

## Rendimiento escolar y rendimiento en Español: retos para mejorar la eficacia de la educación básica en México<sup>1</sup>

Oswaldo Méndez-Ramírez<sup>2</sup>

**Resumen:** El trabajo tiene como objetivo dar a conocer cuál es el efecto del capital familiar sobre el rendimiento escolar en general y el rendimiento escolar en español del alumno de sexto grado de educación primaria en el contexto urbano marginal de la zona metropolitana de Monterrey, México. Los hallazgos expuestos son el resultado de un estudio cuantitativo, de tipo transversal con orientación: exploratoria, descriptiva y correlacional. La muestra fue de 252 familias/ sujeto. Se aplicaron pruebas de correlación de Spearman y de Pearson. Una de las conclusiones más significativas es que el capital familiar de los estudiantes de primaria en este contexto es insuficiente para lograr efectos positivos sobre su rendimiento escolar y su rendimiento en español. Paralelamente, el primer modelo de regresión aplicado, permitió concluir que los alumnos de primaria en este tipo de escuelas, 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. El segundo 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. Considerar estas variables para elevar la calidad de la educación en algunas regiones del país, se vuelve una alternativa para los planeadores educativos y los agentes escolares.

**Palabras clave:** Calidad de la educación. Educación primaria. Capital familiar. Rendimiento escolar.

### Introducción

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer cómo los recursos de capital social que poseen las familias de los alumnos que habitan en contextos de pobreza afectan el *rendimiento escolar general y el rendimiento en español* de estos. La discusión del tema parte de reflexiones analíticas sobre los conceptos capital social y rendimiento escolar. Algunos antecedentes (COLEMAN, 1988, p. 95-120) consideran que el capital social interno (capital familiar) disponible en una familia deriva de una estructura sólida y en consecuencia tiene una influencia significativa en el logro escolar del estudiante; de tal suerte que un estudiante que

<sup>1</sup> This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government” (NRF-2008-362-A00003).

<sup>2</sup> Profesor Investigador HK. Institute of Iberoamerican Studies. Pusan University of Foreign Studies. Republic of Korea. E-mails: [oswaldos19@hotmail.com](mailto:oswaldos19@hotmail.com); [toscanix@yahoo.com.mx](mailto:toscanix@yahoo.com.mx).

forma parte de una familia poseedora de altos niveles de capital social, tiene menos posibilidades (casi nulas) de desertar del sistema educativo y tiene más posibilidades de alcanzar sus metas, que aquel que vive bajo el techo de una familia de escaso capital social.

Por otra parte, las aproximaciones al concepto rendimiento escolar tienen fundamento conceptual con el paradigma de la *calidad educativa*. En este manuscrito se optó por la unidad analítica más inmediata de la cual dispone un profesor de aula para determinar el rendimiento escolar; a saber, la nota escolar o *calificación*. Se acepta la calificación del alumno, como un indicador de rendimiento escolar y como medida válida y útil para observar los logros (LEAL, 1994; CONTRERAS, 1997), aunque relativos, de calidad, en términos de *eficacia*<sup>3</sup>, obtenidos por la institución escolar en un contexto determinado y bajo condiciones particulares de funcionalidad.

Los resultados que aquí se analizan forman parte de una investigación realizada en 2007. Fue una investigación de corte cuantitativo, de tipo transversal. La muestra utilizada fue de tipo no probabilística intencional. El tamaño de la muestra fue de 252 cuestionarios aplicados a los padres de todos los alumnos de 5° y 6° grado de primaria en la colonia Fernando Amilpa, municipio de General Escobedo, Nuevo León, México. Los hallazgos del estudio dan evidencias de cómo los recursos de capital familiar generan expectativas en los padres con respecto a los logros futuros de sus hijos dentro del sistema escolar; siendo esta, la variable predictora sobre el rendimiento escolar del niño.

## 1. Calidad en la educación

La literatura relacionada al tema calidad de la educación, considera la existencia de diferentes dimensiones de análisis en la educación, que indican cuándo un sistema educativo satisface a la población bajo criterios de calidad, entre ellos se pueden considerar, la pertinencia, relevancia, eficacia, impacto, eficiencia y equidad (SCHMELKES, 1993; TORANZOS, 1996; MUÑOZ IZQUIERDO, 2002; INEE, 2003; RODRÍGUEZ, 2003). Un sistema educativo podrá considerarse de buena calidad si toman lugar factores de gran importancia en las dimensiones social, cultural, pedagógica, filosófica, económica y política; y de acuerdo con el *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (ROBLES, 2009, p. 22), si presenta por lo menos los siguientes ocho atributos:

---

<sup>3</sup> Entendiendo por eficacia: que los resultados alcanzados concuerden con los resultados previstos (Robles 2009, 22).

- a. relevancia (currículo adecuado a las necesidades de la sociedad);
- b. pertinencia (currículo adecuado a las circunstancias de la vida);
- c. eficacia interna (que los resultados alcanzados concuerden con los resultados previstos);
- d. eficacia externa (que los resultados educativos obtenidos correspondan con la satisfacción de necesidades sociales);
- e. impacto (conseguir coincidencia entre los resultados educativos);
- f. suficiencia (satisfacer las necesidades de los centros educativos en cuanto a recursos);
- g. eficiencia (uso de los recursos humanos y materiales sin derroches);
- h. equidad (distribución de recursos y aplicación de procesos idóneos, de forma tal que los resultados obtenidos efectivamente tiendan a disminuir la desigualdad).

Estos criterios o dimensiones a las cuales se ha hecho referencia, parecen haber caído dentro de una uniformidad de criterios que llegan a convertirse en una norma aparente dentro de los evaluadores de los sistemas educativos en Latinoamérica. En efecto, se observa que en algunos países de la región, los investigadores, han aceptado las mismas como un punto de partida para sus discusiones (SCHMELKES, 1993; TORANZOS, 1996; MUÑOZ IZQUIERDO, 2002; INEE, 2003; RODRÍGUEZ, 2003).

En este sentido, en un texto titulado *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*, Toranzos (1996), analizando el caso de la Argentina, afirma que el significado atribuido a la expresión calidad de la educación incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. Calidad es entendida como *eficacia*; lo que significa que un sistema educativo de calidad es aquel que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares (TORANZOS, 1996). Señala que una segunda dimensión del concepto tiene que ver con lo que se aprende en el sistema y a su *relevancia* en términos individuales y sociales. La existencia de una tercera dimensión que indica calidad, se observa en los *procesos y medios* que el sistema ofrece a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Según Toranzos (1996) desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, entre otros. Para la autora las tres dimensiones del concepto son

esenciales a la hora de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación. Llama la atención tras la lectura del texto, que algunos argumentos de la autora, se desprenden de la aceptación total de la incapacidad del individuo y de la institución escolar de escapar de los requerimientos de la llamada sociedad del conocimiento –llamada también: sociedad de la información o sociedad del aprendizaje (POZO, 1996).

Si bien es cierto que la autora es coherente con su propuesta de evaluar la educación; resulta interesante encontrar elementos que fortalecen la idea de respaldar una educación elitista; al considerar ella, que el mecanismo clásico de evaluación del alumno mediante sus calificaciones, carece de validez; y aún, considera que sólo los padres de familia de los estratos de mayor nivel socioeconómico, son capaces de detectar el deterioro de la formación educativa en sus hijos. Se entiende pues, bajo la perspectiva de Toranzos (1996), que los padres de los niños de clase baja, “alimentan ilusiones y falsas expectativas” cuando observan que sus hijos aumentan el promedio de sus calificaciones, sin ser capaces de detectar la realidad de las deficiencias del alumno y de la educación que reciben; que según ella, es de baja calidad.

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

Por otra parte, analizando el caso de Cuba, Rodríguez (2003) inicia su discusión sobre la evaluación de los aprendizajes y la calidad de la educación con una crítica fuerte a las políticas educativas derivadas de las políticas económicas, particularmente, las del neoliberalismo económico que exige competencias particulares del individuo para poder insertarse en el mercado laboral. En este sentido, crítica la postura del Banco Mundial que

considera la existencia de capital humano en los individuos, con base a sus aprendizajes obtenidos, medidos en términos de educación y formación. Rodríguez (2003), pone en evidencia a la sociedad moderna que corre en pos del conocimiento y tras las exigencias del mundo tecnificado, que necesita del saber para acumular riquezas, incluyendo estas, el capital humano.

Considera la existencia de tres dimensiones de análisis para evaluar la educación. La primera de ellas, la *eficacia*, que de acuerdo con el autor, coloca en primer plano los resultados del aprendizaje. Con ésta, se mide el cumplimiento efectivo de los objetivos propuestos, concebidos como logros instructivos y evaluados a través de pruebas estandarizadas y calificaciones otorgadas por los profesores (RODRÍGUEZ, 2003). La segunda dimensión es la *eficiencia*, que constituye un complemento de la dimensión anterior en el sentido de que se ocupa de evaluar el grado en que los logros obtenidos corresponden con los recursos empleados.

La tercera dimensión es la *relevancia*, con ella se pretende saber, en qué medida la educación responde a lo que los individuos necesitan para desarrollarse como persona en los diferentes ámbitos de la vida social. La relevancia privilegia los fines de la acción educativa, se dirige a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los implicados. En consecuencia, para Rodríguez (2003), la calidad de la educación toma diferentes significados en determinado lugar y tiempo. La dinámica social, con sus cambiantes necesidades, exige a la educación la constante renovación de sus propósitos en coherencia con las demandas sociales.

Se coincide con la perspectiva de Rodríguez con respecto a la forma en que se define la eficacia en la educación; a partir de que considera, tanto las *pruebas estandarizadas* como las *evaluaciones de los maestros*, complementarias para medir lo que aprenden los alumnos. Se coincide también con Rodríguez cuando el pensamiento de este, se aleja de aquellos que consideran a la sociedad del conocimiento como el ideal a seguir. Es decir, tengo discordancia con las ideas que consideran que aquella sociedad que no posee los conocimientos establecidos por la sociedad tecnificada, es una sociedad sin significados sociales. Tras la lectura de los textos revisados en esta sección, es evidente que tanto en Toranzos (1996) como en Rodríguez (2003) hay similitud entre las dimensiones de análisis propuestas por el INEE (ROBLES, 2009) en la construcción del concepto calidad de la educación; ellas son: relevancia, equidad, eficacia y eficiencia.

Revisando un último texto para cerrar esta sección, uno de los aportes más críticos surgidos en Latinoamérica y que al igual que Toranzos (1996) analiza el caso de Argentina es el de Inés Aguerrondo (1993). En *Calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*, la autora considera que esta conceptualización, deriva de una ideología que obedece a las corrientes llamadas de tecnología educativa y está plasmada en el currículo. En ellas se hace evidente una política educativa de corte neoliberal que busca justificar las restricciones del ingreso a la educación ya que no se logra la eficiencia (calidad) ni eficacia (rendimiento escolar). Considera que tales justificaciones crean *fetiches pedagógicos*, caracterizados por su debilidad conceptual y que el concepto de calidad de la educación es uno de ellos. Su postura se hace aún más crítica cuando voltea la mirada a los criterios de evaluación de calidad educativa; de los cuales dice:

Creo que lo que ocurre es que se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante ya que, recortando sus posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual, casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo sólo conductas específicas (AGUERRONDO, 1993, p 563).

Finalmente, la autora señala que ha faltado, del lado de los especialistas en educación, una respuesta que vaya más allá de la crítica simple y que no se puede dejar de reconocer que se tiene (en Argentina) un sistema de baja calidad y poco eficiente. En síntesis, el asunto es más complejo cuando las formas de determinar *la calidad*, por ejemplo, por medio de las pruebas estandarizadas (mediciones de aprendizajes), se vuelven una forma de control y de acción selectiva en donde los menos favorecidos tienden a desaparecer de las listas de alumnos. Bajo esta perspectiva, los profesionales de la educación, pasan a ser “cómplices” de la selección educativa y social. Ocupan el lugar de controladores de procesos de inclusión y exclusión social, mismos que derivan de políticas educativas carentes de pertinencia y de relevancia. Las pruebas estandarizadas, supuestamente neutrales, son usadas excesivamente y se convierten en un obstáculo para los alumnos más desfavorecidos y determinan un futuro no muy prometedor para los estudiantes.

## 2. Capital social y rendimiento escolar

A finales de la década de los ochenta, Coleman (1988) ya había hecho una propuesta de análisis para el estudio de las causas principales que generaban los problemas escolares en los adolescentes (deserción escolar específicamente). Coleman partió del concepto *capital social* basándose en estudios realizados en escuelas de los Estados Unidos. El autor llevó a cabo un análisis de los efectos causados por el bajo capital social de los estudiantes y de los efectos del capital social dentro de la familia. En *Social capital in the creation of human capital*, Coleman (1988, 95-120) examina las condiciones sociales y estructurales sobre las cuales emerge el capital social. El capital social es definido por su función y es un recurso del individuo. Consiste en algunos aspectos de la estructura social que facilitan ciertas acciones del sujeto. El capital social representa un filtro a través del cual, el *capital humano* y *capital financiero* de los padres<sup>4</sup> es transmitido a los hijos y es usado por ellos. El capital social toma cuerpo en las relaciones familiares. El valor del concepto, está primeramente en el hecho de que éste identifica ciertos aspectos de la estructura social por sus funciones. Siendo la función más significativa, aportar los recursos que los individuos pueden usar para lograr sus intereses.

El trasfondo familiar (family background) favorece la creación y enriquecimiento de otros tipos de capital. En este sentido, se considera que el capital social se requiere para que se manifieste externamente el capital humano de los padres y se transfiera a los hijos. Además la presencia de capital social en la familia es un requisito necesario para que los hijos desarrollen su propio capital humano. En efecto, en un grupo cerrado o comunidad cerrada, el capital social de los miembros de la familia se hace visible en el individuo y cada individuo aporta su propio capital social a la familia. Hay una fuerte relación entre capital social familiar y capital social individual. Coleman (1988) consideró la existencia de factores asociados en dos dimensiones para el análisis del capital social: (1) factores internos a la familia<sup>5</sup> (estructura familiar) y (2) factores externos a la familia. Algunas de las variables que consideró Coleman para medir el capital social hacia dentro de la familia fueron: la presencia de los dos padres en

---

<sup>4</sup> Coleman (1988) definió el capital humano de los individuos como *escolarización* y capital financiero como *ingresos*.

<sup>5</sup> En este trabajo se llama *capital familiar*, debido a que en su operacionalización, las variables utilizadas por Coleman (1988) tienen que ver estrictamente con aspectos intrínsecos a la familia. A diferencia de Putnam (1993, 2000) en donde los aspectos relacionados con el capital social tienen que ver con aspectos externos a la dinámica familiar.

la familia, estudiantes con un solo hermano o más, expectativas de la madre para que su hijo hiciera estudios superiores. En cuanto a la segunda dimensión de análisis, consideró necesario revisar: el número de veces que se cambiaron del hogar, pertenencia a un círculo religioso y asistencia a algún tipo de servicio religioso.

En su estudio (COLEMAN, 1988), el autor demostró que el capital social disponible en una familia deriva de una estructura familiar sólida (capital social familiar) y en consecuencia tiene una influencia significativa en el logro escolar del estudiante; de tal suerte que un estudiante que forma parte de una familia poseedora de altos niveles de capital social, tiene menos posibilidades (casi nulas) de desertar del sistema educativo y tiene más posibilidades de alcanzar sus metas, que aquel que vive bajo el techo de una familia de escaso capital social. La forma en la que Coleman (1988) construyó operacionalmente el concepto de capital social fue posteriormente usada como base para otras investigaciones. En *Social Capital and the Generation of Human Capital* (TEACHMAN *et al.* 1997, 1343-1359), los autores suponen la existencia de relaciones sociales fuertes y de gran consistencia que toma forma y sentido en la escuela y que favorecen la obtención de mayores logros escolares. Consideraban que el capital social podía ser representado por la intensidad y consistencia de relaciones educacionalmente enfocadas y existentes entre padres, hijos y escuela. Teachman *et al.* (1997), trataron de demostrar cómo el *capital social* influye en el *rendimiento educativo* de los niños. Utilizaron tres indicadores: estructura de la familia, la intensidad de las relaciones entre los padres y las escuelas; y el número de veces que un niño ha cambiado de colegio. Se encontró una fuerte correlación entre estos factores y la probabilidad de deserción.

En este sentido, el modelo de Coleman (1988), se consideró insuficiente (TEACHMAN *et al.* 1997) y se hizo necesario construir nuevas variables para comprobar la hipótesis básica que sustentaba la investigación. Coleman (1988) no había considerado la posibilidad de que el capital social pudiera operar, ya sea para incrementar o para diluir (o ambas cosas), los efectos del *capital humano* y *capital financiero* de los padres sobre la escolarización del niño. No llevó a cabo un análisis independiente de las posibles formas en que el capital social actuaba sobre el capital humano y sobre el capital financiero de los padres.

Avocándose al caso de Latinoamérica, particularmente, para el caso de Chile, Mella y Ortiz (1999) realizaron un estudio en donde explican la influencia de los factores externos a la escuela sobre el resultado escolar. Los investigadores tenían como objetivos: (1) analizar con

profundidad la influencia de los factores externos a la escuela, en especial la contribución del capital económico y del capital cultural de las familias de los alumnos; y (2) analizar el comportamiento de los resultados escolares, con la incorporación de una variable interna del sistema escolar: cobertura de las materias escolares alcanzada por los profesores durante el año escolar, en dichas asignaturas (MELLA Y ORTIZ, 1999, p. 70).

De acuerdo con los resultados de su investigación el primer modelo de regresión demostró que las variables consideradas fueron importantes pero no decisivas en la explicación de la variable dependiente: resultado en español. La variable ingreso mensual familiar tuvo un nivel bajo de explicación (coeficiente =0.04); lo mismo que la educación del jefe del hogar (coeficiente =0.05). De acuerdo con los autores (MELLA Y ORTIZ, 1999, p. 83), estos resultados indican que hay la necesidad de estudiar con detalle lo que significa “efecto socioeconómico”; ya que si se está hablando del ingreso neto familiar; éste no influye sobre el resultado en español. En este mismo modelo, las variables asociadas a la madre, fueron de gran peso, ya que la escolaridad de la madre tuvo mayor nivel de explicación (coeficiente =0.12) que las mencionadas anteriormente; en el caso de las expectativas de la madre sobre los hijos, fue la que explicó prácticamente el total del modelo (coeficiente =0.34) sobre la variable dependiente.

El segundo modelo aplicado a la variable dependiente: resultado en español; se hizo con Path Analysis (explicar interrelaciones entre variables independientes). El nivel explicativo del segundo modelo fue superior en cuanto que las dos variables asociadas a la madre (escolaridad y expectativas) logran un poderoso nivel explicativo según el coeficiente estandarizado de regresión que arrojó (0.37). En síntesis, más que el ingreso familiar, es decisivo el efecto de la madre sobre los resultados en español; particularmente las expectativas de la madre sobre el futuro escolar del niño o niña.

Para el análisis de los resultados en matemáticas (variable dependiente), los autores (MELLA Y ORTIZ, 1999, p. 85) utilizaron las mismas variables independientes (expectativas de la madre con respecto al alumno; escolaridad de la madre; escolaridad del jefe del hogar e ingreso mensual familiar) y los mismos métodos. El análisis de los datos señaló que el nivel explicativo de las variables dependientes era menor que para el caso de español, ya que para el caso de matemáticas, la suma de los cuadrados (coeficiente) solo fue de 0.19 (mucho menor que el 0.34 ó 0.37 de español). Esto quiere decir que el modelo que incluía variables

extraescolares o de contexto es más eficiente para explicar los resultados en español que en matemáticas.

### 3. Metodología

Para dar a conocer los resultados de investigación, se aceptó la *calificación*<sup>6</sup> del alumno, como indicador de *rendimiento escolar*<sup>7</sup> y como medida válida y útil para observar los logros, aunque no absolutos, de *calidad* obtenidos por la institución escolar en un contexto determinado y bajo condiciones particulares de funcionalidad (LEAL, 1994; CONTRERAS, 1997). La aceptación deriva del conocimiento de la existencia previa de una construcción curricular que cumplió con una base epistemológica prediseñada sobre lo que habría de enseñarse en el aula y paralelamente de la construcción de un eje pedagógico que daba respuesta a la interrogante de cómo habría de estructurarse la propuesta didáctica. Ambas, construcciones legítimas del sistema educativo nacional. La nota escolar constituye en sí misma, el criterio social y legal del rendimiento de un alumno en el ámbito de la institución escolar. “La eficacia en la educación, como indicador de calidad, se puede entender a partir de considerar, por un lado las pruebas estandarizadas y por otro, las evaluaciones de los maestros, como complementarias para medir qué tanto han aprendido los estudiantes” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 15).

Los resultados que se exponen, derivan de un estudio cuantitativo de tipo transversal, con orientación exploratoria/ descriptiva-correlacional (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.* 1991; ALBARRÁN, 1991, p. 141; SELTIZ *et al.* 1973, p. 69). El universo estuvo compuesto por todos los alumnos de 5° y 6° grado que estudian en las escuelas primarias (turno matutino y vespertino) en la colonia Fernando Amilpa, del municipio de General Escobedo, en el estado mexicano de Nuevo León. La muestra utilizada para esta investigación fue de tipo *no probabilística intencional* (APDUA, 1979, p. 64) conocida también con el nombre de *muestra dirigida* (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.* 1991, p. 231). El tamaño de la muestra fue de 252 familias/ sujeto.

---

<sup>6</sup> Las calificaciones escolares son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel de *rendimiento escolar* de los alumnos (Mesanza 1983, 212).

<sup>7</sup> La palabra *rendimiento* estrictamente se refiere a la cantidad de trabajo realizado por unidad de tiempo. El *rendimiento académico* se refiere al nivel de conocimientos del alumno medido mediante una prueba de evaluación (Mesanza 1983, 1234; Canda 2002, 287). En esta investigación el *rendimiento escolar* será medido por el promedio general de calificaciones. Calificación concentrada en la lista oficial del profesor y que se descarga en la boleta del estudiante.

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, p. 141). Esto no quiere decir, que no se pueda dar respuesta a los objetivos 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 *et al.* 1973, p. 69).

#### 4. Análisis de resultados

##### 4.1. *Correlación de Pearson*

**Cuadro 1. Correlaciones de Pearson entre las variables: capital familiar y rendimiento escolar**

Variabes correlacionadas	Coefficiente Pearson	Sig.
Edad del alumno // Rendimiento escolar	-.144(*)	.013
Edad del alumno // Español	-.207(**)	.001
Repetición por reprobación // Rendimiento escolar	-.386(**)	0
Repetición por reprobación // Español	-.416(**)	0
Intensidad de las relaciones padres e hijos // Español	.117(*)	.036
Hasta qué grado estudió el padre de familia // Rendimiento escolar	.186(**)	.004
Hasta qué grado estudió el padre de familia // Español	.190(**)	.003
Alfabetización en el padre de familia // Rendimiento escolar	.129(*)	.030
Alfabetización en el padre de familia // Español	.132(*)	.027
Hasta qué grado estudió la madre de familia // Rendimiento escolar	.142(*)	.017

\*\* Correlación significativa al nivel de 0.01.

\* Correlación significativa al nivel 0.05.

Una 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* (cuadro 1). En el caso del rendimiento escolar; se identificó que aunque existe una débil correlación negativa (-.144), es significativa (.013). Para el caso de rendimiento en español, se hizo más evidente la fuerza de las correlaciones entre dichas variables; ya que esta fue de -0.207. Derivado de estos resultados se pueden formular las primeras afirmaciones:

- A mayor edad del alumno, menor rendimiento escolar.
- A mayor edad del alumno, menor rendimiento en español.

Estas afirmaciones, 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. Esta condición tiene mayor poder explicativo 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. 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 resultados en español.

Otro hallazgo significativo se observa en el cuadro 1. Los niveles de *escolaridad de los padres* (masculino), inciden sobre el *rendimiento escolar* del estudiante y sobre su *rendimiento en español*. Al existir una correlación positiva, se interpreta que:

- Padres más escolarizados tendrán hijos con mejor rendimiento escolar.
- Padres más escolarizados tendrán hijos con mejor rendimiento en español.

Esto, según se observa en el cuadro 1, se hace evidente para padres de familia y sus efectos para el *rendimiento escolar* (promedio general) 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. Finalmente, otro hallazgo importante, es la correlación existente entre la *alfabetización del padre de familia* y el *rendimiento escolar* del alumno. En este caso, la

correlación con sus logros en la materia de *español* fue de .132 y finalmente y en consecuencia, con su *rendimiento escolar* en donde se observó una correlación significativa (.129). Se determina que:

- Padres más alfabetizados tendrán hijos con mejor rendimiento escolar.
- Padres más alfabetizados tendrán hijos con mejor rendimiento en español.

#### 4.2. *Correlación de Spearman*

**Cuadro 2. Correlaciones de Spearman entre las variables: capital familiar y rendimiento escolar**

Variables Correlacionadas	Coefficiente Spearman	Sig.
Percepción del rendimiento escolar // Rendimiento escolar	.556(**)	0
Percepción del rendimiento escolar // Español	.545(**)	0
Expectativas <i>reales</i> de los padres // Rendimiento escolar	.397(**)	0
Expectativas <i>reales</i> de los padres // Español	.393(**)	0
Expectativas ideales de los padres // Rendimiento escolar	.187(**)	0.002
Expectativas ideales de los padres // Español	.168(**)	0.005
Frecuencia con la que hablan de lo que le pasa en la escuela // Rendimiento escolar	.118(*)	0.035
Frecuencia con la que hablan de lo que le pasa en la escuela // Español	.145(*)	0.013

\*\* Correlación significativa al nivel 0.01.

\* Correlación significativa al nivel 0.05.

Siguiendo con el análisis de los resultados, según el cuadro 2, 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 perciben (digamos evalúan) el rendimiento de sus hijos (pésimo, malo, regular, bueno o excelente), afecta directamente sus logros sobre *español* (.545) y su *rendimiento* en general (.556); la interpretación de estas correlaciones permiten afirmar que:

- Los padres que observan a sus hijos de manera más positiva, tendrán hijos con mejor rendimiento escolar.
- Los padres que observan a sus hijos de manera más positiva, tendrán hijos con mejor rendimiento en español.

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 y *rendimiento en español* (.393). Es decir, padres de los alumnos que, de acuerdo a los logros obtenidos hasta el momento por estos, consideran que sus hijos pueden concluir el actual nivel y alcanzar otro subsiguiente (secundaria, preparatoria, otro); obtendrán mayor rendimiento escolar. Por lo tanto de acuerdo con las correlaciones obtenidas se puede afirmar que:

- Los padres que generan más expectativas reales, tendrán hijos con mejor rendimiento escolar.
- Los padres que generan más expectativas reales, tendrán hijos con mejor rendimiento en español.

Tal y como se analizará en la siguiente sección, los modelos de regresión indicaron que las *expectativas reales de los padres* sobre los hijos es la variable predictora, sobre el rendimiento escolar y rendimiento en español. 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) y para la materia de *español* (.168). Se puede interpretar, de acuerdo con el cuadro 2 que:

- Los estudiantes sobre los que se generan mejores expectativas, obtienen mejores resultados en su promedio general.
- Los estudiantes sobre los que se generan mejores expectativas, obtienen mejores resultados en su promedio en español.

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, se puede afirmar que:

- Los estudiantes cuyos padres se interesan por sus necesidades escolares tendrán mejor rendimiento escolar.
- Los estudiantes cuyos padres se interesan por sus necesidades escolares tendrán mejor rendimiento en español.

El análisis posterior basado en modelos de regresión, permitirá confirmar los argumentos afirmados hasta ahora y presentará evidencias más contundentes para sostenerse.

### 4.3. Modelos de regresión

En esta sección se hace un análisis de regresión para identificar las variables predictoras del rendimiento escolar (promedio general) y rendimiento español.

#### *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 3 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 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 3. Análisis de varianza, variable dependiente: rendimiento escolar. ANOVA (b)**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	119.011	4	29.753	41.776	.000(a)
	Residual	153.836	216	.712		
	Total	272.846	220			

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

(b) Variable dependiente: Rendimiento escolar.

En el cuadro 4 se observa que el monto total del valor R<sup>2</sup> (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 4. Modelo de regresión, variable dependiente: rendimiento escolar. Resumen del modelo (b)**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado Corregida	Error típico de la estimación	Durbin-Watson
1	.660(a)	.436	.426	.84392	2.140

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

(b) Variable dependiente: Rendimiento escolar.

El cuadro 5 expone más información que respalda lo que hasta ahora se ha señalado. Se observan los niveles de significancia (Sig.) de cuatro variables que influyen o afectan directamente sobre el *rendimiento escolar* (la variable dependiente). En este caso se tiene una Beta estimada en -.221 entre la variable dependiente (*rendimiento escolar*) y la variable *repetición por reprobación* y los coeficientes estandarizados de correlación estimados entre ambas variables arrojaron un nivel de significancia de .000.

Tal resultado señala que a partir de que el alumno repite grado (*repetición por reprobación*), las posibilidades de que su *rendimiento escolar* disminuya se hacen más elevadas. Entiéndase que es la suma de las repeticiones lo que hace que esto suceda. El número de veces que ocurre dicho fenómeno dentro de su trayectoria escolar. En este caso, al ser el rendimiento escolar la variable dependiente se ve influida por el antecedente de haber reprobado en grados anteriores, ya sea 1°; 2°; 3° ó 4° para los alumnos de 5° grado y todos los anteriores para los alumnos de 6° grado.

Tal efecto, según el cuadro 5, 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.

**Cuadro 5. Matriz de correlación, variable dependiente: rendimiento escolar. Coeficientes(a)**

Modelo 1	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	3.939	.363		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

(a) Variable dependiente: Rendimiento escolar.

Este mismo modelo señala que el *rendimiento escolar* se ve afectado directamente por las *expectativas reales* que generan los padres 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. 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. 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*.

**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 6 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 6. Análisis de varianza, variable dependiente: rendimiento en español. ANOVA(b)**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
2	Regresión	147.299	3	49.100	53.652	.000(a)
	Residual	210.483	230	.915		
	Total	357.782	233			

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

(b) Variable dependiente: Rendimiento en español.

En el cuadro 7 se observa que el monto total del valor R<sup>2</sup> (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 7. Modelo de regresión, variable dependiente: rendimiento en español. Resumen del Modelo (b)**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado Corregida	Error típico de la estimación	Durbin-Watson
2	.642(a)	.412	.404	.95663	2.100

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

(b) Variable dependiente: Rendimiento en español.

En el cuadro 8, se observan los niveles de significancia de tres variables que afectan directamente sobre el *rendimiento en español* (en su función de variable dependiente). En este

caso se tiene una Beta estimada en  $-.268$  entre la variable dependiente (*rendimiento en español*) y la variable *repetición por reprobación*, es decir, los coeficientes estandarizados de correlación estimados entre ambas variables arrojó un nivel de significancia de  $.000$ .

Tal resultado señala que a partir de que el alumno repite grado (*repetición por reprobación*), las posibilidades de que su *rendimiento en español* disminuya se hacen más elevadas. Es la suma de las repeticiones lo que hace que esto suceda. El número de veces que ocurre dicho fenómeno dentro de su trayectoria escolar; tal y como ya se explicó para el caso de la variable *rendimiento escolar*. Tal efecto, según se observa en el siguiente cuadro, tiene influencia derivada de la *percepción de los padres* sobre el logro escolar de los hijos; según se puede observar los padres que tienen una mejor percepción del *rendimiento escolar* de los hijos, logran que estos, obtengan mejores calificaciones en el área de español. El coeficiente estandarizado Beta entre ambas variables fue de  $.418$  y su nivel de significancia de  $.000$ .

Este modelo demuestra que el *rendimiento en español* se ve afectado directamente por las *expectativas reales* que generan los padres sobre lo que pueden lograr sus hijos dentro del sistema educativo. 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 8. Matriz de correlación, variable dependiente: rendimiento en español. Coeficientes (a)**

Modelo 2	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	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

(a) Variable Dependiente: Rendimiento en español.

En síntesis, el 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.

## Conclusiones

*En torno a las relaciones padres e hijos.* Los estudios realizados en los Estados Unidos (TEACHMAN *et al.* 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, reflejó 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.

*Escolaridad y alfabetización de los padres.* Los hallazgos vienen a confirmar lo que otros estudios ya han señalado con respecto a estas variables (COLEMAN, 1988; LEAL, 1994; SCHMELKES, 1997; CONTRERAS, 1997; MELLA Y ORTIZ, 1999; 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 (COURDIEU, 1991; SCHMELKES, 1997) 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, se convierte en un enemigo del desempeño escolar del niño y de sus posibilidades de éxito dentro de su trayectoria escolar (MELLA Y ORTIZ, 1999). 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.

*Sobre las expectativas de los padres sobre los hijos.* 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 *et al.* 1997; MELLA Y ORTIZ, 1999). 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 *et al.* (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 *et al.* 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, el *interés de los padres sobre los problemas y necesidades de sus hijos.* Asociado a lo anterior, se observó 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 y sobre sus logros en español. 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, *et al.* 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. El niño puede obtener mejores resultados si es que los padres colaboran con ello.

**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, p. 561-578.

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

BOURDIEU, P. (1991). *Sociología y cultura*. México: CONACULTA.

CANDA, F. (2002). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Madrid: Editorial Cultural.

COLEMAN, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. En: *American Journal of Sociology*, vol. 94, pp. 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, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

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.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

INEE (2003). *La calidad de la educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: SEP-INNE.

KLIKSBERG, B. (2000). La situación social de América Latina y sus impactos sobre la familia y la educación. En: KLIKSBERG, Bernardo (Ed.). *La lucha contra la pobreza en América Latina*. Argentina: F.C.E.-BID.

LEAL, H. (1994). *Factores sociofamiliares que influyen en el rendimiento escolar*. Estudio realizado en la preparatoria número 16 de la UANL. Tesis de maestría publicada, Facultad de Trabajo Social, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

MELLA, O.; ORTIZ, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XXIX, 001, pp. 69-92.

MESANZA, J. (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid: editorial Santillana.

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

OCEANO (1999). *Summa diccionario. Lengua española*. OCEANO. Barcelona: España.

- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paídos.
- PADUA, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a la ciencias sociales*. México: F.C.E. -El colegio de México.
- POZO, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- PUTNAM, R. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- RAZO, V. (2003). *ISO 9000:2000 en la educación mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.
- ROBLES, H. (2009). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, Stuart W. (1973). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Ed. Rialp.
- RODRÍGUEZ, M. (2003). *La calidad de la educación. Un problema actual*. [En línea] <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.
- \_\_\_\_\_. (1997). *La calidad en la educación primaria: un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La difícil relación entre la evaluación educativa y la calidad de la educación*. Presentación en el evento sobre ética, evaluación y calidad de la educación, organizado por editorial Santillana y celebrado en la ciudad de México los días 15 y 16 de febrero del 2002.
- TEACHMAN, Jay D.; PAASCH, Kathleen; CARVER, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. En: *Social Forces*, vol. 75, N. 4, Chappell Hill, North Carolina, University of North Carolina. 1343-1359.
- TORANZOS, L. (1996). *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. [En línea] <http://www.ince.mec.es/cumbre/> (Página consultada en octubre de 2003).

### **Scholastic performance and Spanish performance: challenges to improve the effectiveness of basic education in Mexico**

**Abstract.** The work aims to make known what is the effect of family capital on overall school performance and student achievement in Spanish sixth grade student of elementary education in the urban fringe of metropolitan area of Monterrey, Mexico. The above findings are the result of a quantitative study, cross-sectional orientation: exploratory, descriptive and correlational. The sample consisted of 252 families / subject. Was applied Spearman and Pearson correlation tests. One of the most significant conclusions is that the family capital of elementary students in this context is insufficient to achieve positive effects on school performance and achievement in Spanish. In parallel, the first regression model applied to conclude that primary pupils in such schools, which have more educated mothers have the advantage of generating more realistic expectations on them to achieve higher levels of education, have better achievement in his career as primary-level students and have fewer chances of disapproval. The second model explains that the students of primary school in Fernando Amilpa, who had failed less times or had never failed, have the advantage that their parents generate more real expectations on them, to obtain higher levels of schooling; will have better results in the area of Spanish in its trajectory within the primary school. It is an alternative for educational planners and school officials to consider these variables to improve the quality of education in some regions.

**Key words:** quality of education, primary education, family capital, school performance.

**Recebido em:** 13 de dezembro de 2012.

**Aprovado em:** 02 de janeiro de 2013.