

José Ángel Vera Noriega, Claudia Karina Rodríguez Carvajal, Martha Olivia Peña Ramos  
DESEMPEÑO ESCOLAR Y CURRÍCULO DEL HOGAR EN FAMILIAS DE ALTA MARGINALIDAD EN  
SONORA, MÉXICO

Tiempo de Educar, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, 2010, pp. 177-195,  
Universidad Autónoma del Estado de México  
México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121072003>



*Tiempo de Educar*,  
ISSN (Versión impresa): 1665-0824  
teducar@hotmail.com  
Universidad Autónoma del Estado de México  
México

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

## DESEMPEÑO ESCOLAR Y CURRÍCULO DEL HOGAR EN FAMILIAS DE ALTA MARGINALIDAD EN SONORA, MÉXICO

---

*José Ángel Vera Noriega*<sup>1</sup>

*Claudia Karina Rodríguez Carvajal*<sup>2</sup>

*Martha Olivia Peña Ramos*<sup>3</sup>

### RESUMEN

El objetivo del estudio fue caracterizar la participación de los padres en el proceso de aprendizaje de los niños de educación primaria, en las materias de español y matemáticas. La muestra es de 1 361 niños. Pertenecen a comunidades de alta marginalidad del Estado de Sonora. Se aplicó una medida sobre competencias básicas, una entrevista de identificación y datos de participación de los padres. Los resultados indican que los niños entre 9 y 10 años de edad, que tienen un hermano, son quienes presentan las medias más altas en competencias

básicas totales. Concluyendo que las condiciones socioeconómicas están significativamente relacionadas con los promedios en lectoescritura y matemáticas de los niños.

**Palabras clave:** desempeño escolar, aprendizaje, alta marginalidad, lectoescritura y currículo del hogar.

### ABSTRACT

The present article has the objective characterize the participation of the parents in the learning process of their

---

<sup>1</sup> Doctor en Psicología Social. Especialista en Desarrollo Social y Regional. Investigador del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Correo electrónico: aver@cascabel.ciad.mx.

<sup>2</sup> Maestra en Desarrollo Regional. Especialista en Desarrollo Rural y Educación. Correo electrónico: claudiak\_vera@prodigy.net.mx.

<sup>3</sup> Maestra en Desarrollo Regional. Investigadora asociada al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. Correo electrónico: mpena@ciad.mx.

children in the matter Spanish and mathematics. 1361 children belonged high marginality communities of the Sonora State Mexico. The instrument apply was a test about aptitude and an interview for identification of the participants. The children of 9 and 10 years old with one brother have the

highly punctuation in total aptitude basics. Evidently the conditions socioeconomics are significant relation with the punctuation of the children in the aptitude's test.

**Key words:** Scholar performance, high marginality, home curriculum.

## INTRODUCCIÓN

La participación de los padres en el proceso formativo del niño es determinante. Los datos derivados de la investigación educativa actual son enfáticos en la necesidad de motivar a los padres para que utilicen la competencia académica como un escenario para la convivencia afectivo-emocional y mejorar los resultados del aprendizaje en la escuela. Welber y Paik (2005) sugieren que los padres que participan con sus hijos y promueven escenarios que facilitan la convivencia y el aprendizaje, cuando son comparados con un grupo de padres que por falta de tiempo o de habilidades no establecen condiciones para la interacción, en el 91% de los casos son favorables a padres que participan en un programa de apoyo familiar. El currículo del hogar requiere de que exista un tiempo suficiente para que los padres ofrezcan al niño espacios de interacción lúdica y se promuevan además de conocimientos y habilidades religiosas, éticas, las de tipo académico como lectoescritura y matemáticas.

El currículo del hogar implica además creencias y suposiciones que conforman un discurso que se asocia con expectativas y metas presentes dentro de la familia, las conversaciones de los padres con otros adultos y con los niños acerca de lo que ocurre con la escuela, la calidad de la educación, la cotidianidad de la escuela, lo mismo que la crítica y uso deliberado de otros elementos informativos como son: la televisión, los amigos, el periódico, y en general, los medios masivos.

Algo que está muy relacionado con esto, es también el aprendizaje que los padres ofrecen en el hogar para que los niños aprendan a través del

tiempo a manejar demoras, de tal manera que al terminar la primaria, puedan elaborar apropiadamente una planeación de actividades (Vera, Domínguez, Búrquez y Domínguez, 2002). Otro objetivo relacionado con la participación de los padres, tiene que ver con la identidad étnica o local, estimulando la relación del niño con otros colectivos grupos y enseñando al niño a entender y convivir con la diversidad de opiniones y sus diferencias como valores fundamentales para la convivencia social (Vera, 2004). Así cuando hablamos de participación de padres, no solo nos referimos al apoyo en tiempo y espacio que puede dar la madre o el padre en las tareas escolares, sino a toda la filosofía y los modelos de pensamiento que giran alrededor de la concepción de la educación y de la vida cotidiana en la escuela, incluyendo la autoestima, identidad étnica y elaboración del plan de vida (Arranz, 2004).

Estos objetivos son compartidos por la familia y por la escuela y por ello deben apoyarse para lograr que el niño mejore su autoestima, desarrolle su identidad étnica y sea capaz de elaborar una planeación de actividades, anticipándose de esta forma a las consecuencias de su comportamiento en un escenario futuro.

Un estudio realizado recientemente por Borja (2006) sobre la capacitación de los profesores y los promedios de lectoescritura y matemáticas presenta una muestra de la zona serrana del Estado de Sonora en México, con los promedios más bajos comparados con los de la zona capitalina (Hermosillo, Sonora) y los municipios de la zona fronteriza con los Estados Unidos de América. En el Estado de Sonora lo mismo que en toda la República Mexicana los promedios de logro educativo son siempre menores a la media nacional en la zona rural e indígena (INEE, 2007).

Sin embargo, no existen diferencias curriculares o de capacitación de los profesores, que potencien el desempeño de una zona sobre otra, más bien las experiencias y aprendizaje de la zona rural no son compatibles con los contenidos y estrategias didácticas del modelo educativo nacional, resultando en un proceso lejano a la rutina cotidiana de las familias y niños. Los contenidos de conocimientos, habilidades y competencias se encuentran muy poco relacionadas con las imágenes, lenguaje y formas de solución de problemas de la zona rural.

Rodríguez (2006) presenta los siguientes datos; en la zona rural existen menos maestros con maestría, pero todos ellos estudiaron cuatro años en una escuela para obtener el grado de profesor. Los profesores de la zona rural o serrana no recibieron cursos de capacitación o actualización sobre el quehacer en el aula, existiendo un desfase temporal y de contenidos, estos profesores tienen rotaciones más frecuentes que en la zona capitalina y frontera y no pueden completar un ciclo de aculturación que le permita conocer las necesidades del estudiante pobre y marginal de la localidad (Vera y Domínguez, 2005). La calidad requiere de igualdad para que los niveles educativos mejoren sea reduciendo el rezago o mejorando el desempeño de aprendizaje, para lo que se hace necesario que las zonas rurales e indígenas, se igualen en condiciones de insumos y procesos con las mejores de la zona urbana (Búrquez, Domínguez, y Vera, 2005).

En comunidades de alta marginalidad el tiempo que dedica la madre al niño está incentivado y controlados por variables totalmente distintas al tiempo que le dedica el docente fuera y dentro del aula al niño, y que este tiempo dedicado por parte de la madre, no tiene objetivos de tipo académico, sino mas bien, combina los de tipo académico, con otros de tipo afectivo y emocional, para ella es importante el apoyo hacia su hijo, no solo porque tiene que enseñarle a leer y escribir, sino por un paradigma afectivo que desarrolla el apego hacia el niño como madre, a través de un conjunto de emociones que se establecen en la relación de apoyo con el niño (Vera, Lunez, Pacheco, Peña, Pérez, 2008). Es por esto que, la incapacidad de la madre para apoyar al niño en sus tareas resulta en un proceso de frustración. La madre comienza a tener algunos errores y fallar frente a la institución escolar y a recibir del niño una serie de reclamos y castigos que terminan en una relación desajustada. En otras ocasiones, la relación de apoyo de la madre y el hijo se convierte en una riña para que el niño cumpla con los objetivos institucionales, aconteciendo dos cosas, o la madre termina elaborando las tareas o las diferencias con el niño se maximizan hasta una ruptura afectivo emocional. Lo que podría haber sido un juego de ganar-ganar se convierte en un juego de perder-perder, pues pierde la madre, pierde el niño, el profesor, y pierde la institución, esto es más frecuente en aquellas escuelas donde los directivos, el profesor, las comunidades y las familias se encuentran totalmente desconectados.

Es fundamental en el caso del currículo escolar, combinarlo con el currículo del hogar, a través de la participación, la información, y la inclusión. En este último término debemos considerar a los tíos, abuelos, a los hermanos mayores y en general al micro ambiente familiar del niño para que le apoyen en todo su desarrollo. El objetivo del estudio es presentar el estado actual del currículo del hogar en comunidades de alta marginalidad, comparando los contextos urbanos, rurales, fronterizos y serranos, desde algunos de sus parámetros, en particular, el tiempo dedicado y quien se dedica en el apoyo de las tareas escolares del niño y por otro lado conocer los mecanismos de castigo y recompensa que se dan dentro de casa y de aquellos que están diseñados para estimular el desarrollo del niño en el hogar.

## **MÉTODO**

### *Población*

Las escuelas que conformaron parte de este estudio, se encuentran situadas en el Estado de Sonora, México, en las áreas periféricas marginadas de los municipios: Hermosillo, Obregón, Nogales, San Luís Río Colorado, Ures, Cumpas, Esqueda, Moctezuma, Nacoziari, considerándose planteles de adscripción federal así como estatal. Estos municipios tienen aproximadamente una población infantil de 280,000 niños que asisten a alguna escuela primaria.

Los niños evaluados, fueron seleccionados al azar, considerando como candidatos a ser evaluados los niños que estuvieran presentes al momento de la selección, no estuvieran bajo ningún tratamiento médico, no presentaran alguna discapacidad motora o enfermedades congénitas con compromiso cognitivo. Los niños con problemas de aprendizaje no fueron excluidos. El total de niños evaluados fue de 1361, considerando 5 niños por maestro. Esta muestra es representativa al 95% de confianza, 5% de error y  $p = .5$  y  $q = .5$  considerando como base poblacional, los grupos escolares de primero a tercer grado de primaria de las ciudades seleccionadas (Sierra Bravo, 1985).

Para la selección de comunidades y municipios de alta marginalidad se revisó la estadística del Consejo Nacional de Población y siguiendo el

procedimiento descrito por Ávila, Fuentes y Tuiran (2001) se obtuvieron los espacios poblacionales con alta marginalidad.

A continuación, se procedió a identificar a los sujetos que participarían en este estudio, realizando un muestreo estratégico, partiendo del listado de escuelas atendidas por la Secretaría de Educación y Cultura en el Estado de Sonora, México, se eligieron 40 escuelas para cada zona, (capitalina, sierra y frontera) estableciéndose para la zona capitalina los municipios de Hermosillo y Cd. Obregón, para la zona sierra, los municipios de Nacozari, Moctezuma, Ures, Cumpas, y Esqueda y para la zona fronteriza con Estados Unidos de América, Nogales y San Luis Colorado.

En el muestreo trató de balancearse la cantidad de profesores que imparten 2°, 3° y 4° dentro de cada escuela, el estrato de la escuela (alto, medio, bajo) y el sexo de los niños, así como también se prefirió escuelas con ambos turnos (matutino y vespertino). Finalmente al momento de asistir a los salones de clase, se eligieron al azar a 5 niños de cada aula, de primero a tercer grado, determinando esta cantidad de alumnos para cada maestro, con el objeto de obtener el número suficiente de alumnos que requería la muestra.

### *Participantes*

En la zona capitalina del Estado de Sonora se tiene que 19% (n=54) de los profesores y alumnos participantes pertenecían a la comunidad de Hermosillo; 21% (n=57) a Obregón; en la zona sierra 4.4 % (n=12) de profesores y alumnos a Ures; 2.9% (n=8) a Cumpas; 3.3% (n=9) a Moctezuma; 4.4% (n=12) a Nacozari; 4% (n=11) a Esqueda; en la zona frontera 19% (n=52) de profesores y alumnos a Nogales y 21% (n=58) a San Luis Río Colorado. Correspondiendo para la zona capitalina se tiene 40% (n=111), a la zona sierra 19.10% (n=110) y la zona frontera 40% (n=110) de alumnos y maestros.

La distribución de los niños según el tipo de trabajo que desempeñan sus padres fue el siguiente: con papás jornaleros 3.7% (n=50), ganadero 1.5% (n=20), empleado 23.2% (n=316), comerciante, profesionista o ejecutivo 19.5% (n=144), obrero 10.6% (n=144) y papás desempleados 0.7% (n=10).

De las características de la vivienda, 2.9% (n=40) tienen piso de tierra, 58.4% (n=795) tienen piso de cemento, 38.4% (n=522) tienen piso de mosaico o vitropiso y 0.3% (n=4) tiene alfombra. 5.7% (n=78) tiene techo de carrizo o palma, 22% (n=300) tiene techo de lamina o cartón y 72.2% (n=983) tiene techo de cemento. En cuanto al lugar que utilizan para depositar excrementos, 0.5% (n=7) lo hace al aire libre, 2.7% (n=37) lo hace en letrinas y 96.8% (n=1317) lo hace en un baño.

El promedio de edad es de 9 años, con un mínimo de 6 años y un máximo de 12 años. 55% (n=794) pertenecen al sexo femenino y 45% (n=612) pertenecen al sexo masculino. Con respecto al apoyo que el niño recibe para realizar sus tareas escolares, 10.9% (n=148) proviene de su padre, 66.1% (n=899) de la madre, 7.5% (n=102) proviene de un hermano, 3.4% proviene de tíos o abuelos, 0.5% (n=7) proviene de amistades u otros y 11.7% (n=159) no reciben apoyos.

La participación y disponibilidad en la evaluación de logro educativo por parte de los niños era notable, en pocos casos se registró indisciplina o negativa al momento de ser evaluados.

### **MEDIDA SOBRE COMPETENCIAS BÁSICAS EN ESPAÑOL Y MATEMÁTICAS**

Una medida de conocimientos sobre competencias académicas en el área de español y matemáticas (Vera, Peña, Domínguez y Vera, 1999; Vera, Peña y Vera, 2007), fue desarrollada a partir de la modificación y ajuste al propuesto por el Consejo Nacional de Fomento Educativo por Vera y Peña (2000). Los reactivos evalúan conocimientos fundamentales, según el programa oficial sobre las áreas de matemáticas y español. En el área de matemáticas los contenidos incluyen a) geometría; b) los números, sus relaciones y operaciones; c) medición. Para español, ortografía, composición gramatical y comprensión de lectura.

Los estudios anteriormente descritos que respaldan el procedimiento de modificación, ajuste y validación de este instrumento permiten ofrecer: la adecuación cultural del cuento que se incluye como parte de las condiciones a evaluar; la dicción de ejemplos a los reactivos y la adecuación



en el estilo de redacción de los reactivos que permitiera una mayor comprensión por parte del alumno. Los reactivos incluidos en la medida de competencias académicas de primer grado evalúan conocimientos que son prerrequisito para la adquisición de los conocimientos a enseñarse en el segundo grado escolar y así subsecuentemente el de segundo y tercer grado se aplicó siguiendo un grado hacia delante, el de segundo a tercero y el de tercero a cuarto grado.

Una primera hoja de datos de identificación del niño incluía datos referentes a las características del hogar como: número de enseres, número de hermanos, infraestructura sanitaria y materiales de pared, techo y piso del cuarto de dormir. La entrevista estructurada incluía preguntas sobre recompensas y castigos que recibía el niño en el hogar y el apoyo en trabajos escolares.

#### **DESCRIPCIÓN Y PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN**

Con el fin de evitar interrupciones al plan de clase se aseguró que el tiempo que el niño ocupará en la entrevista, fuera un tiempo donde los niños pudieran estar seguros y cómodos.

La metodología para desarrollar las entrevistas a los niños se siguió de acuerdo a lo que sugiere el método clínico donde existe un *rapport*, un cuerpo de la entrevista y un cierre. De tal manera, el tiempo inicial de la conversación pretendía eliminar posibles barreras y prejuicios que el niño tuviera para responder. Esto se hacía al expresarle al niño nuestro interés en conocer a través de la entrevista el tipo de ayuda que recibía en casa para sus tareas, pidiéndole su consentimiento para hablar con sus amigos, hermanos y padres y asegurando al escolar la confidencialidad de su conversación.

El cuerpo de la entrevista implicaba la respuesta de preguntas estructuradas sobre apoyo de los familiares, recompensas, castigos y tiempos, anotando en forma adicional a la respuesta las observaciones o comentarios anexos que el niño hiciera sobre su propia respuesta, sobre la pregunta o sobre alguna condición relacionada a ello.

El cierre de la entrevista consistió en retomar aquellas preguntas donde el niño hubiera omitido una respuesta u ofrecido alguna en forma imprecisa. Al final, de cada una de las entrevistas se abría un espacio para que el niño agregara comentarios que no hubieran sido expresados a partir de las preguntas y él quisiera darlos a conocer. Y por último se daba las gracias y se despedía cordialmente.

Después de haber llevado a cabo la entrevista, las actividades seguían la secuencia que a continuación describe el procedimiento de la evaluación de competencias académicas:

- a. La primera instrucción que se daba a manera de *rapport* consistió en la aclaración de que no se trataba de una prueba sino de un juego que inicia escuchando un cuento con el objeto de medir quien se acordaba de lo que sucedía en el cuento y respondería algunas preguntas que los personajes ilustrados proponían en el libro.
- b. Se le indicaba al niño la hoja del instrumento de evaluación que debería de estar observando y atendiendo, toda vez que se mostraba en el rotafolio.
- c. Las instrucciones se repetían dos veces al grupo siempre presentando en el rotafolio la hoja correspondiente al ejercicio e instrucción que se tratara. Para ello el instructor, verificaba antes de dar una nueva instrucción que el grupo estuviera atento.
- d. En el caso de que el alumno no lograra responder en el tiempo que el mismo grupo establecía con el ritmo de respuesta, se le daba un margen de 3 a 5 minutos. Agotado este tiempo se le solicitaba que escribiera “no se” y pasara junto con el grupo al siguiente ejercicio. Al final del examen, si no excedía el tiempo promedio adicional (de 15 a 20 minutos) el alumno podría regresar a los reactivos que quedaron sin respuesta, la duración total del examen era aproximadamente de 2 hrs.
- e. La secuencia del examen inicia con la exposición al cuento del cual se derivan todos los ejercicios. Para ello se reproducía el

cuento dos veces, de tal forma que la segunda vez que los niños escuchaban el cuento, todas las reacciones de sorpresa, novedad, etc., eran disminuidas y con ello se propiciaba un mejor estado de atención y entendimiento.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Primero, se llevó a cabo un contraste de normalidad de los datos totales de logro académico con la prueba de Shapiro y Wilk (1965) y se observó en gráfica normal de probabilidad aceptándose la normalidad, pues el valor fue menor al valor crítico de tablas (.953;  $gl=1360$ ;  $p=.000$ ) aún cuando los datos perdidos fue menor al 3%. Las pruebas estadísticas fueron llevadas a cabo con el método de supresión de datos según pareja para evitar la pérdida de información. Para comprobar heterosedasticidad se utilizó la prueba de Levene probando que la varianza de las variables de logro académico es igual a lo largo de cualquier cantidad de grupos que determinan sobre ella los valores de cualquier otra variable ( $F=.446$ ;  $p=.506$ ). Después se llevaron a cabo análisis de varianza de una sola vía para cada grupo de variables buscando determinar si existen diferencias entre las medias y un contraste post-hoc de Scheffé para comparar las medias.

**Tabla 1**  
**Resultados del análisis de varianza para los factores zona, grado, edad, hermanos y las variables promedio de ejecución total y específica para lectoescritura y matemáticas**

Factores	Categorías	Total	Español	Matemáticas
Zona	Fronteriza	67.01	69.73	64.29
	Capitalina	69.26	72.02	66.51
	Sierra	70.57	72.90	68.25
	F	5.374	3.464	5.273
	Sig	.005	.032	.005

<b>Grado</b>	Primero	66.20	66.79	65.62
	Segundo	70.17	73.16	67.19
	Tercero	69.62	74.06	65.18
	F	8.622	22.397	1.692
	Sig	.000	.000	.184
<b>Edad</b>	6-7	66.02	66.82	65.22
	8	68.59	70.83	66.36
	9	71.06	74.97	67.15
	10 o más	67.35	70.80	63.90
	F	6.633	12.112	1.977
	Sig	.000	.000	.116
<b>Hermanos</b>	0-1	70.25	73.17	67.32
	2	68.63	71.29	65.98
	3-4	66.98	69.13	64.83
	5 o más	65.88	68.90	62.87
	F	3.605	3.574	2.319
	Sig	.013	.014	.074

Como se observa en la tabla 1 el promedio de ejecución de los niños es en promedio de 7.0 aumentando a 7.2 en español y de 6.8 para matemáticas. Las comparaciones entre los diferentes grupos que conforman los factores son significativas para español pero no fueron obtenidas diferencias entre los grupos para matemáticas. Así pues, el contraste particularmente para español nos indica que las medias fueron mayores en los niños de la zona serrana, de segundo grado de primaria que tienen una edad de 9 años, se trata de un hijo único o con un hermano. Además, se observa una diferenciación estadísticamente significativa entre las zonas, donde la zona fronteriza presenta los promedios de ejecución más bajos y los más altos para la zona serrana, las ciudades de la costa Hermosillo y Ciudad Obregón presentan las calificaciones intermedias.

**Tabla 2**  
**Los resultados del análisis de varianza para los factores**  
**infraestructura, baño, enseres, ocupación y las variables promedio**  
**de ejecución total y específicas para lectoescritura y matemáticas**

Factores	Categorías	Total	Español	Matemáticas
Infraestructura	8-15	64.32	65.91	62.72
	16-17	68.90	72.32	65.49
	18-19	69.49	71.77	67.21
	20 o más	69.81	73.01	66.61
	F	6.308	7.401	3.619
	Sig	.000	.000	.013
Baño	Aire libre	59.95	58.43	61.47
	Fosa séptica	60.18	60.44	59.91
	Baño	68.92	71.67	66.18
	F	6.741	8.753	2.684
	Sig	.001	.000	.069
Enseres	1	61.32	61.45	61.20
	2	68.95	71.75	66.15
	3	67.37	69.32	65.41
	F	3.437	4.927	1.120
	Sig	.032	.007	.327
Ocupación	Obrero	64.25	65.79	62.70
	Empleado	67.97	70.91	65.03
	Jornalero y desocupado	69.13	71.62	66.64

La tabla 2 indica que los niños que reportaron contar con un excusado automático de agua presentan las medias más altas globales y de español. Son menores las medias de ejecución de desempeño de niños con fosa séptica y menor aún los que reportaron defecar al aire libre. Así también el número de enseres y los puntos de infraestructura en el hogar representan el nivel socioeconómico al que pertenecen los niños. Habrá que señalar que nuestro estudio se llevó a cabo con escuelas públicas de clase media baja en general y la variación en el ingreso difícilmente podría ser un factor de comparación, por encontrarnos con una muestra de familias socioeconómicamente muy homogéneas.

**Tabla 3**  
**Resultados del análisis de varianza para los factores zona donde pegan al niño, con que pegan, quien pega, última vez que fue golpeado, y quien les ayuda a realizar sus tareas escolares y las variables promedio de ejecución total y específica para lectoescritura y matemáticas**

Factores	Categorías	Total	Español	Matemáticas
Zona donde pegan	Cabeza	67.10	69.38	64.83
	Tronco superior	69.55	71.56	67.54
	Tronco inferior	68.85	71.28	66.42
	No pegan	68.64	71.94	65.34
	F	.754	.840	1.016
	Sig	.520	.472	.385
Con que pegan	Mano – pie	69.94	72.61	67.27
	Cinto, chancla y vara	67.54	69.62	65.47
	No pegan	68.63	71.91	65.35
	F	2.624	3.442	1.705
	Sig	.073	.032	.182
Quien pega	Padres	68.51	70.92	66.10
	Vecinos, parientes, varios	70.89	72.47	69.31
	No pegan	68.54	71.82	65.27
	F	.697	.495	1.632
	Sig	.498	.610	.196
Última vez golpeado	Hoy	65.97	69.19	62.75
	Ayer	66.87	67.69	66.05
	Tres días	65.52	69.03	62.01
	Una semana	69.42	72.45	66.40
	Un mes o más	70.94	73.45	68.42
	No pegan	68.38	71.59	65.17
	F	3.418	3.353	3.344
	Sig	.004	.005	.005
Quien ayuda	Otro	64.72	67.17	62.28
	Madre	68.87	71.59	66.14
	Nadie	69.66	72.30	66.83
	Padre	70.07	72.49	67.85
	F	3.80	3.02	3.08
	Sig	.01	.09	.02

En la tabla 3, podemos observar lo siguiente: primero, niños que reportaron que sus padres nunca les pegan cuando desobedecen o no siguen

instrucciones, presentaron un promedio que osciló siempre entre 68 y 68.50 como porcentaje total de correctas en las pruebas de competencias básicas en español y matemáticas en la escuela primaria. Por otro lado, los niños que reportaron que eran golpeados como castigo con la mano o el pie, tienen los promedios más altos, este es un indicador de que no se usa un objeto adicional para incrementar la intensidad del castigo y señala que los padres están castigando al niño con un objetivo mucho más cercano al cambio de comportamiento y evitan usar el castigo como ejercicio de emociones (odios y rencores). Cuando el niño reporta que quien le pega es un pariente, vecino o cualquier otra persona obtienen las medias más altas. Es interesante observar que el lugar donde les pegan, con qué les pegan y quien les pega, esto es, todos los parámetros vinculados con la topografía del castigo no son significativos como variables que afecten el promedio total en español y matemáticas en los niños. La frecuencia de castigo hacia el niño impacta en el promedio de español y matemáticas, siendo los niños que les pegan una vez al mes o una vez cada tres meses los que tienen los promedios más altos, y aquellos a quienes no les pegan tienen los promedios más bajos. Parecería que la aplicación racional y seguramente sistemática y ponderada del castigo es un elemento importante vinculado con la ejecución en matemáticas y español, también establece una diferencia estadísticamente significativa el hecho de que el padre sea quien le ayude al niño más que la madre, y esto, es importante fundamentalmente para matemáticas, y no es significativo para español.

En resumen, los datos parecen indicar que la utilización del castigo con una frecuencia bastante baja, pero con las implicaciones directivas de una manera particular de dirigir al niño hacia los objetivos, disciplinando y ordenando sobre sus deberes académicos, es mucho más adecuado que la utilización de la permisividad. Los promedios más bajos en competencias académicas se asocian con el no uso del castigo en madres y padres que tienen pocas habilidades para eficientar el control del niño en la casa y en la escuela.

En su totalidad los resultados nos proponen visualizar la edad del niño y su relación con el grado escolar porque parece existir mayor destreza para la ejecución de desempeño académico por parte de los niños de mayor edad. De igual forma, el número de hermanos, las condiciones de infraestructura del hogar, el número de enseres que se asocian

directamente con el nivel socioeconómico en comunidades rurales e indígenas de alta marginalidad se relacionan con las formas de relación de la diada y los desempeños. El uso del castigo moderado y su poca frecuencia de ocurrencia ayuda a dirigir los objetivos de los padres y a proporcionar al niño la condición de acompañante conjuntamente tanto de los objetivos familiares como en las tareas escolares para incrementar los promedios de matemáticas.

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La relación del currículo del hogar y el de la escuela cuando el niño transita en el primer ciclo de la educación primaria requiere de mayor atención por parte de la investigación actual primero porque las rutinas de los padres se ven modificadas sustancialmente ante una institución que exige la presencia del niño en la escuela con un mayor número de formalidades de ingreso y permanencia y por tanto se asume una inversión de tiempo en las labores conjuntas tanto académicas como cívicas , deportivas , artísticas y de apoyo económico. Los resultados del estudio indican que esta inversión en tiempo requiere además del manejo de técnicas disciplinarias que enfoquen al niño en sus tareas y abreviar tiempo en su diseño y presentación.

En general los estudios parecen coincidir que el nivel económico, hablando de ingreso monetario como variable, es menos relevante y que otras variables familiares como su capital cultural, sus actitudes y el comportamiento relacionado con la escuela por ejemplo, determinan la forma en que se involucran las madres en los procesos escolares de los niños. En los países en desarrollo y particularmente en las zonas rurales los estudiantes están menos diferenciados por su actitud lingüística y la expectativa de escolarización es mucho más baja, los niveles de ingreso son homogéneos y por tanto las condiciones de la zona serrana del Estado de Sonora existe muy poca probabilidad de estar en condiciones metodológicas para evaluar el impacto de esta variable sobre el rendimiento escolar.

En condiciones de alta marginalidad es una ventaja el contar con un solo hermano y condiciones de infraestructura del hogar con mínimos recursos para su seguridad y protección fundamentalmente la de tipo



alimentario, salud y vestido. La participación del padre parece ser importante para la ejecución de desempeño de español pero no para matemáticas. El tiempo y la calidad de interacción de los padres con el niño en los primeros 3 años de la escuela primaria involucran el uso de recompensa y castigo, además de los procesos afectivos y emocionales que se presentan durante el apoyo e interacción en tareas académicas. Un castigo poco frecuente aplicado con la mano parece se relaciona significativamente con altos promedios en los niños en las materias de español y matemáticas y a su vez implica una actitud disciplinaria con enfoque instruccional y no emocional.

En una revisión de casi 100 investigaciones realizadas en la década de los noventa Wolff, Schiefelbein, E. y Valenzuela (1993) identificaron relaciones consistentes entre el insumo educativo y la adquisición de habilidades cognitivas independientemente de las características de la economía familiar. Nuestros resultados muestran una diferenciación por zona y particularmente la comparación de escuelas en la frontera de México y las rurales, la desventaja es para la frontera en donde la diversidad de etnias y razas que pretenden pasar al imperio del norte los hace mucho más vulnerables por sus condiciones económicas y de infraestructura.

Bourdieu, (1998) establece una diferencia entre capital cultural y capital económico y la forma en que este afecta el rendimiento escolar y suponemos que puede ser posible que las diferencias existentes entre la zona rural y las otras regiones se asocie con una transferencia del capital cultural de padres a hijos a través de reiteradas y relevantes practicas cotidianas de activación de ritos y mitos asociados a valores comunitarios que interfieren con las practicas institucionales, sus normas, y sus reglas.

Cervini (2002) explica cómo las familias de bajos recursos de las zonas rurales de Latinoamérica llevan a cabo un proceso de reconversión del capital que tiene como objetivo conservar y aumentar el patrimonio y la posición en la estructura social a través de estrategias de reproducción consistentes en un proceso de reconversión transversal del capital económico al capital cultural. Para las familias de migrantes y asentados en la frontera norte de México, el proceso de reproducción del capital

económico aspiración de los padres itinerantes, que coloca al estudiante en una condición de alta diferenciación y con una representación social de la escuela como mecanismo inútil para prosperar en la dinámica social, asumiendo la filiación política y familiar como plataforma de lanzamiento al éxito independientemente de sus desempeños y habilidades (Vera y Cervantes, 2000). La reconversión de capitales dentro de los grupos migrantes y residentes en la frontera tiene lugar a partir de un proceso de aculturación y dominación de la cultura local, lo cual hace probable el uso de procesos contraculturales a través de expresiones rituales y mitológicas.

El niño en la escuela, en el hogar y en la comunidad es una epopeya analítica que debemos enfrentar de manera fragmentada y en una dirección por vez, en esta ocasión se trata de establecer la relación entre lo que sucede en casa y los resultados de la escuela en los primeros tres años de escuela primaria.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

Ávila, J. L., Fuentes, C. y R. Tuiran (2001), *Índices de marginación*, Consejo Nacional de Población Anexo C, México, pp. 169-280.

Arranz, E. (2004), *Familia y desarrollo psicológico*, Pearson educación, Madrid, p. 10-68.

Borja, L. (2006), *Fortalezas y debilidades de la capacitación de docentes de nivel primaria (1°-3°) en el Estado de Sonora*, Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 26 A, agosto, México.

Bourdieu, P. (1998), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI Editores, Madrid, pp. 85-92.

Búrquez, I., Domínguez, R., y J. Vera (2005), "Interacción padres e hijos, la estimulación en el hogar y el desarrollo del niño en una zona rural de pobreza extrema", en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, del 30 de octubre al 02 noviembre, Universidad de Sonora, México.

Cervini, R. (2002), "La distribución social de los rendimientos escolares",

en Emilio Tenti (org.), *El rendimiento escolar en Argentina. Análisis de resultados y factores*, cap. IV, Losada, Buenos Aires.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007), *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/SEP, Primera edición, México.

Rodríguez, C. (2006), *Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora*, Tesis de Maestría en Desarrollo Regional, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C., Sonora, México.

Shapiro, S. S. y M. B. Wilk (1965), *An Analysis of variance test for normality (complete samples)* *Biometrika*, 52, pp. 591-561.

Sierra Bravo, R. (1985), *Técnicas de Investigación Social*, Madrid, Parainfo, España, Cap. 6.

Vera, J., y N. Cervantes (2000), Locus de control en una muestra de residentes del Noroeste de México, en *Revista de Psicología y Salud*, Nueva época, julio-diciembre 10:2, pp. 237-247.

Vera, J., Domínguez, L. Búrquez, K., y S. Domínguez (2002), "Habilidades de enseñanza en profesores adscritos al PIARE en la zona sur del Estado de Sonora", en *Desencuentros Revista de Análisis Educativo y Social*, vol. 2, núm. 5, septiembre-noviembre, pp. 113-126.

Vera, J. y R. Domínguez (2005), "Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana", en *Educação e Pesquisa. Revista da faculdade de educação da USP*, vol. 31, núm. 01, pp. 31-43.

Vera, J, Domínguez, S., Peña, M., y C. Vera (1999), "Efectos de los desayunos escolares en la conducta de niños de primer grado de primaria", en *Revista CNEIP*, Nueva época, 4:1, enero-junio, pp. 51-62.

Vera, J. (2004), "Modelos didácticos para maestros", en *Visión Educativa. Revista Sonorense de Educación*, vol. 3, núm. 10, pp. 29-31.

Vera, J. y M. Peña (2000), "Estudio para ajustar una medida de

lectoescritura y matemáticas para escuelas unitarias en el Estado de Sonora, México”, en *Revista de la Sociedad Académica*, ITSON; vol. 8, núm. 15, agosto-diciembre, pp. 36-38.

Vera, J.; Peña, M. y C. Vera (2007), “Módulo compensatorio de apoyo a niños rurales con problemas de aprendizaje”, en *Revista de Investigación Educativa*, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, núm. 5, julio-diciembre.

Vera, J.; Lunez, E.; Pacheco, A.; Peña, M. y G. Pérez (2008), “Prácticas y estilos de crianza tsotsiles en San Juan Chamula”, en Martínez, R.; Rojo G.; Azpiroz, H.; Zapata, E.; Ramírez, B. y J. Juárez (comps.), *Estudios y propuestas para el medio rural*, tomo IV, Mochicahui, Sinaloa, México, Universidad Autónoma Indígena de México, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. y Colegio de Postgraduados, pp. 333-363.

Walberg, J., y J. Paick (2005), *Prácticas eficaces. Serie prácticas educativas*, núm. 3, diciembre.

Wolff, L., Schiefelbein, E., y J. Valenzuela (1993), *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI*, Banco Mundial, América Latina y el Caribe, Programa de Estudios Regionales, Informe núm. 28.

Fecha de recepción: 21/05/2009

Fecha de aprobación: 14/09/2010