

## CUESTIONARIOS DE CONTEXTO PARA ALUMNOS 2005

A finales del año 2004, se realizó un análisis cuidadoso del comportamiento de los reactivos de los cuestionarios de contexto que fueron aplicados en el mes de junio de ese mismo año. Como consecuencia de esta revisión se formularon nuevos reactivos que conformaron las versiones de los cuestionarios para alumnos, docentes y directores que fueron piloteadas a principio del año 2005.

Posteriormente, se seleccionaron los dominios y reactivos que conformaron las versiones terminales de los cuestionarios; esta selección respondió a los intereses y necesidades de cuatro áreas sustantivas del INEE: la Dirección Adjunta, la Dirección de Pruebas y Medición, La Dirección de Evaluación de Escuelas y la Dirección de Indicadores. En junio del 2005 se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios de contexto y los Excale a una muestra nacional de más de 55,000 alumnos de primaria.

El cuestionario de contexto para los alumnos de sexto de primaria estuvo conformado por 107 reactivos y el de tercero de secundaria por 108 reactivos, en ambos cuestionarios se exploraron los siguientes dominios:

- Características *personales*
- Características de la *familia*
- Características de la *escuela*

La extracción de estos ejes centrales de evaluación respondió a los resultados empíricos de estudios de diversas disciplinas sociales en los que se asume que el desempeño académico de un estudiante es el resultado de un conjunto de recursos con los que cuenta el estudiante, los cuales son transmitidos o moldeados principalmente por la familia, los compañeros, la escuela y la comunidad.

Por ejemplo, en el área de la economía de la educación, Heckman (2000) y Cunha, Heckman, Lochner y Masterov (2005) presentaron un panorama contemporáneo sobre los determinantes de la formación de habilidades académicas. El modelo resalta que los recursos cognitivos y no-cognitivos de los estudiantes tienen una influencia importante para la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, así como para las elecciones educativas que toman los individuos, tales como desertar o continuar estudiando hasta terminar un posgrado. Proponen que estos recursos, a su vez, son producidos y transformados por la familia, la escuela y por acciones personales; reconociendo que en la producción de habilidades intervienen variables genéticas, variables históricas del individuo (como las habilidades aprendidas y modificadas en el tiempo) y variables contemporáneas a la evaluación.

En otra vertiente de investigación, como es la psicología, múltiples esfuerzos se han realizado para tratar de explicar las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes. Los modelos propuestos incorporan variables personales, sociales y económicas de diferentes actores de la educación (estudiantes, familias, maestros, etc.), que interactúan entre sí, teniendo efectos directos y mediadores en los resultados educativos. Por lo general, las variables son más que incorporan los modelos de esta

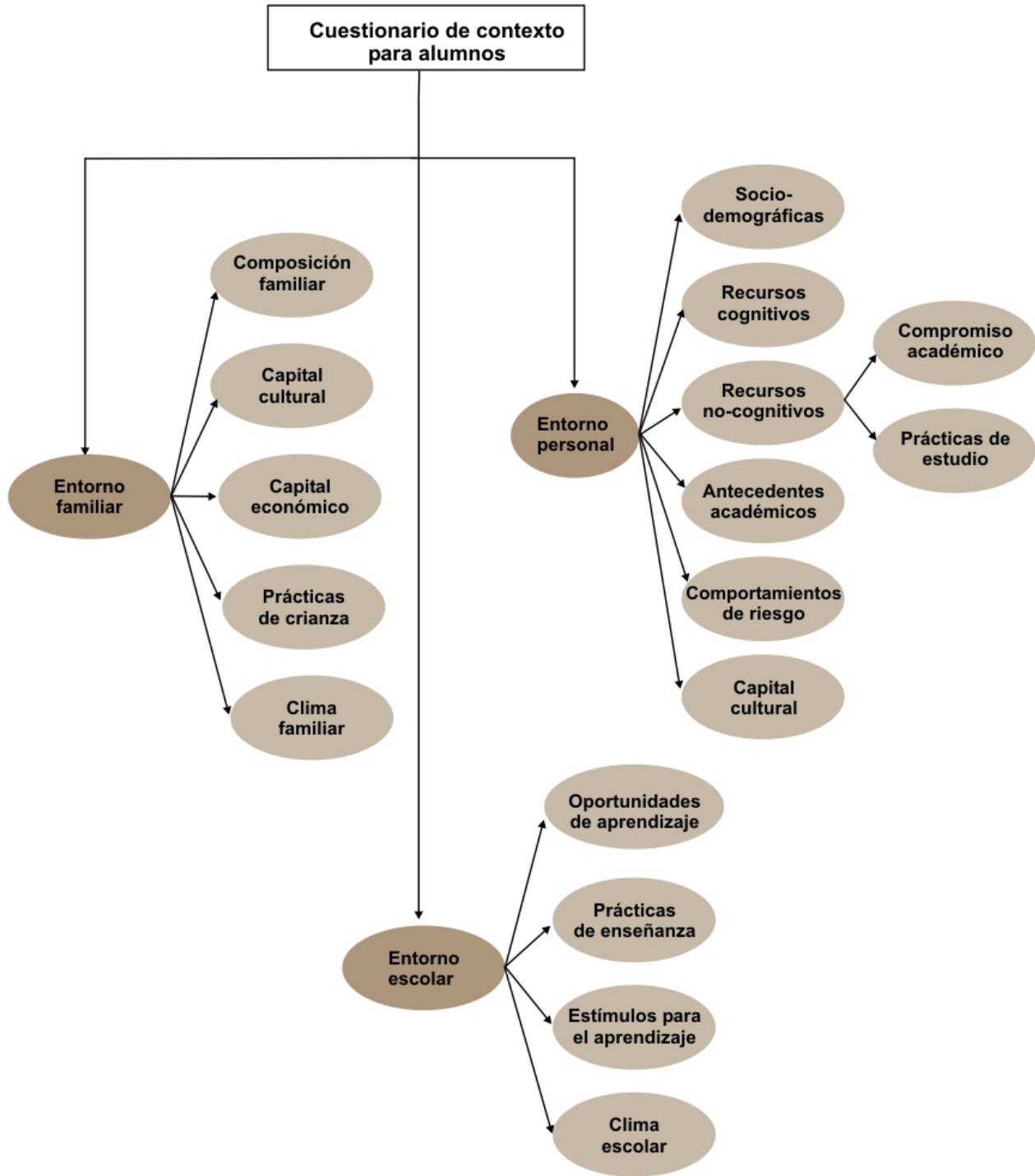
disciplina (Davis-Kean, 2005; Dryfoos, 1990; Goldstein, Davis-Kean y Eccles, 2005; Rumberger y Arellano-Anguiano, 2004; Woessmann, 2005).

Desde el punto de vista sociológico también ha sido propuesto que los resultados académicos son afectados tanto por las características del individuo (origen social), como por la familia y la escuela. Así, se ha sugerido que el éxito escolar se asocia al nivel de “educabilidad”, la cual es el fruto de las condiciones socio-familiares en que se ha socializado. Altos niveles de “educabilidad” son más favorables para el trabajo pedagógico escolar, presentando una continuidad significativa entre la socialización familiar y la socialización escolar. Bajo estas circunstancias, el alumno tendrá mayores probabilidades de lograr un buen rendimiento escolar. En esta propuesta se resalta que las desigualdades de partida afectan tanto el rendimiento de un alumno como al trabajo pedagógico del maestro y de la escuela (Fernández, Benegas y Blanco, 2004).

A efecto de mostrar un mapa global de los dominios evaluados en el 2005 en los cuestionarios de alumnos, se elaboró un esquema en el que se representan con óvalos los dominios que fueron incorporados (ver figura 2). Asimismo, antes de exponer el sustento conceptual de las variables personales familiares y de la escuela, se presenta un esquema en el que se muestran los dominios y las variables manifiestas evaluadas en los cuestionarios.

Finalmente, cabe señalar que las diferencias entre el cuestionario de primaria y el de secundaria se centraron en las preguntas de conductas de riesgo (preguntas diferentes sobre el consumo de sustancias adictivas), en las de los antecedentes académicos (el de secundaria incluye preguntas sobre la primaria y la secundaria) y en el de las prácticas docentes (en primaria se solicitó información del profesor titular del grupo, y en secundaria se solicitó información global de todos sus profesores).

Figura 2. Mapa de las dimensiones exploradas en el cuestionario de contexto de los alumnos. Variables del entorno personal, familiar y escolar

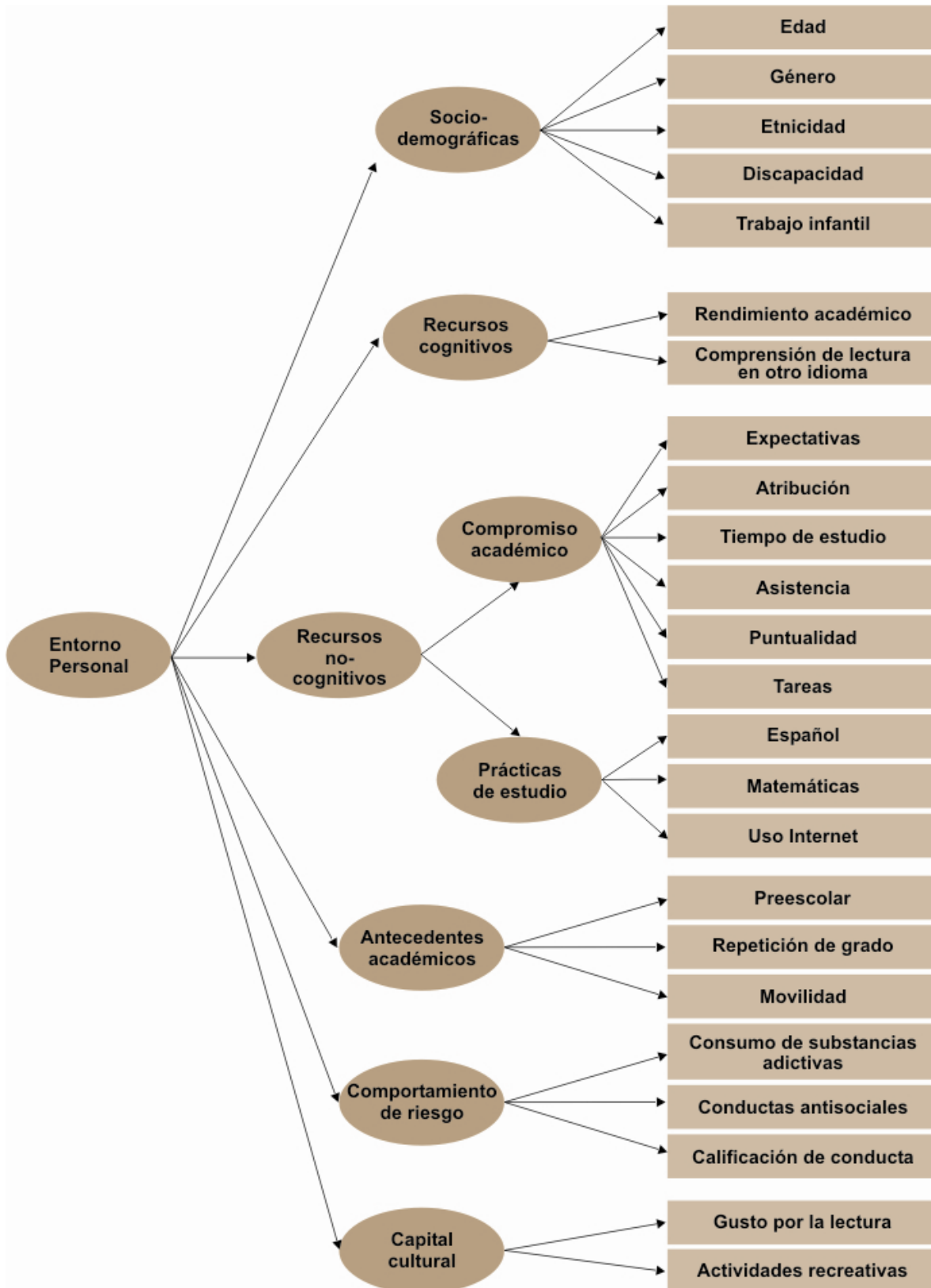


## Entorno Personal

La mayoría de las investigaciones educativas contemporáneas han abandonando posturas deterministas en las que se asumía la influencia exclusiva de variables o dominios aislados. En su lugar, se han propuesto modelos multifactoriales interactivos en los que el resultado del logro educativo es función de las diferencias entre individuos, familias, escuelas y comunidades (Rumberger y Arellano-Anguiano, 2004; Todd y Wolpin, 2003 a,b; Woessmann, 2004).

Una vasta literatura de investigación multidisciplinaria se ha generado para estudiar qué características de los estudiantes se asocian con el rendimiento académico. La figura 3 representa un esquema con los dominios personales que fueron incorporados en los cuestionarios de contexto del INEE del año 2005. Posteriormente, se presenta un breve marco de referencia de cada una de las variables que se consideraron importantes de evaluar y, después de esta exposición, se muestran los reactivos incluidos en los cuestionarios. La mayoría de los ítems fueron idénticos en la prueba de sexto año de primaria y tercero de secundaria. Sólo en los casos que haya habido diferencias se muestran los reactivos para cada grado.

Figura 3. Mapa de las dimensiones exploradas como entorno personal en los cuestionarios de contexto para alumnos 2005



## ***Variables sociodemográficas***

Bajo este rubro se agruparon aquellas variables que permiten identificar características específicas de la población evaluada y que son compartidas por los individuos del mismo grupo.

Estas variables permiten dividir a la población en subgrupos (hombres y mujeres, indígenas y no-indígenas, personas con o sin discapacidad) para posteriormente realizar análisis descriptivos de sus características.

### ***Edad y género***

En prácticamente todas las encuestas de contexto de evaluación de aprendizaje se encuentran estas variables demográficas, las cuales se integran en los análisis, ya sea como predictores del aprendizaje o como categorías de contraste.

Los resultados de la evaluación de la variable “edad”, como categoría de contraste indican, frecuentemente, que los estudiantes que tienen dos o más años que el promedio de edad de los alumnos del grupo, obtienen menor puntaje en las calificaciones escolares. En algunos sistemas educativos en los que se permite repetir años escolares, esta variable puede reflejar el grado de rezago de los alumnos. Ciertamente es que el alumno pudo haberse rezagado un año por causas familiares o personales independientes a su rendimiento escolar (p. ej., enfermedad), sin embargo, cuando el alumno es mayor por más de dos años, el rezago suele asociarse a un bajo desempeño académico.

La edad de los participantes de un estudio puede ser obtenida preguntando la fecha del nacimiento o sobre el reporte de los años que se tienen cumplidos, considerando el día de la aplicación del instrumento de medición. El INEE optó por la segunda opción.

Por lo que se refiere al género, la mayoría de los cuestionarios de contexto exploran esta variable considerando género (femenino-masculino) y sexo (hombre-mujer) como sinónimos, con lo que se enfatiza que al medir esta variable no sólo se hace referencia a una diferenciación biológica sino también socio-cultural.

Independientemente de la época o sociedad, el género ha sido y es una de las características personales que tiene un impacto importante en el acceso a oportunidades para el desarrollo, por tanto en el moldeamiento de conocimientos y habilidades. Tal es el caso de las diferencias que han sido observadas en el rendimiento de hombres y mujeres en tareas relacionadas a las matemáticas o la lengua. Por varios años, en los estudios de PISA (2003a) los varones obtuvieron mayor puntaje en Matemáticas y las mujeres en Comprensión de lectura.

Cabe señalar que las variables de género y edad interactúan entre sí. Por ejemplo, en el estudio de TIMSS-1995 se puede observar que en más del 90% de los países participantes, a la edad de 13 años, los estudiantes no presentaban diferencias significativas por género en Matemáticas. Sin embargo a la edad de 17 y 18 años esta equidad tan sólo fue observada en 30% de los países evaluados. En todo caso, las diferencias por género en el logro educativo de las matemáticas se han ido desvaneciendo en los países de economías más desarrolladas (Hanna, 2000).

Lamentablemente en nuestro país, este no es el panorama: en las últimas evaluaciones del INEE se han detectado diferencias significativas en el logro educativo de los estudiantes en Matemáticas y Español, tanto en primaria (INEE, 2003, 2004). Por ello, el INEE ha incluido en todas las versiones de cuestionarios reactivos que permiten identificar el género y la edad de los estudiantes. En los cuestionarios 2005, estos reactivos se incluyeron en la carátula de los Excale.

Reactivos del cuestionario:

Sexo	
Hombre	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

Edad	
10 años	<input type="checkbox"/>
11 años	<input type="checkbox"/>
12 años	<input type="checkbox"/>
13 años	<input type="checkbox"/>
14 años	<input type="checkbox"/>
15 años o más	<input type="checkbox"/>

### ***Etnicidad***

En las últimas décadas, día a día se reconoce que México no es un país con población y cultura homogéneas, sino que nuestra cultura y sociedad están conformadas por diversos grupos étnicos que tienen su propia lengua, costumbres y tradiciones. En el censo del año 2000 se reporta que en nuestro país existen más de siete millones de indígenas que hablan alrededor de 85 lenguas diferentes (INEGI, 2004a).

El reconocimiento de esta pluralidad ha ido permeando en el Sistema Educativo Nacional a tal grado que actualmente la Ley General de Educación adiciona un apartado (Artículo 7°, Fracción IV) en el que se reconoce la diversidad lingüística de nuestro país y se promueve el respeto a los derechos lingüísticos de los mexicanos, facilitando que los hablantes de alguna lengua indígena tengan acceso en español y en su propia lengua a la educación básica obligatoria.

No obstante el esfuerzo realizado, los datos de los censos de población claramente indican la marginación que sufren los indígenas de nuestro país, no sólo en el acceso a la educación, sino también en otros bienes y servicios que generan bienestar.

Por muchos años, en el área de evaluación educativa, la medición de la pertenencia a grupos étnicos no fue realizada directamente con los alumnos. En general, si la etnicidad se consideraba en un análisis se derivaba de considerar la modalidad “escuela indígena” en los análisis. Sin embargo en la información recabada por el INEE en el 2004, se observó que no todos los niños que reportaron hablar una lengua

indígena en el hogar se encontraban inscritos en escuelas con programas especiales para atender a este sector de la población.

Basándonos en el estudio realizado por Fernández (2004) para el INEE, se consideró que la etnicidad es una relación social que vincula a un individuo con un grupo social con una historia y a una cultura. Dado que la etnicidad es una relación social de pertenencia, las alternativas para seleccionar sus indicadores son la competencia lingüística y la auto-definición.

La dimensión lingüística de la pertenencia étnica enfatiza un atributo objetivo de la relación social sujeto-grupo. Quien tiene la habilidad de establecer una comunicación con hablantes indígenas en su propia lengua, se considera perteneciente a esa etnia indígena (Fernández, 2004).

Dado que en la información estadística nacional con frecuencia se utiliza para identificar a los grupos étnicos del país la competencia que se tiene en una lengua indígena, el INEE decidió dar prioridad a este indicador.

Reactivos del cuestionario:

¿Qué lengua aprendiste a hablar primero?

El español.

Una lengua indígena (náhuatl, maya, purépecha, mixteco, otomí u otra).

Un idioma extranjero (francés, inglés, alemán u otro).

¿Qué lengua hablas **en tu casa** la mayor parte del tiempo?

El español.

Una lengua indígena (náhuatl, maya, purépecha, mixteco, otomí u otra).

Un idioma extranjero (francés, inglés, alemán u otro).

¿Qué lengua hablas **en tu escuela** la mayor parte del tiempo?

El español.

Una lengua indígena (náhuatl, maya, purépecha, mixteco, otomí u otra).

Un idioma extranjero (francés, inglés, alemán u otro).

¿Te consideras indígena?

Sí.

No.

### **Discapacidad**

Diversos países tienen una larga tradición en considerar dentro de la evaluación de logro académico a gran escala la inclusión de estudiantes con algún tipo de limitación que pudiera afectar su rendimiento en la prueba. Para estos participantes especiales se



diseñaron diferentes estrategias para que en la evaluación se midieran efectivamente las habilidades que se pretenden medir; por ello, para algunos alumnos que presentan limitaciones se permite modificar en cierta medida las condiciones que rigen la aplicación.

Así, por ejemplo, la política de inclusión de NAEP permite la participación de estudiantes que han sido clasificados en sus escuelas como estudiantes con discapacidades y estudiantes que no dominan o hablan el inglés. La decisión de excluirlos de las pruebas de logro recae en la escuela, estos estudiantes pueden contestar las pruebas de logro alterando los tiempos límites de respuesta y en escenarios modificados (grupos más pequeños, con mayor iluminación, etc.). Las modificaciones que se hagan para la aplicación no deben afectar el dominio evaluado; por ejemplo, no se permite que en la evaluación de lectura se lea en voz alta el pasaje, ya que lo que mide la prueba es la habilidad para decodificar códigos escritos de la lengua (NAEP, 2005).

Obviamente, las limitaciones físicas o cognitivas de un estudiante pueden interferir de manera significativa en su aprendizaje; por ello, a partir del 2005, el INEE decidió incluir un conjunto de preguntas que permitirán identificar el tipo y distribución de los estudiantes que afrontan limitaciones.

Reactivos del cuestionario:

¿Tienes algún problema físico que te impida o dificulte caminar o subir escaleras?

- Sí  
 No

¿Tienes algún problema físico que te impida o dificulte escribir?

- Sí  
 No

¿Tienes problemas para escuchar sonidos, aún a corta distancia?

- Sí  
 No

¿Tienes algún problema de visión que no se corrige con lentes?

- Sí  
 No

¿Tienes problemas para concentrarte, recordar o aprender?

- Sí  
 No

¿Tienes problemas para expresarte o pronunciar palabras?

- Sí  
 No

## *Trabajo infantil*

Un acervo importante de datos estadísticos sustenta las importantes limitaciones y efectos adversos que se generan por el trabajo infantil, las cuales afectan no sólo a los individuos, sino también a la sociedad en su conjunto.

El ingreso temprano al mercado laboral informal, ciertamente, podría incidir en mejorar los niveles de ingreso de una familia a corto plazo, pero a mediano y largo plazo este efecto se revierte. Al trabajar, los niños pierden importantes oportunidades para adquirir conocimientos y habilidades que son indispensables para conseguir empleos de calidad en mercados laborales globalizados y muy competidos.

En nuestro país, alrededor de uno de cada seis niños y niñas de entre seis y catorce años de edad desempeñan un trabajo; una cuarta parte de la población infantil que realiza alguna clase de trabajo (económico o doméstico) no asiste a la escuela y, al parecer, no recibe una retribución económica por las actividades que realiza. El trabajo económico infantil se lleva a cabo en unidades económicas o negocios familiares dedicados principalmente a las actividades agropecuarias de autoconsumo, al comercio y a la prestación de servicios (INEGI, 2004b).

De acuerdo a un reporte reciente de UNICEF-DIF (2000), el trabajo infantil tiene dos facetas: una benéfica, en la que se promueve la adquisición de habilidades y que da coherencia al funcionamiento familiar y, otra, en la que se afectan los derechos de los niños y se derivan consecuencias adversas para el desarrollo físico, cognitivo o emocional de los menores. Así, un trabajo se convierte en un severo problema cuando a los menores se les exigen jornadas laborales extensas (relativas a la edad del menor), realizan su trabajo en condiciones peligrosas (vender objetos en la vía pública), o bien, cuando se somete a los menores a realizar actividades que van en contra de la moral o la legalidad. Según el estudio, el trabajo infantil no debe interferir con el tiempo que se le debe dedicar a la escuela y a la recreación.

Recientemente, diversos investigadores han resaltado que la influencia del trabajo sobre los resultados educativos depende de las interacciones entre la edad, el giro y la cantidad de tiempo invertida en él. Así por ejemplo, trabajar en edades tempranas jornadas largas tiene un impacto adverso sobre los resultados del aprendizaje; mientras que no trabajar durante la adolescencia tardía tiene un impacto negativo en el aprendizaje de habilidades y conocimientos que faciliten la inserción en el mercado laboral.

Un importante problema a enfrentar cuando se trata de medir el trabajo infantil es que para diferentes grupos existe un trabajo que es “invisible”, en el sentido de que, por no retribuir económicamente al menor, no se le considera trabajo. En este caso se encuentra el trabajo en el hogar, en el que los niños pudieran laborar la mayor parte del día, así como el trabajo en el campo para autoconsumo.

Consecuentemente, la medición del trabajo infantil debe tener múltiples aristas, las cuales pueden ir desde la exploración de una amplia gama de giros laborales, hasta particularidades sobre la remuneración y las jornadas de trabajo.

## Reactivos del cuestionario:

Durante la semana pasada, ¿cuánto tiempo le dedicaste a cada una de las siguientes actividades?

	No la realicé	Hasta 2 horas por día	Entre 2 y 3 horas por día	Entre 3 y 4 horas por día	Entre 4 y 5 horas por día	Más de 5 horas por día
23. Quehaceres domésticos de tu hogar como lavar, planchar, coser, cocinar, etc., o atender niños, ancianos o enfermos, sin pago alguno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Trabajar en alguna actividad agrícola, empresa o negocio sin pago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Realizar servicios gratuitos a la comunidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Realizar actividades agrícolas o de cría de animales que se destinan a la venta o explotación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Vender algún producto (paletas, golosinas, periódicos, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Elaborar, preparar o producir alguna mercancía o producto para vender (galletas, tortas, artesanías, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Lavar, planchar, coser, cuidar niños o realizar quehaceres domésticos para personas ajenas al hogar, por lo que recibes alguna gratificación o pago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Bolear, limpiar parabrisas, lavar o cuidar autos, cargar maletas, de cerillo en un supermercado, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Buscar trabajo sin encontrarlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Recursos cognitivos**

Este tipo de propiedades de los individuos se conforman por las habilidades innatas y por las adquiridas en las experiencias de aprendizaje formales o informales. Así, por ejemplo, una de las variables representativas de habilidades innatas o con un fuerte determinante genético es la inteligencia. Como es de todos conocido, la inteligencia juega un papel muy importante en el aprendizaje, por lo que es un factor muy importante tanto para el *rendimiento académico* como para la inserción en el mercado laboral (Cunha, Heckman, Lochner, y Masterov, 2005).

El segundo grupo de recursos está conformado por las habilidades y conocimientos que se adquieren por la experiencia. En el caso de los cuestionarios de contexto para alumnos del INEE, únicamente se consideró como indicador de los recursos cognitivos el *rendimiento académico* de los estudiantes.

El rendimiento académico es un constructo utilizado para denotar la adquisición de conocimientos y habilidades que se derivan de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas. Su medición está dada por el resultado de las evaluaciones que los docentes hacen sobre el currículo que implementan en el aula. Frecuentemente, se consideran como indicadores del rendimiento académico el promedio general de las calificaciones o el promedio obtenido en una asignatura de un grado escolar.

Estas calificaciones se consideran como una variable proxy de los conocimientos y habilidades que ha adquirido un estudiante. A través del tiempo se han convertido en un parámetro de comparación importante para la promoción de grado escolar, así como en la selección de los candidatos idóneos para la mayoría de los programas educativos de nivel medio superior y superior. En un número importante de estudios, el promedio general de calificaciones es considerado el indicador simple más importante para predecir éxito escolar (Allen, 1999; Beecher y Fischer, 1999; McGrath y Braunstein, 1997).

No obstante la aceptación de usar el promedio de calificaciones como un indicador de los conocimientos y habilidades adquiridas por el alumno, es claro que estos puntajes dependen del docente y la escuela que los otorga (Burton y Ramist, 2001; Camara y Echternacht, 2000). Así, por ejemplo, es posible que un promedio de 7 en una escuela pública urbana represente un rendimiento académico diferente del estudiante que obtiene un promedio de 7 en un plantel de cursos comunitarios.

La predicción del logro académico puede ser más precisa si se considera el promedio o calificación por asignatura (Kursat, 2005). Algunos autores llegan más lejos, señalando que el rendimiento en Matemáticas es un indicador importante de permanencia escolar (Adelman, 1999; Horn y Nuñez, 2000). Es importante tener en cuenta que estas calificaciones podrían estar indicando diferentes niveles de logro.

Reactivos del cuestionario:

¿Cuál fue tu calificación en **Español** en el bimestre anterior?

De 9 a 10

De 8 a 8.9

De 7 a 7.9

De 6 a 6.9

5 ó menos

¿Cuál fue tu calificación en **Matemáticas** en el bimestre anterior?

De 9 a 10

De 8 a 8.9

De 7 a 7.9

De 6 a 6.9

5 ó menos

¿Cuál fue tu **Promedio General** en el bimestre anterior?

De 9 a 10

De 8 a 8.9

De 7 a 7.9

De 6 a 6.9

5 ó menos

### **Recursos no cognitivos**

Es claro que para adaptarse y tener éxito en la escuela se requiere de una gran variedad de características personales que facilitan una mejor integración y permiten la obtención de mejores resultados académicos, tales como las expectativas, las preferencias, la motivación y las habilidades de autocontrol (Carneiro y Heckman, 2003; Heckman, 2000; Heckman y Lochner, 2000; Heckman y Rubinstein, 2001). La adquisición de estos recursos se ve influenciada por un amplio conjunto de variables históricas y contemporáneas de entornos familiares y educativos (Cunha, et al., 2005).

### **Compromiso académico**

Uno de los dominios recurrentemente estudiado en el área de investigación educativa es el compromiso académico que establecen los alumnos con sus estudios. Esta variable recurrentemente ha sido asociada de manera positiva con el logro escolar; de esta forma, el término compromiso académico se refiere al nivel de involucramiento que tienen los estudiantes con la escuela. Su definición abarca principalmente dos componentes: el *motivacional* y el *conductual* (Finn, 1989, 1993; Finn y Rock, 1997; Goodenow, 1993; Goodenow y Grady, 1993; Voelkl, 1995, 1996, 1997; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernandez, 1989).

El componente motivacional está conformado por las actitudes, valores, preferencias y objetivos de los individuos. Este componente refleja el interés que tiene el estudiante por sus estudios; por lo que se asocia a sus expectativas de logro, es decir, a los beneficios personales y económicos que esperan obtener como consecuencia de lo que estudian (Johnson, Crosnoe y Elder, 2001).

Los componentes motivacionales del compromiso académico guían las elecciones cotidianas de los individuos relacionadas con la realización de conductas académicas que harán más posible el cumplimiento de sus metas o expectativas. Así, un estudiante que quiere llegar a cursar una licenciatura, presenta comportamientos académicos que le permitan cubrir los requisitos antecedentes, tales como estudiar lo suficiente para acreditar la secundaria y el bachillerato. Si este estudiante, además, tiene como meta ingresar a una universidad con criterios de selección estrictos, entonces no sólo deberá acreditar los cursos, sino también deberá estudiar más para obtener un promedio académico competitivo.

El componente conductual del compromiso académico se refiere a las conductas de los estudiantes que aumentan la probabilidad de tener éxito en la escuela. Tal es el caso de asistir regular y puntualmente a clases, poner atención a las explicaciones de los maestros, hacer la tarea, buscar ayuda adicional cuando un tema se les dificulta, estudiar para los exámenes, entre otras (Guida, Ludlow y Wilson, 1985; Singh, Granville y Dika, 2002).

Reactivos del cuestionario:

¿Hasta qué nivel educativo **te gustaría** estudiar?

Primaria.

Secundaria.

Bachillerato o preparatoria.

Carrera técnica.

Licenciatura (carrera universitaria).

Posgrado (maestría o doctorado).

Cuando obtienes **calificaciones de 7 ó menos**, ¿a qué se debe? (Señala el motivo principal).

Nunca obtengo calificaciones de 7 ó menos.

A problemas económicos.

A problemas familiares.

A problemas para entender a los profesores.

A la flojera que me da estudiar.



En general, ¿cuántas **horas al día** dedicas a estudiar o hacer tareas fuera de la escuela?

- 4 horas o más.
- 3 horas.
- 2 horas.
- 1 hora o menos.
- No hago tareas ni estudio.

¿Cuántas **tareas hiciste** el bimestre pasado?

- Todas las tareas.
- La mayoría de las tareas.
- Algunas de las tareas.
- No hice las tareas.

Aproximadamente, ¿cuántos **días** a la semana haces tareas o estudias?

- 6 ó 7 días.
- 4 ó 5 días.
- 2 ó 3 días.
- 1 día.
- No hago tareas ni estudio.

¿Cuántos días faltaste a la escuela en el último bimestre?

- Ninguno.
- De 1 a 3 días.
- De 4 a 7 días.
- De 8 a 15 días.
- 16 días o más.

¿Cuántos retardos tuviste en el último bimestre?

- Ninguno.
- De 1 a 3.
- De 4 a 7.
- De 8 a 15.
- 16 ó más.

### *Prácticas de estudio*

Las prácticas de estudio son comportamientos que definen la forma como los estudiantes aprenden; es decir, son comportamientos que permiten al estudiante adquirir información nueva e integrarla al conocimiento ya existente, así como a recuperar la información disponible y expresarla de acuerdo a las demandas de una tarea. Por ello, se considera que son estructuras regulatorias o formas de organización

para la adquisición y perfeccionamiento de habilidades y conocimientos (Weinstein, Husman y Dierking, 2000).

En la literatura de investigación se han identificado diversos estilos o estrategias de aprendizaje, las cuales difieren entre estudiantes y entre dominios académicos. Generalmente, los estudiantes autoregulan las estrategias de aprendizaje que emplean, decidiendo utilizar diferentes estrategias según el tópico y dificultad del material que están estudiando. De esta forma, los estudiantes escogen el tipo de estrategia que emplearán y el tiempo que invertirán para el aprendizaje (Zimmerman, 1999; 2001). Diversos datos empíricos sugieren que los estudiantes que obtienen mejores resultados académicos son aquellos que diversifican sus estrategias de aprendizaje, adecuándolos a la tarea que tienen que realizar (Zimmerman, 2001).

En el cuestionario de contexto del Instituto se exploraron las estrategias que utilizan los estudiantes para prepararse a los exámenes de dos materias completamente diferentes: Español y Matemáticas.

Reactivos del cuestionario:

Cuando tienes un examen de **Español** en la escuela, ¿principalmente qué haces para estudiar?

- Sólo pongo atención en las clases.
- Leo mis apuntes o el libro de texto.
- Memorizo mis apuntes o el libro de texto.
- Repito los ejercicios del cuaderno o del libro de texto.
- Hago ejercicios diferentes a los del libro de texto.
- Pregunto a otras personas.
- Hago esquemas, resúmenes o guías.
- No estudio.

Cuando tienes un examen de **Matemáticas** en la escuela, ¿principalmente qué haces para estudiar?

- Sólo pongo atención en las clases.
- Leo mis apuntes o el libro de texto.
- Memorizo mis apuntes o el libro de texto.
- Repito los ejercicios del cuaderno o del libro de texto.
- Hago ejercicios diferentes a los del libro de texto.
- Pregunto a otras personas.
- Hago esquemas, resúmenes o guías.
- No estudio.



## Secundaria

¿Usas Internet para hacer tareas?

- Sí.  
 No.  
 No sé qué es el Internet.

### **Antecedentes escolares**

Para todos es conocido que los estudiantes no llegan a las aulas en condiciones de igualdad. Estas diferencias, obviamente se ligan a los antecedentes escolares de cada individuo, y a las diferencias existentes en cuanto a entorno familiar, escolar y social de los alumnos. Por tanto, se consideró como un aspecto muy importante el explorar información relativa a la historia escolar de cada alumno, representada por su ingreso al preescolar, a las veces que ha recurrido un grado escolar y a la movilidad de escuelas.

#### ***Educación preescolar y edad de inicio a primaria***

La asistencia a preescolar proporciona elementos que pueden facilitar la adquisición de los contenidos curriculares en la primaria, además de exponer a los niños a experiencias tempranas de socialización que les permitirán integrarse de manera más exitosa a la escuela (Cervini, 2003; Fernández, 1997; Piñeros, 1998; Smith, 2003).

En un estudio realizado con anterioridad en el INEE (Treviño y Treviño, 2003), se encontró que los estudiantes que asistieron a educación preescolar presentan una mejor puntuación tanto en Español como en Matemáticas.

Asimismo, se ha detectado que los estudiantes que ingresan a la primaria en la edad promedio tendrán una mejor adaptación al entorno escolar, mientras que los estudiantes que ingresan uno o dos años después presentarán mayores dificultades (NCES, 2004a). Cabe señalar que, en diversas escuelas privadas, al imponer un año adicional de educación preescolar, la edad de ingreso se incrementa en un año. Al invertir más tiempo en la educación preescolar, es posible que estas escuelas obtengan mayores beneficios a lo largo de los procesos educativos de la educación primaria (Hansen, Heckman y Mullen, 2003, Cunha, et al., 2005).

Reactivos del cuestionario:

¿Cuántos años fuiste a la escuela antes de entrar a la primaria?

- Ninguno.  
 1 año.  
 2 años.  
 3 años.  
 4 años o más.

¿A qué edad entraste a la primaria?

- 5 años.  
 6 años.  
 7 años.  
 8 años o más.

## Secundaria

¿Cuántos años fuiste a la escuela antes de entrar a la primaria?

- Ninguno.  
 1 año.  
 2 años.  
 3 años.  
 4 años o más.

¿A qué edad entraste a la primaria?

- 5 años.  
 6 años.  
 7 años.  
 8 años o más.

¿A qué edad entraste a la secundaria?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 11 años o menos. | <input type="checkbox"/> 14 años.       |
| <input type="checkbox"/> 12 años.         | <input type="checkbox"/> 15 años.       |
| <input type="checkbox"/> 13 años.         | <input type="checkbox"/> 16 años o más. |

### ***Repetición de grados escolares***

La repetición o recursamiento de un grado escolar está ligado a dos grandes causas: la primera, relacionada a un bajo rendimiento académico del estudiante, y la segunda, asociada a inasistencias.

Los problemas de asistencia pueden tener diferentes causas. Generalmente, en la primaria, los menores faltan a clase porque se enfermaron o bien porque algunas situaciones familiares lo impidieron. Sin embargo, en niveles de educación media y media superior, además de las causas señaladas, es frecuente que las faltas de asistencia a una asignatura se asocien a problemas motivacionales.

Durante varias décadas se ha resaltado que una variable predictora del rendimiento escolar es la reprobación o recursamiento de ciclos escolares. Algunos investigadores sugieren que la reprobación tiene efectos positivos sobre el aprendizaje, ya que el alumno tiene mayores oportunidades de adquirir los conocimientos en los que falló (Alexander, Entwisle y Dauber, 1994, 1996; Roderick, et al., 1999). Sin embargo, la mayoría de los estudios sustentan el reprobar un grado escolar incrementa significativamente la probabilidad de seguir obteniendo calificaciones por debajo de la

media del grupo, y el recursamiento de varios grados escolares se asocia con la deserción de los estudios (Ferguson, Jimerson, y Dalton, 2001; Jimerson, 1999; Jimerson, et al., 2002; Rumberger, 1987, 1995; Rumberger y Larson, 1998).

Los resultados de diversos estudios patrocinados por el INEE informaron sobre las grandes brechas que se presentan en los indicadores de reprobación al considerar la modalidad educativa. De los alumnos evaluados en sexto de primaria, el 42% de los estudiantes de cursos comunitarios y el 34% de estudiantes de escuelas indígenas reportó haber reprobado un año escolar; mientras que en las escuelas públicas urbanas esta cifra decrementa al 20% de los estudiantes. En estos estudios también se observó que los alumnos que no han reprobado un año escolar obtienen puntajes mayores en las pruebas de logro de asignaturas, tales como Español y Matemáticas (Cervini, 2003; Treviño y Treviño, 2003).

Reactivos del cuestionario:

¿Cuántos años dejaste de estudiar durante la primaria?

Ninguno.

1 año.

2 años.

3 años o más.

¿Cuántos años has repetido en la primaria?

Ninguno.

1 año.

2 años.

3 años o más.

Secundaria

¿Cuántos años dejaste de estudiar durante la primaria?

Ninguno.

1 año.

2 años.

3 años o más.

¿Cuántos años repetiste en la primaria?

Ninguno.

1 año.

2 años.

3 años o más.

¿Cuántos años repetiste en la primaria?

- Ninguno.
- 1 año.
- 2 años.
- 3 años o más.

### *Movilidad escolar*

Se ha denominado así a la frecuencia con la que un alumno cambia de plantel educativo para cursar sus estudios. Se ha considerado que la movilidad de los estudiantes tiene un impacto adverso al logro educativo, en virtud de que los cambios de plantel escolar imponen, entre otras cosas, una discontinuidad en los procesos enseñanza-aprendizaje y exigen del estudiante un mayor esfuerzo de adaptación (Alexander, Entwisle y Dauber, 1996; Rumberger y Larson, 1998; Rumberger, Larson, Ream y Palardy, 1999; Fernández, 2004). Estas condiciones de cambio pueden llegar a entorpecer el desempeño escolar.

En México, la movilidad estudiantil puede ser un indicador de procesos migratorios, por lo que el impacto de esta variable tiene mayor incidencia entre estudiantes de zonas fronterizas y en poblaciones indígenas. En un estudio patrocinado por el INEE, se observó que el 34% de los estudiantes evaluados en escuelas indígenas habían cambiado de plantel educativo en al menos una ocasión; mientras que en otros estratos de la población la incidencia de movilidad fluctuó entre el 12% al 18%. En este estudio, los estudiantes de sexto de primaria que no presentaron cambios de escuela obtuvieron en promedio puntajes más elevados en Español y Matemáticas (Treviño y Treviño, 2003).

Reactivos del cuestionario:

¿Cuántas veces te has cambiado de escuela desde que iniciaste la primaria?

- Ninguna.
- 1 vez.
- 2 veces.
- 3 veces o más.

### Secundaria

¿Cuántas veces te has cambiado de escuela desde que iniciaste la secundaria?

- Ninguna.
- 1 vez.
- 2 veces.
- 3 veces o más.
-

## **Comportamientos de riesgo**

Datos epidemiológicos acumulados a través del tiempo sustentan que múltiples comportamientos considerados como de riesgo, tales como el consumo de sustancias adictivas, suelen iniciarse en los primeros años de la adolescencia (DiClemente, Hansen y Ponton, 1996). Ciertamente es que la mayoría de los estudiantes experimentan conductas de riesgo, sin que ello implique, necesariamente, que se establecerán como patrones conductuales frecuentes e intensos al llegar a la vida adulta; desafortunadamente éste no es el panorama para otros jóvenes, cuya experimentación conductual se transforma en una ejecución recurrente e intensa que restringe las oportunidades de éxito, deteriorando severamente el desempeño, la salud y el bienestar de los jóvenes.

A través del tiempo, la evidencia empírica ha mostrado que la incidencia en el consumo de sustancias adictivas es uno de los más graves problemas a los que se enfrentan los adolescentes escolarizados. Así, por ejemplo, en la medición 2003 de la encuesta sobre el consumo de drogas en estudiantes se observó que, en el Distrito Federal, el consumo de alcohol durante el último mes se presentó en el 24% de los estudiantes de secundaria, en el 48% de los estudiantes de escuelas técnicas y en el 52% de los estudiantes de bachillerato. Respecto al tabaco, el porcentaje de usuarios de nivel secundaria es de 38.4%, mientras que en el bachillerato y en escuelas técnicas la incidencia se incrementa al 68% (Villatoro, et al., 2004).

Dado que las tendencias en el consumo de estas sustancias ha ido en aumento en los últimos años, diversas entidades de salud pública nacionales e internacionales han enfatizado la importancia de la detección, prevención y tratamiento oportuno de los comportamientos de riesgo juvenil, resaltando los beneficios de abordarlos en sus fases iniciales, es decir, antes de que se conviertan en patrones de comportamiento estables difíciles de erradicar (Organización Mundial de la Salud, 2001).

La asociación entre el consumo de sustancias adictivas, las conductas antisociales y el bajo rendimiento escolar ha sido detectada en múltiples estudios empíricos (Dryfoos, 1990). En particular, se ha observado que los estudiantes que consumen alcohol, tabaco u otras drogas tienen mayor probabilidad de obtener un bajo rendimiento escolar, mostrar baja motivación por el estudio y de desertar de los estudios (Bryant et al., 2003; Bryant y Zimmerman, 2002). Igualmente, aquellos estudiantes que participan en comportamientos antisociales tienen mayores probabilidades de consumir sustancias adictivas y de obtener resultados académicos adversos (Juárez, et al., 1998; Tremblay, et al., 2004).

De hecho, la alta correlación detectada entre el consumo de sustancias adictivas, las conductas antisociales y el bajo rendimiento escolar ha llevado a diversos investigadores a proponer que estos comportamientos de riesgo conforman un fenómeno unificado, por lo que las variables de contexto suelen afectarlos de forma similar (Jessor, 1998).

Asimismo, si los estudiantes presentan mala conducta en el salón de clase (son violentos, hablan constantemente, faltan el respeto a los maestros o compañeros, etc.) su rendimiento académico tenderá a ser menor y afectará el desempeño del grupo

(Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano y Hawkins, 2000). Por ello, la calificación en conducta que otorgan los maestros en la primaria se consideró como un indicador de comportamientos disruptivos que pudieran poner en riesgo el logro académico.

Considerando el amplio acervo documental que sustenta las relaciones entre los comportamientos de riesgo y el desempeño académico de los estudiantes, en los cuestionarios de contexto del INEE se decidió que explorar estos dominios en los estudiantes de los grados terminales de la primaria y en la secundaria.

Reactivos del cuestionario:

#### Consumo de sustancias adictivas (reactivos para primaria)

¿Alguna vez en tu vida has tomado una bebida que contenga alcohol? (no consideres sorbos de la bebida de un adulto).

- Sí  
 No

¿Alguna vez en tu vida has fumado un cigarrillo de tabaco?

- Sí  
 No

#### Consumo de sustancias adictivas (reactivos para secundaria).

¿Cuántas bebidas que contengan alcohol es lo **máximo** que has tomado en un día?

- Ninguna.  
 De 1 a 2 copas o vasos.  
 De 3 a 4 copas o vasos.  
 De 5 a 6 copas o vasos.  
 Más de 6 copas o vasos.

¿Cuántos cigarros es lo **máximo** que has fumado en un día?

- Ninguno.  
 De 1 a 2 cigarros.  
 De 3 a 4 cigarros.  
 De 5 a 6 cigarros.  
 Más de 6 cigarros.

## Conductas antisociales (primaria y secundaria)

¿En este año escolar has sido sancionado por tus maestros porque consideraron que les faltaste el respeto?

- Sí  
 No

¿En este año escolar has participado en peleas en las que hayas dado golpes? (Dentro o fuera de la escuela).

- Sí  
 No

¿En este año escolar participaste en actividades que dañaron las instalaciones, el mobiliario o equipos de la escuela? (pintas, graffiti, descomponer chapas de puertas, etc.).

- Sí  
 No

¿Has robado algún objeto o dinero dentro de la escuela?

- Sí  
 No

¿Participas en un grupo de estudiantes que haya intimidado o amenazado a otros alumnos de la escuela?

- Sí  
 No

## Calificación de conducta (reactivo de primaria)

¿Cuál fue tu calificación en **Conducta** en el bimestre anterior?

- De 9 a 10.  
 De 8 a 8.9.  
 De 7 a 7.9.  
 De 6 a 6.9.  
 5 ó menos.



## **Capital cultural**

El término “capital cultural” ha generado múltiples debates y su definición representa gran complejidad. Por ejemplo, Aschaffenburg y Maas (1997) lo definen como estar preparado y familiarizado con los códigos y prácticas de la clase dominante. Dumais (2002), indica que el capital cultural consiste en una competencia lingüística cultural, así como un conocimiento de la cultura de las clases sociales altas. Para Bourdieu la noción de capital cultural abarca un amplio espectro de competencias lingüísticas, modales, preferencias y orientaciones (Bourdieu, 1977).

Algunos estudios han operacionalizado el capital cultural principalmente como el conocimiento de las habilidades para las actividades artísticas como la música clásica o las obras de arte (Aschaffenburg y Maas, 1997; Dumais, 2002; Mohr y DiMaggio, 1995; Sullivan, 2001). En otros se mide a través de la frecuencia en que se participa en eventos culturales: teatro, ópera, ballet, conciertos, etc. (TIMSS, 2003a). Otra variable empleada como indicador de capital cultural es la lectura extraescolar y las preferencias en los distintos textos.

Considerando las propuestas recientes de TIMSS (2003) se decidió explorar dos vertientes indicadoras del capital cultural: las visitas culturales o recreativas y el gusto por la lectura.

### **Visitas culturales o recreativas**

El debate acerca del efecto de las actividades culturales extraescolares sobre el logro académico ha ocupado un papel importante en la educación en años recientes. Por un lado los teóricos del capital humano argumentan que estas actividades desarrollan en los estudiantes habilidades y los hacen más capaces de responder a las demandas sociales y académicas de la escuela, por otro lado, desde el punto de vista del capital cultural, se sugiere que estas actividades importan porque permiten a los estudiantes sobresalir ante sus compañeros y son representativas de un mejor nivel económico, es decir, tienen familias que pueden invertir proporcionando apoyos adicionales. Otros investigadores argumentan que un estudiante que invierte tiempo en actividades estructuradas ya sea culturales o recreativas, incrementa las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela, además de disminuir el tiempo no estructurado fuera de entorno escolar (Kaufman y Gabler, 2004).

En diversos estudios se demuestra que los efectos de estas actividades dependen del nivel educativo, siendo su impacto mayor en el nivel básico y medio que en la licenciatura, debido, por un lado, a los efectos de selección, y por el otro a que estas actividades en niños de menor edad está determinada en gran medida por la influencia de la familia (De Graaf y Ganzeboom, 1993; Niehof, 1997).



Reactivos del cuestionario:

Aproximadamente, ¿cuántas veces al año vas a los siguientes lugares o eventos?

	Nunca	1 vez	2 a 5 veces	6 veces o más
Cine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Museo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concierto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### ***Gusto por la lectura***

Algunos de los objetivos curriculares importantes de la asignatura de Español son desarrollar lectores competentes, hábitos de lectura a largo plazo y el gusto por la lectura literaria.

La mayoría de los expertos está de acuerdo en que para convertir a los estudiantes en lectores a largo plazo, es necesario exponerlos a una gran variedad de textos y que tengan así mayores oportunidades de ganar práctica en la lectura, con la ventaja adicional de que los estudiantes que se convierten en lectores asiduos a largo plazo muestran numerosos hábitos y prácticas literarias.

La lectura recreativa que los alumnos realizan en casa se asocia positivamente a los puntajes de lectura en pruebas de rendimiento (Campbell, Voelkl y Donahue, 1997). En este estudio encontraron que los estudiantes que leían diariamente por entretenimiento obtuvieron mayores puntajes en lectura que aquéllos que informaron que nunca lo hacían. Además, cuando los alumnos eligen invertir tiempo en la lectura independiente, o lectura no asignada como tarea escolar, se incrementa la probabilidad de desarrollarse como un lector a largo plazo.

El gusto por la lectura independiente está asociado también a los estudiantes que tienen una participación activa en su aprendizaje. Los hábitos de lectura favorecen además una mejor inserción a la vida social y facilitan la realización de tareas complejas en situaciones laborales (Guthrie, Schafer, Wang, y Afflerbach, 1995).

En los cuestionarios de contexto del INEE se incorporó una sección relativa a los hábitos de lectura independiente, explorándose el gusto por la lectura, el tiempo invertido en leer y el tipo de lecturas leídas.

Reactivos del cuestionario:

¿Te gusta leer?

Sí, mucho.

Sí, poco.

No me gusta.

En la **última semana**, ¿cuánto tiempo dedicaste a leer algo que no fuera para la escuela?

No leí.

Menos de 1 hora.

Entre 1 y 2 horas.

Entre 3 y 4 horas.

5 horas o más.

**Sin considerar** las tareas de la escuela, ¿qué leíste la última semana?

	Sí	No
Historietas, revistas cómicas, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El periódico o un diario deportivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una novela, un libro de aventuras, poesía, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un libro o revista de geografía, historia, ciencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Entorno Familiar

Dada la importante influencia que ejerce la familia en el moldeamiento de comportamientos, preferencias, metas y actitudes, la mayoría de los estudios a gran escala sobre logro académico han incluido, como parte fundamental de los cuestionarios de contexto, variables que exploran este dominio (PISA, 2004; TIMSS, 2003; NAEP, 2003).

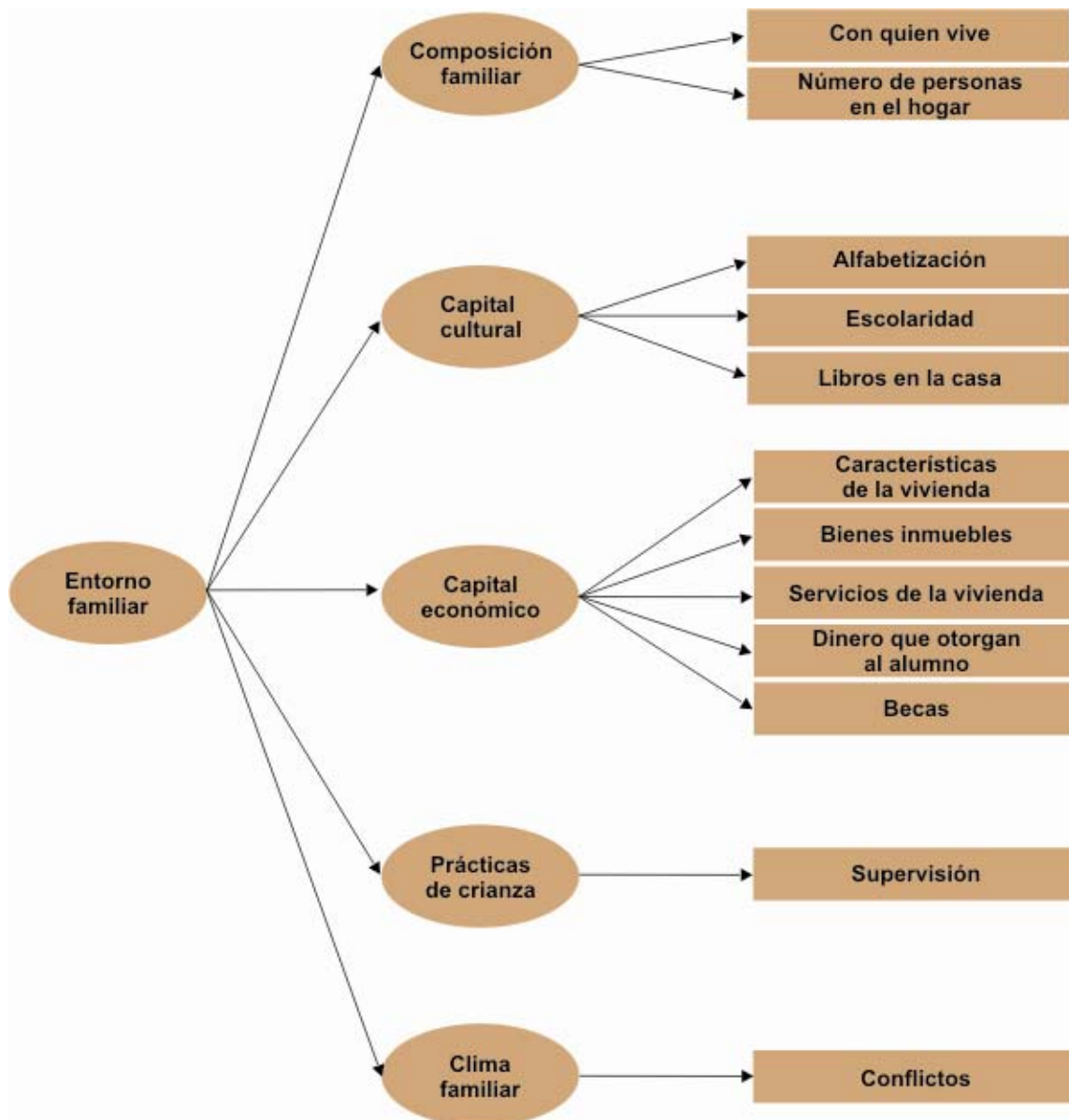
A lo largo del tiempo, se ha ido acumulando un conjunto de investigaciones empíricas de diversas disciplinas que sustentan la determinante influencia que ejerce la familia en la adquisición y perfeccionamiento de recursos cognitivos y no cognitivos de los hijos (Bowles y Gintis, 2001; Fuchs y Woessmann, 2004; Heckman, 2000; Hong, S. y Hsiu-Zu, H. 2005). Estos factores de influencia abarcan desde las características que se transmiten genéticamente, hasta las competencias que se adquieren y modifican a través de las experiencias que se presentan cotidianamente en el entorno familiar.

Las familias reciben influencia de una compleja red de variables internas y externas que lo convierten en un entorno dinámico. Por ello, la mayoría de los estudios sobre logro académico optan por incorporar en sus mediciones, variables que reflejan

condiciones de la vida familiar más perdurables que incidentales o de influencia temporal muy limitada.

Bajo esta perspectiva, suelen considerarse cinco dimensiones de la familia como factores que afectan los resultados académicos de los hijos: el contexto cultural y económico en el que se desarrolla la familia, los estilos de crianza y el clima en el que se desarrollan (ver figura 4).

Figura 4. Mapa de las dimensiones exploradas como entorno familiar en los cuestionarios de contexto para alumnos 2005



## Capital cultural

Diversos investigadores han destacado que el nivel de escolaridad que tienen los padres influencia tanto la acumulación de bienes y servicios en la familia, como la formación de recursos no cognitivos que se asocian a la permanencia en la escuela y al desempeño académico de los hijos (Fernández, Benegas y Blanco, 2004).

En la mayoría de los países, es indudable que las credenciales educativas de los padres están relacionadas directa y pronunciadamente con el tipo de empleo que obtienen y, consecuentemente, con la remuneración económica. Por consecuencia, el capital cultural y el capital económico interactúan para generar un entorno familiar que facilita o restringe oportunidades para el aprendizaje. Los padres transforman capital económico en capital cultural cuando deciden invertir en la adquisición de recursos didácticos para el hogar (libros, computadoras) en la realización de actividades de esparcimiento culturales (vistas a museos, conciertos) o en la educación formal de sus hijos (escuelas privadas, clases de apoyo académico fuera del horario escolar, clases de cómputo, etc.). De esta forma, los padres se convierten en una ventana de acceso a servicios, actividades y bienes que facilitan el aprendizaje (Bourdieu, 1977; Coleman, 1987, 1990; Fernández, Benegas y Blanco, 2004).

Estas decisiones de inversión para la acumulación del capital cultural familiar no son fortuitas, sino que son comportamientos instrumentales dinámicos que se orientan a cumplir tanto con las demandas de los hijos y de las escuelas, como con las expectativas y metas que se plantearon los padres sobre la educación de los hijos. Evidentemente, las preferencias, metas y expectativas de los padres también se ligan a su educación.

Para explorar esta dimensión, los cuestionarios de contexto incorporaron reactivos sobre la escolaridad de los padres, sus expectativas y la cantidad de libros en el hogar.

Reactivos del cuestionario:

¿Hasta qué nivel educativo les gustaría a tus padres que estudiaras?

Primaria.

Secundaria.

Bachillerato o preparatoria.

Carrera técnica.

Licenciatura (carrera universitaria).

Posgrado (maestría o doctorado).

No sé.

¿Sabe leer y escribir tu mamá o tutora?

Sí

No

¿Cuál es el **nivel máximo** de estudios que terminó tu mamá o tutora?

- No fue a la escuela.
- Primaria incompleta.
- Primaria completa.
- Secundaria.
- Bachillerato o preparatoria.
- Licenciatura (carrera universitaria).
- Posgrado (maestría o doctorado).
- No lo sé/ no tengo mamá, ni tutora.

¿Sabe leer y escribir tu papá o tutor?

- Sí
- No

¿Cuál es el **nivel máximo** de estudios que terminó tu papá o tutor?

- No fue a la escuela.
- Primaria incompleta.
- Primaria completa.
- Secundaria.
- Bachillerato o preparatoria.
- Licenciatura (carrera universitaria).
- Posgrado (maestría o doctorado).
- No lo sé/ no tengo papá, ni tutor.

### **Capital económico**

Múltiples investigaciones de diversas disciplinas sociales han reportado consistentemente que el nivel de ingresos de la familia es un predictor poderoso sobre el logro académico de los estudiantes, independientemente del género o cultura a la que se pertenece. Los recursos disponibles en una familia no sólo se asocian a la acumulación de capital cultural o de bienes muebles e inmuebles, también se ligan a estados mejor de nutrición, salud y bienestar (Fernández, Benegas y Blanco, 2004).

Una de las más graves consecuencias generadas por la pobreza extrema se refiere a la falta de acceso a la educación, la cual se deriva no sólo de la lejanía en la que se ubican las viviendas, sino también por las necesidades económicas de la familia. Aun asistiendo a la escuela, los estudiantes de bajos recursos económicos suelen agruparse en escuelas que tienen un presupuesto muy inferior a la de los estudiantes de recursos económicos moderados o abundantes. No obstante que la relación entre el gasto por alumno y el resultado académico no tiene límites claros (Hanushek, 1989), diversos estudios han comprobado que las desigualdades en los niveles socioeconómicos se asocian a los niveles de logro de los estudiantes.

Es claro, que el nivel económico de las familias —al igual que la mayoría de las variables de contexto— varía en el tiempo. La situación laboral de los miembros económicamente activos suele modificarse a lo largo de los años, por lo que el poder

adquisitivo de las familias se mueve constantemente, sin embargo, los cambios en el ingreso familiar rara vez son radicales, por lo que en las pruebas de logro académico generalmente se investiga la situación económica actual (PISA, 2003b).

La medición de la situación económica de la familia generalmente se obtiene con información sobre el ingreso familiar, el cual en ocasiones se presenta en forma de ingresos per cápita. Cuando la información es reportada por algún miembro de la familia que no es la fuente principal de ingreso, es común que la confiabilidad de estos datos baje significativamente, lo cual se incrementa cuando la información es reportada por menores, ya que muchos de ellos no están enterados sobre las finanzas de la familia.

Otra dimensión del capital económico hace referencia a la acumulación de bienes muebles e inmuebles que brindan confort a la familia. Dentro de este rubro se pueden ubicar tanto los servicios (luz, drenaje, agua, etc.) y características de la vivienda (número de habitaciones en relación al número de personas que habitan), como los bienes electrodomésticos que facilitan las tareas cotidianas o que brindan esparcimiento a la familia (refrigerador, televisores, radios, etc.) (Fernández, Benegas y Blanco, 2004).

A efecto de discriminar de manera más fina a la situación económica de las familias, en los cuestionarios de contexto se incorporaron reactivos que permitieran identificar subgrupos con niveles socioeconómicos extremos. Por ello, los cuestionarios incluyeron ítems que exploran tanto bienes y servicios básicos (luz, drenaje,) como los que representan lujos o estados superiores de consumo (conexión a Internet, televisión por cable).

A efecto de evaluar los recursos económicos de los estudiantes, en los cuestionarios de contexto se optó por explorar la cantidad de dinero del que dispone cada semana el estudiante para sus gastos personales, tales como transporte, almuerzo en la escuela, etc. Este indicador, aunque no es un reflejo fiel del ingreso familiar (p. ej., hay familias con recursos económicos abundantes que no dan dinero a sus hijos), permite conocer las posibilidades de acceso a bienes y servicios que pudieran ser importantes para el menor (p. ej., comprar golosinas).

Cabe resaltar el detectar la relación directa y positiva entre el capital económico familiar y el rendimiento académico no aportará mucho más de lo que ya ha sido documentado por un amplio número de investigaciones nacionales e internacionales, por lo que en los cuestionarios de contexto se incorporaron variables personales y sociales que trascienden esta dimensión. Con ello se estará en posibilidades de identificar predictores del aprendizaje dentro de cada estrato socioeconómico.



Reactivos del cuestionario:

¿De qué material es la mayor parte del piso que está dentro de tu casa?

- Cemento con recubrimiento (loseta, alfombra, parquet, etc.).
- Cemento sin recubrimiento.
- Madera sobre tierra.
- Tierra.

En la casa donde vives, ¿cuántos cuartos se usan para dormir?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ó más

¿Recibes beca de Oportunidades?

- Sí
- No

Aproximadamente, ¿cuánto **dinero** te dan a la **semana** para tus gastos personales?

- No me dan dinero.
- 5 pesos o menos.
- De 6 a 10 pesos.
- De 11 a 20 pesos.
- De 21 a 50 pesos.
- De 51 a 100 pesos.
- De 101 a 200 pesos.
- Más de 200 pesos.

Marca los **servicios** que hay en tu casa.

	Sí	No
Luz eléctrica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drenaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Línea telefónica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Televisión por cable o satélite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conexión a internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De la siguiente lista, por favor marca **el número de bienes** que tienes en tu casa.

	No hay	1	2	3 ó más
Automóvil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Refrigerador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horno de microondas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lavadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Televisión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Video-Casetera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproductor de DVD.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **Prácticas de crianza**

El cuidado de los hijos es una actividad compleja que se integra por un conjunto de comportamientos que llevan a cabo los padres con el afán de socializar a sus hijos para que logren integrarse exitosamente a la familia y a la sociedad en la que se



desenvuelven. Frecuentemente, a estos patrones de comportamiento se les identifica con el nombre de “prácticas de crianza”.

Obviamente, las prácticas y comportamientos de los padres están íntimamente ligados a sus valores, metas y expectativas. En este contexto, podría considerarse que las prácticas de crianza se refieren a lo que hacen los padres para obtener los resultados que esperan que sus hijos muestren a corto, mediano y largo plazo (Darling y Steinberg, 1993). Estos resultados no sólo se refieren a logros académicos, sino también a la transmisión de valores y a la formación de recursos no cognitivos que permitirán a los hijos adaptarse exitosamente a su entorno.

Un aspecto importante de las prácticas de crianza se refiere a la supervisión que ejercen los padres sobre el comportamiento de los hijos. Al parecer, el balance entre el control y la promoción de la autonomía de los hijos es un punto neurálgico para los resultados que se obtendrán en el futuro. Diversos estudios han señalado que los adolescentes que tienen padres poco efectivos como monitores, tienen mayores problemas de conducta y pueden presentar mayor incidencia en conductas de riesgo, bajo rendimiento escolar y menores niveles de competencia social (Barber, Olsen y Shagle, 1994; Eccles, et. al., 1991; Galambos y Maggs, 1991; Griffin, Scheier, Botvin y Diaz, 2000; Kurdek y Fine, 1994). En contraparte, si el monitoreo se convierte en excesivo, puede afectar las oportunidades del joven para explorar nuevas amistades y su entorno, afectando el proceso de la madurez psicosocial.

Ante esta perspectiva, en los cuestionarios de contexto del 2005 se decidió investigar el grado de supervisión que ejercen los padres sobre los hijos.

Reactivos en el cuestionario:

#### Supervisión

¿Qué tan seguido al menos uno de tus padres o tutores está pendiente de tus calificaciones?

Siempre o casi siempre.

Frecuentemente.

Algunas veces.

Nunca o casi nunca.

¿Qué tan seguido tus padres o tutores están pendientes de tus tareas y materiales que necesitas para la escuela?

Siempre o casi siempre.

Frecuentemente.

Algunas veces.

Nunca o casi nunca.

¿Qué tan seguido al menos uno de tus padres o tutores sabe dónde estás y puede localizarte fácilmente fuera del horario escolar?

- Siempre o casi siempre.
- Frecuentemente.
- Algunas veces.
- Nunca o casi nunca.

¿A cuántos de tus amigos conocen tus padres o tutores?

- A todos.
- A la mayoría.
- A algunos.
- A ninguno.

### ***Clima del entorno familiar***

Otra variable relevante del entorno familiar es la frecuencia e intensidad de los conflictos que ocurren en su seno. Ciertamente es que los conflictos son parte normal de la convivencia familiar (Galambos y Almeida, 1992). La existencia de conflictos leves y hasta moderados dentro de la familia pueden promover y ser parte de la separación y conformación de la autonomía; sin embargo, los conflictos severos pueden convertirse en situaciones que afectan el bienestar tanto de los padres como de los adolescentes (Steinberg, 1990). Evidencia reportada por diferentes investigadores sugiere que altos niveles de conflicto entre los padres e hijos están asociados con un incremento de problemas conductuales, el uso de sustancias adictivas y el fracaso escolar (Ary, et al., 1999; Baer, 1999; Hill, et al 2005; Bradley y Corwyn, 2000).

Reactivos en el cuestionario:

#### Conflictos intrafamiliares

¿Qué tan seguido tienes conflictos con alguno de tus padres o tutores?

- Nunca o casi nunca.
- Algunas veces.
- Frecuentemente.
- Siempre o casi siempre.

Cuando tienes conflictos con alguno de tus padres o tutores, ¿cuánto tiempo permaneces enojados?

- Minutos.
- Horas.
- Días.
- Semanas.

¿Qué tan conflictiva es la relación entre todas las personas que viven en tu casa?

- Nada conflictiva.
- Poco conflictiva.
- Conflictiva.
- Muy conflictiva.

## Entorno Escolar

Las escuelas son las organizaciones donde se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje formales e informales que determinan lo que los estudiantes aprenden del currículo oficial en cada ciclo escolar. Por ello, se les considera como una parte medular del sistema educativo.

En los países en vías de desarrollo es común encontrar acentuadas diferencias entre las escuelas, por lo que en estos países el factor escolar se torna en una influencia que afecta de manera importante los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos. Diversos investigadores han identificado que en estos países alrededor del 40% de la varianza en los resultados educativos puede ser atribuida a la escuela, mientras que en los países desarrollados su influencia decrementa a niveles entre 12% y el 10% (Scheerens, 2000).

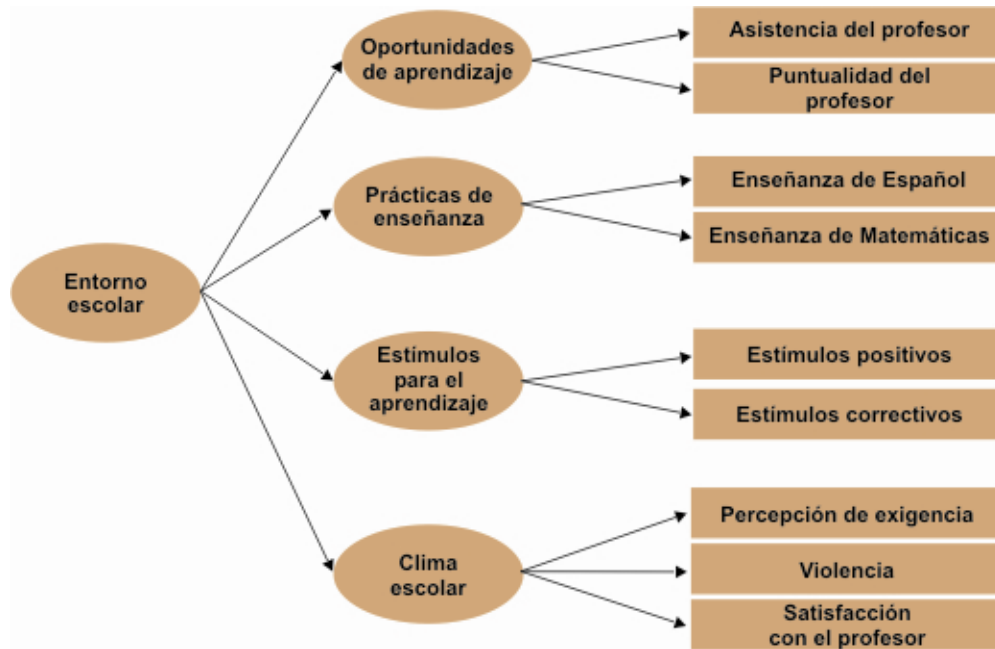
Dado que en nuestro país las diferencias entre algunas modalidades de escuelas son abismales, se consideró como un aspecto vital investigar la contribución que ejercen las características de las escuelas sobre el aprendizaje de los alumnos.

Múltiples estudios que abordan la efectividad de las escuelas se han orientado a comprender cómo los diferentes aspectos de la escuela impactan el desarrollo intelectual, socio-emocional y conductual de los estudiantes (Hanusheck, 2004; Lee y Smith 1993, 1995; Lee, Smith, y Croninger, 1997; Rumberger y Arellano-Anguiano, 2004). Para el INEE, la evaluación del entorno escolar debe darse en un marco comprehensivo, en el que se incorporen no sólo los recursos económicos, humanos y de infraestructura de cada escuela, sino también los programas y procesos que se llevan a cabo en las aulas (Ruiz, 2005).

Estas características de la escuela pueden ser evaluadas por agentes externos o bien por actores del sistema (Fuchs y Woessmann, 2004; Ruiz, 2005). En esta sección se presentan los reactivos que fueron incorporados en los cuestionarios de contexto de los alumnos, por lo que son un reflejo de las percepciones que los estudiantes tienen sobre el entorno escolar.

Para explorar estas percepciones de la escuela, se incluyeron cuatro dimensiones del salón de clases que se consideran relevantes en la literatura de investigación para el logro educativo: oportunidades de aprendizaje, prácticas de enseñanza de los docentes, estímulos para el aprendizaje y clima escolar (ver figura 5).

Figura 5. Mapa de las dimensiones exploradas como entorno escolar en los cuestionarios de contexto para alumnos 2005



### ***Oportunidades de aprendizaje***

El concepto de “oportunidades de aprendizaje” fue desarrollado inicialmente por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar, IEA (McDonnell, 1995). En las evaluaciones realizadas por esta asociación se observó que no todos los alumnos habían sido expuestos a las mismas oportunidades para aprender los contenidos evaluados, llevando a la conclusión de que los resultados del logro escolar deben interpretarse a la luz de lo que los estudiantes han recibido para aprender.

Bajo esta perspectiva, las oportunidades de aprendizaje se definen como un conjunto de prácticas que brindan la ocasión para que se presenten los procesos de aprendizaje. Entre estas prácticas destacan la cobertura curricular que hace el docente frente a su grupo, la profundidad en el tratamiento de cada uno de los contenidos curriculares, el porcentaje de ejercicios resueltos por los alumnos, la calidad de la retroalimentación proporcionada por los docentes, tiempo efectivo de enseñanza, etcétera.

Algunos estudios, como los desarrollados por TIMSS, muestran una asociación positiva entre el currículo implementado por los profesores y el logro escolar medido mediante pruebas estandarizadas; sin embargo, la mayoría de los estudios aborda este aspecto desde el punto de vista del docente, dejando a un lado a los estudiantes.

Tomando en cuenta que éste es uno de los dominios que requiere evaluarse de manera profunda en los cuestionarios de contexto, se consideró de manera paralela la evaluación de este dominio en los docentes y en los alumnos. La evaluación del docente es exhaustiva y comprende todos los contenidos curriculares de las asignaturas correspondientes a cada grado escolar evaluado; no obstante, en los estudiantes únicamente se consideraron dos aspectos: la asistencia y puntualidad del docente.

Reactivos en el cuestionario:

¿Qué tan seguido falta tu maestro a clases?

Nunca o casi nunca.

Algunas veces.

Frecuentemente.

Siempre o casi siempre.

¿Qué tan puntual es tu maestro para empezar a dar clase cada día?

Muy puntual.

Puntual.

Poco puntual.

Nada puntual.

### ***Prácticas de enseñanza***

Evaluar el logro académico en cualquier grado o nivel educativo es el resultado de una función acumulativa de las experiencias personales, familiares y escolares de los estudiantes (Cunha, et al., 2005). Dentro de este contexto, los docentes son considerados elementos claves; sin embargo, la heterogeneidad que existe entre los mismos, no solamente con respecto a sus características personales, su perfil profesional y sus condiciones económicas y culturales, dificulta aislar los efectos de cada una de estas variables.

Una gran parte de la literatura educativa se centra en la identificación de las características de los docentes eficaces, entre ellas el interés, las prácticas de enseñanza y su relación con el logro escolar son fundamentales. Se asume que los docentes presentan diferentes niveles de efectividad para lograr sus objetivos de aprendizaje por la forma en que se aproximan al currículo, por la selección de actividades instruccionales para ellos mismos y sus alumnos, y por la forma en que emplean los recursos (Darling-Hammond, 2000).

El estudio de las prácticas educativas empleadas por los docentes se realiza principalmente a través de los resultados de aprendizaje en los estudiantes. De manera específica, el INEE exploró las prácticas de enseñanza de los docentes en las asignaturas de Español y Matemáticas.

Reactivos en el cuestionario:

Principalmente, ¿qué actividad realiza tu maestro cuando da la clase de **Matemáticas**?

- Sólo explica el tema.
- Explica el tema y luego nos pide que resolvamos ejercicios.
- Plantea ejercicios o problemas y después de que los resolvemos explica el tema.
- Resuelve ejercicios o problemas y no da explicación del tema.

¿Qué actividad realizan los alumnos con mayor frecuencia durante la clase de **Matemáticas**?

- Trabajamos de manera individual.
- Trabajamos en pequeños grupos.
- Trabajamos todo en grupo.
- Escuchamos la exposición del maestro.
- Exponemos los temas.

### ***Estímulos para el aprendizaje***

Es importante que los alumnos estén en un ambiente que los motive a aprender y a esforzarse. La investigación en motivación para el aprendizaje se centra en el salón de clases, que es uno de los principales escenarios donde se adquiere el conocimiento (Ames, 1987; Grossnickle, 1989).

Otra variable importante estudiada, en los docentes eficaces es que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé en un ambiente de respeto, de altas expectativas académicas y con estímulos para el aprendizaje. En este sentido, no solamente es importante brindar estímulos hacia el buen rendimiento académico, sino establecer acciones remediales cuando los estudiantes presentan bajo logro escolar.

Reactivos del cuestionario:

¿Cuál es el **principal** reconocimiento que otorga tu maestro a los alumnos por buen rendimiento en el bimestre?

- Felicitaciones (halagos).
- Reconocimientos escritos (diplomas, tarjetas, etc.).
- Otro reconocimiento (más recreo, dulces, estampas, actividades especiales, etc.).
- No da ningún reconocimiento.



¿Qué hace **principalmente** tu maestro cuando un alumno obtiene calificaciones muy bajas?

- Habla con él.
- Le deja tareas adicionales.
- Le dedica tiempo adicional de clase o asesoría.
- Le avisa a los padres.
- Trata de motivarlo dándole algunos privilegios (ser auxiliar del maestro).
- No hace nada especial.

### **Clima escolar**

En la investigación sobre escuelas eficaces, se ha resaltado que un clima de soporte y respeto en las escuelas es un factor indispensable para que los estudiantes logren desarrollarse de una manera integral y a su máximo potencial (Freiberg, 1998). Esta idea fue confirmada en un estudio reciente de este Instituto, en el que se encontró que un clima escolar adecuado estaba asociado positivamente con los puntajes de pruebas en Español y Matemáticas (Treviño y Treviño, 2003b).

El constructo de clima escolar ha tenido diversas interpretaciones dentro de la literatura de investigación que van desde la percepción subjetiva de satisfacción, hasta aspectos que denotan características puntuales del entorno. En general, este término ha sido utilizado para denotar la *atmósfera social* que se produce en un entorno escolar (Moss, 1979).

Claramente, el clima escolar representa un fenómeno o evento constituido por múltiples dimensiones que afectan no sólo a los estudiantes, sino también a los docentes, las autoridades escolares y a los padres de familia. En suma, el clima escolar conjunta valores, prácticas, recursos, estructuras organizacionales y relaciones interpersonales que afectan la forma como funciona y reacciona una escuela en particular (Ashby y Drug, 1998; McBrien y Brandt, 1997).

La medición de este dominio ha recaído principalmente en evaluar la percepción subjetiva que tienen los actores sobre su convivencia, así como de las metas, valores y eventos que acontecen en el escenario educativo (Griffith, 2000). En general, los instrumentos de medición han incorporado los siguientes dominios: percepción de justicia, orden, disciplina, exigencia, comunicación, cooperación, respeto, oportunidades de desarrollo personal, cordialidad y seguridad de las instalaciones escolares (Freiberg, 1998; Hanna, 1998; Haynes y Comer, 1993; Jonson, Johnson y Zimmerman, 1996).

En los cuestionarios del INEE, la evaluación del clima escolar en los alumnos comprendió la exploración de tres dominios: satisfacción con los profesores, niveles de exigencia escolar y la violencia en el entorno.

### **Relación docente-alumno**

El maestro de aula no sólo es la persona que implementa el currículo, sino también representa la figura de autoridad en el grupo que coordina, estimula y dirige el aprendizaje de los estudiantes. La influencia que ejerce el docente sobre los logros educativos es indiscutible; sin embargo, en múltiples ocasiones ésta se ve afectada por las percepciones subjetivas que tiene el alumno sobre su profesor.

En esta dimensión se incorporaron reactivos que exploran la percepción que tiene el alumno sobre el *nivel de compromiso* de su maestro. Este compromiso se expresa por el aliento que brindan para mejorar, las relaciones de confianza que establece con sus estudiantes y el estar pendiente de la asistencia regular de sus alumnos.

Reactivos en el cuestionario:

¿En tu escuela se dan las siguientes situaciones con tu maestro?

	Sí	No
Exige que nos esforcemos mucho en nuestro aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nos alienta a que sigamos estudiando después de terminar la primaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nos hace sentir confianza en que podremos aprender todo lo que nos enseña.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se preocupa por saber qué les pasó a los alumnos que faltan a clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **Nivel de exigencia escolar**

Es indudable que la exigencia de los profesores para el cumplimiento de las metas educativas de un ciclo escolar tiene gran influencia en los resultados que se logran en un grupo. Las escuelas que tienen altas expectativas de rendimiento académico suelen organizarse e implementar prácticas que faciliten el logro de estas metas de excelencia. Si la escuela trasmite esas metas de logro a sus estudiantes, seguramente los estudiantes identificarán el entorno como más exigente, por lo que tenderán a esforzarse más para acreditar los cursos.

La exigencia académica no puede darse en entornos desordenados y carentes de reglas en las que se especifiquen los códigos de comportamiento de los profesores y alumnos; aunque, si la exigencia y disciplina se tornarían excesivas es muy probable que



los estudiantes perciban una atmósfera intimidatoria, en cuyo caso también se afectaría de manera negativa el aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, en los cuestionarios se solicitó a los estudiantes evaluaran el nivel de exigencia y disciplina de su escuela.

Reactivos en el cuestionario:

¿Qué tan exigente es tu escuela en cuanto a los estudios?

Muy exigente.

Exigente.

Poco exigente.

Nada exigente.

¿Qué tan estricta es la disciplina en tu escuela?

Muy estricta.

Estricta.

Poco estricta.

Nada estricta.

### ***Violencia en el entorno escolar***

Generalmente, el término “violencia en las escuelas” es usado para denotar comportamientos que violan las reglas de convivencia y que ocasionan daños a las personas o a las propiedades. Entre estos comportamientos están las peleas, la intimidación, los robos, el abuso sexual y la destrucción de bienes muebles e inmuebles. Sus efectos nocivos son dependientes del tipo de comportamiento, pero todos ellos tienen en común el provocar daños a terceros. (NCSE, 1998, 2004b). En nuestro país se difunde escasa información sobre este tema, por lo que es difícil presentar un panorama a nivel nacional.

La violencia en las escuelas es un evento inaceptable que requiere de grandes esfuerzos de la sociedad para su completa erradicación. Su control y exterminio dependen de lo informados que nos mantengamos sobre los eventos puntuales que acontecen cotidianamente en los escenarios educativos.

Para generar información confiable que permita detectar la ocurrencia de eventos violentos en escenarios educativos, se requiere involucrar a estudiantes, padres de familia, docentes, directores y supervisores educativos de zona. Sólo recolectando la información de los diferentes actores se estará en posibilidades de conformar un panorama realista sobre las condiciones de violencia que imperan en el escenario escolar.

Es claro que no todas las escuelas afrontan los mismos eventos y su incidencia suele variar considerablemente: escuelas ubicadas en zonas con altos índices de criminalidad suelen tener mayor incidencia de eventos violentos dentro de sus instalaciones.

Dado que un clima de violencia en el entorno escolar es un factor que interfiere notablemente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, el INEE decidió explorar esta dimensión en los cuestionarios de contexto, de maestros y de directores. En el caso de los alumnos, esta dimensión explora la percepción de inseguridad, mientras que con los maestros se explora la incidencia de los eventos en el salón de clase, y con los directores las incidencias en la escuela.

Reactivos del cuestionario:

¿En este año escolar te han robado algún objeto o dinero dentro de la escuela?

Sí  
 No

¿En este año escolar te ha lastimado físicamente otro estudiante o grupo de estudiantes?

Sí  
 No

¿En este año escolar has recibido amenazas de otro estudiante o grupo de estudiantes?

Sí  
 No

¿Tus compañeros se burlan de ti constantemente?

Sí  
 No

¿Te da miedo ir a la escuela?

Sí  
 No