o | | B6. ¿En qué grado reprobó? (anotar si es más de un grado) | B7. Si recibe una beca educativa, ¿quién se la otorga? | B8. De los miembros de la unidad doméstica que están estudiando, ¿quiénes han recibido beca anteriormente y quién se las otorgó? | B9. ¿De quién recibe apoyo educativo fuera del horario escolar el niño ? |
| | |  <p>1 } 2 } 3 } Primaria 4 } 5 } 6 } 7 } 8 } Secundaria 9 }</p> <p>77. No respondió 88. No aplica</p> | <p>1. Gobierno Federal 2. Gobierno Estatal 3. Gobierno Municipal 4. Organización Civil 5. Organización Privada 6. Otro 7. No recibe 77. No respondió 88. No aplica</p> | <p>1. Gobierno Federal 2. Gobierno Estatal 3. Gobierno Municipal 4. Organización Civil 5. Organización Privada 6. Otro 7. No ha recibido 77. No respondió 88. No aplica</p> | <p>1. Padres 2. Maestros 3. Vecinos y/o amigos 4. Otros 5. No recibe 7. No respondió 6. No aplica</p> |
| Z1 Núm. de caso | | | | ¿De quién? | Anote número de miembro |
| | 1 | | | | |
| | 2 | | | | |
| | 3 | | | | |
| | 4 | | | | |
| | 5 | | | | |
| | 6 | | | | |
| | 7 | | | | |
| | 8 | | | | |
| | 9 | | | | |
| | 10 | | | | |
| | 11 | | | | |
| | 12 | | | | |
| | 13 | | | | |
| | 14 | | | | |
| | 15 | | | | |

C. SALUD

| Núm. de caso | Núm. de miembro | VACUNACIÓN | DERECHOHABIENTIA | ENFERMEDADES | | |
|--------------|-----------------|---|--|--|--|--|
| | | C1. ¿Cuenta con cartilla de vacunación? | C2. ¿A cuál servicio médico tiene derecho? | C3. Cuando se enferma ¿en dónde se atiende generalmente? | C4. ¿Cuáles son las enfermedades más frecuentes que padece? | C5. ¿Tiene algún padecimiento crónico? |
| Z1 | | 1. Si 2. No 7. No respondió 8. No aplica | 1. I.M.S.S. 2. I.S.S.S.T.E. 3. Otra institución pública (PEMEX, Ejército, Marina) 4. Seguro privado pagado por empresa donde trabaja alguien del hogar. 5. Seguro popular 6. A ninguno 7. No respondió | 1. I.M.S.S. 2. I.S.S.S.T.E. 3. SSA 4. Otra institución pública (PEMEX, Ejército, Marina) 5. Consultorio, clínica u hospital privado 6. Otro lugar 7. No se atiende 77. No respondió | 1. Intestinales 2. Respiratorias 3. De la piel 4. Otra 5. Ninguna 7. No respondió | 1. Diabetes 2. Hipertensión 3. Obesidad 4. Asma 5. Otra 6. No, ninguno 7. No respondió |
| | 1 | | | | | |
| | 2 | | | | | |
| | 3 | | | | | |
| | 4 | | | | | |
| | 5 | | | | | |
| | 6 | | | | | |
| | 7 | | | | | |
| | 8 | | | | | |
| | 9 | | | | | |
| | 10 | | | | | |
| | 11 | | | | | |
| | 12 | | | | | |
| | 13 | | | | | |
| | 14 | | | | | |
| | 15 | | | | | |

C. SALUD

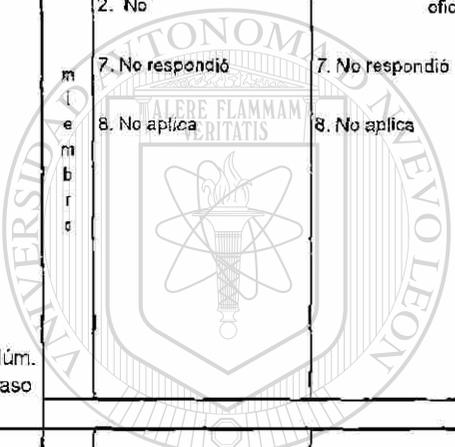
| | | MEDICAMENTOS | DISCAPACIDAD | |
|--|-----------------|--|--|---|
| N ú m d e m i e m b r o | Z1 Núm. de caso | C6. ¿Cómo obtiene los medicamentos, cuando se enferma? | C7. ¿Algún miembro de la unidad doméstica tiene alguna discapacidad? | C8. ¿Recibe atención médica o especializada por ese motivo? |
| | | 1. Se los otorga la misma institución 2. Con recursos propios 3. Familiares, amigos o vecinos se los facilitan 4. Brigadas de salud 5. Otro 7. No respondió | 1. Motriz 2. Lenguaje 3. Auditiva 4. Visual 5. Mental 6. Otra 7. Ninguna 77. No respondió | 1. Si 2. No 7. No respondió 8. No aplica |
| | 1 | | | |
| | 2 | | | |
| | 3 | | | |
| | 4 | | | |
| | 5 | | | |
| | 6 | | | |
| | 7 | | | |
| | 8 | | | |
| | 9 | | | |
| | 10 | | | |
| | 11 | | | |
| | 12 | | | |
| | 13 | | | |
| | 14 | | | |
| | 15 | | | |

C. SALUD

| Núm de m e m b r o | APOYO GOBIERNO | | REMEDIOS CASEROS |
|---|--|--|--|
| | C9. ¿Qué tipo de ayuda ha recibido en brigadas de salud? | C10. Institución de que ha recibido apoyo: | C11. ¿Qué otros remedios utiliza? |
| Z1 Núm. de caso | 1. Atención médica general 2. Atención médica especializada (odontológica y/o oftalmológica) 3. Vacunas 4. Medicamentos 5. Otra 6. Ninguna 7. No respondió | 1. D.I.F. 2. Cáritas 3. S.S.A. 4. Otra 7. No respondió 8. No aplica | 1. Té, preparados 2. Limpias y rezos 3. Masajes 4. Productos animales 5. Otro (especifique) 6. Ninguno 7. No respondió |
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | | | |
| 9 | | | |
| 10 | | | |
| 11 | | | |
| 12 | | | |
| 13 | | | |
| 14 | | | |
| 15 | | | |

D. EMPLEO E INGRESOS

| Núm. de caso | OCUPACION | | SITUACION EN EL TRABAJO | | |
|--------------|---|--|---|---|---|
| | D1. ¿Trabaja actualmente? (trabajo principal) | D2. ¿A qué se dedica? | D3. En su trabajo, usted es... | D4. ¿Tiene contrato laboral? (considerar sólo cuando sea escrito) | D5. ¿Recibe prestaciones? |
| | 1. Si 2. No 7. No respondió 8. No aplica | (Anotar ocupación u oficio) 7. No respondió 8. No aplica | 1. Empleado (a) u obrero (a) 2. Jornalero o peón 3. Patron (a) o empleador 4. Trabajador por su cuenta 5. Trabajador sin pago en un negocio familiar 7. No respondió 8. No aplica | 1. De planta 2. Temporal 3. No tiene 7. No respondió 8. No aplica | 1. Si 2. No 7. No respondió 8. No aplica |
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 11 | | | | | |
| 12 | | | | | |
| 13 | | | | | |
| 14 | | | | | |
| 15 | | | | | |

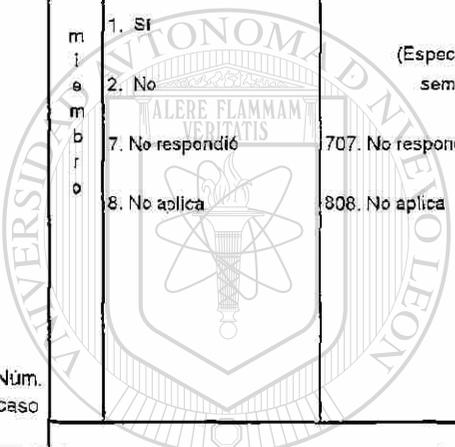


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

D. EMPLEO E INGRESOS

| Núm. de muestreo | SITUACIÓN EN EL TRABAJO | | | OTRA OCUPACIÓN | INGRESOS |
|------------------|-----------------------------------|--|---|--|--|
| | D6. ¿Pertenece a algún sindicato? | D7. ¿Cuál es su antigüedad en el trabajo actual? (semanas) | D8. ¿Cómo consiguió el empleo actual? | D9. Si tiene otra ocupación, ¿cuál es? (trabajo secundario) | D10. ¿Cuánto dinero recibe por su(s) trabajo(s)? (en promedio por día) |
| Z1 | 1. Si 2. No | (Especificar en semanas) | 1. Lo recomendó algún vecino, amigo o pariente 2. Por aviso o periódico 3. Por sí mismo 4. Por medio de una bolsa de trabajo 5. Otro 7. No respondió 8. No aplica | (Anotar ocupación u oficio) 7. No respondió 8. No aplica | (Total ingresos en pesos) 7007. No respondió 8008. No aplica |
| | 7. No respondió 8. No aplica | 707. No respondió 808. No aplica | | | |
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 11 | | | | | |
| 12 | | | | | |
| 13 | | | | | |
| 14 | | | | | |
| 15 | | | | | |



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

D. EMPLEO E INGRESOS

| | | OTROS INGRESOS | CONTRIBUCIÓN | AHORRO | DESEMPLEO | APOYO GOB. |
|--|-----------------|--|---|---|--|---|
| N ú m e r o d e c a s o | | D11. ¿Qué otros ingresos recibe? (Especificar \$ por día) | D12. Del dinero que recibe, ¿aporta al hogar? Especifique cuánto (\$) | D13. Usted o algún miembro de la unidad doméstica ahorra? | D14. Si algún miembro de la unidad doméstica, ha estado desempleado, ¿por cuánto tiempo? | D15. ¿Recibe apoyo de gobierno en relación al empleo? |
| | Z1 Núm. de caso | 1. Remesas 2. Pensiones alimenticias 3. Donaciones 4. Otros 5. Ninguno 7. No respondió 8. No aplica Anotar cantidad por día | 1. Sí 2. No 7007. No respondió 8008. No aplica Anote cuanto | (Especificar cuánto \$ ahorra a la semana) 7007. No respondió 8008. No aplica Anote cuanto | (Especifique en semanas) 7. No respondió 8. No aplica | 1. Efectivo (inicio de negocio) 2. Beca para desempleado 3. Capacitación 4. Bolsa de trabajo 5. Otro 6. Ninguno 7. No respondió 8. No aplica |
| | 1 | | | | | |
| | 2 | | | | | |
| | 3 | | | | | |
| | 4 | | | | | |
| | 5 | | | | | |
| | 6 | | | | | |
| | 7 | | | | | |
| | 8 | | | | | |
| | 9 | | | | | |
| | 10 | | | | | |
| | 11 | | | | | |
| | 12 | | | | | |
| | 13 | | | | | |
| | 14 | | | | | |
| | 15 | | | | | |

E. VIVIENDA Y SERVICIOS

A partir de esta sección y en adelante, las preguntas sólo aplican para la persona que responde el cuestionario, sin considerar otros miembros de la unidad doméstica; responderá 8 u 88 según sea el caso

Muros:

E1. ¿De qué material es la mayor parte de los muros de la casa?

| | |
|-----------------------------|--|
| 1. Block, ladrillo, tabique | 6. Lámina metálica, plástico, mica, etc. |
| 2. Madera | 7. Lámina de asbesto |
| 3. Lámina de cartón | 8. Adobe |
| 4. Cartón | 9. Otro |
| 5. Carrizo, bambú, palma | 77. No respondió |

Techo

E2. ¿De qué material es la mayor parte del techo de la casa?

| | |
|------------------------------------|------------------|
| 1. Placa de concreto | 6. Teja |
| 2. Cartón, hule, llantas, etc | 7. Madera |
| 3. Lámina de cartón | 8. Otro |
| 4. Lámina de asbesto | 77. No respondió |
| 5. Lámina metálica, plástico, etc. | |

Piso

E3. ¿De qué material es la mayor parte del piso de la casa?

| | |
|------------------|-----------------|
| 1. Tierra | 5. Otro |
| 2. Cemento firme | 7. No respondió |
| 3. Madera | |
| 4. Mosaico | |

Cuartos

E4. ¿Cuántos cuartos tiene la casa?
(sin considerar el baño)

(Anotar número)

77. No respondió

E5. ¿El baño es interior o exterior?

| |
|-----------------|
| 1. Interior |
| 2. Exterior |
| 7. No respondió |

E6. ¿Cuántos cuartos se usan para dormir?
(Anotar número)

77. No respondió

E7. ¿Quién construyó la casa?

| | |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. Familia | 5. Albañiles contratados |
| 2. Familia y vecinos | 6. Otro |
| 3. Ya estaba cuando llegó | 7. No respondió |
| 4. Constructora | |

E8. En el último año, ¿ha hecho cambios a su casa?

| |
|-----------------|
| 1. Sí |
| 2. No |
| 7. No respondió |

E9. Si ha hecho cambios, ¿con qué dinero se pagaron?

| | |
|---------------------------|-----------------|
| 1. Con dinero propio | 5. Otro |
| 2. Con dinero prestado | 7. No respondió |
| 3. Con un crédito | 8. No aplica |
| 4. Con apoyo del gobierno | |

E. VIVIENDA Y SERVICIOS

E10. Si ha recibido apoyo para la construcción de su casa, ¿de quién?

- | | |
|---------------------|------------------|
| 1. Gob. Federal | 6. Cáritas |
| 2. Gob. Estatal | 7. Otro |
| 3. Gob. Municipal | 77. No respondió |
| 4. La misma familia | 88. No aplica |
| 5. Amigos o vecinos | |

E11. Principal tipo de apoyo que ha recibido

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. Monetario | 4. Otro |
| 2. Mano de obra | 7. No respondió |
| 3. Materiales | 8. No aplica |

E12. Esta vivienda es:

1. Propia
2. Prestada
3. Rentada
4. Otra
7. No respondió

E13. ¿Tiene algún documento de la propiedad del terreno?

1. Sí
2. No
7. No respondió

E14. ¿De qué forma se abastece de luz eléctrica?

1. Del sistema público con contrato
2. Del sistema público sin contrato
3. De otra vivienda
4. Tiene planta propia
5. De otra fuente
6. No tiene luz eléctrica
7. No respondió

E15. ¿De qué forma se abastece de agua?

1. Del sistema público con contrato
2. Del sistema público sin contrato
3. De otra vivienda
4. Entubada de llave pública
5. De la pipa
6. Otro
7. No respondió

E16. Esta vivienda tiene drenaje o desagüe de aguas sucias...

1. A la red pública
2. A una fosa séptica
3. A una tubería que va a dar a una zanja
4. A una tubería que va a dar a una laguna
5. Otro
6. No tiene drenaje
7. No respondió

F. PARTICIPACIÓN CIUDADANA

F1. ¿Cómo llegaron a la colonia?

1. A través de un partido político
2. A través de una organización civil
3. Por su cuenta
4. Por reubicación
5. Otra
7. No respondió

F2. ¿Existe algún líder o algún tipo de representante en la colonia?

1. Sí
2. No
7. No respondió

F3. ¿Cómo es su relación con el líder?

1. Muy mala
2. Mala
3. Buena
4. Muy Buena
7. No respondió
8. No aplica

F4. ¿Hay alguna forma de organización formal en la colonia?

1. Sí
 2. No
 7. No respondió
- En caso afirmativo, ¿cuál?

F5. Si se organizan, para qué lo hacen?

1. Obras de beneficio colectivo en la colonia (parques, jardines, guarderías, escuelas, etc.)
2. Cuestiones sobre beneficios o mejoras en su calle y casa en particular
3. Regularización de predios
4. Cuestiones políticas
5. Otras
7. No respondió
8. No aplica

F6. ¿Cómo califica ud. la colaboración y/o participación de los vecinos?

1. Muy mala
2. Mala
3. Buena
4. Muy Buena
7. No respondió

F7. ¿Considera que en la colonia hay unión?

1. Poca Unión En caso afirmativo, ¿para qué?
2. Algo de Unión
3. Mucha Unión
7. No respondió En caso de responder "no", ¿por qué?

F8. ¿Hay actividades que realicen las organizaciones?

1. Poco frecuente
2. Algo frecuente
3. Muy frecuente
4. No hacen
7. No respondió

F9. ¿Ha participado en alguna actividad en beneficio de la colonia?

1. Pocas veces
2. Algunas veces En caso afirmativo, ¿cuál?
3. Muchas veces
4. Nunca
7. No respondió

F. PARTICIPACIÓN CIUDADANA

F10. ¿Se han organizado para la introducción de servicios?

1. Sí En caso afirmativo, ¿cuál? _____
2. No _____
7. No respondió
8. No aplica

F11. ¿Cómo han solucionado los problemas de agua y luz en su colonia?

1. A través de pláticas con el alcalde o funcionario público municipal
2. A través de la gestión directa con la Comisión de Agua y la C.F.E.
3. Otro (especifique) _____
7. No respondió
8. No aplica

F12. ¿Hacen juntas de vecinos?

1. Muy frecuente
2. Algo frecuente
3. Poco frecuente
4. No hacen
7. No respondió

F13. ¿Considera que las juntas de vecinos han sido útiles para la comunidad?

1. Poco útiles
2. Algo útiles
3. Muy útiles
4. No son útiles
7. No respondió
8. No aplica

F14. ¿Sabe de la existencia de los comités vecinales?

1. Sí
2. No
7. No respondió
8. No aplica

F15. ¿Forma parte de algún comité vecinal de la colonia?

1. Sí
2. No
7. No respondió
8. No aplica

F16. ¿Conoce al representante vecinal de su colonia?

1. Sí
2. No
7. No respondió

F17. ¿Participa en algún partido político?

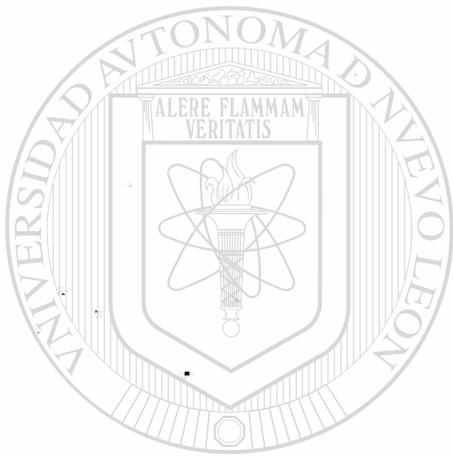
1. Sí
2. No
7. No respondió

F18. ¿Cómo califica la labor del Ayuntamiento en la mejora de su colonia?

1. Muy mala
2. Mala
3. Buena
4. Muy Buena

F19. ¿Ha recibido algún tipo de apoyo directo por parte de la autoridad municipal?

1. Sí En caso afirmativo, ¿cuál? _____
2. No
7. No respondió



ANEXO II

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano



CEDULA DE CUESTIONARIO

FOLIO:

Estimado Padre de familia o tutor, la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León realiza un estudio que tiene como propósito: Identificar qué factores están afectando el rendimiento escolar de los alumnos en primaria. Este cuestionario tiene como objetivo rescatar información de las condiciones y características bajo las cuales se encuentra el alumno.

Toda la información que usted aporte será manejada **confidencialmente** y tiene exclusivamente **fines académicos y de investigación.**

Le rogamos contestar **TODAS** las preguntas. Ninguna pregunta debe quedar sin respuesta. *Tome todo el tiempo que le sea necesario.* Conteste con honestidad y verdad. ¡Gracias por su Cooperación!

INFORMACION GENERAL.

Nombre del Alumno: _____

Nombre de la Escuela: _____

1. Grado: _____ 2. Grupo: _____ 3. Turno: _____

I. CARACTERISTICAS DEL ALUMNO

Instrucciones. De acuerdo con las siguientes preguntas que se hacen abajo, conteste sobre la línea o marque con una X dentro del cuadro según sea su respuesta.

I.1 ¿Qué parentesco tiene usted con el alumno?
1= Soy la Madre del niño
2= Soy el Padre del niño
3= Otro (especifique) _____

I.2 Sexo del alumno
1= Masculino
2= Femenino

I.3 ¿Cuántos años cumplidos tiene el alumno? _____ años

II. ANTECEDENTES ESCOLARES DEL ALUMNO.

Instrucciones. De acuerdo con las siguientes preguntas que se hacen más adelante, conteste sobre la línea o marque con una **X** dentro del cuadro según sea su respuesta.

II.1 ¿Cuál es el promedio actual de calificaciones de su hijo? _____

II.2 ¿Cuántos años estuvo en preescolar su hijo? _____

II.3 ¿En qué grado o grados ha reprobado el alumno?

| | | | |
|------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------|
| a) Primero | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No | <input type="text"/> |
| b) Segundo | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No | |
| c) Tercero | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No | |
| d) Cuarto | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No | |
| e) Quinto | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No | |
| f) Sexto | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No | |

II.4 ¿Su hijo ha dejado de asistir a clases por más de dos semanas en este ciclo escolar?

0= No

1= Sí

II.5 ¿Cuál fue la razón por la que su hijo dejó de asistir esas dos semanas?

| | |
|-------------------------------|----------------------|
| 0= Nunca ha dejado de asistir | <input type="text"/> |
| 1= Mal estado en su salud | |
| 2= Cuestiones económicas | |
| 3= EL ya no quería estudiar | |
| 4= Estaba fuera de la ciudad | |
| 5= Otro (especifique) | |

II.6 ¿Cuántas veces ha cambiado de escuela en los seis años de estudio?

| | |
|----------------------|----------------------|
| 0= Nunca | <input type="text"/> |
| 1= Una vez | |
| 2= Dos veces | |
| 3= Tres veces | |
| 4= Más de tres veces | |

II.7 ¿Cuál fue la razón por la que su hijo ha cambiado de escuela?

| | |
|--|----------------------|
| 0= Nunca ha cambiado de escuela | <input type="text"/> |
| 1= Reprobación | |
| 2= Mala conducta | |
| 3= Lo decidimos sus padres | |
| 4= Problemas con algún profesor o director | |
| 5= Otro (especifique) | |

V. ESTRUCTURA FAMILIAR

Instrucciones. De acuerdo con las siguientes preguntas que se hacen abajo, conteste sobre la línea o marque con una X dentro del cuadro según sea su respuesta.

V.1 ¿El alumno vive con?

- | | |
|---|--------------------------|
| 1= Sus dos padres naturales | <input type="checkbox"/> |
| 2= Madre natural y padrastro | <input type="checkbox"/> |
| 3= Padre natural y madrastra | <input type="checkbox"/> |
| 4= Madre divorciada o separada | <input type="checkbox"/> |
| 5= Padre divorciado o separado | <input type="checkbox"/> |
| 6= Madre nunca casada (madre soltera) | <input type="checkbox"/> |
| 7= Madre sola viuda | <input type="checkbox"/> |
| 8= Padre solo viudo | <input type="checkbox"/> |
| 9= Otros familiares que no son sus padres (tutores) | <input type="checkbox"/> |

V.2 ¿Cuál es el estado civil con el que convive con su pareja?

- | | |
|------------------|--------------------------|
| 0= No hay pareja | <input type="checkbox"/> |
| 1= Unión libre | <input type="checkbox"/> |
| 2= Casados | <input type="checkbox"/> |

V.3 ¿Cuántos años cumplidos tiene el padre de familia?
(si no hay un padre de familia pase a la pregunta V.6) _____

V.4 ¿Cuál es la ocupación actual o su último trabajo del padre de familia?
Si estuvo desempleado o es Jubilado, también escríbalo

V.5 ¿Qué religión practica el padre de familia?

- | | |
|--|--------------------------|
| 0= Ninguna | <input type="checkbox"/> |
| 1= Católica | <input type="checkbox"/> |
| 2= Cristiana Evangélica | <input type="checkbox"/> |
| 3= Protestante no evangélica (Testigo de Jehová, Mormón, otra) | <input type="checkbox"/> |
| 4= Otra denominación (especifique) _____ | <input type="checkbox"/> |

V.6 ¿Cuántos años cumplidos tiene la madre de familia?
(si no hay una madre de familia pase a la siguiente hoja) _____

V.7 ¿Cuál es la ocupación actual o su último trabajo de la madre de familia?
Si estuvo desempleada o es Jubilada, también escríbalo

V.8 ¿Qué religión practica la madre de familia?

- | | |
|--|--------------------------|
| 0= Ninguna | <input type="checkbox"/> |
| 1= Católica | <input type="checkbox"/> |
| 2= Cristiana Evangélica | <input type="checkbox"/> |
| 3= Protestante no evangélica (Testigo de Jehová, Mormón, otra) | <input type="checkbox"/> |
| 4= Otra denominación (especifique) _____ | <input type="checkbox"/> |

VI. RELACIONES PADRES E HIJOS.

Instrucciones. De acuerdo con las siguientes preguntas que se hacen abajo, conteste sobre la línea o marque con una X dentro del cuadro según sea su respuesta.

VI.1 Aparte de su hijo al que se le está aplicando este cuestionario

¿Tiene usted otros hijos estudiando?

0= No

1= Si

VI.2 ¿En total, cuántos hijos que estudian tiene usted? _____

VI.3 ¿Le ayuda alguien a su hijo a hacer las tareas?

0= No

1= Si

VI.4 ¿Quién le ayuda al niño a hacer las tareas escolares?

a) Nadie le ayuda

b) Un hermano

Si

No

c) Su padre

Si

No

d) Su madre

Si

No

e) El maestro

Si

No

f) Un amigo

Si

No

g) Otro familiar

Si

No

VI.5 Considero que el rendimiento escolar de mi hijo es:

1= Pésimo

2= Malo

3= Regular

4= Bueno

5= Excelente

VI.6 Según los resultados que veo en mi hijo hasta ahora, creo que puede lograr:

1= Solamente terminar la primaria

2= Secundaria incompleta

3= Secundaria completa

4= Preparatoria incompleta

5= Preparatoria completa

6= Terminar la universidad

7= Otro (especifique) _____

VI.7 Pero, me gustaría que mi hijo estudiara hasta:

1= Terminar la primaria

2= La Secundaria completa

3= La Preparatoria completa

4= Terminara la universidad

5= Otro (especifique) _____

Instrucciones. De acuerdo con las siguientes preguntas que se hacen abajo, marque con una **X** dentro del cuadro según sea su respuesta.

VI.8 Con qué frecuencia su esposo(a) o usted hablan con su hijo:

| |
|--|
| |
|--|

- a) ¿Con qué frecuencia su esposo(a) o usted hablan con su hijo: Acerca de lo que le pasa en la escuela?
- b) ¿Con qué frecuencia su esposo(a) o usted hablan con su hijo: Acerca de sus planes de entrar a la secundaria?
- c) ¿Con qué frecuencia su esposo(a) o usted hablan con su hijo Acerca de sus planes de estudiar después de la secundaria?

| | | | | |
|-------|-----------|----------------|--------------|--|
| nunca | raramente | ocasionalmente | Regularmente | |
| nunca | raramente | ocasionalmente | Regularmente | |
| nunca | raramente | ocasionalmente | Regularmente | |

VI.9 En los últimos 30 días ha salido con sus hijos a: (marque las que se apliquen)

- a) Al cine
- b) Al parque a caminar
- c) A visitar a mis familiares
- d) Al teatro
- e) Al museo
- f) A la iglesia
- g) Concierto musical
- h) Estadio de fútbol
- i) Cenar en algún lugar
- j) A pasear

| | |
|----|----|
| Si | No |

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

VII. RELACIONES PADRES Y ESCUELA

Instrucciones. De acuerdo con las siguientes preguntas que se hacen abajo, marque con una **X** dentro del cuadro según sea su respuesta.

VII.1 ¿Usted o su esposo(a) hacen cualquiera de las siguientes actividades escolares por su hijo

| |
|--|
| |
|--|

- a) Usted o su esposo(a) Pertenecen a una asociación que involucra a padres y maestros
- b) Usted o su esposo(a) Asisten a las reuniones de la asociación que involucra a padres y maestros
- c) Usted o su esposo(a) Participan en actividades de la asociación que involucra a padres y maestros
- d) Usted o su esposo(a) Actúan como voluntarios en la escuela
- e) Usted o su esposo(a) Firman las peticiones formales que se hacen a la autoridad escolar
- f) Usted o su esposo(a) Envían personalmente una petición a una autoridad escolar

| | | |
|----|----|--|
| Si | No | |

Instrucciones. De acuerdo con las siguientes preguntas que se hacen abajo, marque con una X dentro del cuadro según sea su respuesta.

VII.2 Desde que inicio este ciclo escolar

| | | | | | |
|--|-------|-------------|-------------|----------------|----------------------|
| a) ¿Cuántas veces, usted o si esposo contactó a la escuela para Conocer el desempeño escolar de su hijo? | Nunca | 1 o 2 veces | 3 o 4 veces | Más de 5 veces | <input type="text"/> |
| b) ¿Cuántas veces, usted o si esposo contactó a la escuela para Conocer el Programa escolar de su hijo? | Nunca | 1 o 2 veces | 3 o 4 veces | Más de 5 veces | <input type="text"/> |
| c) ¿Cuántas veces, usted o si esposo contactó a la escuela para Conocer la Conducta del niño en la escuela? | Nunca | 1 o 2 veces | 3 o 4 veces | Más de 5 veces | <input type="text"/> |
| d) ¿Cuántas veces, usted o si esposo contactó a la escuela para Participar en actividades de recaudación de fondos | Nunca | 1 o 2 veces | 3 o 4 veces | Más de 5 veces | <input type="text"/> |
| e) ¿Cuántas veces, usted o si esposo contactó a la escuela para Pertenecer al Voluntariado escolar de padres | Nunca | 1 o 2 veces | 3 o 4 veces | Más de 5 veces | <input type="text"/> |

VIII. ESCOLARIZACIÓN DE LOS PADRES

Instrucciones. De acuerdo con las siguientes preguntas que se hacen abajo, marque con una X dentro del cuadro según sea su respuesta.

VIII.1 ¿Hasta que año estudio el padre de familia? _____
 (si no hay un padre de familia pase a la pregunta VIII.3)

VIII.2 El PADRE de familia: (marque las que se apliquen)

| | | | |
|-----------------------------------|----|----|----------------------|
| a) Puede leer un recado | Si | No | <input type="text"/> |
| b) Puede escribir un recado | Si | No | <input type="text"/> |
| c) Puede hacer una suma | Si | No | <input type="text"/> |
| d) Puede hacer una resta | Si | No | <input type="text"/> |
| e) Puede hacer una multiplicación | Si | No | <input type="text"/> |
| f) Puede hacer una división | Si | No | <input type="text"/> |

VIII.3 ¿Hasta que año estudio la madre de familia? _____
 (si no hay una madre de familia pase a la siguiente sección)

VIII.4 La MADRE de familia: (marque las que se apliquen)

| | | | |
|-----------------------------------|----|----|----------------------|
| a) Puede leer un recado | Si | No | <input type="text"/> |
| b) Puede escribir un recado | Si | No | <input type="text"/> |
| c) Puede hacer una suma | Si | No | <input type="text"/> |
| d) Puede hacer una resta | Si | No | <input type="text"/> |
| e) Puede hacer una multiplicación | Si | No | <input type="text"/> |
| f) Puede hacer una división | Si | No | <input type="text"/> |

IX. INGRESOS DE LOS PADRES.

Instrucciones. De acuerdo con las siguientes preguntas que se hacen abajo, marque con una **X** dentro del cuadro según sea su respuesta.

IX.1 ¿Cuánto fue el ingreso que recibió el padre de familia por su trabajo en la última semana?
(si no hay un padre de familia pase a la siguiente pregunta)

- 0= Ninguno o no trabaja
 1= 100 a 500 pesos semanal
 2= 500 a 1,000 pesos semanal
 3= 1,000 a 1,500 pesos semanal
 4= 1,500 a 2,000 pesos semanal
 5= Más de 2,500 pesos semanales
 88= No aplica (no hay padre de familia)

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

IX.2 ¿Cuánto fue el ingreso que recibió la madre de familia por su trabajo en la última semana?
(si no hay una madre de familia ha terminado su cuestionario)

- 0= Ninguno o no trabaja
 1= 100 a 500 pesos semanal
 2= 500 a 1,000 pesos semanal
 3= 1,000 a 1,500 pesos semanal
 4= 1,500 a 2,000 pesos semanal
 5= Más de 2,500 pesos semanales
 88= No aplica (no hay padre de familia)

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Estimado padre de familia, es muy importante para nosotros saber que usted está llenando el cuestionario; por lo cual le suplicamos firmar que usted ha estado enterado.

GRACIAS

Firma del Padre o Madre de Familia

