# 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 tos 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 matricula 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 Ramirez*, 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 derívan 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 lo 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 calificaciones<sup>2</sup> 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.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> 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 *Progresa*, (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.

## 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].

  <a href="http://www.strategv.gov.uk/downloads/seminars/social\_capital/socialcapital.pdf">http://www.strategv.gov.uk/downloads/seminars/social\_capital/socialcapital.pdf</a>
  (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] <a href="http://www1.worldbank.org/prem/poverty/scapital/index.htm/">http://www1.worldbank.org/prem/poverty/scapital/index.htm/</a> (página consultada en marzo del 2005).
- Behrman y otros (2000). El impacto de Progresa 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.) Handbobook 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.
- California center for effective schools (2005). Sitio de California center for effective schools [En línea] <a href="http://effectiveschools.education.ucsb.edu/effectiveschools.html">http://effectiveschools.education.ucsb.edu/effectiveschools.html</a> (página consultada en mayo de 2005).

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

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, Nº 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] <a href="http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html">http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html</a> (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] <a href="http://www.escobedo.gob.mx">http://www.escobedo.gob.mx</a> (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). Hacía un nuevo paradigma para le 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]. <a href="http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/calidadeducativa.pdf">http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/calidadeducativa.pdf</a> (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, Nº 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 numero 16 de a 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). <a href="http://snee.sep.gob.mx/BROW-AES/Ponencia2\_VCongreso.htm">http://snee.sep.gob.mx/BROW-AES/Ponencia2\_VCongreso.htm</a> (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*. 1° 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, IIDE-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] <a href="http://www.gobernacion.gob.mx/compilacion\_juridica/webpub/Prog02.pdf">http://www.gobernacion.gob.mx/compilacion\_juridica/webpub/Prog02.pdf</a> 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]. <a href="http://www.presidencia.gob.mx">http://www.presidencia.gob.mx</a> (Página consultada en mayo del 2004). México: Poder Ejecutivo Federal.
- (2006). Sexto informe de gobierno. Sitio de la Presidencia de la República [En línea]. <a href="http://www.presidencia.gob.mx">http://www.presidencia.gob.mx</a> (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, No 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: ¿victimas o cómplices del desarrollo? En: Kliksber, B y Tomassi (Comp.), Capital social y cultura: claves estratégicas del desarrollo. Buenos Aires, F.C.E.

http://www.clacso.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/ (Pagina 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. (2).ſEn líneal http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html (Página consultada el 15 de diciembre de 2004). (2002) La dificil 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 al 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. Sitio de la Secretaría de Educación Pública ſEn linea] (2004).http://www.sep.gob.mx (Página revisada el 24 de enero del 2004).

Rodríguez, M. (2003). La calidad de la educación. Un problema actual. [En línea]

- Educación Pública (2005).de la Secretaría de 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 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) Sitio de la Secretaría de Educación Pública ΓEn 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:
- 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.

SHCP-FCE.185-206

- 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] <a href="http://www.ince.mec.es/cumbre/">http://www.ince.mec.es/cumbre/</a> (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] <a href="http://ces.ou.edu/index.htm">http://ces.ou.edu/index.htm</a> (página consultada en mayo de 2005)
- UNESCO, (1996) State of education in Latin American and the Caribean 1980- 1994. Orealc, Santiago Chile.

- USDOE (2005). United States Department of Education, sitio del departamento de educación de los Estados Unidos. [En línea] <a href="http://www.nochildleftbehind.gov/">http://www.nochildleftbehind.gov/</a> (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.

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 investigaciones (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	
	Sexto (6°)	Quinto (5°)	Total
10 años de edad	106	55 21.8%	56
11 años de edad	.4%	67	22.2% 116
	19.4%	26.6%	46.0%
12 años de edad	53	12	65
	21.0%	4.8%	25.8%
13 años de edad	12	1	13
	4.8%	.4%	5.2%
14 años de edad	2	0	2
	.8%	.0%	.8%
Total	117	135	252
	46.4%	53.6%_	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 mísmo. 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.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> 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: Co	ondición de e	empleo en	estudiantes.	Distribución	por género.
---------------	---------------	-----------	--------------	--------------	-------------

	Masculino	Femenino	Total
El alumno NO trabaja	103	128	231
	40.9%	50.8%	91.7%
El alumno SI trabaja	16	5	21
2	6.3%	2.0%	8.3%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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		10	15
-	2.0%	4.0%	6.0%
Asistió un (1) año a preescolar	88	· 99	187
. ,	34.9%	39.3%	74.2%
Asistió dos (2) años a preescolar	18	19	37
1	7.1%	7.5%	14.7%
Asistió tres (3) años a preescolar	8	5	13
(,, ,, ,, ,, ,, ,, ,, ,, ,, ,, ,, ,, ,,	3.2%	2.0%	5.2%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	100.0%

#### 4.1.1.2.2. Repetición por reprobación.

Hay un porcentaje elevado de repetición por reprobación<sup>2</sup>. 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 reprueba 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 reprobación<sup>3</sup>, o antecedentes de

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> 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).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> 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	111	203
•	36.5%	44.0%	80.6%
Han reprobado una vez	24	21	45
•	9.5%	8.3%	17.9%
Han reprobado dos veces	3	1	4
•	1.2%	.4%	1.6%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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	117	229
	44.4%	46.4%	90.9%
Ha dejado de asistir por más de dos semanas	7	16	23
•	2.8%	6.3%	9.1%
Total	119	133	252
	47.2%	_52.8%	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 qu <b>e</b> ría estudiar	Otro, No especificado	Total
NO ha dejado de asistir	229	0	0	0	0	229
por más de dos semanas	90.9%	.0%	.0%		.0%	90.9%
Ha dejado de asistir por más de dos semanas	0	13	1	2	7	23
	.0%	5.2%	.4%	. <b>8</b> %	2.8%	9.1%
Total	229 90.9%	13 5.2%	1 .4%	.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	74	149
	29.8%	29.4%	59.1%
Una vez ha cambiado de escuela	38	41	79
	15.1%	16.3%	31.3%
Dos veces ha cambiado de escuela	4	6	10
	1.6%	2.4%	4.0%
Tres veces ha cambiado de escuela	2	7	9
	.8%	2.8%	3.6%
Más de tres veces ha cambiado de escuela	0	5	5
	.0%	2.0%	2.0%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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	0	0	0	0	149
	59.1%	.0%	.0%	.0%	.0%	59.1%
Reprobación	0	2	0	0	0	2
•	.0%	.8%	.0%	.0%	.0%	.8%
Mala conducta	0	0	1	0	0	1
	.0%	.0%	.4%	.0%	.0%	.4%
Lo decidimos los padres	0	33	3	5	0	41
•	.0%	13.1%	1.2%	2.0%	.0%	16.3%
Estaba muy retirada la otra escuela -	0	14	0	0	0	14
·	.0%	5.6%	.0%	.0%	.0%	5.6%
Cambio de domicilio	0	28	3	4	2	37
	.0%	11.1%	1.2%	1.6%	.8%	14.7%
Cambio de ciudad	0	0	2	0	3	5
	.0%	.0%	.8%	.0%	1.2%	2.0%
Cambiar al alumno de turno	0	1	0	0	0	1
	.0%	.4%	.0%	.0%	.0%	.4%
No especificado	0	1	1	0	0	2
-	.0%	.4%	.4%	.0%	.0%	.8%
Total	149	79	10	9	5	252
	59.1%	31.3%	4.0%	3.6%	2.0%	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 extremoso y en ocasiones alcanza los 40° C. Tal situación bajo ninguna circunstancia es favorable para Ilevar 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 (padrastro) 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	40	159	199
•	.0%	16.0%	63.6%	79.6%
Madre natural y padrastro	0	19	6	25
- <i>-</i>	.0%	7.6%	2.4%	10.0%
Padre natural y madrastra	0	1	1	2
	.0%	.4%	.4%	.8%
Madre divorciada	11	0	0	11
	4.4%	.0%	.0%	4.4%
Madre nunca casada o soltera	9	0	0	9
	3.6%	.0%	.0%	3.6%
Madre sola viuda	3	0	0	3
	1.2%	.0%	.0%	1.2%
Vive con otros familiares o tutores	1	0	0	1
	.4%	.0%	.0%	.4%
Total	24	60	166	250
	9.6%	24.0%	66.4%	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), práctica 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 práctica el padre de familia (porcentajes).

<del> </del>	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	36	68
	12.7%	14.3%	27.0%
Recibe apoyo extraescolar	87	97	184
	34.5%	38.5%	73.0%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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 un 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 limites 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	1	1
	.0%	0.4%	0.4%
Rendimiento Malo	3	2	5
	1.2%	0.8%	2.0%
Rendimiento Regular	66	47	113
	26.3%	18.7%	45.0%
Rendimiento Bueno	41	68	109
	16.3%	27.1%	43.4%
Rendimiento Excelente	8	15	23
	3.2%	6.0%	9.2%
Total	118	133	251
	47.0%	53.0%	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	9	16
-	2.8%	3.6%	6.4%
Secundaria incompleta	4	4	8
•	1.6%	1.6%	3.2%
Secundaria completa	49	59	108
	19.5%	23.5%	43.0%
Preparatoria incompleta	2	2	4
•	.8%	.8%	1.6%
Preparatoria completa	18	27	45
*	7.2%	10.8%	17.9%
Terminar la universidad	33	30	63
	13.1%	12.0%	25.1%
Otro	5	2	7
	2.0%	.8%	2.8%
Total	118	133	251
	47.0%	53.0%	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 gustaria 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	20	33
	5.2%	8.0%	13.1%
La preparatoria completa	23	28	51
· •	9.2%	11.2%	20.3%
Terminara la universidad	75	81	156
	29.9%	32.3%	62.2%
Otro nivel o especialidad (maestría u otro)	7	4	11
,	2.8%	1.6%	4.4%
Total	118	133	251
	47.0%	53.0%	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%).

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		5	7
	.8%	2.0%	2.8%
Raramente	9	11	20
	3.6%	4.4%	7.9%
Ocasionalmente	25	21	46
	9.9%	8.3%	18.3%
Regularmente	83	96	179
•	32.9%	38.1%	71.0%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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 híjos acerca de sus planes de entrar a secundaria. Distribución por género.

	Masculino	Femenino	Total
Nunca	2	9	11
	.8%	3.6%	4.4%
Raramente	10	11	21
	4.0%	4.4%	8.3%
Ocasionalmente	34	35	69
	13.5%	13.9%	27.4%
Regularmente	73	78	151
	29.0%	31.0%	59.9%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	100.0%

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 ace	rca de sus
planes de estudiar después de la secundaria. Distribución por género.	

	Masculino	Femenino	Total
Nunca	10	15	25
	4.0%	6.0%	9.9%
Raramente	20	17	37
	7.9%	6.7%	14.7%
Ocasionalmente	34	31	65
	13.5%	12.3%	25.8%
Regularmente	55	70	125
J	21.8%	27.8%	49.6%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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 alumno para seguir progresando dentro del sistema escolar o si le es suficiente para permanece dentro de el.

# 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 su 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	Totai
No práctica ninguna actividad recreativa con sus padres	9	6	15
•	3.6%	2.4%	6.0%
Práctica una (1) actividad recreativa con sus padres	35	48	83
· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	13.9%	19.0%	32.9%
Práctica dos (2) actividades recreativas con sus padres	20	20	40
•	7.9%	7.9%	15.9%
Práctica tres (3) actividades recreativas con sus padres	23	21	44
•	9.1%	8.3%	17.5%
Práctica cuatro (4) actividades recreativas con sus padres	23	21	44
*	9.1%	8.3%	17.5%
Práctica cinco (5) actividades recreativas con sus padres	6	11	17
•	2.4%	4.4%	6.7%
Práctica seis (6) actividades recreativas con sus padres	3	6	9
•	1.2%	2.4%	3.6%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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. Porcen tajes 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).

	T	% V/41:4-	%
	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	120	225
•	41.7%	47.6%	89.3%
Si pertenece a alguna asociación	14	13	27
	5.6%	5.2%	10.7%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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	40	71
	12.3%	15.9%	28.2%
Si asiste a reuniones de alguna asociación	88	93	181
-	34.9%	36.9%	71.8%
Total	119	133	252
	47.2%	_52.8%	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	93	173
•	31.7%	36.9%	68.7%
Si toma parte en actividades de alguna asociación	39	40	79
· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	15.5%	15.9%	31.3%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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.

<del></del>	Masculino	Femenino	Total
No actúa como voluntario en la escuela	88	99	187
	34.9%	39.3%	74.2%
Si actúa como voluntario en la escuela	31	34	65
•	12.3%	13.5%	25.8%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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	30	57
-	10.7%	11.9%	22.6%
Si firma las peticiones formales	92	103	195
•	36.5%	40.9%	77.4%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%_	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 titulo 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	92	184
•	36.5%	36.5%	73.0%
Si envía personalmente una petición	27	41	68
•	10.7%	16.3%	27.0%
Total	119	133	252
	47.2%	52.8%	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	9	15
	2.4%	3.6%	6.0%
Ha contactado a la escuela 1 - 2 veces	58	51	109
	23.1%	20.3%	43.4%
Ha contactado a la escuela 3 - 4 veces	33	37	70
	13.1%	14.7%	27.9%
Ha contactado a la escuela 4 o más veces	21	36	57
	8.4%	14.3%	22.7%
Total	118	133	251
	47.0%	53.0%	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, solarmente 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	26	48
	8.8%	10.4%	19.1%
Ha contactado a la escuela 1 - 2 veces	60	60	120
	23.9%	23.9%	47.8%
Ha contactado a la escuela 3 - 4 veces	25	26	51
	10.0%	10.4%	20.3%
Ha contactado a la escuela 4 o más veces	11	21	32
	4.4%	8.4%	12.7%
Total	118	133	251
	47.0%	53.0%	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	13	24
Ha contactado a la escuela 1 - 2 veces	4.4% 51	5.2% 49	9.6% 100
Tra contactado a la escuera 1 - 2 veces	20.3%	19.5%	39.8%
Ha contactado a la escuela 3 - 4 veces	38	36	74
	15.1%	14.3%	29.5%
Ha contactado a la escuela 4 o más veces	18	35	53
	7.2%	13.9%	21.1%
Total	118	133	251
_	47.0%_	53.0%	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	68	133
	25.9%	27.1%	53.0%
Ha contactado a la escuela 1 - 2 veces	40	42	82
	15.9%	16.7%	32.7%
Ha contactado a la escuela 3 - 4 veces	10	. 19	29
	4.0%	7.6%	11.6%
Ha contactado a la escuela 4 o más veces	3	4	7
	1.2%	1.6%	2.8%
Total	118	133	251
	47.0%	53.0%	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	- 83	166
	33.1%	33.1%	66.1%
Ha contactado a la escuela 1 - 2 veces	25	37	62
	10.0%	14.7%	24.7%
Ha contactado a la escuela 3 - 4 veces	8	10	18
	3.2%	4.0%	7.2%
Ha contactado a la escuela 4 o más veces	2	3	5
	.8%	1.2%	2.0%
Total	118	133	251
	47.0%	53.0%	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 resultaos 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 família. 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 unos 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
Sin estudios	7	3.2	3.2
1º Grado de primaria	3	1.4	4.6
2º 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
Primaria completa	63	29.0	47.0
1° Secundaria	2	.9	47.9
2° Secundaria	16	7.4	55.3
Secundaria completa	76	35.0	90.3
1 año de Preparatoria	3	1.4	91.7
Preparatoria completa	14	6.5	98.2
1 año de educación Superior	1	.5	98.6
2 años de educación superior	2	.9	99.5
Universidad terminada	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
Sin estudios	9	3.8	3.8
1° Grado de primaria	1	.4	4.2
2º 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
5º Grado de primaria	13	5.5	20.3
Primaria completa	88	37.1	57.4
1° Secundaria	5	2.1	59.5
2° Secundaria	11	4.6	64.1
Secundaria completa	76	32.1	96.2
Preparatoria completa	7	3.0	99.2
1 año de educación superior	1	.4	99.6
Universidad terminada	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 señal 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	0.001
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 ingreso 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
Total	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.

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
Total	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:	Matemáticas:	Español:
Promedio general	Promedio general	Promedio general
7.30	7.05	

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: R	endimiento es	scolar en	español,	alumnos	de	5°	y	<b>6</b> °	grado.	Escuelas
primarias en Fo	ernando Amilr	pa.								

	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	20	32
	5.1%	8.5%	13.6%
Regular	33	33	66
•	14.0%	14.0%	28.1%
Bueno	39	30	69
	16.6%	12.8%	29.4%
Muy Bueno	17	30	47
•	7.2%	12.8%	20.0%
Excelente	8	13	21
	3.4%	5.5%	8.9%
Total	109	126	235
	46.4%	53.6%	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 variable<sup>4</sup>. Se identificaron las posibles correlaciones entre las variables asociadas al *capital familiar* y el

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> La prueba de correlación de Pearson es recomendable para variables de tipo escalar (intervalo, proporción) y prueba de correlación de Sperman 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, Mella 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 resultado 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 abarcantes, 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 limite 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 limites 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.

Variables correlacionadas	Coeficiente Pearson	Significancia.
Matemáticas // Rendimiento escolar (Promedio general)	.916(**)	0
Español // Rendimiento escolar (Promedio general)	.927(**)	0
Español // Matemáticas	.863(**)	0
Edad del alumno // Rendimiento escolar (Promedio general)	144(*)	.013
Edad del alumno // Español	207(**)	.001
Edad del alumno // Matemáticas	207(**)	.001
Cuantos años estuvo en preescolar // Rendimiento escolar (Promedio general)	115(*)	.040
Cuantos años estuvo en preescolar // Matemáticas	131(*)	.022
Repetición por reprobación // Rendimiento escolar (Promedio general)	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 (Promedio general)	.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 (Promedio general)	.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

<sup>\*\*</sup> Correlación significativa al nivel de 0.01.

<sup>\*</sup> 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 (Promedio General)	125(*)	0.027
Ocupación de la madre de familia // Español	120(*)	0.035
Percepción del rendimiento escolar // Rendimiento escolar (Promedio General)	.556(**)	0
Percepción del rendimiento escolar // Español	.545(**)	0
Percepción del rendimiento escolar // Matemáticas	.532(**)	0
Expectativas reales de los padres // Rendimiento escolar (Promedio General)	.397(**)	0
Expectativas reales de los padres // Español	.393(**)	0
Expectativas reales de los padres // Matemáticas	.377(**)	0
Expectativas ideales de los padres // Rendimiento escolar (Promedio General)	.187(**)	0.002
Expectativas ideales de los padres // Español	.168(**)	0.005
Expectativas ideales 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 habían de lo que le pasa en la escuela // Español	.145(*)	0.013

<sup>\*\*</sup> Correlación significativa al nivel 0.01.

#### 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).

<sup>\*</sup> Correlación significativa al nivel 0.05.

#### 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 variables<sup>5</sup>; 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) Matemáticas (Promedio general) Español (Promedio general)	.065	235	.017	.978	235	.001
	.094	235	.000	.959	235	.000
	.096	235	.000	.972	235	.000

<sup>(</sup>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

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> 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 raiz 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			

<sup>(</sup>a) Variables predictoras: (Constante), grado de escolaridad de la madre; percepción del rendimiento escolar del niño; repetición por reprobación, expectativas reales de los padres.

En el cuadro 84 se observa que el monto total del valor R2 (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 cuadrado	Error típico	
1	R	R cuadrado	corregida	de la estimación	Durbin-Watson
	.660(a)	.436	.426	.84392	2.140

<sup>(</sup>a) Variables predictoras: (Constante), grado de escolaridad de la madre; percepción del rendimiento escolar del niño; repetición por reprobación, expectativas reales de los padres

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.

<sup>(</sup>b) Variable dependiente: Rendimiento escolar.

<sup>(</sup>b) Variable dependiente: Rendimiento escolar.

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 1	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	В	Error estándar	Beta		
(Constante)	3.939	.363	<u> </u>	10.865	.000
Repetición por reprobación	638	.156	221	-4.084	.000
Percepción del rendimiento escolar del niño	.752	.086	.481	8.741	.000
Expectativas reales de los padres	.111	.041	.157	2.738	.007
Grado de escolaridad de la madre	.047	.024	.105	1.979	.049

<sup>(</sup>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			

<sup>(</sup>a) Variables predictoras: (Constante), alfabetización en el padre de familia, percepción del rendimiento escolar del niño, expectativas reales de los padres.

En el cuadro 87 se observa que el monto total del valor R2 (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 cuadrado	Error típico	
2	R	R cuadrado	corregida	de la estimación	Durbin-Watson
	.598(a)	.358	.349	1.00683	1.836

<sup>(</sup>a) Variables predictoras: (Constante), alfabetización en el padre de familia, percepción del rendimiento escolar del niño, expectativas reales de los padres.

<sup>(</sup>b) Variable dependiente: Rendimiento en matemáticas.

<sup>(</sup>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		eficientes tandarizados	Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	В	Error estándar	Beta		
(Constante)	2.388	.516	<u> </u>	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

<sup>(</sup>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			

<sup>(</sup>a) Variables predictoras: (Constante), expectativas reales de los padres, repetición por reprobación, percepción del rendimiento escolar del niño.

En el cuadro 90 se observa que el monto total del valor R2 (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 cuadrado	Error típico	
3	R	R cuadrado	corregida	de la estimación	Durbin-Watson
	.642(a)	.412	.404	.95663	2.100

<sup>(</sup>a) Variables predictoras: (Constante), expectativas reales de los padres, repetición por reprobación, percepción del rendimiento escolar del niño.

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

<sup>(</sup>b) Variable dependiente: Rendimiento en español.

<sup>(</sup>b) Variable dependiente: Rendimiento en español.

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.
	В	Error estándar	Beta		
(Constante)	4.584	.349		13.121	.000
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

<sup>(</sup>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.

# 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 actual<sup>1</sup>; 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

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> 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 3°, 4°, 5° y 6° grado de primaria y 3° 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); rend imiento 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.