

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES APLICADAS
OPCIÓN DESARROLLO URBANO Y REGIONAL**

**LA SOLIDARIDAD FAMILIAR COMO APOYO
EN EL HOGAR AL APROVECHAMIENTO ESCOLAR
DEL NIÑO DE PRIMARIA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO
PRESENTA:

Olivia Varela Cota

Director de Tesis

Dr. José Luis Molina Hernández

Sinodales:

Dra. Edna Luna Serrano
Mtro. Alberto Gárate Rivera
Dra. Marleny Cardona Acevedo
Dra. Sara Ojeda Benítez

Mexicali, Baja California

Noviembre de 2002

BIBLIOTECA INST. INVEST. SOCIALES UABC

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Antecedentes	1
Planteamiento del problema e hipótesis	3
Metodología	7
Bosquejo de contenidos	9
CAPÍTULO I. TRANSFORMACIONES SOCIALES EN LA POBLACIÓN MEXICANA Y ROMPIMIENTO DE ESTRUCTURAS TRADICIONALES DE LA FAMILIA	
1.1. Cambios económicos y procesos de urbanización	11
1.2. La incorporación progresiva de la mujer al mercado laboral	15
1.3. Cambios culturales y reorganización en los hogares mexicanos	16
1.4. Cambios sociales y procesos de reestructuración familiar	17
1.5. El caso particular de Mexicali, Baja California	20
CAPÍTULO II. CONCEPTUALIZACIÓN Y CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA FAMILIA	
2.1. El papel de la familia en la formación de la personalidad del niño	28
2.2. Aportaciones teóricas de la familia como institución social	31
2.3. Educación y familia: la fase inicial de la socialización	35
CAPÍTULO III. IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO DEL NIÑO	
3.1. Etapa escolar. El niño de seis a doce años	39
3.2. El papel de los padres de familia en el niño de primaria	41
3.3. Cuando ambos padres trabajan	44
3.4. Estructura familiar	50
3.5. Aprovechamiento escolar del niño de primaria	51
3.6. La solidaridad familiar como expresión de ayuda mutua entre los miembros del grupo familiar	54

CAPÍTULO IV. LA SOLIDARIDAD FAMILIAR Y EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS DE PRIMARIA DESDE UN ENFOQUE EMPÍRICO	61
4.1. Análisis de frecuencias	
4.1.1. Niños	62
4.1.2. Padres de familia	68
4.2. Análisis de correlación	
4.2.1. Niños	76
4.2.2. Padres de familia	79
 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	 84
 BIBLIOGRAFÍA	 90
 ANEXOS	 97
I. Cuadros de frecuencias	
II. Cuadros de contingencia	
III. Cédulas de encuesta	
3.1. Cédula de niños	
3.2. Cédula de padres	
IV. Perfiles de niños y padres de ambos niveles de aprovechamiento	
4.1. Perfil de niños	
4.2. Perfil de padres	

"Los niños en estos tiempos están siendo involucrados en muchas actividades porque los padres de familia están demasiado ocupados para dedicar más de su tiempo a compartirlo con ellos. Entrenadores, profesores y abuelos son considerados como los responsables de cuidarlos, mientras los padres hacen sus cosas. Es ya tiempo de que los padres hagan un alto a esto y se den el gusto de 'oler las rosas'..."

Jerry Miller.

A G R A D E C I M I E N T O S

Quiero iniciar agradeciendo, primeramente, el patrocinio económico otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -a través del Programa de Becas Nacionales-, durante los cuatro semestres del programa de maestría en Ciencias Sociales Aplicadas; que me permitió concentrar mis energías en los aspectos eminentemente académicos cuya prueba doy al lograr la culminación de esta tesis. Igualmente, a las autoridades de las escuelas primarias Mariano Matamoros y Benito Juárez, por la autorización que me dieron para efectuar en ambos planteles la etapa empírica del presente trabajo.

Asimismo, esta investigación es, en gran parte, resultado de la valiosa orientación que de forma atenta y permanente recibí de los académicos que integran la planta docente del programa de Maestría en Ciencias Sociales Aplicadas, hacia los cuales me siento profundamente agradecida y orgullosa de haber tenido la oportunidad de aprender una parte de sus talentos; en especial hacia quienes providencialmente les tocó la responsabilidad de levantar mi ánimo en los momentos difíciles de la etapa inicial de este proyecto de superación profesional que me tracé desde hace más de tres años: Guillermo Benjamín Álvarez de la Torre, María Guadalupe Ortega Villa, Agustín Sánchez Pérez, Luis Lloréns Báez, José Luis Molina Hernández y Pablo Jesús González Reyes.

En cuarto término, deseo manifestar mi agradecimiento al resto de alumnos de esta maestría (generación 1999-2001), que fueron mis compañeros de viaje en la travesía de auto-descubrimiento que significó esta empresa académica, sobre todo a mis fieles amigos Zolla Sosa Galaz y José Joaquín Zamacona Cisneros. Igualmente a quienes creyeron en mí, porque su confianza nutrió mi autoestima; y a los que no lo hicieron, porque sus dudas representaron un desafío que permitió el reconocimiento de mis propias limitaciones y la posibilidad de trabajarlas de manera constructiva, como parte complementaria al proceso de crecimiento personal que implica la trayectoria de continuos retos y experiencias ambivalentes, en quienes cursan un programa de posgrado a nivel maestría.

Otro importante grupo de seres que me rodearon como ángeles guardianes en el transcurso de este proyecto fueron mis queridos padres, quienes me siguen bendiciendo con su amor y compañía; lo mismo que mis hermanos, sobrinos y amigos, que en todo momento me hicieron sentir su valioso apoyo. Asimismo, agradezco enormemente a mi extensa familia política que, con su ejemplo de ahínco y carácter tesonero, cargaron de baterías la reserva de constancia y tenacidad que requirió la elaboración de este trabajo.

Y, como en todo proyecto personal hay un involuntario impacto en la esfera del espacio familiar, deseo por último hacer extensiva mi infinita consideración hacia quienes conforman el trío de cómplices con quienes tengo la dicha de compartir mi hogar, mi esposo y mis dos hijos: Pablo Jesús, Pablo Ariel y Rodrigo Isaac; que con su cariño y solidaridad de cada día, supieron transmitirme la inspiración necesaria para poder culminar esta meta de la mejor manera posible. Para ellos todo mi amor y agradecimiento por su empatía hacia mis anhelos de superación, deseando de corazón que en todo lo por venir podamos seguir igual de unidos, disfrutando la cosecha de mutuos logros que suelen compensar por añadidura los momentos de esfuerzo, renuncia y sacrificios que se invierten en un trabajo como el que tienen en sus manos: mi tesis de maestría.

.....

INTRODUCCIÓN

Antecedentes. El proceso de inserción de México al capitalismo se vio acentuado a mediados del siglo XX por el desarrollo de las fuerzas productivas, resultado de la instauración y consolidación de los procesos de industrialización aunados a los de una urbanización creciente; logros económicos que se vieron acompañados de cambios en las condiciones de vida de los mexicanos, sobre todo en sus espacios de privacidad cotidiana: sus familias. Las economías de autoconsumo y las particulares características de la sociedad agrícola, poseían una dinámica y estructura intrafamiliar propias, pero una vez trasladadas a las áreas urbanas fueron paulatinamente sustituidas por la salarización de la fuerza de trabajo y la salida de los miembros del hogar a los centros productivos y laborales. Esta situación es el efecto de los procesos de migración rural-urbana, con los que los mexicanos han venido persiguiendo el propósito de mejorar sus formas de subsistencia, gracias a la diversificación de oportunidades de empleo y a las alternativas de desarrollo personal y cultural que ofrecen las áreas urbanas; provocando con ello la paulatina extensión y el predominio de la vida urbana en la sociedad mexicana¹.

Los cambios en la familia mexicana contemporánea de las últimas décadas, se vieron aumentados por los estragos sociales de un contexto económico desalentador, en el que la sociedad mexicana ha venido enfrentando una economía de prolongadas crisis, devaluaciones recurrentes y problemas inflacionarios desde principios de los años ochenta, que obligó al gobierno a aplicar drásticas políticas de ajuste, estabilización y reforma estructural, con el fin de reorientar el desarrollo sobre bases económicas diferentes. Este período constituyó un punto de inflexión en la trayectoria de crecimiento seguida por la economía mexicana desde la posguerra, en el que tuvo lugar una profunda reestructuración económica del país, que incidió negativamente en la capacidad del sistema económico de generar empleos asalariados al ritmo que exigía la incorporación de miles de personas en edad de trabajar, y un acelerado deterioro del poder adquisitivo de los ingresos de los trabajadores (O.N.U.-U.N.I.C.E.F.-C.E.P.A.L.; 1993: 319).

Los hogares mexicanos absorbieron las repercusiones de estas políticas de ajuste originando respuestas de adaptación diversas de acuerdo con sus recursos; mecanismos de adaptación del grupo doméstico que suponen una solidaridad entre sus miembros y una forma de proveerse ayuda mutua en situaciones difíciles como en las de deterioro de sus condiciones materiales de vida, en defensa de su ingreso y de su capacidad de consumo; entre las que

¹ Actualmente, se considera que tres cuartas partes del total de la población en México vive en comunidades urbanas (Inegi; 2000a).

destaca por su progresiva presencia, la inserción de las mujeres al mercado laboral. Este hecho se ha visto incrementado en forma notoria entre las mujeres casadas o en unión libre a partir de los noventas, ante la insuficiencia del sueldo exclusivo de sus parejas para hacer frente al sostenimiento familiar². Paralelo a estos procesos se ha venido dando una transformación en la división de trabajo productivo por sexos, en donde la presencia de las mujeres en actividades tradicionalmente masculinas es cada vez mayor.

Asimismo son importantes otros tipos de cambios, como los que han traído los avances tecnológicos en artículos electrodomésticos al aligeramiento de las labores del hogar, los servicios de comida preparada y limpieza convertidos en mercancías de cambio, y la reducción del número de hijos por familia. Los aumentos en las tasas de divorcio, en la migración masculina y en las jefaturas de hogar femeninas, se encuentran asociados a una mayor incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, transformaciones que han sido resultado y motor de cambios significativos a nivel de las relaciones entre las parejas, entre padres e hijos, y en la manera como se crean y organizan los actuales hogares mexicanos.

Todos estos cambios en los procesos económicos han venido acompañados de transformaciones sociales y culturales que han propiciado la generación de un mosaico multiforme de modelos de estructura familiar en la sociedad urbana mexicana, en donde lo mismo podemos encontrar a familias nucleares con parejas heterosexuales unidas legal o libremente, como a parejas del mismo sexo con hijos o sin ellos; a familias extendidas, ampliadas, y por asociación o afinidad; familias uniparentales o monoparentales, familias sin hijos, y hogares unipersonales. Cada una de ellas es expresión viva de que los cambios en los logros sociales de los individuos y el relajamiento de los controles sociales anteriormente censurantes y estigmatizadores, van permitiendo a los individuos encontrar en cada una de estas opciones, formas diferenciadas de ejercer el libre albedrío de sus proyectos de vida, y que, además, constituyen la materialización de los derechos democráticos en las sociedades mayormente urbanizadas. O, como afirma Albert Ellis en su obra sobre libertad sexual: "...el

2 En efecto, "(n)o obstante la menor propensión de las cónyuges a incorporarse a la fuerza de trabajo, fueron éstas quienes experimentaron el mayor incremento relativo de sus tasas de participación durante el periodo 1987-1997, con un 32%. La magnitud de participación de las cónyuges es más evidente al observarse que en 1997 éstas colaboran con la misma intensidad que lo hacían una década atrás todas las mujeres de 12 años o más" (Cerrutti y Zenteno; 2000: 70). Así también, las pruebas sobre el debilitamiento del patrón tradicional basado en el marido como proveedor único de los ingresos del hogar, han surgido en forma reiterada y a ritmo creciente en los estudios realizados en América Latina y el Caribe desde fines de la década pasada. Simultáneamente, se ha ido perfilando la imagen de la mujer casada como segundo proveedor, anunciando el principio del fin del sistema de división familiar del trabajo de corte tradicional. Las formas más igualitarias de participación en el trabajo fuera del hogar y en la generación de ingresos han sido bien recibidas, como signos anticipatorios de cambios similares en la estructura de poder de la familia actual (O.N.U.-U.N.I.C.E.F.-C.E.P.A.L.; 1993b: 68).

derecho de toda persona a seleccionar sus propias pautas [familiares,] sexuales y amorosas, de acuerdo a su propia personalidad, carácter, deseo, pensamientos, emociones y actividades" (Ellis; 1971: 31).

La práctica sociocultural de la mujer ha estado históricamente determinada por su participación en lo económico, la cual se da de manera predominante en el terreno de la reproducción de las fuerzas de trabajo, más que en el de la producción; en virtud de su capacidad de concebir hijos en su seno, y de su tarea de criarlos, cuidarlos y educarlos de acuerdo a su arraigo cultural. A ello se agregan sus logros en el terreno laboral, y en la conquista de nuevos campos de actividad a partir de sus especiales aptitudes naturales que la hacen ser más hábil y cuidadosa en ciertos giros productivos. Asimismo, se tiene que el crecimiento de la tasa de participación femenina en el mercado laboral se registra particularmente en las áreas urbanizadas, ya que en 1991 la tasa era de 35% y en 1997 ascendió a un 40%, con una participación mayoritaria del grupo de mujeres de 20 a 49 años (CONAPO; 2000, en: La Crónica; 2001: 12-A)

La colaboración en el ingreso familiar por parte de las mujeres, les ha permitido tener un papel más activo en la toma de decisiones sobre el gasto familiar, sobre su papel sexual y su capacidad reproductiva, en las decisiones acerca de dónde deben estudiar los hijos y en cómo educarlos, en la forma en que se organiza la dinámica familiar, en la relación con su pareja en términos de una mayor igualdad, y en la asunción de una identidad femenina que propicia la radicalización de la conciencia de las mujeres en general y una mentalidad que genera en ellas actitudes y comportamientos diferentes a los tradicionales (pasividad, sumisión, dependencia, etc.)³. Por eso es notorio que actualmente, cuando las mujeres están más orientadas hacia el ámbito público, sea cuando cada vez más enfrentan el reto de combinar el trabajo extradoméstico con la función maternal, y que los hombres jóvenes se tornen interesados en hacer más activo su papel en la crianza de sus hijos. Se dice por ello, que el seno familiar es el ámbito donde se registran los cambios culturales sustanciales de la sociedad tradicional, forma en que se caracteriza a la sociedad mexicana hasta los años sesentas (Martínez; 1993: 21).

Planteamiento del problema e hipótesis. La salida de ambos progenitores o tutores de una familia al mercado laboral por un número de horas determinado cuando éstos tienen a su cargo hijos menores de edad que estudian en el nivel de educación primaria, representa un espacio de tiempo diario en el que su ausencia cotidiana es ocasión para que la consistencia en la disciplina se desatienda y los controles familiares se vean relajados, particularmente en lo que

3 La participación económica de las mujeres casadas o unidas, así como su contribución al ingreso familiar, está vinculada a sus características individuales y familiares, como son : edad, nivel de escolaridad, número y edad de los hijos, ayuda familiar o institucional para el cuidado de los hijos menores, y las condiciones laborales del jefe del hogar (Cerrutti y Zenteno; 2000:89-90).

respecta al inculcamiento y motivación de hábitos de estudio, el allegamiento de materiales como útiles y apoyo bibliográfico, así como en la supervisión del cumplimiento de tareas escolares. Asimismo, es frecuente observar que los padres de familia, apelando a sus derechos como contribuyentes fiscales, asuman actitudes delegatorias con respecto a que es el Estado paternalista el responsable de educar a sus hijos, en el amplio sentido de la palabra; justificados también por el tiempo excesivo que les absorben sus empleos. Esta situación refleja cómo la predominancia de las necesidades de sobrevivencia y sustento material que provoca un contexto económico incierto y con sobresaltos, ha representado para el grueso de las familias mexicanas una dificultad para poder cumplir con su responsabilidad de apoyar a sus hijos menores en el fomento de hábitos de estudio y en sus tareas escolares⁴.

Así, la preocupación de las parejas por la sobrevivencia y el mejoramiento de las condiciones materiales de vida en sus hogares, les dificulta cumplir de manera consistente con la responsabilidad formativa de sus hijos menores y, cuando existe, se mueve en círculos estrechos y en prácticas inconsistentes que la escuela no puede complementar de manera suficiente en todos los casos.

Los problemas del aprovechamiento escolar en los niños de primaria pueden estar asociados con factores de tipo individual como son las aptitudes, capacidades, grado y tipo de inteligencia, habilidades de socialización, complejos, disfunciones de tipo neurofisiológico y problemas de conducta del niño; así como por factores internos y externos a los centros escolares. Los internos se refieren al ámbito escolar, entre los que podrían mencionarse los de comunicación maestro-alumno, los de recursos didácticos y materiales, los de disciplina escolar, y los de relación alumno-alumno; los externos tienen que ver con aspectos de índole socioambiental que rodean a los niños, en ellos pueden destacarse los medios masivos de comunicación a los que constantemente están expuestos, las amistades que frecuentan y, por último, las familias con las que conviven diariamente y de las que, debido a sus edades (6 a 12 años), dependen emocional y económicamente⁵.

Visto el actual contexto económico y social en el que están insertas las familias mexicanas y los cambios intrafamiliares que éste ha representado, me propuse examinar por un lado, la manera en que estos procesos de cambio en los hogares mexicanos están asociados con

4 Algunos datos estadísticos que ilustran lo afirmado son: que el 68% de los hogares familiares en México son hogares con niños (Inegi; 2000b); que en el 83% de los hogares familiares están presentes el jefe y su cónyuge (Inegi; 2000a), y que el 70% de los hogares en México son nucleares (Inegi; 2000a).

5 A estos factores externos habrían que agregarse los casos difíciles de creer reportados por padres de familia de algunas escuelas locales donde, por el clima típico que tenemos durante la temporada de verano en Mexicali con sus temperaturas tan extremas, su infraestructura y presupuesto no les permite ofrecer a los infantes ni siquiera la garantía de contar, ya no digamos con un aparato enfriador de aire convencional (cooler), sino del propio servicio de energía eléctrica (La Crónica; 2000: 9-A).

un deterioro o un mejoramiento de la capacidad de las familias con hijos que estudian primaria para que éstos logren un aprovechamiento escolar y, por el otro, si los niveles de solidaridad familiar se asocian o no con los niveles de aprovechamiento escolar, a partir de las calificaciones obtenidas por los niños de primaria al final de un ciclo anual.

La hipótesis que planteo en este trabajo es que la incorporación de la mujer casada o en unión libre con hijos al trabajo extradoméstico, y la división sexual del trabajo -de hecho ya modificada en sus hogares-, está provocando al interior de las familias procesos de cambio en los mecanismos de solidaridad o ayuda mutua entre sus miembros, de cara al desempeño de las actividades del hogar y a la atención de los hijos. Por tanto, en la medida en que en los hogares de los niños que cursan primaria exista una mayor solidaridad familiar, particularmente en el fomento de hábitos de estudio y de apoyo a sus tareas escolares, en esa misma medida ellos podrán obtener un mayor aprovechamiento escolar.

Por solidaridad familiar se entiende a los procesos de interacción y organización de los miembros del grupo familiar en los que se dinamizan relaciones de cohesión, comunicación, integración y responsabilidad; y a la capacidad que tienen los progenitores o tutores del niño para brindarle el apoyo familiar que necesita para el fomento de sus hábitos de estudio y el cumplimiento de sus tareas escolares, ya sea directa o indirectamente (clases particulares, asesorías, etc.); respuesta que representa una innovación dentro de los trabajos de investigación consultados en el área, en los que predominan como motivos exclusivos de explicación del aprovechamiento escolar de los niños, la escolaridad de los padres y su nivel de ingresos, sin relacionarlos con aspectos como la organización de las familias.

Pese al hecho de reconocer que los cambios en la institución familiar mexicana son también resultado de procesos de transformación en el papel socio-político de la mujer a nivel mundial, y a una concientización cultural de sus derechos y facultades de realización individual, en esta investigación resalto mayormente los determinantes de tipo económico de dichos cambios, particularmente los referidos a la salida del hogar de las mujeres-esposas o parejas para el desempeño de actividades remuneradas, sobre todo cuando se trata de mujeres que viven en contextos urbanos, como el de la ciudad de Mexicali. Lo mismo en lo referente al aprovechamiento escolar de los niños de primaria, que como dije anteriormente, está determinado por una multidimensionalidad de aspectos, entre los que pueden mencionarse el ambiente escolar (los profesores, su método de enseñanza, los recursos didácticos, etc.), las características individuales del niño (aptitudes sobresalientes o dificultades de aprendizaje que presenta), los problemas de salud o de discapacidad, etc.; los cuales no serán motivo de estudio en este trabajo -a pesar de que reconozco su importancia-, ya que ello rebasa los recursos de que dispongo y los objetivos que pretendo alcanzar. Por ello, el único aspecto que considero es la parte cuantitativa del aprovechamiento escolar, representada en las calificaciones que

obtienen los niños al final de un ciclo escolar anual.

Las razones que me llevaron a acotar este trabajo en la dimensión familiar son, en primer término, porque la educación de los hijos -la preparación social básica del niño- es considerada como la principal función de la institución familiar (Wack;1984:155-156); y, tomando en cuenta los procesos de cambio presentes en la dinámica y estructura de la familia urbana contemporánea, me propuse resaltar la necesidad de investigar sobre la manera en que éstos han impactado en el desempeño de los niños menores que estudian primaria. En segundo término, porque se partió del hecho de considerar que todo menor que cursa primaria procede y se desenvuelve cotidianamente en un grupo familiar del cual recibe un modelo a seguir para su futura integración a la sociedad, considerado por algunos autores como el grupo primario de socialización que permite la incorporación de los individuos a la sociedad, la primera escuela de todo individuo, el lugar en el que se aprenden los primeros hábitos y se despliegan las primeras habilidades que marcan de manera importante la personalidad de todo individuo (Freud: 1943; Durkheim: 1969, y Parsons: 1965, entre otros).

En la edad intermedia en que se cursa la educación primaria (entre los 6 y los 12 años aproximadamente) los niños pasan cada vez más tiempo fuera de sus hogares, compartiéndolo en la escuela, con los amigos y en la práctica de diversos juegos. Sin embargo, el hogar y la gente con quienes viven, especialmente sus padres, siguen siendo la parte más importante de su mundo (Papalia y Wendkos; 1998: 491).

A partir de la investigación documental existente sobre las diferentes modalidades de familia actuales, debo mencionar que por razones de tiempo, recursos, y los propios objetivos de mi investigación, tomé la decisión de quedarme con aquellas familias urbanas donde existieran hijos o dependientes menores y que estuvieran cursando la educación primaria en el ciclo lectivo 2000-2001, en donde se incluyeron: a las familias en las que existen ambos padres con sus descendientes o dependientes, tutores y sus dependientes, y uniparentales con hijos menores descendientes o dependientes. Esta tipología encuentra su fundamento en la definición de familia en el sentido de la relación de coexistencia bajo un mismo techo de un grupo de seres humanos unidos entre sí por una relación de progenitor(es) a descendiente(s) o de tutor(es) a dependiente(s), que cohabitan un hogar común, en el que se equilibran permanentemente interacciones de afecto y autoridad, solidaridad y rivalidad (Varela; 1985: 15)⁶.

En la literatura revisada encontré que los estudios sobre la familia mexicana en el último

6 La construcción de esta definición pasó por un proceso de depuración progresiva, en virtud de que los mismos estudiosos en la materia reconocen la dificultad de que exista un concepto de familia generalizable para todos los casos. Inicialmente se partió del de familia nuclear (padre, madre e hijos), pero dejaba fuera las familias monoparentales; por lo que seguí buscando un común denominador clave entre los diferentes tipos de familia de mi interés, encontrándolo en las relaciones que se entablan bajo un mismo techo entre

decenio se han enfocado a los aspectos demográficos, censales, económicos y sociológicos, privilegiando los temas de la mujer (estudios de género). En cuanto a los que relacionan la familia y la escuela, particularmente el rendimiento escolar de los niños, constituyen proyectos personales (tesis) y trabajos institucionales en los que predominan aportaciones de trabajo de campo directo, más que esfuerzos de recuperación y/o reflexión teórico-conceptual; unos manejan la variable de escolaridad de los padres, otros las de ingreso familiar y ambiente afectivo del hogar, y los menos se refieren a estudios antropológicos que investigan aspectos culturales. Investigaciones que se encuentran con dificultad en memorias de congresos o seminarios, o bien publicadas en libros, y fueron realizadas en instituciones del centro del país, a las que no se pudo tener acceso, sino sólo como referencia en un artículo en el que se caracterizan y sistematizan los trabajos de investigación hechos entre 1982 y 1992 sobre el tema de educación y familia (Schemelkes; 1995).

Bajo estas condiciones, la presente investigación tiene un alcance de carácter exploratorio-descriptivo, en la cual se buscó respaldo teórico y evidencia empírica de la relación entre los procesos de solidaridad al interior de las familias mexicanas y la manera en que éstos constituyen un sostén de apoyo para el aprovechamiento escolar de niños de primaria, definiéndose como el ámbito espacial del objeto de estudio la zona urbana de la ciudad de Mexicali.

Metodología. En la metodología a seguir para el trabajo de campo, se diseñaron dos cédulas de encuesta, una para los niños y otra para sus respectivos padres, con el fin de obtener una visión de conjunto -para cada caso elegido- de las dos dimensiones del contexto familiar de mi interés: hijos o dependientes y padres/tutores. Posteriormente, en la selección del marco muestral se utilizó el método estadístico no-paramétrico, en virtud de que dicho marco reúne ciertos criterios que la aleatoriedad no permite, como los de la selección de una muestra de "casos típicos" a partir de dos escuelas primarias públicas del área urbana de la ciudad; una de ellas ubicada en la zona centro, cuyo promedio de estudiantes proceden de familias con un nivel de ingresos medio y otra ubicada en una colonia popular, que atiende a un promedio de estudiantes con nivel de ingresos bajo; ya que consideré que las familias con ingresos altos eligen para sus hijos mayormente escuelas privadas o los envían a la ciudad contigua de Caléxico, Ca. Por otra parte, el criterio de selección de los planteles sujetos a encuesta fueron primeramente basados en la opinión de sus directores, y posteriormente en la zona geográfica de la ciudad en que están localizados y el nivel socioeconómico predominante atendiendo al tipo mayoritario de personas que las pueblan.

Estos estratos socioeconómicos fueron los seleccionados porque si bien la inserción de

las madres de familia a la vida laboral es cada vez mayor, existen familias en las que por barreras de tipo cultural, por una baja escolaridad, o por cuidado de los hijos menores, aún no se insertan a esta dinámica; además, la disponibilidad de recursos materiales dentro del hogar entre un grupo de ingresos y otro, repercute en el tipo de ayuda que los niños reciben para apoyo a sus tareas (O.N.U.-U.N.I.C.E.F.-C.E.P.A.L.; 1993c: 89).

Los grados seleccionados fueron los de tercero a sexto, en virtud de ser los años en que aumenta el número de materias y los criterios de evaluación se hacen más rígidos, ya que se da por sentado que a partir del tercer grado los niños manejan ya las habilidades básicas de lecto-escritura y de razonamiento lógico elemental. Al aumentar el número de contenidos que se imparten en estos grados, se incrementan también las tareas que el niño lleva a casa, lo que hace que sea en ellos cuando requiere de un mayor apoyo familiar para cumplirlas⁷.

De cada grupo elegido se hizo, a su vez, una selección de los cinco estudiantes más adelantados en sus calificaciones y los cinco más atrasados (descartando aquéllos casos que, a criterio de los profesores, tenían marcadas aptitudes sobresalientes o de atraso (que se dan mayormente por motivos de tipo biológico que contextual), para buscar la equiparación entre un alto aprovechamiento con una mayor solidaridad familiar y viceversa. Una vez obtenidos los datos de los alumnos, se procedió a encuestarlos dentro de las propias escuelas, con el fin de que sus respuestas no se vieran influenciadas por la opinión de sus padres o tutores. Posteriormente, se solicitó la autorización vía telefónica a los padres de familia de dichos niños para aplicarles la encuesta correspondiente a uno de ellos, ya fuera en sus propios domicilios o fuera del plantel cuando recogieron a sus hijos a la salida de clases; lo que hizo que el marco muestral del proyecto estuviera constituido por ochenta alumnos y ochenta padres/tutores.

La encuesta se realizó antes de finalizar el ciclo escolar por dos motivos, el primero se refiere a que en esas fechas los profesores cuentan con las calificaciones obtenidas por los alumnos a lo largo de todo el año lectivo, de las cuales ya se pueden sacar tendencias, y el segundo motivo es que a finales del año escolar existe ya un grado de compenetración y de conocimiento mutuo entre profesores y alumnos que pudo incrementar la confiabilidad en la información que se solicitó a los mentores para la selección de los casos típicos que requirió la encuesta. La confiabilidad de la opinión de los profesores para la nominación de las características individuales de sus alumnos, es considerado como uno de los procedimientos informales más antiguos, según lo dice Delgado en su artículo sobre niños sobresalientes (Delgado; 2000: 36).

La selección de las escuelas la hice partiendo de una necesaria optimización de los recursos de que dispuse, tomando en cuenta que para las fechas de aplicación de la encuesta

7 Según la opinión de los profesores de los grupos seleccionados.

sólo restaban dos meses para el término del beneficio económico del cual tuve el privilegio de merecer como becaria nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Por ello me di a la tarea de elegir dos planteles que reunieran las características requeridas comentadas anteriormente para la fase del trabajo empírico, encontrándolas en las escuelas primarias urbanas matutinas: "Benito Juárez García", ubicada en la Colonia Nueva, y "Gral. Mariano Matamoros", localizada en la colonia Alamos, ambas de esta ciudad (opinión personal que fue constatada con las de sus respectivos directores al momento de solicitarles autorización para el trabajo de campo). La primera atiende a una población de ingresos predominantemente medios y la segunda a estudiantes cuyas familias de procedencia son en promedio de ingresos bajos.

Debido a que la duración de este proceso de levantamiento de datos en su primera fase - la encuesta de los niños- abarcó todo el tiempo de que dispuse previo al término del ciclo escolar, lo correspondiente a los padres tuve que hacerlo directamente en sus domicilios durante la época de vacaciones de verano, a excepción de dos casos que pude aplicar en una de las dos escuelas. Contingencia que provocó que en ocasiones tuviera que visitar hasta tres veces un mismo hogar en aquellos que no tenían teléfono, y en los que tenían, igualmente me encontré con dificultades para equilibrar la participación tanto de mamás como de papás en la encuesta, ya que en su mayoría fueron las mamás las que me atendieron y, cuando estuvieron ambos padres, eran los mismos papás los que les decían a ellas que respondieran puesto que sabían más de sus hijos.

Bosquejo de contenidos. Con respecto al contenido del presente trabajo de tesis, he incluido en el primer capítulo una descripción, con fines de ubicación contextual, de los cambios económicos, sociales y culturales acontecidos en la familia urbana mexicana en los últimos sesenta años; con el fin de dar una imagen retrospectiva que permita dimensionar la situación actual que vive la familia mexicana en los contextos urbanos, enfatizando en aquellos que han acompañado a la inserción de la mujer con hijos o dependientes al mercado laboral. Al final del mismo, hago una descripción del caso de Mexicali, en donde detallo los aspectos que la han hecho ser la ciudad urbanizada de hoy, cuyas familias con niños en edad escolar se ven envueltas ya en el avorágine de la ajetreada rutina que caracteriza a una ciudad grande y con una economía diversificada.

En el segundo capítulo, empiezo a abordar los aspectos teóricos sobre la familia, primeramente, desde el enfoque de la corriente estructural-funcionalista, que la asume como una institución social cuya función principal es la socialización del individuo; una institución integrada a la red de la estructura social, donde los fenómenos sociales se desenvuelven en una realidad que posee aspectos dinámicos que la mantienen en movimiento, y estáticos que le dan continuidad; con funciones particulares que le han sido dadas por la misma sociedad y que se ven alteradas recíprocamente, a manera de un sistema, por las funciones del resto de unidades

que componen dicha estructura.

Otro enfoque que incluyo en este mismo apartado, es el de la teoría psicoanalítica, la cual concibe a la familia como un modelo a seguir, que imprime una huella permanente en la personalidad del individuo; como el grupo de seres responsables de la satisfacción de las necesidades biológicas, psico-afectivas e intelectuales del niño; y que, de la plenitud con que se dé dichos satisfactores, dependerá la calidad del cimiento emocional con el cual enfrentará la vida futura. En la última parte del capítulo, menciono la importancia de la escuela y la familia como agentes socializadores del niño, que lo enseñan gradualmente a adaptarse a la sociedad en que le tocará participar y desenvolverse.

En el capítulo tercero entro de lleno al tema de la familia, profundizando en su importancia para el desarrollo y desempeño intelectual del niño en edad escolar. Toco aquí aspectos como el papel de los padres y su estilo de crianza; ventajas y desventajas de que ambos padres trabajen, y estructura familiar; para aterrizar, posteriormente, a los puntos referentes al aprovechamiento escolar de los niños que estudian la enseñanza primaria, y al de solidaridad familiar.

Sobre el punto de aprovechamiento escolar, destaco que por la etapa de desarrollo en que se encuentra el niño en la edad escolar, la actitud que asumen los padres con respecto a los compromisos escolares de sus hijos -(como los de asistencia a juntas, fomento de hábitos de estudio, adquisición de útiles, etc.), tiene un mayor efecto que la de los profesores o de sus pares de compañeros.

En el de solidaridad familiar, explico cómo al aumentar la tendencia en la reducción del número de hijos, el seno familiar constituye el grupo de personas con quienes se intercambian los sentimientos humanos más íntimos, el refugio emocional que contrarresta las relaciones predominantemente pragmáticas que entablan las personas en los otros grupos sociales en los que participan. Asimismo, profundizo en las relaciones solidarias que la frecuencia de este tipo de contactos estrechos permite, que se manifiestan en flujos de ayuda mutua que en su seno circulan y en estrategias de organización familiar diversas, encaminadas a compatibilizar los compromisos laborales o escolares de sus miembros, con los aspectos de funcionamiento interno del hogar, entre los que destaco los de atención y supervisión de los hijos menores, especialmente cuando éstos están en edad de cursar la enseñanza primaria.

Finalmente, el capítulo cuarto lo dedico al análisis de los datos recabados a través de la investigación empírica, separándolos a partir de las dos fuentes clave que fueron sujetas a encuesta: los niños que estudian primaria y los padres de familia.

I. TRANSFORMACIONES SOCIALES EN LA POBLACIÓN MEXICANA Y ROMPIMIENTO DE ESTRUCTURAS TRADICIONALES DE LA FAMILIA

1.1. *Cambios económicos y procesos de urbanización.* El proceso de rápida urbanización experimentado en México los últimos sesenta años, ha sido resultado de la introducción de los procesos industrializados en la producción de bienes de consumo que, al encontrar su base territorial en las ciudades, provocaron su acelerado crecimiento y con él la aparición de una serie de cambios en las dinámicas de organización social, económica y política.

La industrialización de los procesos productivos de nuestro país en la etapa contemporánea, ha venido acompañada de procesos de transformación en la composición de la estructura económica, transfiriendo las actividades productivas del sector primario al secundario y terciario. Las características tecnológicas de la industria y la necesidad de tierra con fines de localización fabril, hacen que las actividades industriales tiendan a concentrarse en ciudades; situación que ha provocado una concentración de población en las áreas geográficas donde se aglomeran las fuentes de trabajo y las oportunidades de mejores condiciones de vida.

La modificación de la estructura productiva ha tenido un impacto directo en el proceso de urbanización del país, provocando un acelerado crecimiento de su población en pocos decenios. El desarrollo urbano nacional expresa el proceso a través del cual la sociedad mexicana se ha transformado de rural a urbana, ya que en un lapso menor de cien años la población urbana ha crecido 52 veces, pasando de 1.4 millones a 74 millones, mientras que la rural apenas si se ha duplicado pasando de 12.2 millones a 25 millones (Atria; 1981: 86).

En el período de 1960 a 1995, una vez conseguida la reconstrucción del aparato productivo mexicano de la etapa postrevolucionaria, con la estrategia de participación creciente del Estado en la implantación de condiciones generales para la producción, construcción del sistema carretero nacional, desarrollo energético, sistema financiero, etc. (modelo de crecimiento hacia adentro); se logró estimular la industrialización y el sector productivo. Los programas que derivaron de las políticas implantadas para la expansión de la economía - sustitución de importaciones-, permitieron el crecimiento económico del país, la organización territorial de la población y las actividades productivas.

En 1960 se aprueba el Programa Nacional Fronterizo, con el que se resalta la necesidad económica y geopolítica de desarrollar la extensa frontera norte del país que colinda con los Estados Unidos de Norteamérica; con el que se logró mejorar la deteriorada situación urbanística de las ciudades fronterizas y se establecieron incentivos para lograr el asentamiento de maquiladoras norteamericanas en estas regiones, aunado a una política de desconcentración de las actividades industriales, en ese entonces hiperconcentradas en el Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey.

De 1940 a 1970 la población de México creció de 20 millones a casi 50 millones; y para mediados de 1975, la población se estimó en 60 millones de habitantes. Las consecuencias demográficas y las implicaciones económicas y sociales del acelerado crecimiento poblacional, propiciaron cuantiosos desplazamientos que afectaron la forma de su distribución en el territorio y su estructura. Con opiniones a favor y en contra de este crecimiento acelerado, a finales de los sesentas las condiciones de disponibilidad de recursos y de capacidad del sistema para hacer frente a la demanda creciente de este crecimiento poblacional, hicieron evidente la necesidad de frenar esta tendencia. Por ello, a partir de 1972 se manifiesta esta toma de conciencia por parte del gobierno federal, a través del cambio producido en la política demográfica gubernamental en materia de población al aprobar la Ley General de Población, con la cual se pasó de una posición pronatalista a una de regulación y encauzamiento de los problemas poblacionales, materializada con la puesta en marcha de un programa nacional de planificación familiar.

Los movimientos migratorios en el interior del país tanto hacia el centro como hacia los estados fronterizos del norte y su crecimiento natural, dieron como resultado la distribución de la población por su territorio, pero continuando con la predominancia del Distrito Federal como zona de atracción.

Para fines de los años setenta, los problemas reflejados en el país como resultado de una política industrializadora desregulada hicieron patente el hecho de que "...hasta los años setenta, el interés real del Estado mexicano y de los principales grupos industriales nacionales fue básicamente de tipo sectorial; en donde revistieron importancia las elevadas ganancias y la acumulación de capital en la industria, sin reparar verdaderamente en las implicaciones de su concentración territorial" (Garza; 1983: 178).

En este período también se implantaron políticas de desconcentración del proceso industrializador, reubicando las inversiones lejos de las grandes ciudades anteriormente favorecidas, con el fin de disminuir las disparidades regionales de desarrollo económico y de urbanización -concentradas en un poco más de un tercio de las 30 entidades del país-, situación que propició la formación de ciudades intermedias y pequeñas que constituyen, junto con las grandes metrópolis, el sistema urbano del país.

De los sesenta a los ochenta, la distribución de la población del país se dió en tres escalas geográficas diferentes: a) grado de concentración de la población urbana; b) migración a las ciudades intermedias, y c) sub-urbanización de la zona metropolitana de la ciudad de México (Alba; 1984: 27).

En el decenio de 1970 a 1980 hubo una disminución sustancial en las disparidades económicas de las regiones de México, disminución que ocasionó más retención de población en el sector rural y, en consecuencia, menor migración. Al disminuir la tasa de migración rural-

urbana comienza a notarse una transición del patrón migratorio hacia una migración urbana-urbana o interurbana.

Otra característica de fines de los setenta y principios de los ochenta fue la política urbana de descentralización de las actividades político-administrativas y la población que concentraba la ciudad de México, con la que pudo institucionalizarse por vez primera la planeación urbana como política gubernamental y diseñarse el Programa Nacional de Desarrollo Urbano 1976-1982.

A partir de estos y otros criterios, diversos estudios reflejaron que, a partir de los años ochenta, el proceso de metropolización del país se estaba extendiendo a otras ciudades, no sólo hacia sus áreas periféricas sino considerando otras dimensiones del proceso de urbanización, como sus áreas rurales o semi-rurales de influencia al resto de las ciudades, y en general a la interdependencia del sistema urbano nacional.

Las proyecciones de los estudios urbanos de los años setenta indicaban que los 100 millones de habitantes podrían ser alcanzados para 1990 y los 135 millones para el 2000; situación que no se cumplió seguramente por efecto del descenso en los patrones de fecundidad de las mujeres, logrados por los programas de control natal ya arraigados en la cultura reproductiva de la población y en los cambios socioculturales de las expectativas de las parejas mexicanas.

No obstante, de la década de 1980 al 2000 la población urbana aumentó de un 66.3% a un 74.7% y la no-urbana disminuyó de un 33,7% a un 25.3%, lo que representa que, en un período de veinte años, la población urbana aumentó de dos terceras partes a tres cuartas partes y la no-urbana disminuyó de una tercera parte a una cuarta parte (SEDESOL; 1996: 19).

Las exigencias que esta tendencia implicó fueron las de una fuerte presión en las ciudades para responder a las demandas sociales de este crecimiento urbano, además de la elaboración de políticas urbanas y de programas de desarrollo económico y social acordes a las demandas crecientes, canalizando recursos y esfuerzos en preparar los escenarios para que esto no siguiera traduciéndose en un acrecentamiento de las disparidades regionales y las desigualdades sociales.

Por otra parte, las transformaciones regionales producidas por las políticas y las instalaciones industriales por ellas generadas, dieron lugar a un cambio en la dinámica de la población, particularmente con referencia a las formas diferenciadas de participación por sexo en el mercado de fuerza de trabajo en los diferentes períodos. El cambio más sobresaliente se observa en la fuerza de trabajo femenina, ya que de 240 mil mujeres que participaban en la producción de bienes y servicios en el año de 1930, aumentó a 13,3 millones en 1998. Sin embargo, a nivel intrafamiliar aún sigue predominando la tradicional división sexual del trabajo que asigna a los hombres el papel de proveedores de los bienes económicos del hogar y a las

mujeres el de responsables de realizar las tareas domésticas de sus hogares, a pesar de que se observen cada vez más casos en los que estas funciones son intercambiables, sobre todo en los grupos de población con mayor escolaridad (I.N.E.G.I.; 2000a).

En este aspecto, el país ha experimentado en los últimos años cambios notables en la división del trabajo entre hombres y mujeres; la creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo extradoméstico es prueba de ello, baste señalar que en 1970 de cada cien mujeres de 12 años y más, únicamente 17 realizaban actividades económicas. En contraste, veinticinco años después, 35 de cada cien mujeres se encontraban insertas en el mercado de trabajo (I.N.E.G.I.; 2000a).

Los autores revisados coinciden en que el incremento inusitado del trabajo femenino no se trata de una peculiaridad nacional, sino de un proceso de especialización en el desarrollo de las fuerzas productivas de las sociedades industrializadas en los últimos tiempos, en el que se manifiesta una feminización de la fuerza de trabajo por todo el mundo. Las dos causas principales atribuidas a esto son: a) que los cambios que se han registrado en la estructura productiva estén favoreciendo que las mujeres se incorporen al mercado laboral, y b) que la satisfacción de las necesidades de una familia ya no puede seguir cubriéndose por un solo salario, hecho que ha obligado a las mujeres a trabajar fuera de sus hogares.

La evolución de la participación por sexo en los sectores de actividad es una consecuencia del propio desarrollo de las fuerzas productivas mexicanas y de su proceso de urbanización, favorecido por las innovaciones del avance tecnológico y científico que han dado pie a una diversificación de las habilidades y aptitudes en el tipo de mano de obra que requieren las actividades productivas en los diferentes sectores económicos.

Una forma de observar dicha evolución es considerando las tasas netas de participación económica por sexo de 1960 a 1995. La participación masculina en este lapso de tiempo no ha manifestado cambios considerables en sus porcentajes, en cambio la femenina ha venido incrementándose por casi diez puntos porcentuales cada veinte años de este período; en 1960 era de 18.1% (I.N.E.G.I.; 1963), en 1980 de 27.8% (I.N.E.G.I.; 1982) y en 1995 de un 35.1% (I.N.E.G.I.; 1997).

En cuanto a la participación por sectores de actividad para el mismo período anterior, la de los hombres ha sido menos contrastante que la de las mujeres. Desde 1960 a 1990 ha existido un predominio de la participación de estas últimas en el sector terciario, con 53% en 1960, 66% en 1970 y un 74% en 1990, destacándose las actividades por cuenta propia. En segundo lugar, su participación se ubica en el sector secundario y sin diferencias entre cada decenio; y en tercer lugar en el sector primario, donde si se nota un decremento (I.N.E.G.I.; 1997).

Por último, cabe agregar que desde finales del siglo XX, el desarrollo acelerado de la

tecnología en los sistemas de comunicación electrónicos, ha permitido la globalización de la economía y la reorganización de la geografía económica a nivel mundial. Esto es, la dimensión no territorial sino cibernética de las redes empresariales y de la forma de hacer negocios; facilitando la instalación de enclaves industriales de empresas cuyas matrices pueden ubicarse en cualquier parte del mundo. Dichos cambios económicos han venido permeando las diversas esferas del acontecer social, marcando en los individuos nuevas formas de pensar y actuar que van transformando los matices que asumen sus prácticas en los diversos grupos sociales a los que pertenecen.

La flexibilización de las rigideces arancelarias de los mercados que dicha economía global permite, ha permitido la instalación de empresas en los países en donde la mano de obra sea barata y el contexto jurídico-administrativo sea más favorable a los intereses del capital, como es el caso de México. Lo cual ha representado para muchos el decremento de sus salarios, que los obliga a trabajar horas extras y en no pocos casos a aceptar un subempleo. Esto, aunado al aumento de las familias en donde ambos padres se ven obligados a salir a trabajar para proveer lo necesario, provoca que el tiempo diario en que ellos y sus hijos están en contacto se reduzca radicalmente, y que la llamada "guerra contra los niños y familias en las sociedades angloamericanas" (Chomsky y Ditererich; 1995: 84), la estemos ya sintiendo en el contexto de la sociedad mexicana, sobre todo por la cercanía con los Estados Unidos y por la interiorización de patrones culturales que los medios de comunicación de masas se encargan de transmitir como prototipos de vida moderna.

1.2. *La incorporación progresiva de la mujer al mercado laboral.* La participación femenina en las actividades económicas imprime a las relaciones entre hombres y mujeres un carácter de mayor equidad, que los sitúa en un terreno social de igualdad de oportunidades, tanto laboral como profesionalmente. No obstante, aún se observa que en algunos ámbitos no-profesionales, e inclusive profesionales, los salarios percibidos por una misma actividad siguen siendo más altos cuando es realizada por varones que por mujeres; probablemente por su ventaja comparativa en sus capacidades de desempeño frente a actividades que implican una alta resistencia física, o en aquellos con una movilidad geográfica constante ante los cuales las mujeres se ven limitadas por su propia naturaleza fisiológica reproductiva y por su arraigado rol sociocultural del cuidado y atención familiar.

Si bien al principio la incorporación de las mujeres al mercado laboral fue en actividades propias de su condición femenina -tales como profesoras, secretarías, empleadas de piso, etc.-, progresivamente se han venido incorporando en actividades consideradas tradicionalmente masculinas; transformando la división sexual del trabajo y abriendo así "...márgenes de libertad, nuevas formas de integración y de conflicto y como consecuencia prácticas sociales hete-

rogéneas alejadas del mandato y la tradición" (Tarrés; 1992: 24).

Actualmente vemos que la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado no es sólo resultado de las necesidades derivadas de la crisis económica, y de los cambios ocurridos en la estructura productiva, que han permitido la mayor incorporación de las mujeres, sino también como manifestación de un proceso de cambio sociocultural en sus expectativas de vida. Su participación en el ingreso familiar les permite sentirse más independientes para salir adelante y valerse por ellas mismas -ya sean solteras o casadas-, lo cual ha hecho posible que sus horizontes se hayan ampliado y rebasado así los roles tradicionales de ama de casa, esposa y madre, por una oportunidad de despliegue de sus capacidades y vocaciones como individuo integral, trascendiendo el exclusivo espacio privado de lo familiar. Las mujeres han logrado, así, alejarse de la dependencia de sus lazos de parentesco abriendo otros espacios y posibilidades en donde complementar la edificación de su identidad.

En el caso de las mujeres casadas, la actividad remunerada las ha colocado en una situación diferente en relación a sus maridos; el hecho de colaborar en el ingreso del hogar, aunado a la posibilidad de acceder a niveles de educación más altos, les ha permitido participar racionalmente en las decisiones sobre su sexualidad y fecundidad, el gasto familiar, la organización del hogar y la educación de sus hijos.

Si bien no puede esperarse todavía un equilibrio entre la participación femenina y la masculina lo cierto es que, conforme avanza la modernización la división sexual del trabajo tiende a desaparecer y, por tanto, dejará de ser un argumento valedero para explicar la desigual situación de la mujer, aunque el trabajo de la mujer continúe desvalorizado (como en las actividades no-profesionales) en relación al del hombre (Martínez; 1993: 20).

1.3. *Cambios culturales y reorganización en los hogares mexicanos.* Partiendo del hecho de que en México los hogares familiares siguen siendo la forma predominante en que se agrupa la población -dentro de los cuales destaca la presencia de los hogares nucleares formados generalmente por el jefe de familia, su cónyuge y los hijos, sin que necesariamente esto quiera decir una asignación de roles tradicionales en los mismos-, al observar en las fuentes oficiales la condición de ocupación de los jefes de hogar y su cónyuge, es notorio comprobar que los hogares mexicanos han experimentado cambios en los últimos años, al reducirse la proporción de aquellos en los que sólo el esposo trabaja e incrementarse de manera importante la presencia de hogares en los que tanto el esposo como la cónyuge trabajan (I.N.E.G.I.; 2000b). No obstante, aún sigue existiendo tensión entre algunas mujeres por las dificultades que enfrentan al combinar los aspectos emocionales del trabajo doméstico con la racionalidad pragmático-utilitaria del extradoméstico, así como barreras de tipo cultural que les impiden superar su condición de subordinación y dependencia.

Por otra parte, si bien el progreso de la modernización ha impuesto un avance en las estructuras económicas y en los niveles de vida, vemos que éste no ha sido homogéneo con el avance de las estructuras culturales en su ajuste hacia un cambio en el desempeño de los roles tradicionales de cada sexo en el ámbito privado de sus familias. Esto se observa de manera general en el caso de las mujeres casadas o unidas dentro del hogar, que aunque tengan un trabajo remunerado fuera de él, su responsabilidad sigue siendo atender los quehaceres domésticos, dando lugar a la existencia de una doble jornada y a una doble carga de responsabilidad para ellas (con sus reconocidas excepciones de quienes lo desatienden aún cuando existan hijos pequeños). No obstante, es también notorio que la salida de las mujeres-esposas del hogar al mercado laboral, está permitiendo que un número creciente de padres de familia participen más en aspectos en los que anteriormente las mujeres tenían toda la responsabilidad, haciendo que se involucren mayor tiempo con sus familias participando en el aseo del hogar y en la supervisión y cuidado de sus hijos; situación con la que puede ya afirmarse la presencia de cambios en la división sexual de trabajo en los hogares mexicanos que, sin embargo, continúan distantes de una proporción equilibrada de los niveles de responsabilidad que aún pesan sobre los hombros de las mujeres.

El aumento de la participación de las mujeres en el trabajo extradoméstico ha venido acompañado, asimismo, de otros procesos como los cambios en los patrones de reproducción de las parejas, con una marcada tendencia hacia la reducción del número de hijos; los aumentos en las tasas de divorcio, al no sentirse ya las mujeres-esposas o parejas dependientes económicamente de sus maridos; en la migración masculina y en el aumento de los hogares con jefatura femenina (Cerrutti; 2000: 66).

Tomando en cuenta lo anterior, puede decirse que en el contexto de la sociedad mexicana, a una modernización económica no necesariamente corresponde a una modernización cultural. Es decir, que no necesariamente el conjunto de principios y actitudes que le dan forma a la expresión subjetiva de la sociedad se ven modificados; de tal manera que la nueva identidad femenina que se va conformando a lo largo del proceso de modernización que se extiende hasta nuestros días, no se logra desvincular de una relación de subordinación ante el hombre y/o la sociedad que así lo determina (Martínez; 1993: 20).

1.4. *Cambios sociales y procesos de reestructuración familiar.* Una vez que la mujer salió del espacio privado de su hogar al terreno público del mercado de trabajo, las condiciones de su vida doméstica empezaron a expresar cambios que, aunados a los procesos de cambio social en otras esferas de la vida urbana, fueron dando lugar al surgimiento de una sociedad mexicana cada vez más diferenciada con respecto a la existencia de tipologías de familia distintas al esquema tradicional del esposo-padre como único proveedor y de la esposa-madre como ama de

casa y responsable única del cuidado de los hijos; a tal grado que hoy por hoy, estamos ante la presencia innegable de familias sin hijos por decisión propia, sin pareja y sin hijos, en aquellos casos de quienes deciden vivir de manera independiente de sus familias de origen (unipersonales); con hijos y un jefe o jefa de familia, ya sea por viudez, divorcio o soltería (uniparentales); parejas homosexuales, sin hijos o con hijos biológicos y/o adoptados de ambos miembros, parejas que deciden vivir en unión libre y tener hijos o no tenerlos, y familias cuyos miembros cohabitan voluntariamente por afinidades de cualquier tipo (religioso, vocacional, etc.), y a esto habré de agregarle un etcétera para no dejar fuera alguna modalidad del espectro multiforme de la actual tipología familiar de México y el mundo⁸.

Particularizando de entre esta gama de modalidades y atendiendo al tipo de familia objeto de mi interés para este estudio, hago hincapié a lo largo del mismo en aquellas donde existen padres o tutores e hijos o dependientes. De esta forma, los efectos de los cambios sustanciales del esquema familiar tradicional se ven reflejados en las nuevas dinámicas de las relaciones familiares; siendo en este ámbito donde se registran los cambios sustanciales de la sociedad tradicional, forma en que se le caracterizó hasta antes de los cambios mundiales introducidos en la década de los años sesenta (acceso masivo de pastillas anticonceptivas, auge de la ideología feminista, movimientos político-ideológicos estudiantiles a nivel mundial, etc.). Con los cuales se inicia un proceso de reestructuración de los roles tradicionales de los miembros de las familias, por los de sujetos activos dentro y fuera del hogar, capaces de realizar tareas alternadas entre el terreno laboral y el doméstico para elevar sus condiciones materiales de vida y sus expectativas de autorrealización personal.

No obstante, sin negar los significativos cambios en torno al desempeño de actividades laborales y domésticas tanto de hombres como de mujeres casados o unidos libremente, para fines de los años noventa todavía un importante sector de la población sigue desempeñando papeles tradicionales de proveedores (46.5%) y amas de casa (33.1%); observándose de manera más notoria en las mujeres que poseen menor nivel de instrucción. De tal forma que entre menores años de estudio tengan, mayor es el número de horas que ellas dedican a las actividades domésticas (I.N.E.G.I.; 2000a).

Las presiones externas han venido cambiando paulatinamente el ámbito familiar. El éxodo de población, la creación de grandes ciudades y la migración, dispersa a quienes vivían en un hogar común transformando la constitución de sus nuevos hogares en sus lugares de destino por espacios donde un menor grupo de miembros conviven y se desarrollan: padres e

⁸ En este mismo sentido, A. Giddens afirma que el multiformismo familiar ante el cual nos encontramos, responde más bien a la permeabilización en la dimensión del espacio íntimo, de los procesos democratizadores experimentados por las sociedades industrializadas y culturalmente

hijos. La educación y socialización de los hijos ya no recae en la familia sino en la pareja de procreación, y las actividades laborales y educativas se realizan fuera del hogar en instituciones como las guarderías, escuelas, oficinas y fábricas; orillando a que los miembros de las familias pasen menos tiempo juntos y disminuyendo significativamente el tiempo diario para la necesaria convivencia cotidiana.

Otra de las formas en que la participación económica de ambos padres repercute en la organización de las familias, es en el hecho de que la responsabilidad de los hijos -anteriormente exclusiva de la madre- ahora es más compartida con los esposos o parejas masculinas, poniendo de manifiesto que los hijos necesitan de los padres no sólo como proveedores del sustento familiar, sino como figuras identificadoras para la edificación de su personalidad.

Asimismo, la actual división del trabajo refleja un panorama distinto en la participación en el trabajo doméstico de hombres y mujeres en general. En 1997, el 40% de la población masculina de 12 años y más desempeña exclusivamente un papel de proveedor, al dedicarse sólo al trabajo extradoméstico; la población femenina, por su parte, refleja que un 47% se dedica al trabajo doméstico en el interior de sus propios hogares. Así, el 38% de los hombres y el 35% de las mujeres, además de participar en el mercado laboral desempeñan otras actividades como estudiar o realizar los quehaceres del hogar (I.N.E.G.I.; 2000a).

Otro aspecto que se observa es que los hombres casados o unidos son los que reportan una menor tasa de participación doméstica, en contraste con los solteros, viudos, separados o divorciados. Sin embargo, la distribución de la población económicamente activa por tipo de actividad indica que en 1977, el 34% de los hombres que cumplen con su papel de proveedores llevan a cabo alternadamente trabajos domésticos en sus propios hogares, porcentaje que en 1995 fue de 44% (I.N.E.G.I.; 2000a). Esto permite constatar lo dicho en el punto anterior, de que los cambios en el desempeño de actividades tradicionalmente femeninas, están permitiendo que cada vez un mayor porcentaje de varones participe en las actividades domésticas de sus hogares.

Es así como la gran transformación que ha implicado para los mexicanos en los últimos cincuenta años, el paso de una sociedad eminentemente agrícola-rural a una industrial-urbana, ha significado una serie de cambios que han alterado la cotidianeidad de los espacios privados que son compartidos por hombres y mujeres, así como sus concepciones en las dimensiones de su organización familiar, de sus capacidades reproductivas, de la división del trabajo por sexos (dentro y fuera del hogar), de las relaciones sociales, y de su participación en la vida pública.

Al modificarse el contexto enmarcador de la sociedad rural al urbano, se han modificado

también las pautas tradicionales anteriormente inmutables en diversas posturas y valores culturales, ampliando los horizontes hacia la reflexión racional de otras posibilidades de vida, más plena y satisfactoria; como lo han sido para las mujeres los cambios en el terreno sexual, permitiéndoles separarlo de su vida reproductiva; los cambios en su acceso a mayores niveles educativos, con los cuales han aumentado los parámetros de su visión del mundo y la sociedad; y los de su inserción a un mercado laboral cada vez más diversificado, que les ha permitido una mayor independencia en sus decisiones de cara a la edificación individual de sus proyectos de vida.

La modernización de la sociedad mexicana ha implicado, necesariamente, rompimientos de los patrones básicos o tradicionales en que se asientan las prácticas sociales a niveles público y privado; originando con ello conflictos, crisis y revaloraciones con las que hombres y mujeres han encontrado la posibilidad de crear espacios de expresión y desarrollo personal distintos, pero que atienden mayormente al ejercicio pleno de sus potencialidades individuales y de sus capacidades de adaptación ante una realidad cuyo dinamismo constante exige también continuos retos de ajuste y acomodación a las nuevas circunstancias, los cuales han venido a formar parte de los requerimientos "auto-eco-organizativos" que individualmente exige la vida urbana moderna en las sociedades industrializadas⁹.

A pesar de que en los distintos estratos de la estructura social no se refleja de manera homogénea la presencia de dichos procesos de cambio, no se puede dejar de reconocer que en lo que toca al sector mayoritario de los sectores medios urbanos, este proceso ha dejado una importante huella en el ámbito cultural, particularmente en lo relacionado con la vida en pareja, al interior de sus familias y en sus conquistas en el terreno laboral.

1.5. *El caso particular de Mexicali, Baja California.* El desarrollo de la sociedad mexicana de los últimos sesenta años que hasta aquí he expuesto, ha sido resultado de un proceso histórico en el que la evolución de Mexicali como ciudad no pudo quedarse al margen, sobre todo considerando su ubicación geopolítica, que la sitúa en el estado de Baja California, al límite noroeste del territorio mexicano, haciendo frontera con California, el estado de mayor dinamismo económico de los Estados Unidos.

Los orígenes de la comunidad mexicalense se remontan a los inicios de la entidad, con datos de colonización documentados desde finales del siglo XIX; registrándose para principios del siglo pasado una cifra de cientos de estadounidenses y orientales -así como de otras nacionalidades, pero en una proporción menor- que habitaban la península, además de una población mexicana de pequeños empresarios, comerciantes, rancheros y pescadores que vivían

⁹ Término utilizado por E. Morin en su obra de *El Método* (Morin; 1998: 52).

en Mexicali, en Tijuana y a lo largo de la costa del Pacífico, y de comunidades indígenas que se ubicaban en las regiones montañosas (Taylor; 2000: 50).

El surgimiento de Mexicali fue posibilitado por las condiciones naturales y sociales de su Valle y su contigüidad con el Valle Imperial, integrando una zona agropecuaria de enorme potencial a principios del siglo XX. Los factores de orden natural se refieren, primeramente, a su ubicación geográfica, en colindancia con Estados Unidos; y en segundo término, a las características topográficas de su valle localizado en la parte sur del valle geográfico del Bajo Río Colorado, en las que se forman pendientes naturales que hicieron posible derivar por gravedad las aguas del Río Colorado, que vinieron a permitir las actividades agrícolas y pecuarias en la región; y por último, el aspecto de la fertilidad de sus suelos, resultado de las características geológicas de la región que conforman un área que reúne los requerimientos cualitativos para dichas actividades agropecuarias. Los factores de tipo social abarcan el desarrollo de las fuerzas productivas de ese tiempo, que permitieron potenciar los peculiares recursos naturales, y las disposiciones legales que permitieron incorporar la tierra al mercado; iniciando con ello un proceso de acumulación originaria de capital y de migración para la colonización de las áreas subpobladas del país (Estrella; 1983: 7).

Las actividades económicas de ese tiempo abarcaron intercambios comerciales, de recursos naturales, materias primas y fuerza de trabajo requeridas por las labores de especialización agrícola del Valle de Mexicali y de los vecinos estados de California y Arizona. Esta situación se vio favorecida por la ausencia de condiciones jurídico-políticas en la península de Baja California, que en ese entonces no estaba aún vinculada a la dinámica económica nacional, y que se vieron retrasadas con la etapa turbulenta de luchas armadas internas que el país enfrentó hasta mediados del siglo pasado; acontecimientos revolucionarios que se sumaron a los efectos de crisis económica provocados por las dos guerras mundiales, dificultando aún más las condiciones para que esta integración pudiera darse.

El contexto político que vivía el país en esos años no pudo contener el dinamismo del desarrollo económico de las ciudades fronterizas del estado, ni la movilidad de población que paralelamente esto trajo consigo; debido a la influencia del proceso de expansión del capitalismo estadounidense, particularmente con los nexos económicos existentes en las áreas fronterizas de San Diego-Tijuana y el condado del Valle Imperial-Mexicali (que actualmente constituyen una de las regiones más dinámicas de la zona económica binacional entre México y Estados Unidos).

Por otro lado, el hecho de que en las primeras fases de evolución del mencionado proceso de expansión los intereses estadounidenses fueran los mayormente favorecidos, puso en riesgo la soberanía nacional y el sentido de mexicanidad en la población que habitaba los poblados fronterizos; no obstante, después de algunos intentos por parte de grupos revolu-

cionarios para reforzar el sentido de identidad nacional en la entidad a principios del siglo XX, y de disposiciones del gobierno federal encaminadas a impulsar la soberanía del estado y su integración al resto de la república, no es sino hasta 1930 cuando se decreta la creación del Territorio Norte de la Baja California, dividido en tres delegaciones con sus respectivas cabeceras, que quedaron ubicadas en los poblados de Tijuana, Ensenada y Mexicali (Taylor; 2000: 58).

Posteriormente, se sumaron otras acciones federales encaminadas a crear las condiciones para el desarrollo capitalista del país hacia nuestro estado, como lo fueron: la Ley de Perímetros Libres en 1933 y 1935, que estimuló el desarrollo económico de las ciudades fronterizas del estado, permitiéndoles la franquicia de introducir mercancías extranjeras sin pagar impuestos; la edificación del sistema carretero, de redes ferroviarias y de rutas aéreas, que permitieron reforzar las comunicaciones tanto de la península y el estado de Sonora con el vecino país, como con el resto de México; el establecimiento de controles de flujo de población en la frontera norte por medio de agencias aduanales y puntos oficiales, y la expedición de pasaportes como requisito para el cruce fronterizo hacia Estados Unidos; las políticas de redistribución demográfica de los años cuarentas, con la que se facilitó el poblamiento de regiones que tenían un reducido número de habitantes, y la de redistribución de tierras y desmantelamiento de latifundios -iniciada desde 1915, posteriormente a los acontecimientos armados de 1910 y consolidada hasta finales de los años cincuentas- que acompañó al movimiento de Reforma Agraria (Gutelman; 1980: 61), con la cual surgieron los ejidos y el otorgamiento de créditos a agricultores, que permitieron un notable progreso del sector agrícola en la entidad, sobre todo del Valle de Mexicali.

Después de fallidos intentos, es hasta 1952 cuando el mismo progreso de la entidad y el crecimiento del número de sus habitantes (en 1940, de 78,907 y en 1950, de 226,976 personas) le permiten cubrir las condiciones para que se aprobara la iniciativa de ley que la transforma de territorio a estado, conformado por los municipios de Mexicali, Tijuana, Ensenada, y Tecate (Taylor; 2000: 78). Los datos históricos revelan que el desarrollo de estas cabeceras municipales ha sido directamente proporcional a las ventajas comparativas que particularmente ofrecen en cuanto a recursos naturales y a su localización geográfica estratégica, entre las cuales han destacado las ciudades de Tijuana y Mexicali.

Los tres factores principales a los que se atribuye el dinámico desarrollo de los municipios fronterizos del norte de México vecinadas con Estados Unidos son: su acelerado ritmo de crecimiento poblacional en relación con los demás estados del país (Zenteno y Cruz, 1988, en: Estrella y Ranfla; 1999: 10); los elevados niveles de urbanización adoptados por la población que los habita (Gutiérrez, 1992, en: Estrella y Ranfla; 1999:10), y sus ritmos de desarrollo económico relativamente superiores al resto de las entidades, que le han permitido a

su población tener acceso a niveles de bienestar comparativamente superiores (CONAPO; 1992, en: Estrella y Ranfla; 1999: 10).

La fecha oficial de fundación de la ciudad de Mexicali es el 14 de marzo de 1903. A casi un siglo de su fundación, la ciudad ha pasado por diversas etapas en su crecimiento económico-político, social y cultural, siendo un factor político propulsor su nombramiento oficial como capital del Territorio Norte de Baja California a partir de 1915, en el período gubernamental del Coronel Esteban Cantú; así como su conversión a estado en el de Miguel Alemán en 1952 (Walter, 1991, en: Taylor; 2000: 78).

Los cambios vividos por la sociedad mexicalense de esa fecha hasta ahora, se han visto reflejados en su crecimiento demográfico, en su densidad de población, y en un dinamismo en la diversificación de sus sectores productivos; con el cual se ha ido sustituyendo -como en el resto del país- la anterior predominancia de las actividades agrícolas por las industriales y de servicios. Del mismo modo, contribuyó a esto el cumplimiento de disposiciones que a nivel federal se tomaron para dar mayor impulso a las ciudades fronterizas del norte de México; aspectos que han convertido a la ciudad en una comunidad urbanizada, polo de atracción de población, con habitantes procedentes de todas las entidades del país, así como de otros países.

Como ejemplos de esas políticas federales de impulso económico a la franja fronteriza se pueden mencionar, en primer plano, al Programa Bracero signado en 1942, con el cual se legalizó la entrada de trabajadores mexicanos a Estados Unidos para suplir la escasez de mano de obra provocada por la II Guerra Mundial. En segundo término, se contó con la aprobación, a mediados de los años sesenta, del Programa Nacional Fronterizo; con el que se dio arranque a la etapa de industrialización maquiladora de nuestra ciudad. Este programa patentizó el interés del gobierno de la época por inyectarle dinamismo a la estructura económica de la frontera norte del territorio mexicano, con lo cual se consiguió sacar el mayor partido a su vecindad con un país con el desarrollo de Estados Unidos, aprovechando la mano de obra barata de sus ciudades fronterizas para trasladar a ellas los procesos intensivos de trabajo, reduciendo así los costos de producción a los empresarios norteamericanos; así como para descentralizar la marcada concentración de industrias que se tenían localizadas en los principales estados del centro del país.

En sus inicios, el programa maquilador condujo a la proliferación de industrias de carácter textil y de ensamble, que creó condiciones de carácter laboral sin precedentes para incorporar un número creciente de fuerza de trabajo femenina no calificada, cuyo perfil sociocultural de especialización en labores de tipo manual garantizó a los empresarios el cuidado y meticulosidad requeridos en la confección de las unidades de producción. Las cifras censales de ese entonces mostraban que la participación de las mujeres de doce años o más en la población económicamente activa de Mexicali se incrementó de 1960 a 1970, de 13,838

(15.3%) a 20,253 (20.5%) mujeres empleadas o en proceso de emplearse en los diversos sectores de actividad (I.N.E.G.I.; 1963, 1971).

Lo anterior condujo a la modificación de la estructura de oportunidades económicas, fomentando el desarrollo de la industria maquiladora de exportación (Estrella y Ranfla; 1996:16), a las que acompañaron necesidades de mano de obra y servicios de apoyo tales como empresas de abastecimiento complementario de insumos y materiales, de seguridad e higiene, constructoras de vivienda, planteles educativos, comercios de diversos giros, restaurantes y hoteles, entre otros; simultáneos a los procesos de inmigración de personas que encontraron en esta localidad tanto la oportunidad de un sustento seguro que ofrecer a sus respectivas familias, como la conquista de mejores horizontes de desarrollo personal y profesional.

El factor que a partir de 1993 volvió a reactivar el proceso de transformación de la fisonomía urbana de Mexicali fue la celebración del Tratado de Libre Comercio (TLC), con participación tripartita entre Canadá, Estados Unidos y México, que vino a satisfacer las necesidades de la actual política neoliberal de libre mercado de derribar las barreras arancelarias a la circulación de productos y bienes de consumo diversos entre estos países. A la firma de este tratado se suman los esfuerzos que desde el pasado sexenio se están realizando por las autoridades federales y estatales de hacer un acuerdo económico similar con otros países, como Francia y Japón (entre otros), para diversificar la participación de capitales extranjeros en la economía de nuestro país.

Otras de las principales consecuencias que han seguido a la celebración de dicho acuerdo económico, han sido el que las ciudades fronterizas del norte del país experimentaran un notable aumento de sus importaciones y exportaciones, en la instalación de enclaves industriales de capital extranjero, así como en la demanda de mano de obra cada vez más calificada y especializada de técnicos y profesionales de ambos sexos; igualmente en los programas de vinculación escuela-empresa y de planes de estudios en carreras afines, que respondieran a las necesidades de los sectores industrial y de servicios. Todo ello, potenció nuevamente los factores de atracción migratoria hacia Mexicali, la demanda de vivienda y múltiples servicios y programas de asistencia social y, en consecuencia, la expansión de la mancha urbana de la ciudad.

Como una de las repercusiones de los aspectos anteriores que me interesa resaltar, está el incremento de la participación de las mujeres en la población económicamente activa de Mexicali. Los datos más actualizados indican una creciente participación de las mujeres en la población económicamente activa de la ciudad en los últimos decenios, encontrándose que el porcentaje de participación femenina registrado en el censo de 1980, con un 28.9% (I.N.E.G.I.; 1982), se incrementó a un 33.6% en el año 2000 (I.N.E.G.I.; 2001). Además, los grupos de edad donde se concentran las más altas tasas específicas de participación de la población

económicamente activa femenina se ubica en los grupos de edad de 25 a 44 años (I.N.E.G.I.; 2002), que constituyen los años del período álgido del proceso reproductivo y de formación de los hijos, en los cuales la necesidad económica para el sustento de los hijos menores se incrementa.

A la ampliación de los intercambios económicos propiciados por el TLC se suman los efectos de los procesos de globalización económica mundial, que, con el apoyo de los avances tecnológicos en la ampliación de las redes de comunicación internacional, otorga a los procesos productivos la virtud de fragmentarse y extenderse a cualquier lugar del mundo donde se ubiquen las mejores condiciones de localización; potenciando aún más las ventajas comparativas de los estados ubicados en la frontera norte del país y, con ello, sus índices de industrialización, impactando directamente en el incremento de los niveles de urbanización de sus ciudades, sobre todo de aquellas que cuentan con puertos de cruce inter-fronterizo, como lo son Mexicali, Tijuana y Tecate. Factores que se han visto últimamente aún más dinamizados, como resultado de los recientes acuerdos celebrados por el gobierno del presidente Vicente Fox con la Unión Económica Europea, con la intención de continuar abriendo la economía mexicana a la participación diversificada de capitales extranjeros.

Las características actuales de la base económica mexicalense abarca tres segmentos productivos: a) un sector agrícola, que mantiene su presencia en la economía nacional; b) una serie de actividades en los sectores industrial, comercio y de servicios sustentados en el mercado regional, en su mayoría pequeña y mediana industria, y c) un sector de industrias orientadas a la exportación, sin eslabonamientos a nivel regional (Estrella y Ranfla; 1996: 21).

Con los datos que hasta aquí incluyo, he querido dar al lector la información histórico-contextual que permite entender, a grandes rasgos, la evolución de la comunidad mexicalense original a una ciudad con características propiamente urbanas. Ahora pasaré a mencionar otro de los aspectos que me interesa destacar, como es la descripción de su peculiar ambiente sociocultural, a fin de brindar una cabal idea de la forma en que sus habitantes comparten entre sí, de manera cotidiana, valores y costumbres transculturales con la sociedad norteamericana que permean involuntariamente en sus esquemas conductuales y los hacen ser menos rígidos en comparación con individuos de otras entidades del país, para incorporar cambios y ajustes a sus formas de vida y patrones de comportamiento.

Los estudios en la materia ilustran cómo es que desde principios del siglo XX, los políticos y habitantes del centro del país utilizaron el término de "terrinorteños" para referirse a los ciudadanos de la región bajacaliforniana, llegando al extremo de desprestigiarlos. Situación que les daba a éstos un sentimiento de incompreensión por parte del resto de ciudadanos del país, pero que tenía sus raíces muy hondas en el pasado, debido a que la cultura de la frontera norte siempre había sido considerada diferente a la de otras regiones de México, por el gusto de

sus habitantes de adoptar el inglés como su segunda lengua y a su tendencia a practicar hábitos y costumbres de la sociedad estadounidense (Taylor; 2000: 60).

Particularizando el caso de Mexicali, la peculiaridad sociocultural de su población tiene que ver fundamentalmente con su ubicación geográfica en colindancia con el estado de California, que la hace una zona de atracción de inmigrantes que aspiran lograr la mejora de sus condiciones materiales de vida, mucha de la cual se ha asentado de manera permanente y reproducido de forma natural, paralelamente a la población nativa de la región. Este mosaico poblacional se ve intensificado por la diversidad de contactos que de manera continua se intercambian con la comunidad vecina de Norteamérica y su pluralidad racial -de tipo laboral, empresarial, comercial, turística y familiar-; interacción que dificulta la existencia de patrones culturales homogéneos y propicia una diversidad de valores provenientes del exterior -en especial de aquellos que imperan en sociedades más desarrolladas y con un horizonte cultural superior- que van permeando en sus mentalidades y esquemas de vida hasta adoptarse como ideal a seguir por quienes se ven sometidos a ellos de manera permanente, formando parte de su imaginario colectivo.

Por tanto, un rasgo a considerar cuando se habla de las ciudades del estado de Baja California, es su singularidad cultural con respecto a otras entidades del país. Los estudios que se han hecho al respecto han encontrado que la sociedad bajacaliforniana manifiesta posiciones menos tradicionales con respecto a los valores básicos de la población mexicana; rasgos más permeables en comparación con otros estados de nuestro país para adaptarse a los cambios individuales que conllevan las transformaciones ocurridas en sus cambiantes condiciones de vida y como producto del intercambio de rasgos culturales a los que permanentemente se ve expuesta (Molina y González; 1991: 2). Esto quiere decir que su gente es más receptiva a introducir modificaciones en la forma de percibir su entorno, en el ejercicio de sus prácticas sociales, y en la manera de hacer efectivos sus derechos sociales. Por la conjugación de todos estos factores de localización y de interacción social, Baja California ha logrado incorporar con mayor rapidez que el promedio nacional los adelantos tecnológicos y de organización social, de cara a los desafíos del contexto globalizador (Molina y González; 1994: 4).

Con respecto a los valores relacionados con la familia, las comunidades que habitan las ciudades de la entidad viven micro-procesos reorganizadores en el seno de sus hogares, que se ven potenciados al interactuar con los macro-procesos democratizadores del contexto político-social del México de nuestros días. Esto se nota, de manera particular, en lo concerniente a la distribución de responsabilidades frente al mantenimiento del hogar en el cumplimiento de las responsabilidades laborales y la atención de los hijos menores, que se refleja en una creciente proporción de la participación masculina en las tareas domésticas (aunque todavía lejos de ser equivalente a la de las mujeres); además de un mayor grado de apertura en la aceptación de

métodos de planificación familiar, hacia el divorcio, a las relaciones extramaritales y al aborto (Molina y González: 1994; 5)

En este panorama citadino, la vida cotidiana de las familias de la zona urbana de Mexicali con hijos o dependientes, se desenvuelve como las del resto de comunidades urbanizadas del país, entre horarios de trabajo, traslados de los menores a sus escuelas, abastecimiento de víveres, momentos de esparcimiento y comunicación, pagos de servicios, etc.; imponiéndoles una rutina diaria que dinamiza su ingenio para organizarse de la mejor manera posible, sobre todo las de aquellas en que ambos padres tienen que cumplir con horarios y compromisos laborales, ideando arreglos al interior y al exterior de las mismas que en ocasiones los orillan a romper el aislamiento relativo con sus familias de origen, estrechando con ellas lazos de solidaridad familiar y ayuda mutua en reciprocidad a la atención y cuidado de sus hijos menores que cursan la educación primaria.

II. CONCEPTUALIZACIÓN Y CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA FAMILIA

Desde la perspectiva sociológica, la familia puede ser estudiada desde dos enfoques: el microsociológico y el macrosociológico. El primer enfoque analiza las características de la familia como grupo primario ya sea por los elementos que la componen, por las relaciones que se establecen entre sus miembros, los roles que se desempeñan, sus funciones, sus estilos de interacción, su dinámica, sus fases de desarrollo, y los efectos que produce cualquier alteración en el número de sus miembros. El enfoque macrosociológico, por su parte, la define como institución social encargada de reproducir el orden social y de asegurar la transmisión del patrimonio técnico-cultural a las nuevas generaciones. La socialización constituye así su función básica, tanto desde el punto de vista de la supervivencia individual como de la social.

Para el análisis microsociológico de la familia con hijos menores de edad elegí, fundamentalmente, el marco conceptual de la teoría psicoanalítica, que ilustra la forma en que los aspectos psicológicos están íntimamente ligados al comportamiento individual y social de los individuos, sobre todo cuando se trata de los menores de edad, quienes se encuentran aun en una etapa de edificación de sus personalidades. Hago uso también del apoyo de la teoría piagetana para explicar la fase de desarrollo de la etapa escolar, como la del inicio de las operaciones mentales más complejas en el niño; así como de las aportaciones de trabajos contemporáneos que se han hecho en el área del desarrollo humano, específicamente de los niños en edad escolar y de la influencia que el ambiente contextual que les rodea tiene sobre sus logros escolares, particularmente el familiar.

Para el enfoque macrosociológico de la familia, recurro a la teoría estructural-funcionalista, específicamente la de la escuela parsoniana, que la aborda como una de las instituciones que forman la estructura social, cuya función primordial es la socialización de los individuos, el grupo primario donde el niño recibe su preparación para la vida social. Asimismo, incluyo una explicación de la relación entre educación y familia, donde menciono que la educación formal o intencionada le corresponde impartirla a las instituciones educativas, en este caso las escuelas; y la informal o espontánea a la institución familiar.

2.1. El papel de la familia en la formación de la personalidad del niño. Los avances de la psicología en el estudio e interpretación de los aspectos conductuales del individuo llevaron a que poco antes del comienzo del siglo XX, naciera una nueva escuela conocida con el nombre de psicoanálisis, gracias a los revolucionarios trabajos científicos de Sigmund Freud (1856-1939) sobre el origen de los trastornos neuróticos basado en recuerdos inhibidos inconscientemente. Enfoque que proporcionó la primera reseña completa y coherente de lo que acontece en la

mente humana a partir de las primeras etapas de la vida, haciendo que tanto terapeutas como educadores y padres de familia concedieran mayor importancia a la infancia como estadio básico en la formación de la personalidad del individuo.

Actualmente, con el desarrollo de los medios masivos de comunicación y el incremento de los niveles de escolaridad, buena parte de estos estudios han estado al alcance de los padres de familia, confirmando, corrigiendo o contradiciendo sus propios puntos de vista y dándoles la posibilidad de comprender mejor las mentes de sus hijos.

La corriente psicoanalítica ha venido, pues, a remarcar la importancia de las necesidades de la educación temprana, demostrando suficientemente que existe un perfecto paralelo entre los procesos somáticos (que conciernen al cuerpo) y los psíquicos; encontrando que "...siempre que el niño se ve sujeto a graves privaciones psíquicas en sus años tempranos, muestra secuelas duraderas en su desarrollo posterior" (Freud; 1989: 19).

Sus investigaciones han remarcado que la forma en que se satisfagan en el niño sus necesidades físicas, intelectuales, instintivas y emocionales, por quienes se ocupan de su crianza -papel que generalmente corresponde a sus progenitores o tutores-, va a ser decisiva para su salud psíquica una vez adulto.

En lo que respecta a las necesidades intelectuales del niño, su asistencia a los centros escolares no debe engañar a los padres o tutores ni llevarlos a pensar que los requerimientos del niño se satisfacen por entero en lo que concierne al dominio de su desarrollo intelectual. La instrucción que en ellos recibe el niño sobre el conocimiento de diversos contenidos no es suficiente para estimular en ellos su capacidad intelectual, ya que es desde el hogar donde dicha estimulación debe iniciarse a partir de juegos con los que aprendan a desarrollar el uso de sus sentidos y memoria, de sus procesos de pensamiento y de su capacidad de elaborar operaciones mentales cada vez más complejas. En este sentido, Anna Freud afirma que "... la creación de recursos adecuados para el estímulo de estos procesos de crecimiento mental tiene más importancia que la instrucción misma que se les da a los niños..." (Freud; 1989: 37).

Asimismo, la misma autora sostiene que el aspecto que para los padres es más difícil es el de los requerimientos instintivos y emocionales del niño, en virtud de que no se pueden definir con la misma claridad que los intelectuales, por lo que la tendencia a caer en casos extremos es un riesgo que no es fácil evitar, como el de una "inanición" emocional o en un exceso emocional hacia sus hijos, igualmente paralizantes de su personalidad.

Los descubrimientos de la psicología psicoanalítica al conocimiento de las necesidades instintivas y emocionales del niño, aportan evidencias extraídas de la historia anterior de los adultos y corroboradas después por pruebas directas aportadas por la observación de niños, de que la inocencia de la niñez es un mito, que el instinto sexual humano se expresa desde el comienzo de la vida y su manifestación es necesaria como expresión preliminar del

funcionamiento sexual adulto, y que las experiencias emocionales tempranas del niño son de suma importancia para el desarrollo de las etapas ulteriores.

A medida que el niño crece, una parte cada vez mayor de sus necesidades instintivas se desplaza hacia fuera y exige que la satisfagan los progenitores o aquellos adultos que en su lugar han provisto sus necesidades físicas y atendido en general su bienestar. Sobre la base de estas primeras adhesiones, el niño va construyendo una vida emocional rica y variada, concentrando todos sus sentimientos en sus padres o tutores.

Una relación exitosa de los hijos pequeños con sus progenitores o sus sustitutos constituye una primera experiencia de amor que crea un patrón para sus experiencias afectivas posteriores; construye un vínculo firme entre el niño y el mundo exterior en cuanto a que hace que éste dependa de los adultos y se torne receptivo a sus esfuerzos educativos. De tal manera que su única vía a la adaptación social es la que pasa por la relación estrecha con sus progenitores o tutores, y la privación total en esta esfera da origen a deficiencias del desarrollo del niño que no son menos serias que las provocadas por una mala nutrición. Los niños cuyos afectos no encuentran objeto no son tan sólo infelices, sino que comienzan a desarrollarse en forma anormal en uno o más aspectos y manifiestan problemas diversos; siendo común en ellos que aun viviendo organizados en comunidades sus respuestas sociales sean lentas y se desenvuelvan en forma insegura.

En lo que toca a la influencia de la madre, particularmente en los primeros años, el cuidado de los hijos sigue recayendo en ella, ya que regularmente es el padre el que acostumbra estar ausente durante la mayor parte del día; situación familiar que convierte a la madre en el adulto emocionalmente significativo para los hijos de ambos sexos, provocando que sea ella el modelo funcional inicial con que se identifica el niño; lo cual no le resta importancia a la influencia de la figura paterna en este proceso de identificación infantil, sobre todo a partir de la segunda infancia.

En relación a lo anterior, Edgar Morín -al desarrollar sus ideas sobre la existencialidad del conocimiento- afirma que es necesario un psicoanálisis que desentrañe en los sujetos cognoscentes deseos, temores, fantasmas, complejos (nudos psicoafectivos) y arquetipos mentales profundos, interiorizados desde la infancia, que modelan inconscientemente su visión del mundo, contaminando profundamente la relación de cada uno con el conocimiento. Las interrogaciones y angustias conservadas desde la infancia, se transforman en la etapa adulta de diversas maneras, dependiendo de las inhibiciones y dinámicas familiares y socioculturales que las hayan determinado (Morín; 1998: 141-142).

El enfoque psicoanalítico ha demostrado la importancia que tiene el que la evolución de los niños en las condiciones de nuestra época no puede facilitarse más que en la medida en que los padres y tutores, comprendiendo y ejerciendo su papel respectivo, reúnan unas condiciones

de seguridad afectiva; y que las dificultades entre ellos pueden influir profundamente en el comportamiento futuro de los hijos, ocasionándoles problemas emocionales que les impiden alcanzar logros en otras esferas de su desarrollo como individuos.

De esta manera, la proximidad física de los padres hacia los hijos no es condición suficiente para despertar en ellos un sentimiento de su seguridad, si no se complementa con unas condiciones armoniosas del medio familiar en que se dan dichas relaciones, de tal forma que posibiliten la existencia de lazos de satisfacción entre padres e hijos.

2.2. Aportaciones teóricas de la familia como institución social. La utilización del concepto de estructura como instrumento para analizar la realidad social, data de hace tres siglos en las ciencias naturales, y en el siglo XIX se trasladó a la sociología como consecuencia del empleo de ciertos términos orgánicos por los pensadores de la época (Comte, Marx y Spencer).

Los teóricos estructural-funcionalistas establecieron un paralelismo entre la organización y evolución de los organismos biológicos y la organización y evolución de las sociedades. Así la sociedad, como un organismo vivo, podía ser dividida en partes ordenadas y diferenciadas; donde la estructura social sería, entonces, una trama de posiciones, funciones e interrelaciones mutuas mediante las cuales se puede explicar la interdependencia de las partes que componen la sociedad. "Esta interacción mutua de fenómenos sociales, presupone un equilibrio cuyo mantenimiento depende de acciones que están más allá del control del individuo, mismas que surgen del sistema social como entidad en sí misma" (Iracheta; 1992: 31).

Adam Schaff (1976) afirma, en este sentido, que los conceptos de estructura y sistema están unidos inseparablemente entre sí y que no existe estructura alguna sin un sistema al que ésta se refiera, y viceversa, de forma tal que en el resultado final se subraya tanto la dependencia de los elementos con respecto al sistema a que pertenecen, como el hecho de que el todo es algo más que la simple suma de sus elementos, o sea, algo más que un mero agregado (Schaff; 1976: 19).

El concepto de función del que este enfoque parte como característica principal de la estructura social, es el de la contribución que una actividad parcial hace a la actividad total de la cual forma parte. La estructura social es observada, así, a través de su funcionamiento; o sea que las relaciones entre unidades pueden ser reducidas por la forma en que la actividad de una afecta al resto de unidades. De tal forma que "...la función de un uso o tradición social particular es la contribución que ésta hace a la vida social como funcionamiento del sistema social" (Iracheta; 1992: 32).

El enfoque estructural-funcionalista sostiene que la realidad se encuentra en movimiento y cambio constantes, que implican, sin embargo, estados de un equilibrio relativo de sus

elementos; derivando de aquí el doble aspecto de la realidad y el carácter doble de sus uniformidades, esto es: dinámico y estático, variable e invariable, concebidos como procesos que están regidos, a su vez, por leyes dinámicas y leyes sincrónicas. Así, cada fenómeno de la realidad posee no sólo un aspecto dinámico (diacrónico), sino también uno estático (sincrónico).

A partir de este enfoque, toda familia está inserta en un contexto social en el que su interrelación con otras esferas sociales se da en forma permanente y dinámica, influyéndose recíprocamente a manera de una estructura sistémica.

En la aplicación del método estructural-funcionalista al estudio sociológico de la familia, destacan los trabajos hechos por uno de sus exponentes más destacados, Talcot Parsons (miembro de la escuela funcionalista de Estados Unidos), quien ha contribuido a aumentar la comprensión del fenómeno familiar y la forma en que los cambios en la sociedad inciden directamente en dicho ámbito, ya que todo grupo familiar está inserto en un contexto social que lo influye y condiciona. Donde la familia es vista como una de las principales instituciones sociales que le dan equilibrio al sistema social, al posibilitar su mantenimiento y reproducción por medio de su función socializadora de los individuos.

Parsons (1902-1979), elaboró su teoría acerca de los mecanismos de la acción social y los principios organizativos que subyacen en las estructuras sociales, en términos de estructura y función. La estructura comprende los elementos del sistema relativamente constantes y estables, como son: los roles (padre, maestro, etc.), las colectividades (familia, partido político, fábrica, etc.), las normas (los modelos) y los valores. La sociedad la concibe como un organismo donde cada parte realiza una función y cumple una finalidad.

Basado en su análisis de la familia urbana de clase media en la sociedad norteamericana, Parsons sostiene que el modelo de familia que ha evolucionado para satisfacer las necesidades de la sociedad industrializada es el de la familia nuclear (o conyugal aislada)¹⁰, por ser el que asegura una mayor estabilidad al sistema social y por reunir las características siguientes: a) es una unidad de residencia que se encuentra relativamente aislada de otros parientes, como resultado de la creciente importancia de las unidades no familiares y del crecimiento y extensión de las ciudades; b) su relativa independencia económica como unidades económicas separadas en relación con otros parientes, gracias al diversificado sistema de ocupaciones; c) convierte al padre-esposo en el líder instrumental del hogar por ser la fuente primaria de los ingresos económicos, y d) el rol de la madre-esposa es predominantemente expresivo, ya que en ella se centra la atención de los hijos menores.

10 Modelo que es reforzado por la cultura de masas como un ideal a seguir, aunque las condiciones reales de existencia que los individuos enfrentan día a día, los hagan sentirse en la necesidad de constituir familias con una organización y características distintas a las transmitidas como ideales, como respuestas de adaptación a la dinámica de los cambios contextuales.

La concepción de Parsons es que la familia se ha convertido en algo carente de funcionalidad, en virtud de que cada vez más sus miembros participan en la producción económica, en la política, en las instituciones educativas, y cada vez menos en sus roles como miembros de una familia. Argumento en que se basa para decir que en las sociedades industrializadas la familia cumple sólo dos funciones básicas: la socialización del individuo y la estabilización de los miembros de la sociedad (Parsons, 1965: 16, en: Levitas; 1974: 158).

El nivel de diferenciación de la sociedad contemporánea hace que en el análisis estructural del parentesco de Parsons, se observe que en las relaciones de parentesco distintas a las de la familia nuclear se estén transfiriendo una variedad de funciones de la unidad familiar a otras estructuras de la sociedad, sobre todo a su sector ocupacional (guarderías, negocios de comida rápida, planchaduría, lavandería, etc.); lo cual manifiesta una transformación de ciertas características funcionales que tradicionalmente se asocian a las familias, sin que estas tendencias representen necesariamente una declinación de la institución familiar en sentido más general.

Este modelo de familia nuclear aislada de Parsons le valió la crítica de algunos autores como Sussman y Burchinal, que argumentaron con resultados de investigaciones, que para poder comprender la familia como sistema social interrelacionado con otros sistemas sociales de la sociedad sólo es posible si se considera que en las sociedades industrializadas ésta permanece unida a sus parientes próximos y otros allegados, relacionados por sangre y lazos afines, donde sus miembros se brindan apoyo y ayuda mutua de distintos tipos (búsqueda de empleo, cuidado y educación de los hijos, asistencia a familiares enfermos, apoyo moral y financiero) en situaciones difíciles. Cosa que es posible gracias al desarrollo de los medios de transporte, que acortan las distancias de los hogares entre sí y aumentan la accesibilidad a los centros de trabajo. La solidez de la argumentación de Parsons la reconocen especialmente cuando comparan las características de las familias rurales con las modernas familias urbanas como unidades económicas independientes (Anderson; 1971: 115, en: Levitas; 1974: 159-160)

Por otro lado, Parsons considera que los aspectos económicos y los sociales coinciden en el seno familiar de una forma integrada, ya que en las sociedades industrializadas modernas sus miembros participan tanto en organizaciones no familiares como en la familia. Hombres, mujeres y niños pertenecen a ambos tipos de ámbitos, con la diferencia de que las organizaciones no familiares difícilmente van a cambiar para ajustarse a las necesidades de ninguna familia (Anderson; 1971: 115, en: Levitas; 1974: 159-161), por lo que los lazos de la familia extensa son más fácilmente adaptables a sus exigencias gracias al recurso de la ayuda mutua entre los sujetos que la integran.

La postura que asumo con respecto a lo anterior es que la familia, independientemente de la tipología que ésta asuma, vive -en su mayoría- aislada porque constituye un hogar

físicamente separado del resto de su ascendentes, en el que se establecen reglas propias, dinámicas de interacción particulares, ambientes de expresión afectiva y emocional peculiares, y formas de sustento económico diversos; que la hacen diferente del resto de los hogares de sus parientes y allegados. Lo cual no excluye la posibilidad de que en situaciones de crisis o de dificultad surgidas tanto dentro como fuera del hogar, las familias se brinden entre sí ayuda y apoyo en alguna de sus funciones, como el cuidado de los hijos, atención a los miembros seniles y/o enfermos, disponibilidad financiera, dotación de enceres, etc.

En lo tocante a familia y contexto social, Parsons considera que la familia en la sociedades industrializada ha experimentado procesos de cambio profundo a partir de la dos últimas generaciones, o quizás desde antes; debido a los procesos de cambio social ocurridos a partir de la instauración de un tipo de estructura socioeconómica en la que los miembros de cada familia tienen que subsistir con el producto del intercambio de su fuerza de trabajo por un salario, con el cual cubrir los bienes y servicios necesarios para su subsistencia. De esta forma, las necesidades de sustento se satisfacen con el desempeño de actividades externas al hogar, en contraste con las familias de la sociedad rural-agrícola, productoras de los medios de su propia subsistencia con tareas realizadas por sus miembros desde los propios hogares.

Dichos procesos de cambio, lejos de implicar una tendencia generalizada hacia la desorganización de la institución familiar tradicional, deben ser entendidos, según Parsons, como un tipo de "desorganización de transición", en donde las familias han puesto en movimiento mecanismos de reajuste a ese proceso gradual de reacomodo de las funciones familiares; mecanismos que en ocasiones van a implicar un efecto de inestabilidad y desequilibrio, pero que no ponen en riesgo el valor que socialmente se otorga a la unidad familiar como prototipo residencial de la población para vivir (Anderson; 1980: 51).

Atendiendo a lo anterior, se considera que estamos ante la presencia de un nuevo tipo de familia que emerge de una sociedad avanzada y diferenciada, con una tendencia a la estabilización. Una nueva estructura familiar que busca su definición y rumbo en un medio social donde sus contradicciones y necesidades de sobrevivencia, la hacen asumir un papel predominante como "... equilibradora de la falta de contactos primarios y comunicación significativa de la sociedad urbana, confiriéndole un papel de refugio afectivo y emocional por excelencia" (Anderson; 1980: 53).

La salarización de la fuerza de trabajo que acompaña a las sociedades industrializadas, obliga a los individuos a participar en actividades externas a su hogar como entes independientes de sus papeles como miembros de una familia. Esto lleva a considerar que en una sociedad muy diferenciada como la sociedad industrializada, las funciones de la familia no deben interpretarse como funciones realizadas directamente en aras de la sociedad, sino en aras de la edificación de la personalidad de sus miembros. Y, dado que esa personalidad no viene

integrada con cada hijo al nacer, las familias son necesarias en primera instancia para que, a través de su función socializadora, cada hijo desde su nacimiento vaya perfilándose bajo su seno. Quizás por ello Parsons concibe a las familias como "fábricas productoras de personalidades humanas".

Para Parsons, las funciones básicas de la familia son dos: a) la socialización primaria de los hijos para que puedan integrarse a la sociedad en la que han nacido, allegándolo de las herramientas afectivo-emocionales que le permitan desarrollar la autoestima que requiere para afrontar las dificultades de la vida, y b) la estabilización de las personalidades adultas de los integrantes de la sociedad de uno u otro sexo, o sea la regulación de los equilibrios en sus personalidades, lo que comúnmente se denomina como identificación sexual.

El foco central del proceso de socialización reside en la interiorización de la cultura de la sociedad en que ha nacido el niño, y es la familia el sistema institucionalizado en todas las sociedades que ha asumido este papel socializador. Por ello, el sistema de parentesco implica, para este autor, una serie de influencias sobre el niño que estructuran sus pautas de comportamiento y de reacción emocional de modo relativamente definido y uniforme, sobre todo en años recientes, donde al reducirse el número de hijos por pareja, los intercambios afectivos se concentran en un número muy reducido de personas.

2.3. Educación y familia: la fase inicial de la socialización. De las fuentes revisadas se encontraron varias definiciones del concepto de educación, las cuales coinciden en que es el proceso mediante el cual un grupo social transmite su bagaje cultural (costumbres, tradiciones, normas y conocimientos) a las nuevas generaciones, con el fin de adaptarlas a la sociedad en que les tocará desenvolverse -proceso de socialización-, así como de asegurar la permanencia y reproducción de la sociedad y su continuo desarrollo. De esta manera, todo individuo ha de aprender el sistema de tradiciones y conocimientos acumulados por las generaciones que le precedieron, desempeñar determinadas actividades, aprender los valores de su grupo social y asimilar las normas asociadas con las funciones que le tocará desempeñar (Wack y Pease; 1984: 403).

La tarea de transmitir la cultura de una sociedad puede confiarse a las organizaciones informales como la familia y a las formales como la escuela y las organizaciones religiosas.

Hoy por hoy, todas las sociedades civilizadas cuentan con organismos escolares que incluyen cursos sobre diversas materias, métodos de enseñanza, docentes, personal especializado para administrar dichos centros y su respectiva legislación escolar. No obstante, la existencia de escuelas u organizaciones formales -cuya principal función es la enseñanza de la población-, no significa que toda socialización corra a su cargo. Lo mismo que en las sociedades primitivas que en las civilizadas, la mayoría de los individuos reciben en el seno de la familia su

educación primera esencial. Los padres y hermanos enseñan al niño a andar, a hablar y a distinguir los conceptos del bien y del mal que rigen sus sociedades.

Por otro lado, el concepto de familia es un objeto de estudio interdisciplinario que puede ser abordado desde múltiples perspectivas y con finalidades muy diversas; ya que implica aspectos biológicos, sociales, pedagógicos y legales íntimamente ligados al cumplimiento de un conjunto de roles (padres-hijos-hermanos, etc.) y funciones (reproductivas, económicas, formativas, etc.) y cualquiera que sea la forma que adopte -tal y como lo he argumentado en apartados anteriores-, la familia está presente en todas las sociedades humanas y es a través de ella como la humanidad asegura su reproducción biológica y cultural.

Para comprender cabalmente la relación que establezco en este apartado entre los dos conceptos, es necesario remitirme al apoyo que ofrece la perspectiva pedagógica, que concibe a la familia como el principal agente educativo del individuo, en virtud de ser a ella a quien compete inicialmente la educación de sus miembros, y porque es en su seno donde tiene lugar una acción formativa informal pero continua: la educación familiar (Diccionario de Ciencias de la Educación; 1998: 488).

La educación de los miembros nuevos por parte de los adultos se produce de una manera natural en los grupos primarios como la familia, comenzando con la crianza de los hijos; durante la cual no sólo se procura satisfacer las necesidades vitales, sino que se les inculcan voluntaria o involuntariamente una serie de hábitos, costumbres, normas, lenguaje, formas de comportamiento, etc. Esta educación espontánea y natural que surge de la misma convivencia con los padres o tutores se perfecciona y canaliza posteriormente, cuando los niños ya poseen uso de razón, mediante una educación más intencionada y sistemática que en las civilizaciones más adelantadas se realiza dentro de una institución especializada: la escuela.

En base a lo anterior, es posible notar la forma en que la acción de la familia como agente de socialización primario o informal, es reforzada por la escuela, segunda agencia educativa socializadora de las nuevas generaciones. Ambas tienen como función común incorporar a los nuevos integrantes de una sociedad a la vida colectiva, transmitiéndoles sus valores, costumbres, creencias, cultura, tradiciones y conocimientos que la caracterizan, para que puedan adaptarse a ella y participar, una vez adultos, en la vida social desde sus diferentes trincheras.

La relación entre educación y familia reside, entonces, en que la primera se lleva a cabo por medio de la segunda, en virtud de ser el grupo primario y cotidiano por excelencia donde tienen lugar los primeros contactos de las nuevas generaciones con su mundo, donde se les satisfacen sus necesidades básicas de supervivencia y donde encuentra la protección y el cuidado que necesita en sus primeros años. El proceso educativo del individuo se inicia, así, en su esfera familiar y es allí donde encontrará las referencias formativas primarias para

comprender el mundo que le rodea y las bases afectivo-emocionales que propiciarán la seguridad e identificación que requiere para continuar hacia adelante en las siguientes etapas de su educación formal o escolarizada¹¹.

Sin embargo, como lo subraya Nodarse (1997), ante la creciente división del trabajo social -peculiar de la civilización occidental predominante hoy en el mundo-, la familia, así como las iglesias y los oficios, han ido sufriendo una reducción de sus funciones educativas; convirtiendo a la escuela como el agente por excelencia de la enseñanza. La preparación para encarar la vida, el desarrollo de las aptitudes necesarias para desenvolverse en una competencia que el avance de las ciencias y el incremento demográfico del mundo torna cada día más difícil y concurrida, han convertido a la enseñanza en una función cada vez más especializada. No obstante, la lógica pragmática e impersonal que impera en la escuela como tal, no ha podido aún suplir el valor del núcleo familiar como terreno imparcial donde el parentesco conyugal y consanguíneo que existe entre sus miembros, lo asegura como grupo íntimo cuya convivencia estrecha incrementa las probabilidades de que existan relaciones de afecto, amistad y confianza mutuas (Nodarse; 1977: 32).

Por ello, el estudio de la educación y la familia corresponde a las ciencias sociales, ya que las funciones educativas de estas dos unidades sociales están íntimamente relacionadas con la actividad de la sociedad en su conjunto; dado que es a través de ellas como se asegura la preparación de las nuevas generaciones, para que sean capaces de desempeñar los papeles sociales particulares que les tocará cumplir, como miembros de alguno de los grupos formales que conforman la compleja estructura social en que les tocará desenvolverse.

Antes de concluir el presente capítulo, creo oportuno presentar a lector una sistematización de las aportaciones teóricas anteriores, con la presentación de los principales rasgos distintivos de la familia que este trabajo de tesis pretende estudiar: la familia con hijos menores, sea cual fuere la modalidad que asuma.

A partir de la revisión de la literatura sobre el tema, encontré que las características principales de la actual familia con hijos pueden resumirse en los siguientes puntos:

a) Es la institución socializadora por excelencia, en la que los niños encuentran satisfacción a sus necesidades de sobrevivencia y afecto y adquieren las primera nociones de la vida en grupo, en donde aprenden las costumbres, valores y tradiciones de la sociedad en que le tocará desenvolverse cuando sean adultos.

b) Es un grupo íntimo que se origina a partir del afecto mutuo entre una pareja, que los lleva a tomar la decisión voluntaria de vivir junta y de procrear -o, en su caso, doptar- una

¹¹ En este apartado enfatice en la función socializante de la familia con hijos, dejando de lado procesos semejantes que puedan tener lugar en aquellas sin hijos, por quedar fuera de los objetivos de esta

familia y educarla.

c) Es un grupo de personas que habitan en comunidad, es decir, en condiciones comunes de vida, que comparten un mismo espacio físico y emocional, cuya pervivencia se asegura por la satisfacción de necesidades afectivas, materiales y económicas de los esposos entre sí y de padres a hijos.

d) Interviene en ella una comunicación de orden cognoscitivo (de ideas y valores), y una comunicación de tipo subjetivo o personal (de aspectos afectivos), en la que se realiza el intercambio de conciencias o subjetividades (Enciclopedia de pedagogía/psicología; 1997: 287).

e) Sus miembros participan entre sí dándose algo mutuamente en la medida que conviven diariamente.

f) Tiene una vital y decisiva función dentro de la estructuración de la personalidad infantil, porque ella contribuye a formar su carácter contorneante.

g) Representa la unidad psicológica por excelencia de la que el niño dispone para conseguir su equilibrio personal y social.

h) Es un grupo de individuos que, a partir de las interacciones íntimas y cotidianas de la vida en común, van configurando sus personalidades de manera particular y única.

i) Las condiciones de vida en común y cotidiana entre padres e hijos, permiten que compartan una diversidad de experiencias mutuas, con la que poco a poco van entrelazando lazos de comunión y solidaridad que los llevan a interesarse por sus dificultades y problemas y a compartir el gozo de sus alegrías.

III. IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO DEL NIÑO

La psicología educativa centra sus aportaciones en el estudio científico del comportamiento de los individuos y grupos sociales en los ambientes educativos, con el auxilio de áreas que en la práctica se superponen, tales como la psicología del desarrollo (del niño y del adolescente) y la psicología social (de grupos e instituciones), entre otras.

Debido a la gran diversidad existente entre los alumnos, medios educativos y disciplinas de estudio, no se ha formulado aún una teoría global aplicable al conjunto de la psicología educativa. Por el contrario, los psicólogos trabajan sobre fenómenos particulares del aprendizaje y la enseñanza, y sus hallazgos han permitido explicar los complicados procesos mentales de la capacidad cognoscitiva humana.

En el estudio de las diversas etapas del desarrollo intelectual del niño, destacan los trabajos del psicólogo suizo Jean Piaget con su llamada epistemología genética (estudio del origen del conocimiento humano), en la que logra integrar las variables biológicas y ambientales del comportamiento. A partir de sus profundos estudios logró describir el desarrollo cognoscitivo en una serie de etapas. En cada una se desarrolla una nueva forma de pensamiento y de respuesta acerca del mundo. Cada etapa se construye sobre la etapa anterior y constituye el fundamento para la siguiente, en donde cada individuo experimenta un cambio cualitativo de un tipo de pensamiento o comportamiento a otro. Sostuvo que la capacidad intelectual es cualitativamente distinta en las diferentes edades, y que el niño requiere de la interacción con el medio que lo rodea para adquirir competencia intelectual (Piaget; 1978: 63).

Para Piaget, el niño de siete a doce años vive la etapa de las operaciones concretas, en la que gradualmente va siendo capaz de superar la fase sensorio-motriz de la primera infancia, para pasar al manejo de conceptos de espacio y tiempo, longitud y volumen, las nociones de número, distingue la realidad de la fantasía, y clasifica objetos; sus operaciones mentales se vuelven más complejas y le dan capacidad de pensar más lógicamente. En la forma de percibir su entorno, va asimilando y acomodando lo aprendido en su mente de maneras mayormente elaboradas en términos de las operaciones mentales que involucran, preparándose para continuar con las siguientes etapas del proceso evolutivo de su desarrollo.

Este mismo autor logra hacer una caracterización de los factores individuales y los factores sociales que intervienen en el campo del desarrollo de las funciones intelectuales; en donde distingue: a) factores biológicos que intervienen en la maduración del sistema nervioso; b) factores de equilibrio de las acciones individuales en su interacción con el medio; c) factores sociales de coordinación interindividual relativas a las interacciones e intercambios recíprocos entre los individuos durante el proceso de socialización; y d) factores de transmisión educativa y cultural, que varían según las sociedades y los idiomas (Séve; 1978: 52).

3.1. Etapa escolar: el niño de seis a doce años. En esta edad se inicia el proceso de desapego con los padres y se inicia la edificación de la propia individualidad. El crecimiento del niño le hace entrar cada vez a círculos más amplios de contactos sociales; empieza a aprender su papel en diferentes grupos, y esto es parte del desarrollo de su personalidad. Al pasar más tiempo fuera de casa, comparten afectos y experiencias tanto en la escuela, como con los amigos, en juegos y lugares de su interés; sin embargo, según los estudiosos del tema, el hogar y la gente con quienes viven siguen siendo aún la parte más importante de su mundo.

Papalia y Wendkos (1998) hacen una descripción del menor en edad de cursar la escuela primaria, diciendo que hasta antes de los seis años las necesidades principales que la familia satisface son las afectivas. Después de esta edad y hasta el umbral de la pubertad, se inicia una etapa de estabilización, una época de grandes adquisiciones intelectuales, la época del encuentro con la vida escolar y la inauguración de una etapa de socialización fuera del seno familiar (Papalia y Wendkos; 1998: 491).

Según la teoría psicoanalítica, la edad de los seis a los doce años se ubica en el periodo de la latencia, donde se inicia la interiorización de las reglas sociales, disminuyen las exigencias instintivas y se inicia el desplazamiento del mundo familiar hacia el mundo social.

A partir de los trabajos de Papalia (1998) y Anna Freud (1992), se encontró que las principales características del niño en esta edad son: a) las redes sociales se amplían y los compañeros de grupo adquieren una gran importancia; b) aumentan las habilidades de memoria y lenguaje; c) se desarrolla el autoconcepto y la autoestima; d) el crecimiento físico se hace más lento; e) se mejoran las destrezas atléticas y la resistencia; f) el niño aprende a comparar a sus propios padres con los de otros niños; g) se desarrolla su inteligencia y la elaboración de operaciones mentales concretas, así como su sentido de realidad; h) establece relación con otras personas que ejercen autoridad sobre él, como sus maestros; i) comienza a observar que sus padres también se ven sujetos a necesidades inevitables y a autoridades de nivel superior ante las cuales se ven a veces desvalidos; j) la necesidad de aprobación y reforzamiento afectivo de los progenitores le resulta cada vez menos necesaria y su crítica menos perturbadora, desplazándose esta necesidad por un tipo de conciencia interior en la que se concentran actitudes morales y éticas que lo controlan, indicándole cuando obra bien o mal.

La misma obra hace referencia a una encuesta hecha en Estados Unidos a estudiantes de quinto y sexto grado sobre las personas importantes en su vida, sus respuestas revelaron que diferentes relaciones sirven a distintos propósitos. Al clasificar los vínculos afectivos con sus padres como los más importantes, los niños buscaban afecto, guía, permanencia y dependencia, y la afirmación de su competencia o valor como personas. Calificaron a las madres más alto que a los padres como compañía y, generalmente, se sentían más satisfechos con la relación materna (Papalia y Wendkos; 1998: 491-492).

Asimismo, reitera la importancia de considerar que los niños no asisten a la escuela dentro de un vacío social. Todos los aspectos de su vida desempeñan un papel, desde su propia personalidad y características hasta sus familias inmediatas, lo que sucede en el salón de clases y finalmente los mensajes que reciben de manera continua del contexto cultural.

Las autoras citan a Alexander, Entwisle y Dauber (1993), para decir que los patrones de comportamiento de los niños en clase se establecen durante los primeros grados y que este tiempo ofrece una "ventana de oportunidad" para que padres y maestros ayuden a un niño a formarse buenos hábitos de estudio o para darle asesoría especial. También sostienen que los diversos aspectos de la personalidad de un niño no están separados sino que interactúan entre sí y se influyen recíprocamente, tales como su temperamento, sus capacidades individuales, su estado emocional y las características de su familia; por lo tanto, deben de ser considerados de manera integral para poder abarcar todas las dimensiones que intervienen en la edificación de su personalidad, antes de pretender hacer cualquier tipo de afirmaciones parcializantes.

3.2. El papel de los padres de familia en el niño de primaria. Una amplia investigación hecha por Papalia y Wendkos (1998) demuestra la importancia del rol de la familia en varias áreas relacionadas con la escuela, especialmente en lo que se refiere a la motivación de los niños hacia el estudio. A pesar de que en dicho trabajo no se dan conclusiones definitivas para asociar tipologías de autoridad en los padres y logros escolares de los niños de primaria, sí afirma que éstos requieren el interés de sus padres hacia todo lo relacionado con su escuela, aunque parte de la creciente dificultad de la paternidad radica en saber dónde está el límite de esta intervención, ya que por un lado hay quienes se esmeran demasiado por sus hijos y aquellos que los desatienden confiando en que pueden solos con su escuela.

No obstante, las autoras lograron hacer una caracterización de los padres de niños que obtienen buenos resultados en sus calificaciones, encontrando que éstos coinciden en los siguientes puntos:

- a) Los padres charlan con sus hijos, les dedican tiempo, les leen y los escuchan leer, les hacen preguntas y los animan a hablar correctamente y a tomar parte en la conversación familiar.
- b) Los padres tienen altas expectativas con sus hijos, los animan a dominar las tareas de desarrollo a una edad temprana y a realizarlas total y correctamente. Esperan que sus hijos obtengan buenos resultados escolares y no los presionan para lograrlos.
- c) Los padres tienen relaciones cálidas con sus hijos, procuran educarlos y rara vez cohiben o castigan, conocen sus deseos y necesidades y les ayudan a expresar sus emociones negativas.
- d) Los padres utilizan el estilo democrático más que el autoritario para la crianza de

sus hijos. Son personas firmes pero razonables, esperan que los niños recuerden y cumplan las obligaciones diarias, las tareas domésticas y los cronogramas. Invitan a los niños a participar en la toma de decisiones, expresan sus expectativas en una forma sugestiva y no autoritaria y plantean alternativas. No tienden a ser permisivos ni autoritarios.

- e) Los padres creen en sus hijos. Su convicción de que sus hijos pueden desempeñarse bien estimula en éstos la autoestima, la motivación, las expectativas y el desempeño.
- f) Los padres, en lugar de ofrecer a sus hijos dinero o premios por obtener buenos resultados o de privarlos de privilegios en caso contrario, los premian por su capacidad y su esfuerzo.
- g) Los padres participan activamente en las actividades escolares; hablan con los maestros, asisten a las reuniones y actúan cuando sus hijos tienen problemas en la escuela (Papalia y Wendkos; 1998: 469).

Por su parte, Dare afirma que cuanto más tienden los padres a alentar a sus hijos y proporcionarles una atmósfera estimulante en su hogar, más logran los niños hacer uso de las oportunidades de aprendizaje que se les brinda en la escuela. Enfatizan que el elemento más importante es el nivel de estímulo y ejemplo que el niño recibe para explorar y ampliar su vocabulario; como el caso de los padres que platican mucho con sus hijos y les explican los fenómenos del mundo. "Al parecer los niños cuyos padres conversan y discuten las cosas con ellos tienen una ventaja en la escuela sobre aquellos que proceden de familias en las cuales los sentimientos, pensamientos e ideas tienden a quedar inexpresados..." (Dare; 1988: 82).

Otro aspecto que este autor sostiene es que los padres que tienden a mostrar una mayor aceptación y tolerancia hacia sus hijos ejercen una influencia sobre el desarrollo intelectual de éstos, además de que considera que la escuela es menos importante en el desarrollo de la inteligencia que la influencia de los padres.

Schmelkes (1995) coordinó un trabajo en el que se analizaron más de 250 estudios realizados en México de 1982 a 1992 sobre el tema de educación y cultura familiar y crecimiento y desarrollo del niño, abordados desde diferentes áreas disciplinarias (lo cual les imprime una característica de gran dispersión). Entre los que relacionan a la familia con la escuela los autores afirman que siguen siendo escasos, si se toma en cuenta que nos encontramos ante un tema que cobra cada vez mayor importancia ante un contexto social tan dinámico y cambiante. Dichos estudios, en su mayoría, están basados en trabajo de campo directo y dedican poco esfuerzo a la reflexión teórico-conceptual. El propósito central en ellos es la relación entre condiciones familiares contextuales y el rendimiento de los niños en la escuela. En unos se relaciona la escolaridad y el ingreso de la familia con el rendimiento escolar, en otros los tipos de familia, la calidad de las exigencias escolares y el rendimiento de los niños en la escuela, y los

restantes se ocupan de comparar las creencias sobre los niños entre madres y educadoras de preescolar.

Entre los aspectos que estos autores describen como resultados de dichas investigaciones, pueden resaltarse los siguientes:

- a) La asunción de la responsabilidad para respetar al niño, su tiempo y su autonomía para realizar la tarea, así como conversar con él unos minutos cada día.
- b) La importancia de que sean asumidas las responsabilidades paternas y los derechos y obligaciones de los padres frente a la educación de sus hijos.
- c) La importancia del clima afectivo en el hogar sobre el rendimiento de los alumnos.
- d) La importancia de las características socioeconómicas y de la escolaridad de los padres sobre el rendimiento de los niños.
- e) La importancia de la escolaridad de la madre, cuyo efecto se observa en su capacidad o incapacidad de ayudar a su hijo en las tareas escolares (Schmelkes; 1995: 204-205).

El estilo de crianza que los padres de familia aplican con sus hijos también es importante para los resultados que logran en su escuela, ya sea que éste promueva el ingenio y la curiosidad del hijo dejándolo hacer gradualmente las cosas por su cuenta (estilo democrático); o bien les impongan continuamente lo que tienen que hacer y lo limiten sólo a obedecerlos sin dejarle margen de que actúe por su cuenta en la medida que su edad se lo vaya permitiendo (estilo autocrático). Estos estilos de hecho se combinan durante la convivencia en familia, pero, casi siempre es uno de los dos el que predomina.

Esta forma de apreciar la relación entre el trato de los padres hacia sus hijos menores y su comportamiento tiene también un sentido bidireccional, esto es, de influencia recíproca, en virtud de que los niños también imprimen, con sus rasgos particulares de temperamento en sus padres, pautas de conducta que los hacen tratarlos a cada uno de manera distinta. Habrá hijos cuyas características hagan que sus padres los traten más amorosamente porque son menos difíciles de criar, y otros que, por requerir de mayores controles, sean objeto de menores mimos. Por ello es que en cada familia podemos encontrar niños con diferentes personalidades y habilidades para obtener logros escolares, pero regularmente en cada una se manifiestan tendencias que predominan, como resultado del complemento de apoyo que recibe el niño en su hogar para sus compromisos escolares, ya sea para el lado de hijos que sobresalen, o de los que no obtienen los mismos logros.

Un último aspecto a considerar es el del ambiente familiar como propiciador de conductas en los niños. Aquí se consideraron las aportaciones de Rutter y Giller (1988), que sostienen que para lograr propiciar en los niños conductas favorables que les puedan ayudar a desarrollar mejores habilidades sociales de resolución de problemas, los padres deben procurar:

no utilizar medios coercitivos para corregirlos, interaccionar estrechamente como familia, supervisar las actividades de los niños en el hogar y disciplinarlos con responsabilidades graduales, controlar las situaciones de estrés y conflicto así como las desavenencias entre los padres, ya que, aún cuando el hogar no esté roto, las situaciones de agresión entre los progenitores afectan al niño generándole perturbaciones que se reflejan en su conducta y en sus posibilidades de éxito escolar (Rutter; 1988: 139).

Por todo lo anterior, y debido al estado de dependencia material y emocional en que se encuentran los niños en la edad en que cursan la escuela primaria (entre los 6 a los doce años), los padres deben estar enterados de la importancia que tendrá para la vida ulterior de sus hijos el tipo de relación emocional que entre ellos se entable desde su infancia temprana, así como el procurar dar seguimiento a los cambios y necesidades que sus hijos van teniendo en la medida que crecen, para que éstos encuentren en ellos la comprensión que necesitan en la tarea existencial de poder asimilar y acomodar sus nuevas experiencias de manera armónica. Además, de que se interesen por su vida escolar y por la forma en que pueden apoyarlos inculcándoles, desde el inicio de su escuela primaria -y de ser posible desde preescolar-, hábitos de estudio y un sentido de responsabilidad que los discipline y encamine de manera natural y cotidiana para el cumplimiento de sus compromisos escolares y les facilite su proceso formativo en la asimilación, acomodación y adaptación de sus experiencias de aprendizaje, haciendo posible la obtención de un aprovechamiento escolar satisfactorio.

3.3. Cuando ambos padres trabajan. El paulatino aumento en la proporción de familias con hijos menores con ambos padres participando en la población económicamente activa ocupada, no permite ya mirar hacia atrás para añorar los tiempos en que la mayoría de los hogares contaba con madres de tiempo completo dedicadas de forma exclusiva a su hogar y sus hijos; puesto que dicho aumento es, además de una expresión de las necesidades económicas que enfrentan las familias mexicanas, igualmente una expresión de los logros conquistados por las mujeres en el terreno legal, laboral, educativo y social, ante los cuales no hay marcha atrás.

En lo que he venido exponiendo en apartados anteriores he tratado de dejar claro cómo la forma en que se relacionan padres e hijos dentro del hogar y cómo la atmósfera familiar en que se desenvuelven los niños, es determinante para su desempeño en la escuela. A continuación, hago mención de lo relacionado con la manera en que el trabajo de los padres de familia impacta a los hijos menores que estudian primaria.

Sí bien es cierto, que los niños menores necesitan de la presencia de sus padres (preferentemente ambos) para poder sentar las bases de su identificación sexual y su seguridad emocional, los estudiosos del tema no mencionan que se tenga que estar cerca de los hijos en todo momento, sino al contrario; ellos sugieren que hay que darles a los hijos pequeñas

responsabilidades a partir de que inician la edad escolar, para que vayan ejercitando gradualmente las habilidades y destrezas que les permitan llegar a ser adultos independientes, capaces de hacer frente, con sus propios recursos, a las vicisitudes naturales de la vida. Lo que sí enfatizan es en la necesidad de que los niños tengan de sus padres buenos ejemplos, que observen armonía en su trato, que les inculquen disciplina, hábitos de higiene y trabajo, y la sensación de que son queridos, atendidos y aceptados.

El niño se educa a partir de las experiencias personales que va acumulando desde sus primeros años, imprimiendo en su cerebro poco a poco los conocimientos y destrezas que le van permitiendo comprender lo que le rodea, haciendo uso de su curiosidad natural, su tendencia a la imitación, su impulso motriz y su ingenio. Y es a partir de la edad escolar de los seis a los doce años, cuando el desarrollo de su memoria se consolida y sus habilidades motoras e intelectuales adquieren su pleno desarrollo (Alfonso; 1981: 172). De ahí la conveniencia de empezar a inculcarles responsabilidad induciéndolos en pequeñas actividades con las que puedan organizar su tiempo libre, mientras sus padres se ausentan para cumplir con sus respectivos empleos, las cuales serán supervisadas por los mismos a su regreso.

Sobre este punto, Papalia y Wendkos (1998) mencionan los hallazgos obtenidos por investigaciones que se han hecho en los Estados Unidos tanto por ellos mismos como por otros autores. Encontraron que las metodologías que manejan son distintas para el estudio del trabajo de cada padre, ya que mientras que el trabajo de la madre se enfoca más a si trabaja por un sueldo que al tipo de trabajo que realiza y las exigencias del mismo, el del padre se analiza a partir de la naturaleza de la ocupación misma; quizás por ser éste último quien culturalmente se ha encargado del sustento del hogar y que, además, su naturaleza biológica lo hace menos vulnerable a interrumpir su capacidad productiva fuera del hogar, por los cambios fisiológicos que implica la función reproductiva y la crianza de los hijos.

En cuanto al estudio de la madre empleada, se hace el análisis a partir de cuatro áreas básicas: el estado psicológico de la madre, las interacciones en las familias donde la madre trabaja, las reacciones de los niños ante el trabajo de la madre, y desde el contexto ecológico de la familia. La síntesis de los resultados obtenidos son:

- a) La madre de familia que trabaja tiene una autoestima y sentido de eficiencia personal más elevados que redundan en beneficio del trato que brinda a sus hijos. El trabajo extradoméstico le brinda la sensación de sentirse más competente, económicamente segura y más responsable de su propia vida; su bienestar general tiende a ser más alto que en las amas de casa, cuyo trabajo por lo general es subvalorado por la sociedad.
- b) En las familias donde la madre trabaja la división de las labores domésticas entre los padres es menos tradicional que en las familias en donde trabaja sólo uno de los

padres. El esposo tiende a vincularse más en los aspectos del hogar, sobre todo en el cuidado y atención de los hijos, lo cual permite que ellos conozcan un lado de su personalidad que no se manifiesta a menudo en los hombres, además de que les permite crecer con menos estereotipos acerca de los roles de género comparados con las familias donde el padre es quien aporta la parte económica y la madre el hogar. Asimismo, ambos padres procuran estar más tiempo con sus hijos los fines de semana que las familias donde la madre no tiene empleo.

- c) En la investigación hecha por Vandell y Ramanan (1992), encontraron que las mujeres con mayor nivel de escolaridad que comparten la responsabilidad económica del hogar con sus parejas, presentan mayor motivación a trabajar fuera de casa para la obtención de metas personales de realización, que para obtener un bienestar económico. Como estas mujeres han elegido trabajar, el empleo puede afectarlas positivamente y así, por el hecho de estar contentas con lo que hacen, beneficiar a sus hijos. Asimismo, en todos los niveles socioeconómicos, el efecto de estar más satisfechas con sus vidas les permite a la mujeres, desempeñar mejor su papel como madres. Y, en lo que respecta a los niños, los que son hijos de madres empleadas se desempeñan mejor en las pruebas de matemáticas, lectura y lenguaje que los otros chicos.
- d) En el estudio de Vandell y Corasaniti (1988), no encontraron diferencias significativas entre los niños al cuidado de su propia madre y quienes cuidaban de sí mismos, en diversas áreas. Ambos grupos dieron casi los mismos resultados en trabajo escolar, pruebas estandarizadas, popularidad con otros niños, y calificaciones de padres y maestros. Además de que el tipo de cuidados después de la jornada escolar es menos importante que la calidad de las experiencias del niño con sus familias.

Las aportaciones de los estudios referidos a lo que corresponde al padre de familia, abarcan de manera condensada los siguientes puntos:

- a) El estado de ánimo dominante en el trabajo de un hombre que es padre de familia, también puede llegar al hogar bien sea como satisfacción o como tensión. El padre de familia que no encuentra satisfacción a sus necesidades psicológicas con su empleo, encuentra en su familia la forma de canalizarlas vinculándose con entusiasmo a los compromisos que le demanda la vida familiar y, a través de sus hijos ganar un sentido de realización, diversión, estímulo intelectual, valores morales y autoestima. Sin embargo, los niños pueden sufrir de la hostilidad y severidad del padre si éste transforma la frustración de contar con un empleo que no lo llena siendo hostil e inflexible con ellos o, por el contrario, si está tan inmerso en su

trabajo que no dedica mucho de sí mismo a su familia.

- b) En los resultados que obtuvo McLoyd (1989, 1990) se encontró que regularmente, cuando el padre de familia pierde su empleo y se vuelve irritable y pesimista, es probable que atienda menos a sus hijos y los castigue más. Los niños pueden reaccionar ante esta situación con problemas emocionales o de comportamiento y reducir sus aspiraciones.
- c) La obra de Bronfenbrenner y Crouter (1982) refiere que, no obstante que el padre no tenga un empleo, se considera que tiene efectos dañinos sobre los hijos, mientras que el hecho de que la madre tenga uno se califica como desequilibrante para la familia.
- d) En el estudio hecho por Hoffman (1986) se obtuvo que el padre que trabaja tiende a vincularse más al hogar cuando la madre tiene un empleo de tiempo completo, cuando tienen más de un hijo, cuando los hijos son muy pequeños, y cuando ella tiene un salario igual al de él.

Sobre el trabajo de ambos padres, la investigación de Crouter y McHale (1993) menciona que cuando ambos padres trabajan tienden a aumentar los controles familiares sobre sus hijos e interesarse más por la manera como invierten su tiempo, lo cual se acentúa sobre todo cuando se encuentran en temporada vacacional.

Como conclusión, lo que dichos autores obtuvieron fue que ni el doble ingreso ni la familia con un solo padre trabajador siguen un patrón único. Por lo cual, el factor de mayor influencia lo remiten a la actitud que asumen los padres frente a cualquiera de estas dos circunstancias de vida (Papalia y Wendkos; 1998: 494-498).

En este mismo sentido, puedo decir que comparto ampliamente esta opinión, ya que he visto cómo, pese a que las circunstancias laborales de algunos padres de familia puedan atravesar por momentos de cambio, la relación con sus hijos no se ve afectada de manera cualitativa sino sólo en aspectos de tipo organizativo, como pueden ser: mayor o menor tiempo libre que dedicarles, oportunidades de comunicación o esparcimiento, etc.; pero la atención y el cuidado paternos se continúan brindando, y los niños siguen sintiendo la seguridad de contar con sus padres, trabajen los dos o sólo uno de ellos.

Antes de poder generalizar estos resultados a la realidad de las familias mexicanas, creo necesario considerar las diferencias contextuales entre Estados Unidos y México, que hacen que el primero se encuentre en ventaja frente al segundo en algunos aspectos. Primeramente, que los horarios de sus escuelas primarias (públicas) son de ocho de la mañana hasta las dos de la tarde, mientras que aquí inician a la misma hora pero salen a las doce de mediodía. En segundo lugar, allá cuentan con un programa que, en coordinación con la asociación de padres de familia de cada escuela, permite a escuelas asignadas en cada distrito escolar contar con servicio de

guardería para niños hasta las seis de la tarde durante todos los días de clases, cuando sus respectivos padres trabajan tiempo completo, el cual incluye actividades a realizar por los niños bajo la supervisión de un grupo de padres voluntarios de la propia asociación de forma alternada con algunos maestros; en México en cambio, las guarderías atienden a los niños hasta los cuatro años y, después de esta edad, cada familia debe ingeniárselas para encontrar quién cuide a sus hijos mientras los papás regresan a casa y, en no pocas ocasiones, se ven orillados a dejarlos cuidar de sí mismos cuando aún no tienen la madurez para hacerlo. En tercer lugar está la estandarización del horario de trabajo para la mayoría de los empleados que laboran de tiempo completo en aquel país, de nueve a cinco de la tarde; mientras que aquí, al no tener un criterio estandarizado, los horarios son heterogéneos y eso impide que el horario de las escuelas primarias (públicas) de los menores coincida con el de sus padres cuando estos últimos trabajan ocho horas.

Otros aspectos a tomar en cuenta que matizan los resultados de las anteriores investigaciones, y que repercuten en la apreciación positiva o negativa de que ambos padres trabajen fuera de casa cuando sus hijos son menores y en edad escolar, podrían ser: el estrato socioeconómico al que pertenecen las familias, esto es, cuando se vive bajo condiciones de pobreza extrema, la misma rutina incierta que cotidianamente se vive para sobrevivir y conservar un empleo, por lo regular mal pagado, merma las posibilidades de que ambos padres obtengan de sus lugares de trabajo satisfacciones de tipo personal como autoestima y realización; el nivel de escolaridad de los padres, que les dificultará o facilitará las oportunidades de empleo y su permanencia en el mismo, además de ampliar o limitar sus expectativas con respecto a la actitud frente a la crianza de sus hijos; la condición ocupacional de sus padres, es decir, el tipo de empleos que ambos padres desempeñen y la satisfacción que encuentren en hacerlo de manera habitual; sus horarios de trabajo, si trabajan de noche y tienen que descansar de día, o si madrugan y llegan cansados al hogar sólo con ánimos de sacar los pendientes más urgentes; la estructura familiar de que se trate, si se trata de una familia con ambos padres o no y el estrés que representa sentir todo el peso de la carga familiar de un solo lado; y, por último, si tienen resuelto el problema de quién cuide a los niños hijos después de su horario de escuela mientras los padres retornan a casa. Por ello, lo que cabe aquí es tratar de hacer generalizaciones a partir de situaciones promedio en grupos de familia con características similares, más que pretender hacer afirmaciones categóricas.

Por otro lado, se tiene que la proliferación de familias donde ambos padres trabajan, orilla a que los hijos cuiden de sí mismos por un número de horas determinado. En la misma obra de Papalia y Wandkos, se menciona que el impacto que el autocuidado tiene en el desarrollo del niño en edad escolar no cuenta aún con argumentos sólidos; aún así afirman que el cuidado del niño por su propia cuenta puede funcionar bien si los procesos de correulación

y autorregulación de sus actividades se dan en forma apropiada. Para ello, citando a Cole y Rodman (1987), sugieren una serie de habilidades que los hijos deben ser capaces de hacer antes de que sus padres los dejen cuidar de sí mismos, entre las que incluyen:

- Que sean capaces de controlar bien sus cuerpos como para no causarse lesiones.
- Conozcan bien el manejo de llaves y puertas para evitar quedarse encerrados o fuera de la casa.
- Preparen un alimento sencillo.
- Entiendan el funcionamiento del reloj.
- Manejen con seguridad los electrodomésticos principales.
- No pongan en peligro a sus hermanos.
- Permanezcan solos sin sentir miedo ni abandono.
- Ser flexibles y recursivos para manejar soluciones inesperadas.
- Ser suficientemente responsables como para seguir reglas importantes.
- Que entiendan y recuerden instrucciones habladas y escritas.
- Lean y escriban bien para tomar mensajes telefónicos y también para hacer llamadas por teléfono.
- Sepan qué decir y hacer con visitantes y quienes llamen (no mencionar a extraños que están solos y no abrir la puerta sino a familiares y amigos cercanos).
- Sepan cómo ayudar en una emergencia (cómo llamar a la policía y a los bomberos, a cuáles amigos y vecinos llamar y de qué otros recursos valerse en caso de no encontrarlos).

Asimismo, incluyen como complemento una guía que tanto los padres de familia como quienes queden a cargo de los niños pueden complementar a su protección, siempre y cuando procuren: mantener contacto telefónico (estableciendo un horario habitual de llamadas para enterarse en dónde y con quién están sus hijos); decirle a los niños qué hacer y cómo comunicarse con sus padres u otro adulto en una situación de emergencia; determinar una actividad organizada para los niños durante el tiempo que permanezcan solos; establecer procedimientos de seguridad; instalar un contestador automático de llamadas telefónicas con la voz de un adulto (de preferencia varón) para dar la impresión de que una persona mayor vive en la casa, y acordar una contraseña para que el niño pueda seguir utilizando el teléfono si se encuentra en alguna clase de problema.

No obstante, mientras los niños tienen edad suficiente para poder cuidarse por ellos mismos, existen familias donde los padres se ven orillados a dejarlos sin supervisión desde edades más tempranas poniendo en riesgo, entre otras cosas, la constancia que requiere la educación familiar y la estimulación intelectual de sus hijos pequeños como preparación para la etapa escolar; "...ya que [para algunos sectores socioeconómicos y tipos particulares de familias]

las madres, agotadas por las tareas cotidianas, sólo pueden dedicarse a los trabajos materiales urgentes del hogar en detrimento de su función educadora" (DeCoster y Hotyat; 1975: 92).

Antes de terminar este capítulo, y ante la dificultad de generalizar las mismas ventajas y desventajas de que ambos padres de familia trabajen fuera del hogar para los diferentes tipos de familias, puedo decir que el efecto de la ausencia de ambos padres en el hogar por motivo de sus empleos, puede ser positiva para que los niños en edad escolar se inicien en la administración de su tiempo libre y en el desapego de sus padres -necesario para la edificación de sus personalidades-; dejándoles ensayar en la distribución de tiempos para cada una de sus actividades habituales, siempre y cuando previamente los padres les hayan indicado las que son obligatorias de cumplir antes de las de esparcimiento y descanso, y de que se cercioren de que las condiciones de seguridad mencionadas en cuanto a la integridad física de sus hijos estén aseguradas, así como la manera en que éstos puedan localizarlos en caso de alguna emergencia o situación imprevista.

3.4. *Estructura familiar.* La manera en que estén compuestas sus familias forma parte también de la atmósfera que rodea a los niños en sus hogares, marcándoles diferencias en su comportamiento. Esto, según los especialistas, parece deberse a la estrecha relación que se da entre ellos con los adultos que se responsabilizan de su crianza, ya se trate de sus padres biológicos, de padres adoptivos, de un padre o una madre soltera, de padres separados, o de padres divorciados.

Después de una serie de investigaciones en el tema de los trastornos conductuales en los niños, se encontró que lo determinante para ellos es, más que la estructura de la familia y el estatus marital de sus padres, la calidad y frecuencia con que interaccionan con ellos, la eficacia de la supervisión y disciplina que los padres impongan en el hogar, el afecto que les demuestren, y que éstos procuren mejorar la comunicación y la organización familiar, con contratos y contingencias en aspectos específicos de discusión o conflicto dentro de la familia (Rutter; 1988: 139). Las variables familiares parecen estar, así, asociadas con los trastornos de conducta en general; ya que se ha encontrado que el estrés familiar conduce a los niños a manifestar -tarde o temprano- conductas problemáticas o perturbadoras; igualmente las desavenencias entre los padres, aún cuando el hogar no esté roto.

Por otra parte, me encontré con otros estudios que han hallado evidencias de que los hijos que crecen con ambos padres, presentan un mejor ajuste psicológico a la vida escolar y tienen menores posibilidades de repetir un grado, de ser expulsados de la escuela y de necesitar tratamiento por problemas emocionales durante el año escolar. Los especialistas lo relacionan con el tipo de vinculación que, como resultado de la convivencia cotidiana y las experiencias compartidas, se va dando entre ambos padres y sus hijos y a la tranquilidad que esto representa

para el hijo menor. Estos padres tradicionales tienden a involucrarse más en las actividades de sus hijos y en su atención y cuidado, son menos propensos a castigarlos severamente y tienden a ser más democráticos, quizás debido a que las presiones económicas en estos hogares son menos drásticas que en los que la carga recae en un solo padre y provoca que la supervisión de los hijos disminuya (Papalia y Wendkos; 1998: 498).

En las familias con padres divorciados, los efectos de la ruptura marital de los padres no siempre son negativos para los niños, sobre todo cuando la pareja de padres junta ya no les garantiza más que un ambiente rodeado de tensión, violencia e incertidumbre. En cualquier matrimonio tarde o temprano, la voluntad de seguir juntos puede variar, no dejando otra opción que la separación o el divorcio de sus protagonistas, por el propio bien de cada uno. No en vano se dice que más vale un buen divorcio que un mal matrimonio. Además, existen padres que no dejan de mantener contacto con los hijos, o que al volverse a casar los niños consiguen adaptarse sin mayor dificultad a las nuevas parejas con quienes viven sus padres, siempre y cuando vean que sus padres han encontrado un mejoramiento con sus nuevas opciones de vida.

3.5. *Aprovechamiento escolar del niño de primaria*¹². A pesar de que entre los objetivos de esta tesis no haya contemplado el estudio del aprovechamiento escolar como tal, sino desde una perspectiva que lo vincula a los cambios ocurridos a la familia mexicana contemporánea, creí conveniente dedicar un apartado de la misma a su revisión, a fin de proporcionar al lector una mayor información sobre los razonamientos que respaldaron las decisiones que fui tomando en la tarea de delimitar el objeto de estudio de mi interés durante todo este ejercicio académico.

Por un lado, encontré que la definición nominal del concepto lo remite como la parte visible del aprendizaje que se expresa usualmente con una calificación (Salvat; 1996: 204). El aprovechamiento escolar refiere, así, el aspecto mensurable numéricamente del aprendizaje que obtienen los alumnos que participan en el proceso educativo como resultado de lo que el profesor les enseña (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.); y que puede ser medido durante o al final de un ciclo escolar anual.

Ya se trate de un indicador adecuado o no, y de que en términos administrativos sea más fácil medir el aprendizaje que evaluarlo, el hecho es de que el sistema educativo mexicano, de manera estandarizada, hace uso de las calificaciones como criterio para medir lo aprendido por los alumnos y, a partir de ellas, obtiene el promedio de aprovechamiento con el que autoriza o niega formalmente a los estudiantes, la promoción de un ciclo escolar a su inmediato superior.

12 El vocablo "primaria" es el más extendido para designar el primer nivel de escolaridad obligatoria, equivalente, por analogía, con el término "básica" [o "elemental"], o "general" (Diccionario de ciencias de

Por otro lado, es también un hecho que las calificaciones de los niños de primaria son el criterio a partir del cual profesores, padres de familia y los propios compañeros de clase los encasillan dentro del grupo de los aplicados a los de nivel de aprovechamiento alto, y a los atrasados o "burros" en el de bajo aprovechamiento; dejando a los que van más o menos, librados de dicha carga segregacionista por su misma situación indefinida que los hace transitar de un grupo a otro.

La asignación de calificaciones a partir de las asignaturas que los profesores imparten en las aulas es, pues, una de las tareas del proceso de evaluación en la educación primaria en la que se pone más importancia para determinar el aprovechamiento escolar de los niños. Quedarse en ese nivel de evaluación para apreciar los resultados de la acción educativa de un centro escolar en su conjunto implica, según Contreras Berto (1969), correr el riesgo de reducir el trabajo de enseñanza a la sola preocupación de medir la cosecha, ya que se le limita a una simple tarea de adquisición de conocimientos y habilidades; cuando el aprendizaje es eso y otras cosas más que han de procurar cambios favorecedores del desarrollo de la personalidad de cada niño en un sentido positivo.

Para este mismo autor, el proceso de evaluación en la escuela primaria debe abarcar tanto los aspectos relativos al conocimiento individual del escolar, como a los resultados de la acción educativa. Entre los primeros están: las características físicas somato-funcionales del niño, su capacidad mental general y sus aptitudes, su aprendizaje, sus intereses y rasgos singulares de personalidad, y su ajuste social escolar y las influencias ambientales. En los segundos incluye a las técnicas y procedimientos de enseñanza, los medios y material didáctico empleados, los horarios y distribuciones de tiempo para cada asignatura, los instrumentos de evaluación, la calidad de la enseñanza del maestro, los programas de enseñanza, y la acción general de la escuela como plantel formativo al servicio del Estado (Contreras; 1969:19-20). Proceso que implicaría cambios sustanciales para poder ser adoptado en el sistema educativo mexicano a nivel primaria, tanto en los programas de enseñanza como de capacitación de los docentes.

De los diferentes tipos de variables que intervienen en el desempeño escolar de los niños de primaria, el cumplimiento de las tareas que los profesores les indican diariamente representa un aspecto en su educación que les permite reforzar lo que se les enseña en el salón de clases. Son trabajos extra clase que el profesor asigna a los estudiantes para que sean realizados en un plazo específico, con objetivos académicos y formativos predeterminados en apoyo a los temas que enseña en el aula.

Las tareas escolares tienen dos tipos de alcances. A corto plazo, sirven para que el

alumno practique lo visto en clase, o realice actividades que por su naturaleza no pueden hacerse dentro del aula, y también para que desarrolle sus habilidades creativas y su juicio crítico cuando realice prácticas de estudio e investigación. A largo plazo, sirven para que el alumno mejore en su rendimiento escolar, aprenda a aprender, forme hábitos de estudio y de trabajo personal y colectivo (cuando son en equipo), supere sus dificultades de aprendizaje, y adquiera el valor de la responsabilidad tan necesario para su vida adulta (Sistema Educativo Estatal; en: La Crónica de B.C; 2002: 12-A).

Uno de los estudios sobre el tema menciona que el efecto de lo que los profesores hacen con el niño así como de sus pares o compañeros de escuela, no es tan determinante como la actitud que asumen los padres de los niños hacia las tareas que los niños llevan a casa después de su jornada de trabajo escolar (Natriello y McDill; 1986: 19). Si la actitud de los padres de familia es de responsabilidad por los compromisos de sus hijos, sus hijos adquirirán el ejemplo de su cumplimiento y, con la constancia, hacer de ella un hábito que redundará en su aprendizaje.

El trabajo en cuestión, a partir de una serie de encuestas hechas a nivel primaria y secundaria en Estados Unidos, muestra que las tareas tienen un efecto positivo en el desempeño escolar de los estudiantes. Encuentra que el tiempo que los estudiantes dedican a sus tareas es directamente proporcional a las calificaciones que obtienen al final de cada ciclo escolar. El cumplimiento de las tareas por sí mismo no representa un esfuerzo considerable por parte de los estudiantes, como lo es la cantidad de tiempo que le invierten a sus estudios para que el entendimiento de lo aprendido sea más claro, dando oportunidad a su cerebro de procesar la información que recibe y de retener mayor cantidad de ideas sobre cada tema.

El tiempo dedicado a las tareas representa en este estudio la variable principal que distingue a los estudiantes exitosos de los que no lo son, sobre todo en el área de matemáticas, cuyos contenidos requieren mayores niveles de razonamiento que de memorización. No obstante, el comportamiento de este patrón no fue homogéneo sino que se obtuvieron algunos matices que atienden a las características individuales de cada niño, sus habilidades y aptitudes; como es el hecho de que algunos estudiantes que invierten no más de una a tres horas semanales a sus tareas obtuvieron también buenos resultados, debido quizás a que procuran no distraerse en clase y poner atención a todo lo que el docente explica, por lo que con un repaso en casa es suficiente para que las ideas les queden claras.

Entre las ventajas de las tareas escolares pueden mencionarse las siguientes:

- Ayudan al niño a practicar y reforzar las habilidades académicas adquiridas.
- Propician la formación y el fortalecimiento de hábitos de estudio y disciplina, además de ser un medio para desarrollar su creatividad, iniciativa e ingenio.
- Lo motivan para realizar actividades de consulta e investigación.

- Lo capacitan para la planeación y organización de trabajos individuales y en equipo.
- Le permiten poner en práctica las relaciones humanas positivas en su sentido constructivo.
- Favorecen la autoinstrucción.
- Le habítúan a destinar parte de su tiempo libre a actividades útiles para él y los demás que le rodean.
- Promueven su responsabilidad, su autonomía y su autoestima (S. E.E.; en: La Crónica de B.C; 2002: 12-A).

En este trabajo, tomé en cuenta para la etapa de investigación empírica tanto si los niños cumplen o no con sus tareas, como el tiempo que les dedican de manera habitual, y si los padres les ayudan o los supervisan mientras o después de que las hacen.

Por último, como ya mencioné en la descripción de la metodología que seguí en la presente investigación, me basé en el criterio de las calificaciones de los niños para seleccionar la muestra tipificada que requería, ya que mi interés principal fue caracterizar el tipo de ambiente y dinámica familiar que rodean a los niños de los dos niveles de aprovechamiento elegidos, e indagar si hay rasgos familiares comunes en cada nivel de aprovechamiento que favorecen u obstaculizan sus logros escolares.

La hipótesis que dio sentido a esta investigación fue de que mientras mayor sea la solidaridad familiar que el niño de primaria encuentra en sus hogares, mayores serán los logros en su aprovechamiento escolar; principalmente a partir del apoyo que reciban los niños de sus padres en su motivación hacia el estudio, en la formación de hábitos de trabajo escolar, así como en el cumplimiento diario de las tareas escolares.

3.6. La solidaridad familiar como recurso emergente en las necesidades de ayuda mutua.

A manera de introducción al presente apartado, considero ilustrativo retomar, primeramente, las aportaciones de Claudine C. Levy (1992) sobre el tema; con las que logra hacer una categorización de lo que puede representar toda familia, considerándola primeramente como unidad de producción, en la medida en que ella misma es capaz de producir los bienes y servicios para su propio consumo o para el mercado; como unidad de reproducción, ya que produce y reproduce la fuerza de trabajo que requiere todo sistema económico y se organiza en torno a esta actividad; como unidad de poder, al entablarse en su seno relaciones de dominio que son el sustento de toda la sociedad; como una unidad afectiva, a partir de que su cimiento es el afecto, tanto de los padres como pareja, como de padres a hijos entre sí y, por último, como unidad educadora, en virtud de que la educación de los hijos constituye el eje de la actividad familiar. Rasgos presentes de manera simultánea en todas las etapas del ciclo familiar, con la posible predominancia de algunos, como lo es para la familia que se desarrolla en una

sociedad capitalista como la nuestra -más reproductiva que productiva- el rasgo de unidad educadora (Levy; 1992: 22).

En la actualidad, la familia es cada día menos una unidad económica en la que la producción de los medios de subsistencia giran en torno al hogar, sobre todo en las localidades urbanas¹³ La merma de algunas de sus seculares atribuciones principales, y de la transferencia a otros organismos sociales más eficaces de algunas de sus clásicas funciones, la ha convertido en el espacio donde se entablan relaciones interpersonales de proximidad física, donde se produce y se comparten sentimientos de afecto, resultado de las alegrías y desilusiones cotidianas vividas por sus miembros.

Leñero (1976) denomina a esta característica como la función emocional equilibradora de la familia moderna, la cual no siempre es clara ni positiva, pero por el hecho de tener lazos de sangre, solidariza a sus miembros aunque no siempre encuentren en su seno demostraciones de amor y afecto estrecho. Asimismo, sostiene que en la sociedad contemporánea la familia presenta variaciones funcionales; y que a pesar de que el impacto de la modernización tecnológica y la creciente urbanización de los espacios de intercambio social ha sido muy grande, no han podido hacer desaparecer su importancia sino "modular su estructura" (Leñero; 1976: 55).

Al observar la realidad de las familias mexicanas a nuestro alrededor, con una predominancia de familias nucleares como forma de agrupación familiar (padre, madre e hijos), vemos que, más allá del predominio de un hogar conyugal nuclear aislado -tal y como lo refiere Parsons-, las relaciones familiares contemporáneas no han podido descartar otras formas que coexisten y se entremezclan con él en la práctica, que abarcan también los lazos de parentesco más amplios (abuelos, tíos, primos, etc.); mismas que se ponen en contacto -generalmente- como estrategias familiares de ayuda interfamiliar para sobrellevar los compromisos laborales y el cuidado de los hijos menores cuando ambos padres trabajan.

Con todos sus cambios, multiformismos, e influencias externas a las que se vea sometida, la familia es y seguirá siendo una institución social indispensable en el futuro previsible, ya que sus raíces llegan hasta lo primario, lo fundamental, a pesar de que no opere independientemente por las condiciones externas en que está inserta y se desenvuelve (Llewellyn; 1974: 123).

Asimismo, según Leñero, la mayoría de los científicos sociales que han estudiado el tema coinciden en que hoy, más que nunca, la familia es una estructura que en lugar de desaparecer, tiende a adquirir una importancia clave en la sociedad contemporánea; ya que es ahí, en la

13 La diferenciación de las familias a partir de su ubicación urbana o rural, obedece a que los grupos familiares urbanos se encuentran en permanente interacción con las actividades, organizaciones e

sociedad, donde la despersonalización de la sociedad de masas se extiende, donde las relaciones sociales tienden a ser transitorias, impersonales y superficiales, donde los individuos tienden a asociarse con propósitos limitados y la interacción social tiende a reducirse a los intereses específicos en juego; y donde la familia parece adquirir una revaloración mayor como refugio emocional y espacio de expresión íntima y afectiva, aunque ella misma produzca en ocasiones enajenación y situaciones de conflicto y rivalidad.

Esta predominancia del modelo nuclear familiar en nuestro país, sin embargo, no incluye el hecho de que tenga que ser identificado en el mismo porcentaje con un predominio del modelo de familia tradicional. La presencia de la familia que las estadísticas recientes apuntan implica, más que nada, la transformación de su estructura, su dinámica y sus funciones principales, y su permanente ajuste a las exigencias que le impone el contexto en que se desenvuelve y evoluciona, como lo son: los cambios en las tareas y de posición de la mujer-esposa, cambios en la conducta reproductiva y en el paulatino reclamo y transmisión cultural de los derechos ganados por las mujeres; cambios en las condiciones de la división social del trabajo productivo, etc. Buscando acomodarse en un contexto social donde imperan fuerzas que la influyen como son problemas de desintegración familiar, de un fomento al individualismo, de conflictos intergeneracionales, de crisis económica, de valores, etc.

Parsons (1974) argumenta que en el sistema de parentesco de la sociedad urbana moderna, donde el principal pilar estructural es el vínculo matrimonial (o los acuerdos mutuos de unión libre, en su caso), el individuo que forma una nueva familia se ve drásticamente segregado por el matrimonio de su familia de origen (padres y hermanos); haciendo que su lealtad fundamental de parentesco se centre en el cónyuge (o pareja) y sus hijos. Además, a causa del hogar común, de la fuente de ingresos y del contexto comunitario, su familia de procreación se convierte en una unidad solidaria, resultado del intercambio permanente que dichas experiencias implican (Parsons; 1974: 38).

Otro motivo para que las familias modernas constituyan unidades solidarias, según el mismo autor, es el hecho de que actualmente la elección de la pareja es libre y personal sin una base de parentesco previa -como en otras sociedades y épocas- y, al no incorporarse el nuevo matrimonio a una unidad de parentesco ya existente, desaparecen o se minimizan las razones estructurales primarias para que los parientes de los posibles miembros de la pareja ejerzan una influencia decisiva en la elección de éstos.

Los argumentos anteriores llevan a este autor a afirmar que la importancia atribuida a la cualidad emocional que se logra en este tipo de uniones entre las parejas y matrimonios modernos, parece indicar que también se atribuirá a las relaciones que se entablen entre padres

instituciones que existen en esos ámbitos.

e hijos; de manera que la existencia de esa voluntad autónoma de estar juntos por parte de los miembros de una pareja o matrimonio, es el atributo que posibilita que su familia de procreación sea igualmente una unidad solidaria.

Otra dimensión de solidaridad que Parsons considera, es la relativa igualdad que en la escala de estratificación ocupan los miembros de una misma familia, que los asume como pertenecientes a una misma estructura e incompatible con una división clasista sistemática dentro de una misma unidad de parentesco. Y donde sólo pueden tolerarse tales diferencias cuando alguno de sus miembros establecen familias independientes.

Por otro lado, Wack, Raymond y Pease (1984), sostienen que mientras mayor es la comunidad en que se vive más probable será que encontremos un sentimiento de asilamiento individual, la pérdida de la intimidad con otras personas y señales similares de la sociedad de masas, en donde se hace cada vez más difícil encontrar un conjunto de valores integrador (Wack; 1984:164). Además, citando a Wirth (1938), sostienen que la condición comprable de los servicios y las cosas de la sociedad capitalista, tiende a desplazar las relaciones personales como base de asociación (Wirth; 1938, en: Wack; 1984: 160). En esencia, las relaciones sociales de esta clase sirven de instrumento, no son importantes en sí, sino para las metas o fines que ayudan a realizar (esto es, con fines pragmático-utilitaristas).

La vida en la sociedades urbanas pierde así su carácter unitario y cohesivo, y existe una percepción de que la economía, la política y otras esferas parecen hallarse distanciadas de la vida familiar. En consecuencia, la familia no ocupa el mismo nicho central en la estructura social de la sociedad urbana que en la sociedad agrícola-rural y las personas pertenecen a muchos grupos y a muchas asociaciones burocráticamente organizadas (Wirth; 1938, en: Wack; 1984: 164-165). De aquí la importancia de que los individuos continúen contando con la solidaridad de sus familias como alivio cotidiano de este torbellino de fines utilitarios que caracterizan las relaciones interpersonales de las comunidades industrializadas de sociedades capitalistas como la nuestra.

En el mismo sentido, para Nodarse (1977) la solidaridad tiene su origen en la simpatía social y ayuda mutua desde los niveles prehumanos (como en las agrupaciones familiares de los chimpancés). Pero en el hombre este sentimiento de simpatía con las situaciones de los demás de su especie alcanza una existencia e intensidad superiores, debido al desarrollo mucho más elevado de la racionalidad humana y a la posesión de la facultad del lenguaje, que permite a los hombres comunicarse entre sí sus situaciones y estados de ánimo y comprender lo que ocurre a los demás (Nodarse; 1977: 24). Además, los medios masivos de comunicación, apoyados con la enlazante red de tecnología satelital, mantienen en relación mutua y viva en el espacio y en el tiempo, a los hombres de todas partes del mundo; creando un ambiente de afinidad emotiva universal en la cual son frecuentes las manifestaciones de simpatía o de repulsión, por sucesos

ocurridos a gente desconocida de pueblos situados a muchos miles de kilómetros, sin que se conozcan entre sí (como el ataque ocurrido a la ciudad de Nueva York el pasado 11 de septiembre, al cual la comunidad mundial expresó su desacuerdo y empatía ante el dolor sufrido por los familiares de quienes ese día perdieron la vida).

Otro autor que utiliza el concepto de solidaridad con el que mayormente me identifico, es Durkheim (1858-1917), quien sostiene que la evolución de las sociedad se expresa en dos dimensiones: la mecánica y la funcional u orgánica (Nodarse;1974:24). La primera es la que caracteriza a las comunidades compactas como las agrícolas-rurales donde todos los miembros se conocen entre sí y sus contactos cotidianos son estrechos y de ayuda mutua; la solidaridad funcional, en cambio es la que se da en las sociedades más civilizadas y difusas a partir de la división del trabajo, en donde la especialización diferenciada de tareas y funciones hace que se estable entre los individuos un tipo de solidaridad orgánica en la que existe una dependencia recíproca entre unos y otros. A partir de esto, Durkheim enfatiza el carácter funcional de los grupos sociales y la idea de equilibrio, el cual se logra gracias a la especialización de tareas y a la interdependencia que la división del trabajo propicia entre los miembros de una sociedad, como una de las principales fuentes que hacen posible la solidaridad social necesaria para la existencia de dicho equilibrio.

En grupos más reducidos como el del grupo familiar con hijos o dependientes, y tomando en cuenta que la simpatía y ayuda mutua entre sus miembros tiene lugar a partir de los motivos de afecto voluntario de la pareja que le dió origen y razón de ser, considero que los dos tipos de solidaridad que Durkheim maneja pueden darse; manifestándose a través de los mecanismos de comunicación y convivencia permanentes que mantienen en relativa cohesión y conflicto a toda unidad familiar¹⁴. Por un lado, atendiendo a su tamaño y a que todos se conocen entre sí, se facilita en ellas un funcionamiento compacto con una solidaridad mecánica que se da a manera de contactos estrechos cara a cara, resultado de la convivencia diaria y cotidiana bajo un mismo techo. La solidaridad orgánica está manifestada, entonces, en los roles diferenciados de sus miembros, en las actividades que los acompañan, y la complementariedad entre unos y otros; tales como el papá o tutor, con su papel de proveedor material, de autoridad y de afecto; el hombre-esposo y miembro de una pareja a la que ha elegido de manera voluntaria; la mamá o tutora, fuente primaria de expresión emotiva y de seguridad en los hijos

14 Con todas las proporciones guardadas en cuanto a que reconozco también la importancia de que existan, complementariamente a las cuestiones de tipo afectivo, aspectos de madurez y edad apropiada de sus miembros, afinidad moral e intelectual, y una ocupación o profesión ya definida por parte de los interesados que les permita tener una fuente de ingresos para vivir; mismos que se dejan aparte porque considero que la existencia de un lazo afectivo además del deseo de vivir juntos de manera voluntaria en una pareja, es una característica que puede propiciar que la familia de procreación que formen adquiera

menores; la mujer-esposa con su vínculo emotivo hacia su pareja; los hijos o dependientes, productos del deseo voluntario de unión entre sus progenitores o del acuerdo voluntario de sus tutores para alimentarlos, educarlos y protegerlos hasta que puedan hacerlo de manera independiente; y, por último, la relación fraternal entre los hijos como hermanos de sangre o dependientes comunes de una misma pareja, de la pareja de padres o tutores con sus respectivos hijos o dependientes, y de la pareja entre sí; paralelos a la presencia en cada uno de un sentimiento de pertenencia a un grupo familiar particularmente único.

Bajo estas circunstancias, considero que actualmente, en los albores del siglo XXI, la institución familiar se revaloriza como un lugar privado en el que los individuos encuentran libertad en la expresión de angustias, sentimientos, debilidades, realizaciones, empatías y frustraciones; haciendo que su importancia se reafirme y su permanencia se asegure por muchas generaciones más; pese a que en ella igualmente surjan situaciones de conflicto que se dan por la divergencia generacional, la ausencia de alguno de los padres, la rivalidad entre hermanos, los estilos de paternidad en la crianza de los hijos (a veces distinta para cada hijo, según la edad y madurez de los padres), y por la lucha cotidiana de cara a una sociedad cada vez más cambiante y compleja por parte de todos sus miembros.

Antes de terminar la revisión de los aspectos teóricos del presente capítulo, considero conveniente abordar primeramente el tema de la solidaridad como término en su sentido etimológico y el comúnmente usual. El trabajo de Zambrano (1998) sintetiza las diversas definiciones existentes desde dos vertientes, una agrupa a las que refieren el concepto como una responsabilidad recíproca, y otra como una práctica unilateral.

- a) "La primera las considera como las 'relaciones que hay entre personas que tienen un interés común que las hace respetarse y ayudarse *mutuamente*' (*Diccionario del Español Usual en México*, 1996). Esta definición aduce una dependencia recíproca, de una relación de intercambio fundada en el principio de que la sobrevivencia personal depende de la sobrevivencia del grupo al que se pertenece: una nación, una empresa, una familia, etcétera.
- b) "En la otra acepción la solidaridad significa 'la adhesión circunstancial de ciertos individuos a la causa de otros' (*Larrouse*, 1994); o una 'manifestación de apoyo y respeto a una persona, causa, idea, etc.' (*Diccionario del Español Usual en México*, 1996). Esta última definición se acerca más a ideas de sacrificio y generosidad, que nos habla -según la autora- de un tipo de práctica unilateral en la que unos son solidarios con otros independientemente de que éstos correspondan a ese gesto" (Zambrano; 1998: 717-718).

La autora encuentra que el uso común de este término las personas lo asocian más con la segunda acepción, ya que la refieren a un tipo de comportamiento desinteresado, donde se identifican rasgos característicos de una solidaridad resultado de un interés común, en el que la urgencia de ayudar al otro es generada por la necesidad de salvaguardar un interés que es igualmente personal. Lo que comúnmente al interior de las familias se espera como retribución a este comportamiento solidario es, para la misma autora, frecuentemente distinta al bien ofrecido, ya que más bien lo que los familiares -para el caso que nos ocupa, los padres o tutores- esperan es una retribución de prestigio por lo que dan, una cuota de poder sobre los que se benefician de la ayuda o apoyo recibidas como resultado del trato solidario -en este caso los hijos o dependientes-.

Ante las dificultades que encontré al abordar empíricamente las prácticas solidarias de los grupos familiares, pude convencerme que éstas no son mensurables cuantitativamente, sino que implican una complejidad de actos objetivos y subjetivos, voluntarios e involuntarios, que se intercambian entre sus miembros de manera cotidiana. Por ello, la definición de la cual parto no representa más que un esfuerzo de traducción en conductas observables de uno de los tantos tipos de solidaridad familiar que pueden brindarse dentro de una familia por parte de los padres hacia los hijos: aquel que puede repercutir en el aprovechamiento escolar de los niños que estudian la escuela primaria.

La definición de solidaridad familiar que asumo en este trabajo es: el conjunto de interrelaciones de cohesión, comunicación, ayuda e interés mutuos que dedican los padres y madres de familia a sus hijos menores que estudian primaria; que se identifican a través de comportamientos relacionados con aspectos de supervisión y ayuda en sus tareas escolares, de interés por lo que sucede y necesitan sus hijos en su escuela; de fomentarles confianza, hábitos de comunicación, de estudio, de esfuerzo y gusto por aprender; de despertar en ellos un sentido de pertenencia y hacerlos objetos de su afecto y aceptación.

.....

IV. LA SOLIDARIDAD FAMILIAR Y EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS DE PRIMARIA DESDE UN ENFOQUE EMPÍRICO

El contenido de este apartado, tiene el propósito de mostrar al lector los resultados del estudio empírico que se realizó en el marco de la presente investigación sobre solidaridad familiar y el aprovechamiento escolar en niños de primaria. Para ello, creo conveniente reiterar aquí, a manera de recordatorio, lo que ya había mencionado en la introducción del documento, en cuanto a que el instrumento de encuesta se aplicó a ochenta y seis alumnos, de tercero a sexto grado, que estudiaban en dos escuelas que se ubican en la zona urbana de la ciudad durante el ciclo lectivo 2000-2001, y a sus respectivos padres. La mitad de los niños fueron de alto aprovechamiento y la otra mitad de bajo aprovechamiento, a criterio de sus respectivos profesores de grupo, según los logros escolares registrados en sus calificaciones. Una vez encuestados los niños, se procedió a localizar a sus padres en los domicilios de las boletas de inscripción que tenían en su poder los profesores de cada grupo, para aplicarles también el instrumento de encuesta.

Los principales elementos que integran el constructo teórico de solidaridad familiar en los instrumentos de encuesta aplicados, los desglosé a partir de los procesos de comunicación que existen entre padres e hijos; de la satisfacción que encuentran en su convivencia cotidiana; del interés de los padres de familia por la escuela de sus hijos; del tiempo que les dedican a sus hijos en el apoyo y supervisión de sus tareas escolares, y de los hábitos de estudio y trabajo que fomentan en sus hijos.

He organizado el contenido partiendo de los dos niveles de análisis que efectué al hacer la interpretación de los resultados estadísticos. En primer término incluyo la interpretación de las frecuencias, en donde persigo brindar una panorámica del número de casos que se presentaron por nivel de aprovechamiento en cada respuesta, tanto en los niños como en los padres de familia; en donde procuré que la redacción mostrara, lo más claramente posible, el contraste que encontré en la mayoría de las preguntas de la encuesta para uno y otro nivel; a fin de ser congruente con la manera también contrastante en que presento la hipótesis central del documento puesta a prueba durante este ejercicio empírico (ver en el anexo 3 las dos cédulas de encuesta utilizadas). En la segunda parte del apartado, describo los resultados del análisis de los cuadros de contingencia, cuyos cruces elegí a partir de dos criterios, el primero fue la selección de aquellas variables que mostraron mayor contraste en sus frecuencias y, el segundo, fue quedarme con las que se relacionaran más con el supuesto que sustentó mi interés en este tema de investigación y que, a su vez, mostraron una alta correlación en los cruces estadísticos; con el propósito de encontrar evidencia de que los niveles de solidaridad familiar se relacionan o no con los niveles de aprovechamiento obtenidos por los niños que estudian primaria.

En la parte final del apartado, le presento al lector las conclusiones centrales que extraigo del mismo, a manera de postulados rescatables que constituyen la aportación original de este esfuerzo académico.

4.1. Análisis de frecuencias

4.1.1. Niños

Como primer aspecto a destacar en el análisis descriptivo de los datos obtenidos, es importante mencionar que las dos terceras partes (66%) de los niños encuestados viven con ambos padres. Sin embargo, al diferenciar a estos niños según su nivel de logros, encontramos que mientras el 77% de los de alto aprovechamiento (AA) viven con sus dos padres, esta circunstancia se presenta en un 56% de los niños de bajo aprovechamiento (BA); lo cual le da a los hogares del primer grupo de niños un rasgo de estabilidad familiar mayor, por tener la oportunidad de crecer en el seno de una familia completa (anexo 1, cuadros 1-3).

Entre el total de niños que no viven con ambos padres destaca como motivo principal la separación o el divorcio entre ellos (72%) y, separados nuevamente por su nivel de aprovechamiento, observamos que esta variable presenta ahora un repunte en los del grupo de BA con ocho casos de cada diez, y en los de AA se dio sólo en cinco de cada diez niños. Casi una quinta parte de la muestra total de niños dieron como otra razón de que sus mamás son solteras (17%); y por nivel se obtuvo a casi un tercio de los estudiantes de AA (30%) y una décima parte de los de BA que mencionaron lo mismo; lo cual parece indicar, entre otras cosas, que los niños de AA con madre soltera están siendo criados con la percepción de un mayor esfuerzo para salir adelante en la vida, que los que viven con ambos padres (anexo 1, cuadros 4-6).

La mayoría de los niños en ambos niveles viven a gusto en sus casas (74% y 63%, respectivamente), y de los que no tienen ese mismo agrado, más de la mitad de los de AA (55%) y casi una quinta parte de los de BA (19%), es por desavenencias con sus hermanos; reflejo del conflicto natural de cohabitar y crecer conciliando divergencias entre personalidades distintas. Por problemas con sus padres, respondió menos de la quinta parte de los primeros (18%) y más del doble de éstos en los segundos (38%), lo cual pudiera sugerir que los conflictos de estos niños en sus hogares son quizás uno de los impedimentos para que se concentren en lo que se les enseña en el salón de clases (anexo 1, cuadros 7-10).

Con respecto a si cuentan con alguien que los espere en su casa cuando llegan de la escuela para atenderlos o acompañarlos por las tardes, los porcentajes no fueron altos, pero, sin embargo, vuelve a repuntar el grupo de niños de AA (63%), en comparación con el de BA (56%),

en este rasgo del contexto familiar; y en los dos casos los porcentajes más altos revelan que se trata de la mamá (63% y 45%). Un dato semejante también en ambos fue el hecho de que cuando la mamá no se queda con ellos, es la abuela materna o un hermano mayor quienes la suplen en la supervisión de los menores (24% y 44%). Habría que profundizar más en esta diferencia de porcentajes para poder afirmar que la ayuda directa de la mamá es más efectiva en los estudiantes de AA, que la indirecta de otros familiares. Lo que este resultado sí permite ilustrar es la forma en que la red de ayuda familiar para la atención de los hijos menores de edad, se teje acudiendo a las alternativas que la madre encuentra primeramente a través de su familia de origen, quizás por ser a quienes más conoce y le inspiran una mayor tranquilidad para confiarles a sus hijos, o bien porque son a los que más frecuenta en comparación con los familiares de su esposo o pareja (anexo 1, cuadros 11-14).

Se les preguntó también que si dado el caso de que ellos fueran profesores, cuál sería la calificación que les darían a sus padres a partir del trato que les prodigan, obteniéndose en los de AA calificaciones de 9 y 10 en casi todos los casos (93%), y los alumnos de BA que les asignaron esas mismas calificaciones fueron en una proporción considerablemente menor pero igualmente mayoritaria (74%). Las calificaciones de 8 o inferiores se dieron solamente en menos de la décima parte de los del primer grupo (7%), pero en poco más de la cuarta parte de los del segundo grupo de niños (26%); baja calificación que puede vincularse a lo dicho anteriormente por parte de los que reconocen que por dificultades con sus padres no viven a gusto en sus hogares (anexo 1, cuadros 15 y 16).

Una segunda pregunta que se relaciona con el tipo de interacción entre padres e hijos, es la que los cuestiona sobre si les agrada o no la forma en que sus padres acostumbran tratarlos; donde se obtuvo que a una mayoría de los niños de AA (72%) y a poco menos de la mitad del otro grupo (49%), les agrada la manera en que sus respectivos padres los tratan. Los que dijeron que a veces, se trató de poco más de la cuarta parte de los primeros (28%), pero más de las dos quintas partes de los de BA (42%) (anexo 1, cuadros 17 y 18). Las razones de esto, para quienes manifestaron agrado, es porque sus padres los atienden y casi no los regañan (57% y 37%, respectivamente), y para los que sólo en ocasiones les agrada es debido a que los corrigen o regañan con una mayor frecuencia (36% y 49%) (anexo 1, cuadros 19 y 20).

El trato que habitualmente se da entre ambos padres es percibido con agrado por siete de cada diez de los del primer grupo de niños; en contraste con sólo cuatro de cada diez en los del segundo. Patrón de interacción parental que, según la teoría psicoanalítica, representa para todo niño una fuente de identificación psicológica y emocional que les imprime el grado de seguridad y autoestima que requieren para desarrollar su personalidad de forma equilibrada (anexo 1, cuadros 21 y 22).

La costumbre de los padres de platicar con los niños encuestados, se da en casi la mitad

de los de AA (44%) y en sólo el 14% de los de BA. Los que dijeron que a veces fueron la mayoría en ambos grupos (ya sea porque sus papás trabajan o porque los ven ocupados en otros asuntos), aunque vuelve a ser en los del segundo grupo en donde se da el porcentaje mayor, con 56% y 77%, respectivamente (cuadros 23 y 24). Los niños de ambos niveles, en una quinta parte de los del primer grupo y en más del doble de casos en los del segundo (43%), dijeron que sus padres platican con ellos solamente cuando necesitan corregirlos o aconsejarlos, probablemente porque son estos últimos quienes tienen una mayor propensión de sus padres para controlarlos y encauzarlos (anexo 1, cuadros 25 y 26).

Otra de las preguntas que indican el nivel de comunicación entre padres e hijos, es la frecuencia con que los padres de familia acostumbran preguntarles cómo les fue en la escuela cuando llegan a sus casas, encontrándose el hábito de hacerlo en ocho de cada diez niños de AA y en seis de cada diez en los de BA; un indicador más -aunque no del todo contundente- de que tomando en cuenta los bajos logros escolares de sus hijos, los padres de este grupo de niños quizás prefieran esperarse a que sean sus hijos los que lleguen con algún recado del profesor o un comentario de queja por parte de la escuela por su comportamiento o desempeño; o bien que ya están acostumbrados a ello (anexo 1, cuadros 27 y 28).

Asimismo, otra respuesta que también proporciona información sobre los marcados contrastes en los niveles de comunicación de ambos grupos, señala que la mitad de los niños de AA (49%) y casi una cuarta parte del grupo de BA (23%), dijeron que sí acostumbran platicar habitualmente con sus padres sobre las dificultades que se les presentan en la escuela. Los que sólo a veces lo hacen fueron menos de la mitad de los niños de AA (47%), y más de las dos terceras partes de los del segundo grupo de encuestados (67%) (anexo 1, cuadros 29 y 30).

Entre los principales motivos expresados para no platicar con sus padres de los contratiempos que se les presentan en la escuela, destacan el de que casi no se les presentan dificultades en su escuela, y de que sus padres los regañan cuando llegan a hacerlo. La primera respuesta se dió en proporciones del 36% en los niños de AA y en un 25% de los de BA; y la segunda en poco menos de la cuarta parte de los primeros (23%), pero en casi dos quintas partes de los del otro grupo (38%). Datos que reiteran la presencia de mayores controles familiares para estos últimos niños (anexo 1, cuadros 31 y 32).

Otro de los datos agregados interesantes de resaltar es la presencia de hogares en los que ambos padres trabajan, situación que se presentó en un 49% del total de los encuestados; distribuidos por nivel con más de las dos quintas partes en los estudiantes de AA (44%) y en poco más de la mitad de los de BA (54%). No obstante, esta diferencia no pudo considerarse como una evidencia importante para ayudar a explicar una parte de la ocurrencia del bajo aprovechamiento de los niños del segundo grupo, como se verá a mayor detalle posteriormente en el análisis de los cuadros de contingencia (anexo 1, cuadros 33-35).

En lo que respecta al tiempo que pasan fuera del hogar los padres de familia para cubrir sus horarios de trabajo -ya se trate de ambos o de sólo alguno de ellos-, les parece largo a los de AA en una proporción poco mayor de la mitad de los casos (52%); sin embargo, a los del otro grupo de niños les parece igualmente largo en siete de cada diez casos (cuadros 36 y 37). Esta respuesta puede sugerir, entre otras cosas, que los hogares de los niños del primer grupo tiene un mayor nivel de organización con respecto a la asignación de actividades que deben cumplirse por parte de los menores mientras los padres trabajan, o bien una menor dependencia hacia ellos para entretenerse en otras actividades que les hacen sentir menos larga la espera de su retorno a casa. Hecho que se ilustra mayormente si se toma en cuenta que también ocho de cada diez de los de AA están satisfechos con el tiempo que diariamente les dedican sus padres, en contraste con sólo cuatro de cada diez niños de BA que manifestaron lo mismo (anexo 1, cuadros 38 y 39).

Con referencia a la asistencia regular de los padres a las juntas o reuniones que convoca la escuela de sus hijos, seis de cada diez estudiantes de los del primer grupo respondieron que la asistencia de sus padres a dichos eventos es de forma habitual, en contraste con los niños del segundo nivel, cuyos padres asisten en menos de las dos quintas partes (37%) de los casos; y el resto de ambos niveles lo hacen cada vez que sus ocupaciones o empleos se los permiten (anexo 1, cuadros 40 y 41). Esta escasa presencia de los padres de familia de los niños de BA, pudiera estar reflejando el relajamiento en la supervisión familiar y el interés que ellos perciben de sus padres con respecto a las cuestiones relacionadas con su escuela; situación que impacta dentro del aula en la relación maestro-alumno, ya que el primero tiende a dar mayor atención a los niños cuyos padres acostumbran involucrarse más con la escuela y que se interesan en lo que allí ocurre con el proceso formativo de sus hijos. La falta de interés de los padres probablemente esté propiciando también el desinterés que los alumnos de este nivel muestran para trabajar más por mejorar sus calificaciones.

Un dato importante a resaltar es lo que dijeron los niños de ambos niveles sobre el contraste en las reacciones de sus padres ante sus calificaciones. Mientras el sentido de logro obtenido en los niños de AA por sus calificaciones es compensado con un premio o regalo de su agrado (o prometido de antemano como condición a su empeño escolar) en seis de cada diez niños, en esa misma proporción a los niños de BA sus padres los reprenden con regaños y castigos por sus calificaciones (anexo 1, cuadros 42 y 43). A los primeros se les premia para que sus logros se repitan, y a los segundos los castigan para que su falta de logros se transforme en un mayor empeño y atención en clase. Dichos comportamientos quizás tengan una probada efectividad en quienes ya han hecho del logro escolar un hábito a base de disciplina y dedicación, que, sin embargo, no garantiza en los otros niños un cambio instantáneo para que sus aptitudes se reorienten hacia un mejor desempeño; ello en virtud de que los problemas

asociados a los bajos resultados escolares van más allá del control voluntario del niño para decidir estudiar más o no, sino que se requiere primordialmente que éste encuentre en el contexto en que se desenvuelve su vida cotidiana, aspectos familiares motivadores que lo incentiven para mejorar sus resultados escolares.

Cuando se les preguntó a los niños si consideran que sus padres les enseñan en sus hogares cosas diferentes a las que aprenden en la escuela, casi todos los estudiantes de AA dijeron que sí (98%), pero sólo lo afirmaron seis de cada diez de los de BA (67%). Los aspectos a que se refieren dichas enseñanzas tienen que ver con valores morales diversos en la mayoría de los niños de ambos niveles (77% y 78%, respectivamente) (anexo 1, cuadros 46 y 47).

De todos los niños encuestados, el 71% señaló que les gusta asistir a la escuela diariamente; sin embargo, la respuesta de los niños según su nivel de aprovechamiento fue muy distinta ya que a nueve de cada diez niños de AA les gusta ir a su escuela, en comparación con sólo la mitad de los de BA que dieron la misma respuesta (anexo 1, cuadros 48-50). A los primeros les gusta asistir principalmente para aprender diferentes cosas (91%); en cambio, los del segundo grupo que les gusta asistir por la misma razón sólo fueron cinco de cada diez casos, y el resto comentó que les agrada ir sólo a veces porque les parece aburrida principalmente (9% y 47%, respectivamente) (anexo 1, cuadros 51 y 52).

Lo relativo a tareas escolares fue explorado desde varios ángulos, tales como: presencia de los padres al momento de que los niños las hacen, apoyo de ellos al hacerla y revisarla, frecuencia con que hacen esto, y personas que los ayudan cuando ellos no están en casa.

La presencia habitual de alguno de los padres de familia en el hogar cuando el niño o la niña hace la tarea, se presentó en casi dos terceras partes de los de AA (63%), y en la mitad de los niños de BA (cuadros 53 y 54). El resto de cada nivel dijo que los motivos para que sus papás a veces no estén presentes en casa son porque ambos trabajan en seis de cada diez de los del primer grupo, y en nueve de cada diez de los del segundo. Estos resultados podrían estar también indicando que cuando los padres están presentes, son ellos mismos los que les dicen a los niños que hagan sus tareas o los que les preguntan si ya la hicieron.

La presencia de la madre como figura central de ayuda en las tareas escolares, se da de manera predominante en ambos niveles de aprovechamiento, en virtud de que seis de cada diez niños de AA y siete de cada diez del grupo de BA reciben su ayuda; mientras que el resto la reciben ya sea de ambos padres (21% y 7%, respectivamente), del papá (16% y 9%), o de ninguno de los dos (7% y 16%). Datos que muestran coherencia con el mayor tiempo que diariamente las madres comparten con los niños de ambos niveles las diferentes vivencias que se dan en el entorno familiar (anexo 1, cuadros 57 y 58).

La mayoría de los niños de ambos niveles dijeron que sus padres los ayudan a veces con sus tareas (65% y 61%), un tercio de los de AA y la cuarta parte de los niños de BA mencionaron

que los suyos lo hacen diariamente (cuadros 59 y 60). La opción de que los padres no los ayudan con sus tareas no fue elegida por ninguno de los niños del primer grupo, pero en los del segundo sí se dio aunque en una proporción poco importante del 14%. El deseo de que los ayuden más los padres con sus tareas fue manifestado por sólo un 5% de los niños de AA, ya que dijeron preferirla sólo cuando tienen dudas, pero en los niños de BA fue repetida en poco más de la cuarta parte de los casos (28%). Esta cifra muestra, una vez más, que los niños del segundo grupo requieren de una mayor atención de sus padres al momento de realizar sus tareas escolares (anexo 1, cuadros 61 y 62).

Con respecto a la frecuencia con que requieren los niños del apoyo de sus mayores para sus tareas, siete de cada diez de los de AA dijeron necesitarla únicamente cuando se les presentan dudas; en cambio, seis de cada diez niños del grupo de BA la requieren la mayoría de las veces (anexo 1, cuadros 63 y 64). Esta situación pudiera estar indicando que los estudiantes de AA tienen mayor entendimiento de lo que tienen que hacer en sus tareas escolares que los hace más independientes de la ayuda frecuente de sus padres. Por último, queda por mencionar que en cuanto a los familiares de quienes también reciben apoyo para sus tareas en ausencia de los padres, la presencia de un hermano o hermana mayor se dio en la mayoría de los casos para ambos niveles (61% y 62%, respectivamente), prueba de la existencia de una red de ayuda mutua que se da dentro de cada familia para el cumplimiento de las funciones relacionadas con el cuidado y atención de los miembros menores, y que, a pesar de que ambos padres trabajen, estos apoyos pueden también ser realizados por otro familiar a manera de roles familiares intercambiables (anexo 1, cuadros 65 y 66).

La información que se obtuvo sobre la forma en que los niños de los dos niveles de aprovechamiento organizan su tiempo por las tardes, después del horario de escuela, fue de que lo invierten habitualmente en hacer sus tareas escolares, en jugar, y en ver televisión (70% y 79%, respectivamente) (anexo 1, cuadros 67 y 68). Sin embargo, a pesar de que los niños de ambos niveles de aprovechamiento dedican una proporción de tiempo mayor a la realización de sus tareas escolares (40% y 44%, respectivamente), los resultados de sus logros son distintos; ya que los de AA -como he venido exponiendo- cuentan además con otros aspectos familiares que incrementan la probabilidad de obtenerlos, permitiéndoles con ello afianzar diariamente desde sus hogares lo visto en el salón de clases. En cambio, el niño de BA carece del complemento de apoyo familiar que requiere para poder sacar provecho del tiempo que dedica diariamente a sus tareas. Por lo tanto, el factor de tiempo destinado a tareas pierde su importancia, si no se ve complementado con un apoyo familiar y por hábitos de estudio fomentados en los niños. Asimismo, los resultados muestran que los niños de AA dedican menos tiempo a jugar que los de BA (14% y 23%) (anexo 1, cuadros 69 y 70).

Del total de alumnos encuestados se encontró que el 64% contó con los útiles escolares

de apoyo al aprendizaje solicitados por el profesor durante el ciclo escolar 2000-2001 (anexo 1, cuadro 71). Por nivel de aprovechamiento encontramos que ocho de cada diez niños de AA y cinco de cada diez de los de BA contaron con ellos (anexo 1, cuadros 72 y 73). La mayoría de los casos del segundo grupo que no contaron con ellos oportunamente (68%) dijo que lo consideran como uno de los motivos que les afectó en sus bajas calificaciones (anexo 1, cuadro 74).

La participación del profesor en las calificaciones que obtuvieron los niños encuestados en el ciclo escolar referido anteriormente, fue considerada por ellos como satisfactoria en un 66% de casos; el 20% consideró que no tuvo participación, y el 14% de ellos respondió que su intervención fue insatisfactoria (cuadro 75). Al separar estos datos por nivel de aprovechamiento, se encontró que dicha participación fue reconocida por los estudiantes de AA como satisfactoria en casi la totalidad de los casos (98%); en contraste con sólo un 35% de los de BA que opinaron lo mismo. Mientras que ningún niño del primer grupo dijo que su profesor o profesora no había tenido ninguna participación en sus calificaciones, el 40% de los del segundo así lo afirmaron. No obstante, los que respondieron que su profesor tuvo un desempeño insatisfactorio durante el ciclo escolar fueron sólo un 2% de los estudiantes de AA, pero la cuarta parte de los del grupo de BA (cuadros 76 y 77). Con esta última respuesta, los niños de BA parecen contradecirse con respecto a la respuesta de la pregunta anterior, en la que refieren que su profesor (a) no tuvo ninguna participación en sus calificaciones; ya que su desempeño insatisfactorio podría ser una de los motivos de sus bajas notas. O, quizás entendieron lo de "participación de tu profesor en tus calificaciones" como una actitud de ayuda más que de responsabilidad, que era el sentido real de la pregunta.

En cambio, cuando se les cuestionó si se sintieron a gusto con su profesor o profesora durante el ciclo escolar, la mayor parte de los niños de ambos niveles respondieron afirmativamente (88% y 67%), en vista de que consideraron que les explicó bien todo lo que les estuvo enseñando (anexo 1, cuadros 78-81). El resto de los niños respondieron que sólo a veces se sintieron contentos con su profesor, ya que en ocasiones los regañaron. Estos datos indican opiniones divergentes a las que anteriormente dieron los niños del grupo de BA y, por tanto, se consideraron como una evidencia débil para afirmar que la participación del docente haya sido determinante en los resultados de sus calificaciones.

4.1.2. Padres de familia

Se encontró primeramente que los padres encuestados declararon ser, en su mayoría, los progenitores de los niños en ambos grupos (93% y 88%, respectivamente), lo que provocó que la presencia de tutores fuera muy baja y poco relevante, pero ciertamente con casi el doble de

casos de diferencia entre el segundo y el primer nivel de aprovechamiento (8% y 13% respectivamente) (anexo 1, cuadros 82 y 83).

En este sentido, considero que la presencia mayoritaria de padres biológicos puede otorgar a la muestra elegida un carácter más solidario a sus familias de procreación, en virtud de que comparten con sus hijos lazos que van más allá de un nivel de cohabitación permanente, lazos que han dado razón de ser y permanencia a la institución familiar históricamente hablando: los lazos de sangre. A pesar de esto, reconozco que no todas las familias con estos mismos rasgos consiguen un trato solidario entre sus miembros, porque en su logro influyen también otros múltiples aspectos que obligan a matizar cualquier inclinación generalizadora.

En la caracterización del estado civil de los padres de familia, las proporciones de ambos niveles presentan marcadas y consistentes diferencias, ya que se observó una mayor presencia de parejas casadas en los del grupo de AA con un 70% de casos, comparadas con los de BA que completaron apenas un 43%. Igualmente en lo que respecta a las parejas solteras y/o en unión libre, que representaron el 15% de los padres del grupo de AA y el 30% de los de BA; así como los casos de padres divorciados y/o separados, que fueron el 13% de los del primer grupo y el 28% de los del segundo (anexo 1, cuadros 84 y 85). Dichos resultados reflejan consistencia con lo que afirman los estudios en la materia, los cuales han revelado que los niños con altos logros escolares proceden de hogares con padres unidos legalmente, y que este rasgo otorga un grado de normatividad positivo en la actitud que asumen los padres entre sí y hacia sus descendientes (O.N.U.-U.N.I.C.E.F.-C.E.P.A.L.; 1993c: 90).

La escolaridad de los padres de familia entre los dos grupos de aprovechamiento también resultó heterogénea, ya que un 27% más de los del grupo de AA tienen estudios postbásicos (78% y 51%, respectivamente), mientras que en los de BA, son los padres que únicamente tienen educación básica los que predominan (22% y 49%) (anexo 1, cuadros 86 y 87). Los resultados sobre escolaridad de las mamás muestran igualmente que, con una ventaja de 18 puntos porcentuales a las del otro grupo, en las madres del grupo de AA hay una presencia mayor de quienes tienen estudios postbásicos (67% y 49%, respectivamente) (anexo 1, cuadros 88 y 89). Esta situación refleja la forma en que la mayor escolaridad de los padres de familia de niños de alto aprovechamiento, otorga un rasgo motivacional de superación personal y esfuerzo al ambiente familiar que comparten cotidianamente con sus hijos, además de un vocabulario más extenso y variado que los niños escuchan cotidianamente y les permite ir perfilando sus esquemas de pensamiento abstracto. Todo esto incrementa las posibilidades de apoyo familiar que los hijos de este tipo de padres encuentran para cumplir con sus responsabilidades escolares desde edades tempranas.

El resultado agregado sobre ingresos de las familias de los niños revela que la mayoría de los padres encuestados (69%), reportaron percibir entre \$2,501 y \$10,000 pesos mensuales. Las

cifras porcentuales desagregadas más importantes indican que casi una tercera parte del total de padres (31%) dijeron ganar mensualmente entre \$5,001 y \$7,500 pesos; seguida por una quinta parte que percibe entre \$2,501 y \$5,000 pesos y, por último, el 18% de ellos que ganan de \$7,501 hasta \$10,000 pesos al mes (anexo 1, cuadro 90).

Para comprender el contexto en que se dan los anteriores resultados, resultó interesante asociarlos a la variable de ocupación de los padres de familia sujetos a encuesta, con lo que se obtuvieron cifras porcentuales agregadas coherentes con lo respondido sobre ingresos. El 67% de los papás y un 56% de las mamás se ubicaron en la categoría de empleados/obreros, o sea como trabajadores asalariados que prestan sus servicios en los diversos sectores económicos, sujetos a horarios y exigencias laborales que deben cumplir para conservar sus fuentes de empleo y poder seguir abasteciendo las necesidades de sus familias (anexo 1, cuadros 91 y 92).

Al considerar los ingresos de los padres por nivel de aprovechamiento, los resultados mostraron que la tendencia porcentual agregada se mantiene, en vista de que las frecuencias más altas se dieron en el rango de \$5,001 a \$7,500 pesos mensuales y en la ocupación de empleado/obrero. Los padres de ambos niveles que reportaron dichos ingresos familiares fueron un 28% de casos en el grupo de AA y un 35% de los padres de BA. Otro dato contrastante encontrado fue que mientras un 23% del grupo de padres de AA dijeron tener ingresos de \$7,501 a \$10,000 pesos por mes, sólo el 13% de padres de BA reportaron esos mismos ingresos (anexo 1, cuadros 93-98). Estos resultados presentan consistencia (aunque no de forma muy marcada por tratarse de una muestra de casos pequeña) con lo que indican las investigaciones en el tema del impacto de los recursos económicos de las familias en los logros escolares de los niños que estudian primaria, donde se obtuvo que los niños de mejores calificaciones son, en un gran porcentaje, favorecidos por las ventajas de orden material que hacen posible el mejor ingreso de sus familias.

Una vez obtenida la información sobre ingresos, pude comprobar lo deducido a manera de observación sobre el nivel socioeconómico de la población escolar de cada plantel encuestado; obteniendo, efectivamente, que en la primaria Benito Juárez los ingresos familiares son superiores a los de la escuela Mariano Matamoros, ya que mientras el 80% de las familias de esta última perciben mensualmente hasta \$7,500 pesos, en la escuela Benito Juárez sólo el 25% de ellos dijeron tener ese mismo ingreso; en cambio, un 28% reportaron ingresos familiares superiores de \$7,501 a \$10,000 pesos mensuales (anexo 1, cuadros 99 y 100).

En lo que respecta a la proporción de madres que participan en el mercado laboral, se obtuvo que es semejante y mayoritaria en ambos niveles (78% los de AA y 73% los de BA); mientras que la del padre es igualmente del 97% en los dos grupos, lo cual puede interpretarse como un indicio de que la incorporación de la madre de familia al mercado laboral no es por sí misma una razón contundente para que el niño que estudia primaria le vaya bien o mal en su

aprovechamiento escolar, sino que más bien tiene que ver con la forma como se organicen los hogares para que éstos sigan funcionando sin desatender los aspectos escolares de sus hijos menores (anexo 1, cuadros 101-104).

Lo anterior se ilustra empíricamente al considerar los horarios de trabajo de los progenitores, ya que casi la mitad de los padres de familia de cada nivel tienen un horario complementario (47% y 46%, respectivamente); esto es, un horario que les permite acomodar lo más posible las características particulares de sus ocupaciones (empleados, trabajadores por su cuenta, empresarios, etc.), a partir del horario del otro cónyuge o miembro de la pareja, sin desatender de manera importante el resto de actividades que implican la vida familiar cuando se tienen hijos menores en edad escolar (traslados, alimentación, atención, salud, etc.). En otras palabras, puede decirse que, como una característica notable en la muestra elegida, se observaron arreglos familiares entre los padres de familia de los niños, a través de la complementariedad de los horarios laborales que deciden cubrir sus padres -hasta donde les es posible-, para que los pendientes restantes del hogar puedan seguirse realizando, sobre todo si se consideran todos los detalles cotidianos que implica atender cuando las parejas se encuentran en la etapa familiar de formación y cuidado de los hijos menores en edad escolar. El resto de los padres de familia tiene horarios de ocho horas en un 26% y 8% de los casos, más de ocho horas en un 24% y un 30%, y horarios variables en un 3% y 16%, respectivamente (anexo 1, cuadros 105-108).

Asimismo, otro dato que refleja la etapa familiar en que la mayoría de las familias encuestadas se encuentran, es la edad de los padres de los niños elegidos, que oscila entre los 25 y los 45 años en más de ocho de cada diez para ambos niveles de aprovechamiento (87% y 85%); edad considerada por los estudiosos en la materia como etapa laboralmente productiva y biológicamente reproductiva, para quienes la viven en pareja y deciden procrear una familia (anexo 1, cuadros 109 y 110).

En cuanto a los datos numéricos sobre aspectos de comunicación en las familias encuestadas, se encontraron más similitudes que contrastes entre los dos niveles. La diferencia más marcada en las respuestas que dieron los padres al respecto, es que mientras tres cuartas partes de los niños de AA platican habitualmente con sus padres de los detalles ocurridos durante el día, sólo un tercio de los niños de BA lo hacen. En cambio en ambos niveles seis de cada diez dijeron que sus hijos platican más con la mamá, en vista de que es con quien más conviven durante el día de manera habitual en un 83% de ambos grupos, y de que es la madre la que regularmente les supervisa y ayuda en sus tareas escolares, en el 80% del grupo de AA y el 63% en los de BA (anexo 1, cuadros 111 y 112).

Por otro lado, una proporción muy parecida del 27% de padres del nivel de AA y un 20% de los de BA dijeron que sus hijos platican de forma habitual con ambos padres; y el resto dijo

que prefieren hacerlo ya sea sólo con el papá o bien con ninguno de los dos, en un 10% y un 17%, respectivamente. De forma consistente a la convivencia predominante con la figura materna, la mayoría de los padres encuestados en ambos grupos aceptaron que sus niños sienten más confianza hacia ellas (63% y 58%), mientras que sólo un tercio de cada nivel sienten esta misma confianza hacia ambos de sus padres (anexo 1, cuadros 113 y 114).

Otro de los reactivos que proporcionaron información sobre indicadores de comunicación familiar en los hogares encuestados, analizó la regularidad con que los padres de familia se enteran de las dificultades que se les presentan a sus hijos en la escuela, encontrándose que una mayoría en ambos niveles de aprovechamiento se enteran de ellas de manera habitual (90% de AA y 65% de BA); sin embargo, la proporción diferencial entre los dos grupos revela nuevamente una ventaja marcadamente mayor para los del primer grupo de aprovechamiento (anexo 1, cuadros 115 y 116). El resto de los padres dice que sus hijos no los ponen al tanto de esto, ya sea porque tienen miedo que los regañen (75% y 70%, respectivamente), o porque son muy callados (25% y 30%) (anexo 1, cuadros 117 y 118).

Uno de los aspectos en donde se encontraron marcados contrastes, fue cuando se les preguntó sobre las maneras en que consideran que están demostrando interés a sus hijos por su escuela, ya que el 45% de padres en el grupo de AA y un 28% del de BA dijeron que apoyando a sus hijos en todo lo que necesitan. También cuatro de cada diez de los del primer nivel, en contraste con sólo uno de cada diez del segundo, contestaron que motivándolos hacia el estudio (anexo 1, cuadros 119 y 120). En correspondencia a ello, dos de cada diez padres de AA han tenido dificultades para ayudar a sus hijos con las tareas, mientras que en el de BA son cuatro de cada diez padres los que las han tenido, primordialmente por cambio de textos o de métodos de enseñanza (anexo 1, cuadros 121-124).

Lo anterior proporciona pruebas evidentes sobre concepciones divergentes o posturas distintas de los padres de cada nivel de aprovechamiento, con respecto a lo que consideran como actitudes de apoyo hacia la esfera escolar de sus hijos menores; diferencias que probablemente tengan su fundamento en las encontradas con su nivel de escolaridad, ya mencionado anteriormente, que les permite a los padres del primer grupo de niños tener una ventaja formativa que les hace asumir horizontes de desarrollo personal más amplios para sus hijos, logrando expresar hacia ellos conductas de apoyo escolar encaminadas hacia la búsqueda de esos logros y, en ocasiones, a partir de los suyos propios.

Las diversas ocupaciones en que se ven envueltos diariamente los padres de familia del grupo de AA, en su mayoría (73%), no les parece que les impida ayudar a sus hijos con su escuela, y consideran que ese tiempo dedicado a ellos es una de las razones para que obtengan altas calificaciones (68%) (anexo 1, cuadros 125 y 126). En cambio, los padres de BA que consideran que regularmente les queda tiempo para darles ayuda a sus hijos con sus tareas

fueron menos de la mitad de los encuestados (42%). Igualmente, menos de la décima parte (7%) del primer grupo de padres y casi un tercio (30%) del segundo reconocieron que sus ocupaciones diarias no les dejan tiempo para ayudar a sus hijos; y poco más de la mitad (52%) de estos últimos aceptaron, a su vez, que esa falta de tiempo afectaba a sus hijos en sus calificaciones (anexo 1, cuadros 127 y 128).

Cuando se les preguntó a los padres sobre el orden de importancia que le otorgarían a la participación del profesor de sus hijos en su nivel de aprovechamiento, sólo el 10% de los de AA y un 25% del grupo de BA les otorgaron el primer lugar de participación (cuadros 129 y 130). En cuanto a la participación del propio esfuerzo del niño en sus calificaciones, el 75% de los padres del primer grupo le dieron un primer lugar en importancia, en contraste con un 28% de los del segundo que dieron esta misma respuesta (anexo 1, cuadros 131 y 132). Por último, en lo referente a la participación de la familia del niño en sus calificaciones, 15% de los padres del grupo de AA, pero un 48% de los de BA, la consideran en primer lugar de importancia (anexo 1, cuadros 133 y 134). Porcentajes que muestran nuevamente las diferencias en la percepción de los padres de cada nivel de aprovechamiento ante las instancias que se eligieron en la cédula de encuesta como ejes que pudieran estar determinando los logros escolares de los niños.

Mientras los padres de los alumnos de BA consideran que es la familia la que participa o influye mayormente en las calificaciones de sus hijos, dos veces menos de los padres del grupo de AA la consideran importante. De manera inversamente proporcional ocurrió que mientras los padres de este último grupo perciben el propio esfuerzo de sus niños como mayormente importante en sus logros escolares, los de BA que compartieron la misma opinión son igualmente una cantidad dos veces menor. Estos datos denotan un reconocimiento por parte de los padres de niños del segundo nivel, de que las condiciones de apoyo familiar hacia sus hijos en sus compromisos escolares no son las más óptimas; en cambio, en los del grupo de AA reflejan, por un lado, la confianza en la formación que han inculcado a sus hijos en cuanto a hábitos de estudio y trabajo y, por el otro, del apoyo que ellos les han procurado desde sus hogares, al grado de otorgarles todo el mérito a su propio esfuerzo para la obtención de sus altos resultados escolares.

Siguiendo con los apoyos que los padres brindan a sus hijos, también se obtuvo que las mamás son las que asisten de manera habitual a las juntas o reuniones que convoca la escuela de sus niños, con un 83% de casos en los padres del nivel AA y el 68% en los de BA. Cifras que permiten reiterar otro de los motivos para que los estudiantes acudan más a ellas para platicarles sus cosas y pedir ayuda (anexo 1, cuadros 135 y 136).

En lo referente a hábitos de estudio de los niños, las respuestas de los padres de familia indican que la mitad de los niños de AA acostumbran hacer la tarea en un mismo horario, mientras que en los de BA sólo uno de cada cuatro tienen esta misma costumbre (anexo 1,

cuadros 137 y 138). De este último porcentaje de padres, la mitad mencionó que dos de las cosas que más les hace falta a sus hijos para que mejoren sus calificaciones son un horario de tareas y poner mayor empeño e interés en su escuela (anexo 1, cuadro 139). Asimismo, el lugar de la casa donde regularmente hacen su tarea los niños, es percibido por los padres de familia encuestados como adecuado por tres cuartas partes del primer grupo, y por sólo una cuarta parte de los del segundo (anexo 1, cuadros 140 y 141).

Con el fin de indagar más sobre aspectos del ambiente familiar habitual en el que los niños se desarrollan, se les preguntó a los padres si consideraban que les estaban enseñando a sus hijos cosas diferentes a las que aprenden en la escuela, a lo cual contestaron en su mayoría que sí, pero con porcentajes que reflejaron de nuevo un marcado repunte en los de AA (98% y 75%, respectivamente), lo cual permite afirmar que los padres de familia del primer nivel de aprovechamiento muestran, de manera notoria, una mayor responsabilidad en lo referente al cuidado y atención del ambiente educativo de sus hogares, en comparación con los del segundo nivel (anexo 1, cuadros 142 y 143). Igualmente, entre los que creen que sus hijos están aprendiendo cosas diferentes en sus hogares, casi la mitad (48%) de los de AA dijeron que se trataba de buenos hábitos y de valores, mientras que los padres del grupo de BA refirieron en igual proporción que lo que sus hijos aprendían en sus casas eran valores, exclusivamente (anexo 1, cuadros 144 y 145).

Cuando se les preguntó si observaban a sus niños contentos con su escuela, el 93% de los padres de AA y un 65% de los de BA lo afirmaron (anexo 1, cuadros 146 y 147). Los motivos de este agrado para los padres fueron porque les gusta estudiar y por el profesor o profesora que les había tocado a sus hijos, en casi la mitad de los del primer grupo (48%), mientras que sólo un 18% de padres del segundo compartió este mismo motivo para explicar el gusto de sus hijos por su escuela (anexo 1, cuadros 148 y 149). Estos resultados muestran claramente la diferencia en la representación que los padres de uno y otro nivel de aprovechamiento tienen de la institución escolar; los de AA como un lugar donde principalmente se acude a aprender y a trabajar, que se refleja en sus hijos con actitudes de mayor interés hacia el estudio; y en los de BA, en cambio, es concebido como un lugar de entretenimiento y/o diversión por excelencia, que hace que las actitudes de apoyo hacia sus hijos no estén enfocadas de forma exclusiva en lo que aprenden, y que sus hijos dispersen su atención del propósito educativo central de su presencia en la escuela primaria: su aprendizaje.

Con los resultados que hasta aquí he venido mencionando, noté la consistencia suficiente entre los comportamientos de los actores de uno y otro nivel de aprovechamiento así como de sus entornos familiares, para poder elaborar un perfil de los principales rasgos de comportamiento, tanto de los niños como de los padres de familia (anexo 4, cuadros 1 y 2).

a) *Características principales de los niños de AA.*- Viven contentos en sus casas y,

cuando no es así, es generalmente por desavenencias con sus hermanos; consideran que sus padres los tratan muy bien porque los atienden, platican con ellos y casi no los regañan; les agrada como se llevan sus padres, están satisfechos con el tiempo que les dedican sus padres diariamente y sus jornadas de trabajo les parecen cortas; platican habitualmente con sus padres y les tienen confianza para platicarles sus cosas; muestran seguridad en lo que pueden lograr con su propio esfuerzo y requieren de la ayuda de sus padres en sus tareas sólo cuando tienen dudas; les gusta asistir a la escuela principalmente para estudiar y aprender diferentes cosas, y cuentan oportunamente con los útiles escolares que requieren para hacer sus tareas.

- b) *Características principales de los niños de BA.* - Viven generalmente contentos en sus casas y, cuando no es así, es por problemas con sus padres; consideran que sus padres los tratan frecuentemente bien, pero que también los regañan y castigan; por lo regular no les agrada como se llevan sus padres; consideran que el tiempo que sus padres les dedican diariamente no es suficiente y sus jornadas laborales les parecen largas; eventualmente sienten la confianza de platicar con sus padres de las dificultades que se les presentan en la escuela, porque temen que los regañen o castiguen; manifiestan inseguridad en sus aptitudes para el estudio y necesitan la ayuda permanente de sus padres para que les expliquen las tareas; tienen la percepción positiva de la escuela como un espacio de recreo y diversión y la negativa como el lugar donde se tiene que trabajar y obedecer, y no siempre cuentan con los útiles escolares que necesitan para cumplir con sus tareas.
- c) *Características principales de los padres de familia de AA.* - Generalmente están casados y tienen estudios postbásicos; tienen el hábito de platicar con sus hijos de los detalles ocurridos durante el día; habitualmente demuestran a sus hijos interés por su escuela apoyándolos en lo que necesitan y motivándolos hacia el estudio; sus ocupaciones laborales no les impiden dedicarles a sus hijos diariamente el tiempo que necesitan para supervisarlos y ayudarles en sus tareas escolares; consideran que ese tiempo que invierten en ellos es una de las razones de sus logros escolares; perciben el lugar donde hacen la tarea sus hijos como adecuado la mayoría de las veces; procuran inculcarle a sus hijos tanto valores morales como buenos hábitos; creen que a sus hijos les gusta ir a la escuela principalmente a estudiar, y procuran habitualmente asistir a las juntas o reuniones convocadas por la escuela.
- d) *Principales características de los padres de BA.* - Pueden estar casados, unidos libremente o divorciados/separados y sus estudios pueden ser básicos o postbásicos; platican ocasionalmente con sus hijos de los detalles ocurridos en cada día; eventualmente les demuestran interés a sus hijos en la escuela apoyándolos en lo

que necesitan y no los motivan al estudio de manera habitual; sus ocupaciones laborales generalmente impiden que les dediquen tiempo a sus hijos para ayudarles en sus tareas escolares; consideran generalmente que el poco tiempo que disponen para sus hijos les afecta en sus logros escolares; habitualmente tienen la apreciación de que el lugar donde hacen las tareas sus hijos no siempre es el adecuado para que se concentren en ellas; procuran inculcarles a sus hijos fundamentalmente valores morales; piensan que a sus hijos les gusta asistir a la escuela principalmente para jugar y entretenerse, y asisten a los llamados que convoca la escuela de sus hijos solamente cuando pueden.

4.2. Análisis de correlación

4.2.1. Niños

Poco más de las tres cuartas partes (76%) de los niños que respondieron que sus padres platican con ellos de manera habitual fueron los de AA, pero más de la mitad (58%) de quienes contestaron que sólo a veces lo hacen pertenecen al nivel de BA. Asimismo, sólo en los niños de este mismo nivel fue donde se obtuvieron respuestas negativas hacia la misma pregunta, aunque con una presencia del 9% de casos. Por otra parte, la diferencia de porcentajes de respuestas más marcada, por nivel de aprovechamiento, se presentaron en los de BA, ya que mientras sólo un 14% de ellos dieron respuestas afirmativas a esta misma pregunta, el 77% contestó que ocasionalmente. Con lo que puede decirse que existe una asociación entre el hecho de que sus padres platiquen o no con ellos y la condición de aprovechamiento escolar de los niños (anexo 2, cuadro 1).

Con respecto a la percepción del tiempo que pasan los padres fuera del hogar para atender sus respectivos empleos, los niños que dijeron que les parecía corto fueron casi dos terceras partes (63%) de los del grupo de AA, y entre los que comentaron que lo sentían largo fueron los de BA en un 59% de casos. Las diferencias de respuestas por nivel se dieron de manera más marcada en los niños de BA, ya que mientras poco menos de tres cuartas partes de ellos (72%) consideran que el tiempo que sus padres se ausentan del hogar para salir a trabajar lo sienten largo, únicamente el 28% dijo que se les hace corto; en cambio, los niños de AA dieron respuestas menos contrastantes, con un 48% de quienes perciben dicha ausencia como corta y un 52% de ellos que lo consideran prolongado. Estos resultados permiten deducir que los niños de AA tienen un mayor sentido de organización de su tiempo libre que les permite depender menos de la presencia de sus padres para mantenerse ocupados mientras estos trabajan. Por

tanto, se encontró que los valores que asumieron estas dos variables muestran que la forma en que los niños perciben el lapso de tiempo en que sus padres salen de casa a trabajar, no es independiente de su nivel de aprovechamiento escolar (anexo 2, cuadro 2).

Encontré también que el nivel de aprovechamiento no es independiente de los valores encontrados en la pregunta que refiere si a los niños les gustaría o no recibir mayor ayuda de sus padres en sus tareas escolares. Esto es visible cuando consideramos que mientras un 59% de quienes respondieron que no requieren que sus padres los ayuden más en sus tareas, un mayoritario 86% de los que sí la necesitan fueron los niños de BA. Tomando los resultados por nivel de aprovechamiento, los porcentajes mayores se concentraron en la respuesta negativa a esta pregunta, con un 84% de estudiantes de AA y el 61% de los de BA; lo cual es congruente con lo dicho en el análisis de frecuencias, de que los alumnos de mayor aprovechamiento muestran más autonomía con respecto a sus padres para realizar sus tareas, sin que con ello pretenda afirmarse que la hagan bien o no, sino que cumplen con este trabajo extraescolar habitual sin depender de la estrecha ayuda de alguno de los dos padres. Por ello, ambos resultados muestran que la necesidad de los niños de primaria de recibir mayor ayuda en sus tareas escolares por parte de sus padres, está determinada por el nivel de su aprovechamiento (anexo 2, cuadro 3).

El nivel de aprovechamiento de los niños encuestados está también asociado a la probabilidad de que platicuen o no con sus padres de las dificultades que se les presentan en la escuela. Los resultados que ilustran esto destacan primeramente en la respuesta afirmativa a esta pregunta, donde aparece una mayoría de niños de AA en más del doble de casos que en los de BA (68% y 32%, respectivamente); comportamiento que se invierte, en cambio, entre quienes dijeron que no lo acostumbran, ya que los casos de niños de BA que lo hicieron duplican a los de AA que mencionaron lo mismo (67% y 33%). Un segundo plano de análisis que refleja la correlación de estas variables, está en los porcentajes de respuesta más significativos por nivel de aprovechamiento, en el que puede destacarse que mientras el 67% de los niños de BA que a veces platican con sus padres de las dificultades que se les presentan en la escuela, sólo un 23% de ellos lo hacen de manera habitual. Y que cuando casi la mitad (49%) de los alumnos de AA acostumbran tocar con sus padres estos temas de manera habitual, un 67% de los del grupo de BA lo hace también, pero sólo ocasionalmente (anexo 2, cuadro 4).

Encontré también que la asistencia o no de los padres de familia a los llamados que les convoca la escuela de sus hijos, muestra una relación estadística directa con el nivel de aprovechamiento que estos últimos tengan; ya que de cada diez niños que dijeron que sus padres acostumbran asistir regularmente a dichos compromisos, se encontró a seis del nivel del grupo de AA (63%) y sólo tres de BA (37%). En cambio, de cada diez niños que respondieron que sólo a veces lo hacen, seis son de BA (63%) y tres de AA (37%) (anexo 2, cuadro 5).

La probabilidad de que a los niños de primaria les agrade o no el trato que reciben de sus padres de manera cotidiana, está asociado también a su nivel de aprovechamiento. Los porcentajes de respuesta por nivel reflejan para los de AA un marcado contraste entre los que sí les agrada dicho trato (72%) y los que mencionaron que sólo a veces les gusta (28%). En cambio, en los de BA las cifras fueron menos diferentes, ya que a un 49% de ellos les agrada la forma en que sus padres los tratan, pero a un 42% sólo en ocasiones les gusta. Por otro lado, los porcentajes por respuesta indican que la mayoría de los niños que dijeron agradecerles la manera en que los tratan sus padres son los niños de AA (60%); y de los que dijeron que sólo a veces les gusta este trato destacan los niños de BA con el mismo porcentaje de casos. Aunado a esto, se obtuvo que el total de casos que respondieron que no les agrada el trato que reciben de sus padres, se ubican exclusivamente en los estudiantes del grupo de BA, aunque con una proporción del 9% (anexo 2, cuadro 6).

El nivel de aprovechamiento escolar de los niños encuestados resultó estar también asociado a la probabilidad de que los padres de familia enseñen a sus hijos cosas distintas a las que aprenden en su escuela. En las cifras por respuesta se tienen datos con un patrón consistente en los niños de BA, en virtud de que ellos representan un 92% de quienes eligieron la opción de que sólo a veces sus papás hacen eso, un 100% de quienes respondieron que no lo acostumbran, y el 41% de los que contestaron afirmativamente a esta pregunta. En cambio, los niños de AA constituyen el 59% de quienes dijeron que en sus hogares sus respectivos padres sí tienen la costumbre de enseñarles cosas diferentes a las que aprenden en sus escuelas y únicamente el 8% de los niños cuyos padres lo hacen sólo ocasionalmente. Por otro lado, tomando en consideración el porcentaje de respuestas por nivel de aprovechamiento, se obtuvo que la mayoría de niños de ambos grupos contestaron de manera afirmativa, aunque con un reiterado repunte entre los de AA con nueve de cada diez casos, y en seis de cada diez alumnos de BA; en cambio, entre quienes dijeron que sólo a veces destacaron nuevamente los del grupo de BA en un abrumador 92% de casos (anexo 2, cuadro 7).

Con respecto a la pregunta de si a los niños encuestados les gusta o no asistir a la escuela, las respuestas también variaron marcadamente según el nivel de aprovechamiento, demostrando como consecuencia la dependencia entre estas dos variables. En el análisis por respuesta se obtuvo que mientras a un mayoritario 64% de quienes sí les gusta acudir a la escuela son los alumnos del grupo de AA, el 84% de casos que reportaron que sólo a veces les agrada se refiere a los estudiantes de BA. En cambio, los porcentajes por nivel marcan para los de AA un 91% de respuestas afirmativas a esta pregunta; en contraste con un 49% de niños de BA que reportaron un ocasionalmente como respuesta (anexo 2, cuadro 8).

Los motivos expresados a los anteriores resultados también se encontraron asociados al nivel de aprovechamiento de que se trate, ya que, por un lado se obtuvo que un 63% de los que

dijeron sentir gusto de asistir a la escuela para aprender nuevas cosas se ubica en el grupo de los niños de AA; por el otro se tiene que un 71% de los que aceptaron que no les agrada tanto porque la consideran aburrida, incluye a los estudiantes de BA. Las proporciones de respuesta por nivel más significativas refieren que mientras nueve de cada diez niños (91%) de AA encuestados gustan de ir a su escuela para aprender, sólo cinco de cada diez niños (54%) de BA comparten el mismo motivo de agrado. De los que proporcionaron una respuesta indefinida o ambivalente ante las opciones anteriores, fueron una inclinada mayoría de los estudiantes de BA, con 88% del total de casos reportados (anexo 2, cuadro 9).

La frecuencia en que reciben los niños ayuda de sus padres para hacer sus tareas también está en proporción con su aprovechamiento, ya que los niños que respondieron tenerla una mayoría de veces fueron los del grupo de BA (59%); mientras que el grueso de quienes la reciben pocas veces se trata de los niños de AA (62%). Asimismo, los resultados por nivel de aprovechamiento fueron consistentes en los dos grupos, con diferencias de porcentajes muy pequeñas entre ambos, ya que cuando un 56% de los niños del grupo de BA reciben la ayuda de sus padres con sus tareas la mayoría de las veces, a un 65% de los niños de AA se les ayuda sólo pocas veces (anexo 2, cuadro 10).

Otro de los resultados arrojados por la encuesta, fue la disponibilidad que tuvieron de útiles escolares durante el año lectivo los estudiantes seleccionados y el nivel de aprovechamiento que alcanzaron. Esto se observa al considerar, primeramente, que la participación de estudiantes según su respuesta refiere que la mayoría (62%) de quienes sí contaron con los suficientes útiles para apoyar sus trabajos escolares fueron los niños de AA, mientras que entre los que dijeron que sólo a veces los tuvieron fueron en su mayoría (63%) los estudiantes de BA; además, de pertenecer también a este grupo los únicos siete casos que contestaron no haberlos tenido durante todo el año de manera oportuna. Las diferencias encontradas en los porcentajes de respuesta por nivel de aprovechamiento, fueron contrastantes en los niños de AA, con 79% de quienes sí contaron con útiles y un 21% que sólo a veces; y menos marcadas en los de BA, quienes dijeron haber contado con ellos en un 49% de casos, que sólo a veces un 35% y, por último, un 16% de ellos que negaron haberlos tenido (anexo 2, cuadro 11).

4.2.2. Padres de familia

Se encontró también una estrecha relación entre el estado civil de los padres encuestados y el aprovechamiento escolar de sus hijos. Lo cual se hace evidente al considerar que el 62% de los niños con padres casados son los de AA, mientras que un 72% de quienes dijeron que sus padres están divorciados o separados se trata de los de BA (anexo 2, cuadro 12).

El nivel de escolaridad de los papás de los niños incide en sus logros escolares, ya que siete de cada diez papás que dijeron tener sólo educación básica, son los de estudiantes de BA. En cambio, entre los que tienen más estudios destacaron los papás de niños de AA, con seis de cada diez casos (anexo 2, cuadro 13).

Los logros escolares se asocian también con el nivel de comunicación que exista entre padres e hijos. El hábito de los padres de platicar con sus hijos se da entre los padres de los niños de AA con una frecuencia de más del doble de casos que en los de BA (70% y 30%, respectivamente); se presenta en ocasiones en el 69% de los hogares de los de BA, o no se acostumbra en los únicos casos de este mismo grupo que respondieron negativamente a esta pregunta, y que representa el 13% de la muestra elegida para este nivel (anexo 2, cuadro 14).

La manera en que los padres demuestran a sus hijos que estudian primaria el interés que tienen por su escuela, se relaciona igualmente con los resultados que estos obtienen en sus calificaciones, ya que los padres que afirmaron interesarse por ellos motivándolos hacia el estudio fueron, en el 81% de los casos, los de los niños de AA; asimismo ocurrió con quienes dijeron que los apoyan en todo lo que se les pide en su escuela, con una presencia mayoritaria del 62% de padres de niños de AA. En cambio, la predominancia de los padres del otro grupo fue en las respuestas que refieren a otras formas con un 33% y en los únicos casos de quienes dijeron interesarse en ellos sólo preguntándoles cómo les va en sus estudios, que representan el 30% del grupo de padres encuestados de este nivel (anexo 2, cuadro 15).

La consideración que tienen los padres con respecto al papel que juega la familia en los logros escolares de sus hijos, tuvo también asociación estadística con el nivel de aprovechamiento de los niños, ya que se encontró que el 76% de quienes le otorgaron el lugar número uno en importancia fueron los papás de BA, en comparación a un 79% de los del grupo de AA que la ubicaron en tercer término. Estos resultados mostraron consistencia al compararlos con los de cada nivel, en donde el 48% de los padres de BA consideraron a la familia en primer lugar de importancia en los logros escolares de los niños, y un 55% de los padres de AA que le otorgaron nuevamente un tercer lugar (anexo 2, cuadro 16).

La percepción de los padres con respecto a la importancia del propio esfuerzo de los niños en sus logros escolares, guarda relación con el nivel de aprovechamiento de que se trate; con una consistencia de resultados tanto por respuesta como por nivel de aprovechamiento. Dentro del grupo de padres de familia que lo ubicaron en primer lugar de importancia como respuesta destacan con un 73% de casos los de AA, y por nivel en un 75% que respondieron lo mismo. En contraste, los resultados por respuesta de los padres del grupo de BA fueron de un 43% que ubicaron el propio esfuerzo de sus hijos en segundo lugar de importancia, mientras que por nivel predominaron con 85% quienes lo acomodaron hasta el tercer término en importancia para sus logros escolares (anexo 2, cuadro 17).

Con respecto a si los resultados escolares de sus hijos sean reflejo de las posibilidades de apoyo que encuentran en sus hogares, los padres de cada nivel dieron también resultados que se asocian a los niveles de aprovechamiento de sus hijos. La gran mayoría (62%) de los padres que respondieron de manera afirmativa a esta pregunta fueron los de AA, con una presencia minoritaria (20%) entre el total de quienes lo negaron. Los padres de familia del grupo de BA, en cambio, representaron el 80% de quienes dijeron que no y el 71% de los que consideraron que a veces. Las respuestas por nivel marcan los porcentajes más altos entre los padres de AA que eligieron la opción afirmativa, con el 83% de los casos; y un 50% del grupo de BA que consideran lo mismo (anexo 2, cuadro 18).

La probabilidad de que los padres encuestados se enteren de las dificultades que se les presentan a sus hijos en su escuela, no es independiente de su nivel de aprovechamiento. En el grupo de padres que respondieron que habitualmente se enteran de esto, destacaron los de AA con el 58% de casos; en cambio, de quienes dijeron que no se enteran, 83% corresponde a los de BA, así como el 75% de los padres que se enteran de estas dificultades sólo ocasionalmente. No obstante, en los porcentajes de respuestas por nivel de aprovechamiento, se obtuvo que la mayoría de los porcentajes se ubican en quienes dijeron que regularmente se enteran de las dificultades de sus hijos en su escuela, con un 90% de los encuestados del grupo de AA, y el 65% de los de BA (anexo 2, cuadro 19).

El hecho de que el lugar donde hacen sus tareas los niños sea adecuado o no, se asocia también a su nivel de aprovechamiento; nuevamente con una consistencia en el perfil de los resultados hasta ahora expuestos para ambos grupos de aprovechamiento. Entre los padres de familia que sí consideran adecuado el lugar donde habitualmente hacen la tarea sus hijos, destacaron los de AA con un 74%; en cambio, los que dijeron que no les parecía apropiado o que sólo a veces fueron los padres de BA en el 67% y el 77%, respectivamente. Asimismo, las respuestas por nivel de aprovechamiento muestran que mientras el 74% de padres de AA perciben como adecuado el lugar donde sus hijos realizan sus tareas, un 42% de los de BA dijeron que no lo creen adecuado y el 32% de ellos mismos respondió que sólo a veces lo consideraron apropiado (anexo 2, cuadro 20).

Se encontró, igualmente, que la condición de que los alumnos digan sentirse a gusto o no en su escuela, está también asociada a sus logros escolares; en virtud de que mientras seis de cada diez padres que afirmaron que sus hijos se sentían a gusto en su escuela fueron los de AA, ocho de cada diez padres que reconocieron que sólo ocasionalmente los veían contentos pertenecen al grupo de BA, así como las tres cuartas partes de los que dijeron que sus hijos no se sentían contentos en su escuela. No obstante, los resultados obtenidos por nivel de aprovechamiento están mayoritariamente inclinados hacia la respuesta afirmativa a esta pregunta, con nueve de cada diez casos en el primer grupo y seis de cada diez en los del

segundo (93% y 65%, respectivamente) (anexo 2, cuadro 21).

Por último, la apreciación que tienen los padres de familia de que sus hijos están aprendiendo de sus hogares cosas diferentes a las que les enseñan en su escuela, se encontró igualmente asociada al nivel de aprovechamiento de los niños. Resultado que se hace evidente al considerar que mientras seis de cada diez padres que respondieron afirmativamente a esta pregunta son del grupo de AA, nueve de cada diez que pertenecen al grupo de BA dijeron que sólo a veces piensan eso (anexo 2, cuadro 22).

Entre las múltiples reflexiones a que invitan los hallazgos encontrados en este apartado empírico, antes de concluirlo, me veo obligada a sintetizar las que más tienen que ver con los objetivos que dieron rumbo a mi investigación. Primeramente puedo decir que, sin duda, los cambios que está viviendo la familia mexicana -principalmente en lo que se refiere a la creciente incorporación de las madres de familia al mercado laboral formal e informal-, están provocando que las familias con hijos que estudian primaria se reorganicen para tratar de continuar cumpliendo la importante función de socializar a las nuevas generaciones. En la medida que dicha organización abarque la atención de los aspectos concernientes a la esfera escolar de los hijos, eso repercutirá en la capacidad de los mismos para obtener logros escolares, principalmente de los que cursan la educación primaria.

Los niños de esta edad escolar, se ven afectados en su aprovechamiento cuando no reciben en su hogar el andamiaje de hábitos de estudio, de confianza para comunicarse con sus padres, de su apoyo y supervisión en las tareas e interés hacia su escuela, y de la cultura del esfuerzo para alcanzar algo en la vida; en una palabra, cuando su familia no se solidariza en la coparticipación de sus compromisos escolares, tomando en cuenta la edad evolutiva de dependencia emocional y económica en que se encuentran.

Los casos extremos seleccionados en la muestra, me permitieron encontrar las ventajas que supuse en las circunstancias familiares de los niños de alto aprovechamiento y las desventajas en que se desenvuelven quienes obtienen bajos logros escolares. Las variables familiares en que se encontraron mayores ventajas fueron las que se refieren a niveles de comunicación y confianza padres-hijos e hijos-padres, escolaridad de los padres, interés de los padres de familia por lo relacionado tanto con el ambiente familiar que ofrecen a sus hijos (estabilidad familiar, fomento de buenos hábitos y valores, estímulo de su individualidad), como por lo que se tiene que ver con la esfera de su escuela (inculcamiento de hábitos de estudio y gusto por la escuela, apoyo y supervisión de tareas, allegamiento de útiles escolares, y asistencia a juntas o reuniones), sobre todo con una notoria presencia del apoyo materno; agrado de los hijos por el trato que reciben de sus padres y del trato que éstos se dan entre sí, autonomía en el manejo del tiempo en que sus padres están trabajando fuera de casa, e independencia de sus padres para asumir sus responsabilidades por sí mismos.

Estas ventajas encontradas en las circunstancias familiares de los estudiantes de alto aprovechamiento, me permitieron hallar las causas de sus peculiares rasgos de personalidad; ya que, al momento de encuestarlos, encontré que estos niños mostraron mayor seguridad en sus respuestas, menos nerviosismo en las que implicaron, de alguna manera, delatar a sus padres y, por lo tanto, menor temor de que alguien más pudiera enterarse de sus respuestas; más confianza en sí mismos al desenvolverse durante la encuesta, mayor habilidad en el manejo de sus modales, y mayor satisfacción hacia sus familias.

Por todo esto, puedo afirmar que la constelación familiar representa para los niños la imagen, en miniatura, de la sociedad a la que más tarde tendrán que insertarse. Por ello, lo que pase dentro de ella en relación con el apoyo que reciban para desenvolverse mejor en su vida escolar, les formará el gusto por su escuela y el gozo por aprender con el que irán practicando la cultura del esfuerzo y las conquistas intelectuales que la acompañan.

.....

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Hoy por hoy, no es posible negar que los cambios económicos, sociales y culturales que ha vivido la sociedad mexicana en las últimas décadas, han logrado modificar la fisonomía de la mayoría de sus centros poblacionales, convirtiéndolos en una red de ciudades urbanizadas sujetas a un dinamismo creciente y a una evolución de sus formas de vida, en la que se incluye, por supuesto, la ciudad de Mexicali.

Dichos cambios han logrado irrumpir paulatinamente en la privacidad de los espacios familiares, diversificando las opciones de vida familiar tradicionales en un abanico de insospechados matices, que evidencian la liberación de los controles sociales en la expresión abierta de modalidades anteriormente marginales y censurables.

Los tiempos actuales prueban, con suficiente evidencia, la existencia de un ya reconocido y variado mosaico de formas de vida familiar que coexisten paralelamente al aún mayoritario modelo nuclear (con jefe, cónyuge e hijos). Así, un individuo puede asumir actualmente de manera libre la forma familiar que más cubra la medida de sus afinidades, sin que la sociedad lo sancione en la misma forma que en otras épocas, ejerciendo con ello el derecho a la soberanía y libre albedrío que caracteriza a los ciudadanos de una sociedad democrática (no obstante, queda pendiente aterrizar en la legislación de los derechos sobre seguridad social y de sucesión de bienes de estas opciones de convivencia, que aún no están contemplados en las leyes como formas alternas de vida en común).

Por otra parte, los sucesivos ajustes presupuestales y pérdida de la capacidad adquisitiva de los salarios en una economía emergente como la nuestra, acompañados de modificaciones culturales en la concepción social de los roles de género, y económicas en la división sexual del trabajo productivo, han presionado la salida de las madres mexicanas del hogar para ayudar al sustento de sus familias. Esta necesidad ha implicado modificaciones en las formas de organización intrafamiliares y en el debilitamiento del esquema tradicional dominante de esposo-proveedor y esposa-ama de casa, para dar cabida a relaciones familiares más dinámicas y con roles intercambiables, donde la responsabilidad del hogar es ahora más compartida entre ambos miembros de la pareja -aunque todavía es en la mujer en quien, aún trabajando fuera del hogar, recae el mayor peso-.

Por lo tanto, de continuar predominando el modelo de familia nuclear, falta transitar todavía un buen tramo en la interiorización socio-cultural de roles flexibles que faciliten a las parejas la realización de tareas domésticas de manera intercambiable, sin prejuicios ni detrimento de su calidad como personas; ya que sólo así se podrá conseguir que el seno familiar sea también un reflejo de la flexible división sexual del trabajo social ya lograda, para que su funcionamiento pueda darse con menos conflictos y en beneficio de los seres que en su seno se

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Hoy por hoy, no es posible negar que los cambios económicos, sociales y culturales que ha vivido la sociedad mexicana en las últimas décadas, han logrado modificar la fisonomía de la mayoría de sus centros poblacionales, convirtiéndolos en una red de ciudades urbanizadas sujetas a un dinamismo creciente y a una evolución de sus formas de vida, en la que se incluye, por su puesto, la ciudad de Mexicali.

Dichos cambios han logrado irrumpir paulatinamente en la privacidad de los espacios familiares, diversificando las opciones de vida familiar tradicionales en un abanico de insospechados matices, que evidencian la liberación de los controles sociales en la expresión abierta de modalidades anteriormente marginales y censurables.

Los tiempos actuales prueban, con suficiente evidencia, la existencia de un ya reconocido y variado mosaico de formas de vida familiar que coexisten paralelamente al aún mayoritario modelo nuclear (con jefe, cónyuge e hijos). Así, un individuo puede asumir actualmente de manera libre la forma familiar que más cubra la medida de sus afinidades, sin que la sociedad lo sancione en la misma forma que en otras épocas, ejerciendo con ello el derecho a la soberanía y libre albedrío que caracteriza a los ciudadanos de una sociedad democrática (no obstante, queda pendiente aterrizar en la legislación de los derechos sobre seguridad social y de sucesión de bienes de estas opciones de convivencia, que aún no están contemplados en las leyes como formas alternas de vida en común).

Por otra parte, los sucesivos ajustes presupuestales y pérdida de la capacidad adquisitiva de los salarios en una economía emergente como la nuestra, acompañados de modificaciones culturales en la concepción social de los roles de género, y económicas en la división sexual del trabajo productivo, han presionado la salida de las madres mexicanas del hogar para ayudar al sustento de sus familias. Esta necesidad ha implicado modificaciones en las formas de organización intrafamiliares y en el debilitamiento del esquema tradicional dominante de esposo-proveedor y esposa-ama de casa, para dar cabida a relaciones familiares más dinámicas y con roles intercambiables, donde la responsabilidad del hogar es ahora más compartida entre ambos miembros de la pareja -aunque todavía es en la mujer en quien, aún trabajando fuera del hogar, recae el mayor peso-.

Por lo tanto, de continuar predominando el modelo de familia nuclear, falta transitar todavía un buen tramo en la interiorización sociocultural de roles flexibles que faciliten a las parejas la realización de tareas domésticas de manera intercambiable, sin prejuicios ni detrimento de su calidad como personas; ya que sólo así se podrá conseguir que el seno familiar sea también un reflejo de la flexible división sexual del trabajo social ya lograda, para que su funcionamiento pueda darse con menos conflictos y en beneficio de los seres que en su seno se

forman. Sobre todo de los miembros menores de edad (sean estos hijos o dependientes) quienes, al margen de las necesidades materiales de subsistencia, requieren también de cuidado, apoyo y supervisión una vez que inician su vida escolar; para que sientan que en su hogar existe una prolongación del interés que reciben de sus profesores en la escuela hacia su aprendizaje en aras de su preparación hacia una vida adulta provechosa.

Los hallazgos principales de la información teórica consultada y del trabajo empírico aplicado pueden resumirse en los siguientes puntos:

- a) Las exigencias de las modalidades de trabajo que acompañan a los procesos de consolidación capitalista, presionan a los padres de familia a privilegiar el cumplimiento de roles hacia el exterior de sus familias, en detrimento del rol educador que les demandan sus hijos menores y la propia sociedad en la que se desenvuelven; lo cual está provocando un debilitamiento de la función social integradora de la institución familiar, de la cual el bajo aprovechamiento escolar de los hijos puede ser una de sus consecuencias.
- b) En el campo de las funciones intelectuales intervienen factores de tipo individual (factores biológicos asociados con la maduración del sistema nervioso) y factores sociales (relativos a las interacciones e intercambios recíprocos entre los individuos durante el proceso de socialización), entre los que se encuentran los de transmisión educativa y cultural, como lo son la familia y la escuela.
- c) Por más que siga avanzando la sociedad hacia formas de vida más evolucionada, el espacio de intimidad, afecto y acogimiento que ofrece el seno familiar tanto a las parejas que deciden vivir juntas como a sus hijos, es y será un espacio de refugio y desinterés verdaderos difícil de sustituir totalmente. Por eso, muy probablemente la familia continuará siendo, de cara al tercer milenio, un cuerpo social intermedio imprescindible para la preparación de las nuevas generaciones. El reto estará en encontrar maneras de transformarse para que consigan objetivos de complementación feliz de pareja para el desarrollo de su amor y de sus potencialidades, y, a la vez, encontrar la manera de constituirse en mejores instrumentos para el desarrollo lúcido y gozoso de los hijos en las nuevas coyunturas históricas.
- d) El tema de la familia es un objeto de estudio interdisciplinario que puede abordarse desde múltiples enfoques teóricos, a partir de sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos; todos ellos encaminados al estudio de sus funciones y sus roles, reconociendo su existencia en todas las sociedades humanas. Las aportaciones que en este trabajo se consideraron fueron con el fin de resaltar la importancia que ella tiene en la etapa infantil de los hijos o dependientes que estudian la escuela primaria, considerando que todavía en la edad de seis a doce años los niños siguen

en condiciones vulnerables que los hacen dependientes material y emocionalmente de sus ascendentes; relacionándolos con los logros escolares que son capaces de obtener a partir del apoyo solidario que reciben desde sus hogares.

- e) La familia constituye el lugar principal para el cuidado y socialización de los hijos o dependientes, y el núcleo de los intercambios de tipo afectivo más importante que recibe el niño durante su crianza, mismos que serán la base para la adquisición de la seguridad emocional que dará fundamento a su desarrollo evolutivo posterior. En virtud de que en su seno tiene lugar una acción formativa continua, de la variedad y calidad de los recursos que ella cuente dependerán los logros que los padres consigan en la educación de sus hijos.
- f) La familia es y seguirá siendo la institución social más importante para el abrigo y preparación de las nuevas generaciones, de la cual la sociedad se vale para asegurar su continuidad; a través del proceso educativo primario que en su seno tiene lugar, de transmisión de costumbres, tradiciones y valores encaminados a adaptarlos lo mejor posible a ella.
- g) La escuela comparte con la familia la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones, por ello se le considera como segunda agencia educativa socializadora, ya que es en ella donde se refuerza la acción educativa que el niño recibe en el hogar y donde se inicia el proceso de desapego necesario para la edificación de la propia individualidad. De ahí la importancia de la solidaridad familiar enfocada hacia el apoyo del niño con su escuela para sus logros escolares; un apoyo que supervise las habilidades del niño o que ayude a formarlas, más que transfiera sus responsabilidades hacia los padres u otros adultos.
- h) El ambiente familiar que impere en el hogar y el tipo de autoridad que los padres ejerzan hacia sus hijos (autoritario o democrático) es determinante para sus logros escolares. Los niños de hogares democráticos en donde existe una mayor comunicación, donde los padres ofrecen estímulos de altas expectativas con respecto a las capacidades de sus hijos, así como de apoyo y confianza, serán los que mejores resultados de aprovechamiento escolar obtengan. En cambio, los hogares con padres autoritarios que inspiran en sus hijos un respeto temeroso, no les ofrecen la posibilidad de sentir confianza ni ganas de comunicarse con ellos, ya que la responsabilidades escolares no las sienten compartidas, sino inculcadas de manera rígida a cambio de castigos. Los niños que viven en este tipo de hogares se vuelven titubeantes e inseguros cuando intentan hacer cosas por su cuenta y obtienen insatisfacción en lo que hacen, obteniendo resultados escolares mayormente bajos. Por lo tanto, el tipo de crianza que los niños reciban de sus

padres será el que propicie o coarte la manifestación de actitudes que favorezcan sus disposición de aprender e incremente o disminuya las posibilidades de que obtengan logros escolares.

- i) El hecho de que ambos padres trabajen puede ser favorecedor para el niño que estudia primaria, si los primeros consiguen organizar las actividades de tal forma que la función educativa del hogar no se vea descuidada o suplida por las necesidades materiales de subsistencia. Además de que se aseguren de haber enseñado primero, a los hijos que se quedan en casa, a ser capaces de manejar su integridad física y su tiempo responsablemente en su ausencia. De lo contrario, se estará provocando el crecimiento de una generación de niños sin control ni gobierno, con prolongados (y peligrosos) momentos de ocio -vulnerables de ser sustituidos por conductas equivocadas resultado de una libertad prematura-, con bajos niveles de seguridad emocional que repercutirán en sus logros escolares en particular y en sus logros en la vida en general.
- j) Los padres de familia en ambos niveles de aprovechamiento conscientes de la responsabilidad que tienen en la educación de sus hijos menores, opinaron que la familia juega un papel primordial en los logros escolares de los hijos (los de AA indirectamente, por medio de preguntas cruzadas, y los de BA directamente); en donde la mayor parte del cumplimiento de dicho compromiso la siguen asumiendo las madres de familia.
- k) Las redes de ayuda familiar a que se acude para el cuidado de los hijos menores cuando ambos padres de familia trabajan fuera del hogar, se teje principalmente hacia la ascendencia de la línea materna, o bien de los hijos mayores.
- l) La complementariedad de los horarios que un importante porcentaje de los padres de familia encuestados procuran, es también un rasgo familiar solidario que refleja el interés de cuidar de su familia, sobre todo cuando en ella existen hijos menores y/o en edad escolar.
- m) Los rasgos principales que distinguen a los padres de familia de los estudiantes de alto aprovechamiento y de bajo aprovechamiento es la mayor consistencia que los primeros tienen en la formación de hábitos de comunicación y en sus hijos, en el inculcamiento del gusto por aprender diferentes cosas, y en la importancia del propio esfuerzo para salir adelante en la vida.

Como conclusión a los anteriores puntos, puedo decir que es ineludible que los padres de familia asuman la enorme responsabilidad que les corresponde en la educación de sus hijos menores; y que, por mayores que sean sus necesidades económicas, sus limitaciones educativas, o sus deseos de realización personal, deben evitar seguir cayendo en el error de transferir la

responsabilidad de educar a sus niños hacia los planteles escolares en virtud de que, por la etapa de desvalimiento e inmadurez en que se encuentran para encarar la vida, su familia representa en ellos el punto de partida para asimilar las vicisitudes, contratiempos y esfuerzos que les representa la incipiente adaptación social que comienza en la etapa escolar; además del centro de sus afectos y emociones, el refugio de sus miedos y el promotor de sus talentos y alegrías.

Por ello, los padres deben procurar que sus esfuerzos al educar a sus hijos sean más consistentes, para irles perfilando gradualmente los buenos hábitos, los valores y los deseos de superación que les permitan salir adelante con sus vidas; sobre todo en estos tiempos de dinámicos cambios que estamos viviendo, que exigen de las personas un despliegue de voluntad, esfuerzo y autodominio continuos en el cada vez más largo camino de especialización profesional, que les permita sobrevivir dentro del competitivo terreno laboral. Atributos individuales que empiezan a estructurarse a partir de las experiencias vividas dentro del ambiente familiar, a manera de un andamiaje emocional que deja huella durante toda la vida.

A las instancias de gobierno y organismos no gubernamentales les corresponde continuar trabajando en la preparación de las nuevas generaciones de padres de familia y en la actualización y perfeccionamiento de los que ya tienen una responsabilidad familiar en sus manos, para patentizarles la importancia del ambiente familiar en la etapa infantil de sus hijos como impulso inicial de sus vidas para potenciar o, en su caso, coartar el ejercicio de sus talentos. Los esfuerzos del Programa de Escuela para Padres son ya una prueba concreta en este sentido y la publicación de materiales impresos que actualmente se están difundiendo; sin embargo, falta seguir insistiendo en que con ellos se abarque a un número cada vez mayor de interesados, y de que se diseñen estrategias de seguimiento y evaluación de resultados a través de los mismos niños, en donde los logros escolares pudieran ser un buen termómetro.

El reto por parte de las autoridades educativas, es traducir la retórica de su discurso en estrategias concretas y accesibles de difusión, a través de los cuales los propios centros escolares, en el transcurso del año lectivo, reiteren a los padres que la mayor responsabilidad en la educación de sus hijos recae en sus propios hombros y que traten de involucrarlos más en su proceso educativo diseñando mecanismos de coparticipación, y que les informen detalladamente la importancia del ambiente familiar en la edificación de la personalidad de sus hijos así como en la consecución de sus logros escolares. Además de que se interesen por cerciorarse de que los mismos profesores están cumpliendo cabalmente con la parte que les corresponde en la educación de sus hijos.

Las futuras investigaciones sobre el tema podrían complementar el enfoque familiar dado al aprovechamiento escolar en este trabajo, indagando sobre el papel del profesor, cuyo rol como figura de autoridad responsable en cada salón de clases, es también primordial en la

educación del niño que estudia primaria, al grado de que en ocasiones es quien proporciona una mayor orientación y ayuda a los que carecen de la atención de sus padres; o bien de sus estilos de autoridad, que al igual que los padres de familia, pueden inhibir o estimular las capacidades de los alumnos. Otro nivel de indagación pudiera ser también en cuanto al tipo de interacciones que entabla el niño con su grupo de pares o compañeros con quienes convive el niño diariamente en el aula durante todo el año escolar -o, en ocasiones, por más tiempo-, como agentes promotores o coartadores de su aprovechamiento, ya sea por hacerlo objeto de su admiración o de su burla.

En lo que respecta a la influencia de un contexto social más ampliado sobre el aprovechamiento escolar del niño que estudia primaria, podrían trabajarse, igualmente, líneas de investigación que estudiaran los efectos de la televisión como medio educativo no formal pero permanente en el tiempo libre de los niños, que los acostumbra a entretenerse recibiendo cosas acabadas y sin esfuerzo, coartando sus facultades creativas y su imaginación, y los mantiene absortos descuidando la práctica de actividades físicas y lúdicas tan necesarias en su etapa infantil.

Por último, al margen de estas sugerencias, lo que en esta investigación obtuve me permitió alcanzar los objetivos planteados sobre el estudio del efecto de los cambios que viven las familias contemporáneas en el aprovechamiento escolar de los hijos o dependientes que estudian la escuela primaria, a partir de la solidaridad familiar en cuanto al apoyo, supervisión y fomento de hábitos de estudio que reciben en sus hogares. Por tanto, puedo afirmar con suficientes fundamentos que la solidaridad familiar así asumida, es un recurso del hogar muy importante en el aprovechamiento escolar de los niños que cursan la escuela primaria.

-.-.-.-.-

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- ALFONSO, E. (1981). La salud de los niños por la higiene natural. Edit. Orión. México, 230 pp.
- ANDERSON, M. (1980). Sociología de la Familia; edit. Fondo de cultura económica; México, 260 pp.
- ATRIA, R. (1981). Urbanización, estructura urbana y dinámica de población. El Colegio de México. México, 175 pp.
- CHOMSKY, N. Y H. DIETERICH (1995). La sociedad global: educación, mercado y democracia; edit. J. Mortiz, México, 198 pp.
- CONTRERAS, B. R. (1969). Evaluación en la escuela primaria; edit. Oasis, México, 420 pp.
- DARE, C (1988). El niño de seis años; edit. Paidós. 2a. ed., España, 117 pp.
- DEBESSE, M. Y G. MIALARET (1977). Aspectos sociales de la educación; t. II, edit. Oikos-tau, España, 1ª. edic., 319 pp.
- DECOSTER, S. Y F. HOTYAT (1975). Sociología de la educación; edit. Guadarrama, España, 336 pp.
- Diccionario de Ciencias de la Educación* (1996); 3ª. ed; México: Santillana, 1431 pp.
- Diccionario enciclopédico salvat* (1996); edit. País, t. 2., 460 pp.
- DURKHEIM, E. (1996). Educación y Sociología; edit. Colofón; México, 197 pp.
- Enciclopedia de pedagogía/psicología* (1977); edit. Trébol, España, 319 pp.
- ELLIS, A. El problema de la libertad sexual; edit. Grijalbo; México, 1971, 261 pp.
- FREUD, A. (1989). El psicoanálisis y la crianza del niño; edit. Paidós. Argentina, 315 pp.
- GIDDENS, A. (1999). La tercera vía; la renovación de la socialdemocracia; edit. Taurus, España, 198 pp.
- GUTELMAN, M. (1974). El capitalismo y reforma agraria en México; edit. Era, México, 290 pp.
- HANNAH, A (1993). La condición humana; edit.. Paidós, España, 366 pp.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, (INEGI) (2000a). *Mujeres y hombres en México*; México, 393 pp.
- INEGI (2000b) *Indicadores sociodemográficos (1930-1998)*; México, 303 pp.
- INEGI (2000c). *XII Censo general de población y vivienda 2000, resultados preliminares*; México, 375 pp.
- INEGI (1963). *VIII Censo general de población 1960, estado de Baja California*; México, 123 pp.
- INEGI (1973). *IX Censo general de población 1970, estado de Baja California*; México, 170 pp.
- INEGI (1983). *Censo nacional de población y vivienda 1980, estado de Baja California*; 52 pp.
- INEGI (1991). *Censo nacional de población y vivienda 1990, estado de Baja California*; México, 160 pp.

- INEGI (1996). *Conteo nacional de población y vivienda 1995, Estados Unidos Mexicanos*; México, 598 pp.
- INEGI (2001). *XII Censo general de población y vivienda 2000, tabulados básicos para Baja California; México*, 391 pp.
- IRACHETA, A. X. (1992). Hacia una planeación urbana crítica. Universidad Autónoma del Edo. de México; México, 1992, 263 pp.
- LEÑERO, L. (1976). La familia. Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior (ANUIES); México, 215 pp.
- LEVY A., C.C. (1987). Reflexiones en torno a la mujer, la familia y la educación. Universidad Pedagógica Nacional; México, 90 pp.
- LLEWELLYN, K. N. (1974). *La educación y la familia*. En: Fromm, E., M. Horkheimer y T. Parsons. La familia. Edit. Península; España, pp.123-148.
- MOLINA H., J. L. Y GONZÁLEZ H., I. (1994). Entorno social y cultural en Baja California. Centro de Enseñanza Técnica y Superior; Mexicali, B. C. Mayo, 64 pp.
- MORÍN, E. (1988). El método, t. 3, *El conocimiento del conocimiento*; edit. Cátedra, España, 263 pp.
- NODARSE, J. J. (1977). Elementos de sociología; edit. Selector, México, 354 pp.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU)-Fondo internacional de las Naciones Unidas para el socorro de la infancia (UNICEF)-Comisión económica para América Latina (CEPAL), 1993. Cambios en el perfil de la familia: la experiencia regional; Chile, 443 pp.
- (a). *Estrategias familiares de vida en época de crisis: el caso de México*, pp. 319-344.
 - (b) *Familia, trabajo y políticas de ingresos. Escenarios emergentes*, pp. 67-83.
 - (c) *Organización familiar y equidad*, pp 85-109.
- OTTAWAY A., K. C. (1973). Educación y sociedad. Introducción a la sociología de la educación; ed. Kapelusz, Argentina, 231 pp.
- PAPALIA, D. E. Y S. Wendkos O. (1998). Psicología del desarrollo; edit. McGraw-Hill. 1ªed.; Colombia, 671 pp.
- PARSONS, T. (1974). *La estructura social de la familia*; en: E. Fromm y otros. La familia; ed. Península. España, pp. 31-65.
- PIAGET, J. (1978). Seis estudios de Psicología. edit. Paidós. Argentina, 187 pp.
- RUTTER, M. Y H. Giller (1988). Delincuencia juvenil; edit. Martínez-Roca, España, 296 pp.
- SCHAFF, A (1976). Estructuralismo y Marxismo; edit. Grijalbo, México, 314 pp.
- SCHEMELKES, S. (coord.), 1995. *Educación de la familia para el desarrollo de sus hijos*. En: La investigación educativa en los ochenta. perspectivas para los noventa; UNAM, México, pp.187-245.
- SEDESOL (1996). Programa nacional de desarrollo urbano 1995.2000; Poder ejecutivo federal,

Secretaría de desarrollo social, México, 107 pp.

SÉVE, L., M. VERRET, y G. SNYDER (1978). El fracaso escolar; ediciones de cultura popular. México, 148 pp.

TARRÉS, M. L. (comp.), 1977. La voluntad del ser: mujeres en los noventas; El Colegio de México, México, 312 pp.

VARELA F., J. (1985). Influencia de los familiares en la personalidad del niño; edit. Narcea, España, 88 pp.

WACK W., R. Y J. PEASE (1984). Sociología y vida social; edit. Uteha. España, 446 pp.

Referencias de publicaciones periódicas

ALBA, F. (1987). "Consecuencias sociales del futuro crecimiento demográfico"; en: *Estudios demográficos y urbanos*, vol. 2, núm. 2, mayo-agosto; México, pp. 342-352.

CASILLAS A., R. (1998). "La calidad educativa"; en: *Rompan Filas*. Instituto de Investigaciones y Servicios Educativos, año 7. núm. 37. México, 18-29 pp.

CERRUTTI, M. Y R. CENTENO (2000). "Cambios en el perfil económico de las mujeres entre las parejas mexicanas"; en: *Estudios demográficos y urbanos* 43, vol. 15, núm. 1, enero-abril, El Colegio de México. México, D. F., pp. 65-94.

DELGADO CH., A. (2000). "El psicólogo y los niños sobresalientes"; en: *Semillero de ideas*; Universidad Autónoma de Baja California, año 8, núm. 31, julio-septiembre, pp. 33-38.

DE OLIVEIRA, O. Y M. ARIZA (1999a). "Expansión de los servicios, feminización de la fuerza de trabajo y precariedad laboral en México"; en: *Revista de ciencias sociales y humanidades*, año 19, núm. 47; Universidad Autónoma Metropolitana-U. Ixtapalapa, México, D. F., pp. 155-164.

DE OLIVEIRA, O. Y M. ARIZA (1999b). "Trabajo, familia y condición femenina: una revisión de las principales perspectivas de análisis"; en: *Papeles de población*, año 5, núm. 20, abril-junio 1999; Universidad Autónoma del Estado de México, México, D. F., pp. 89-127.

Diario de circulación regional: *La Crónica*, Mexicali, B.C (2000). "Escuelas primarias sin energía eléctrica", junio 13, pp. 9-A.

Diario de circulación regional: *La Crónica*, Mexicali, B.C (2001). "Aprenda a ayudarles: ¿Para qué sirven las tareas escolares?", suplemento dominical, enero 25, pp. 12.

Diario de circulación regional: *La Crónica*, Mexicali, B.C. (2002). "Aumentan mujeres trabajadoras, duplican participación en la PEA", marzo, pp. 12-A.

ESTRELLA V., G. (1984). "El origen de la región de los valles de Mexicali e Imperial, desde la perspectiva de las relaciones sociales". Colecc. serie I de *Cuadernos de ciencias sociales, 1982-1983*; Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, B.C., 19 pp.

ESTRELLA V., G. y A. RANFLA G. (1996). "Demografía y Economía de una capital estatal. Mexicali, Baja California"; en: *Estudios Fronterizos*, núm. 37-38, enero-junio/julio-diciembre; Universidad

Autónoma de Baja California, Mexicali, B.C., pp. 8-32.

ESTRELLA V., G. Y R. M. ZENTENO (pendiente año). "Integración de la mujer a los mercados laborales urbanos en México: 1988-1994"; en: *Estudios demográficos y urbanos*, vol. 14, núm. 3, sept.-dic., 1999, México, 675-740.

GARZA, G. (1983). "Desarrollo económico, urbanización y políticas urbano-regionales en México (1900-1992)"; en: *Demografía y economía*, vol. 17, núm. 2, México, pp. 177-209.

LEÑERO O., L. (1999). "La sociología aplicada a la realidad familiar mexicana a fines de siglo"; en: *Revista de ciencias sociales y humanidades*, año, 19, núm. 47; Universidad Autónoma Metropolitana, U. Ixtapalapa, México, D. F., pp. 165-198.

MARTÍNEZ V., G. (1993). "La mujer en el proceso de modernización en México"; en: *El Cotidiano*, núm 53, marzo-abril; México, pp. 17-24. (verificar si la edita la UAM?).

NATRIELLO, G. y E. L. McDILL (1986). "Performance standars, student effort on homework, and academic achievement". *Sociology of education*. American sociological association. Vol. 59, num. 1. January, pp. 18-31.

WISE, N. (2000). "Parents shouldn't be on call all the time"; *Newsweek*, august 7; United States of America, pp. 15-18.

RENDÓN, T. (1993). "El trabajo femenino en México: tendencias y cambios recientes"; en: *El cotidiano*, núm. 53, marzo-abril, México, pp. 3-9. (verificar si la edita la UAM?).

RANFLA G., A (2000). "Reestructuración económica y regiones emergentes: Baja California, 1980-1995". En: *Estudios Fronterizos*, vol, 1, núm. 2; Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, B.C., 33-63 pp.

SCHICKEDAN, J. A. (1995). "Family socialization and academic achievement". *Journal of education*. Boston University, vol. 177, núm. 1, 189 pp.

TAYLOR H., L. W. (2000). "La transformación de Baja California en Estado, 1931-1952"; en: *Estudios Fronterizos*, vol. 1, núm. 1, ene.-jun.; Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, B.C., pp. 47-86.

ZAMORANO V., C. (1998). "La solidaridad familiar...¿la solidaridad familiar? Algunas ideas sobre el peso de una idea", en: *Estudios Sociológicos*, vol. XVI, núm, 48, sept-dic.; El Colegio de México, pp. 711-729.

Fuentes bibliográficas secundarias

ALEXANDER, K.L., ENTWISLE, D.R., & DAUBER, S.L.(1993). "First grade classroom behavior: Its short.-and long-term consequences for school performance". *Child Development*, 64, pp. 801-814.

ANDERSON, M. (comp.), 1971. *The sociology of the family*, Penguin, Harmondworth, Londres.
BRONFENBRENNER, U. & CROUTER, A. (1982). " Work and family trough time and space". En: S.B.

- Kamerman & C. D. Hayes (Eds.), *Families that work: Children in a changing world*. Washington, DC: National Academy.
- COLE, C. & H. RODMAN (1987). "When school-age children care for themselves: Issues for family life educators and parents". *Family Relations*, 36, pp. 92-96.
- CONAPO (1992). *Indicadores socioeconómicos e índice de marginación municipal 1990*, Consejo Nacional de Población, México, D. F.
- CROUTER, A. C. & McHALE, S. M. (1993). "Temporal rhythms in family life: Seasonal variation in the relation between parental work and family processes". *Developmental Psychology*, 29, pp. 198-205.
- FREUD, A. Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente; edit. Piados, España, 1992, 226 pp.
- GUTIÉRREZ, M. (1994). "Las regiones de México ante el TLC". *Comercio exterior*, vol. 44, núm. 11, Banco Nacional de Comercio Exterior, S.N.C., México, D. F.
- HOFFMAN, L. W. (1986). "Work, family, and the child". En: M. S. Pallak & R. O. Perloff (eds.), *Psychology and work: productivity, change, and employment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McLOYD, V. (1989). "Socialization and development in a changing economy: The effects of parental job and income loss on children". *American Psychologist*, 44, pp. 293-302.
- McLOYD, V. C. (1990). "The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socio-emotional development". *Child Development*, 61, pp. 311-346.
- MYERS, R. (1993). *Los doce que sobreviven: fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo*. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud y Fondo de Naciones Unidas para la Infancia; Washington, 592 pp.
- PARSONS, T. & BALES, R. F. (1965). *Family socialization and interaction process*, Routledge and Kegan P., Londres.
- VANDELL, D. L. & CORASANTI, M. A. (1988). "The relation between third graders' after school care and social, academic, and emotional functioning". *Child Development*, 59, pp. 868-875.
- VANDELL, D. L. & RAMANAN, J. (1992). "Effects of early and recent maternal employment on children from low-income families". *Child Development*, 63, pp. 938-949.
- WALTHER M., A. (1991). *El distrito norte de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, B.C.
- WIRTH, L. (1938) "Urbanism as a way of life". *American journal of sociology*, pp. 44-17.
- ZENTENO, R. y R. CRUZ (1988). "Un contexto geográfico para la investigación demográfica de la frontera norte". *Estudios demográficos y urbanos*, vol. III, núm. 3(9), sept-dic, El Colegio de México, México, D. F., 399-423.

Fuentes cibernéticas

INEGI (2002). Sitio-internet: <http://bc.inegi.gob.mx/coyuntura/espanol/tepxgmei.html>, abril, p. 1.

Textos complementarios

ALBA, F. La población de México: evolución y dilemas. El Colegio de México. 3ª. ed. México. 1984 (ref. incomp.).

DE COSTER, S. y F. HOTYAT. Sociología de la educación. Ed. Guadarrama. España, 1975. 336 pp. Diccionario Academia. México, Fernández editores, 1994, 560 pp.

DURKHEIM, E. Educación y Sociología. Edit. Colofón. México, 1996, 197 pp.

Enciclopedia general de la educación. . España: Océano, 1998, 528 pp.

FERMOSO, P. Pedagogía social, fundamentación científica. Edit. Herder. España, 1994, 409 pp.

INEGI. Los hogares con jefatura femenina; Instituto nacional de estadística, geografía e informática. Aguascalientes. México, 2000, 199 pp.

INEGI. Las familias mexicanas; Instituto nacional de estadística, geografía e informática; Aguascalientes, México, 1998, 142 pp.

INEGI. XI censo general de población y vivienda, 1990. Síntesis de resultados para Baja California; Instituto nacional de estadística, geografía e informática; Aguascalientes, México, 1994, 100 pp.

KONIG, R. La familia en nuestro tiempo; edit. Siglo XXI. 1a. ed. España, 1981, 186 pp.

LEÑERO, O., L. El fenómeno familiar en México; Instituto Mexicano de Estudios Sociales, A.C., México, 1983, 334 pp.

MERANI, A. L. Psicología del desarrollo; edit. Grijalbo. México, 1969, 287 pp.

OTTAWAY, K. C. Educación y sociedad; Edit. Kapelusz. Argentina, 1973, 231 pp.

PAPALIA, D. E. y S. S. Wendkos O. Psicología del desarrollo; edit. McGraw-Hill. 1ªed. Colombia, 1998, 671 pp.

PIAGET, J. Psicología y pedagogía; edit. Ariel, España, 1969, 208 pp.

PAVANETTI, E. La Madre Educadora; edit. Latinoamericana, 3a. ed., México, 1977, 279 pp.

PIAGET, J. Psicología y Pedagogía; edit. Ariel. España, 1969, 208 pp.

RAMÍREZ, S. Infancia es destino; edit. Siglo XXI, 4ª ed. México, 1980, 216 pp.

RENDÓN T. Los indicadores estadísticos del empleo femenino. Características y tendencias; en: González M., M.L. (coord.). Metodología para los estudios de género, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996, México, pp. 94-125

SEVILLA, A. Autoconstrucción y vida cotidiana; en: Massolo, A. Mujeres y ciudades, participación social, vivienda y vida cotidiana. El colegio de México. México, 1994, 279 pp.

- UNIKEL, L. El desarrollo urbano de México. El Colegio de México, 2ª. ed. México, 1976, 236 pp.
- VINCENT, R. Conocimiento del niño; edit. Mensajero. España, 1976, 261 pp.
- WEINER, I. B. Y D. ELKIND. Infancia y adolescencia; edit. Paidós, Argentina, 1977, 148 pp.
- WELTI, C. *Perspectivas, objetivos y metodología en el análisis demográfico*; en: González, M. L. (compiladora). Metodología para los estudios de género; Universidad Nacional Autónoma de México; México, 1996, 279 pp.

ANEXOS

I. Cuadros de frecuencias

II. Cuadros de contingencia

III. Cédulas de encuesta

3.1. Cédula de niños

3.2. Cédula de padres

**IV. Perfiles de niños y padres de ambos niveles
de aprovechamiento**

4.1. Perfil de niños

4.2. Perfil de padres

ANEXO I

CUADROS DE FRECUENCIAS

Cuadro 1. Niños de ambos niveles de aprovechamiento que viven o no con sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	57	66.3	66.3	66.3
No	2	27	31.4	31.4	97.7
A veces	3	2	2.3	2.3	100.0
Total		86	100.0	100.0	

Cuadro 2. Niños de AA que viven o no con sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	33	76.7	76.7	76.7
No	2	9	20.9	20.9	97.7
A veces	3	1	2.3	2.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 3. Niños de BA que viven o no con sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	24	55.8	55.8	55.8
No	2	18	41.9	41.9	97.7
A veces	3	1	2.3	2.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 4. Motivos de los niños de ambos niveles de aprovechamiento para no vivir con sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Sep./div.	1	21	24.4	72.4	72.4
Madre solt.	2	5	5.8	17.2	89.7
Otro	3	3	3.5	10.3	100.0
.	.	57	66.3	Missing	
Total		86	100.0	100.0	

Cuadro 5. Motivos de los niños de AA para no vivir con sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Sep./div.	1	5	11.6	50.0	50.0
Madre solt.	2	3	7.0	30.0	80.0
Otro	3	2	4.7	20.0	100.0
.	.	33	76.7	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 6. Motivos de los niños de BA para no vivir con sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Sep./div.	1	16	37.2	84.2	84.2
Madre solt.	2	2	4.7	10.5	94.7
Otro	3	1	2.3	5.3	100.0
.	.	24	55.8	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 7. Niños de AA que dijeron vivir a gusto en sus casas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	32	74.4	74.4	74.4
A veces	3	11	25.6	25.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 8. Niños de BA que dijeron vivir a gusto en sus casas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	27	62.8	62.8	62.8
No	2	2	4.7	4.7	67.4
A veces	3	14	32.6	32.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 9. Motivos de los niños de AA para no vivir a gusto en sus casas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Problemas con sus padres/tutores	1	2	4.7	18.2	18.2
Problemas con los hermanos	2	6	14.0	54.5	72.7
Otros	3	3	7.0	27.3	100.0
.	.	32	74.4	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 10. Motivos de los niños de BA para no vivir a gusto en sus casas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Problemas con sus padres/tutores	1	6	14.0	37.5	37.5
Problemas con los hermanos	2	3	7.0	18.8	56.3
Otros	3	7	16.3	43.8	100.0
.	.	27	62.8	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 11. Presencia habitual de alguna persona que cuida a los niños de AA cuando salen de la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	27	62.8	62.8	62.8
No	2	6	14.0	14.0	76.7
A veces	3	10	23.3	23.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 12. Presencia habitual de alguna persona que cuida a los niños de BA cuando salen de la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	24	55.8	55.8	55.8
No	2	8	18.6	18.6	74.4
A veces	3	11	25.6	25.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 13. Persona que cuida habitualmente a los niños de AA cuando salen de la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Papá	1	2	4.7	4.9	4.9
Mamá	2	25	58.1	61.0	65.9
Otros	5	14	32.6	34.1	100.0
	0	2	4.7	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 14. Persona que cuida habitualmente a los niños de BA cuando salen de la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Papá	1	2	4.7	4.8	4.8
Mamá	2	18	41.9	42.9	47.6
Hermano(a)	4	1	2.3	2.4	50.0
Otros	5	21	48.8	50.0	100.0
	0	1	2.3	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 15. Calificación de los niños de AA a partir del trato que reciben de sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Siete	7	1	2.3	2.3	2.3
Ocho	8	2	4.7	4.7	7.0
Nueve	9	10	23.3	23.3	30.2
Diez	10	30	69.8	69.8	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 16. Calificación de los niños de BA a partir del trato que reciben de sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Seis	6	2	4.7	4.7	4.7
Siete	7	2	4.7	4.7	9.3
Ocho	8	7	16.3	16.3	25.6
Nueve	9	13	30.2	30.2	55.8
Diez	10	19	44.2	44.2	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 17. Percepción de los niños de AA con respecto al trato que reciben de sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Le agrada	1	31	72.1	72.1	72.1
Sólo a veces	3	12	27.9	27.9	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 18. Percepción de los niños de BA con respecto al trato que reciben de sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Le agrada	1	21	48.8	48.8	48.8
No	2	4	9.3	9.3	58.1
Sólo a veces	3	18	41.9	41.9	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 19. Motivos de los niños de AA hacia la percepción del trato que reciben de sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Lo regañan	1	4	9.3	9.5	9.5
Lo atienden	2	13	30.2	31.0	40.5
Lo corrigen	3	11	25.6	26.2	66.7
No lo atienden	4	1	2.3	2.4	69.0
Casi no lo regañan	5	11	25.6	26.2	95.2
Otros	6	2	4.7	4.8	100.0
	0	1	2.3	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 20. Motivos de los niños de BA hacia la percepción del trato que reciben de sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Lo regañan	1	13	30.2	30.2	30.2
Lo atienden	2	9	20.9	20.9	51.2
Lo corrigen	3	8	18.6	18.6	69.8
No lo atienden	4	5	11.6	11.6	81.4
Casi no lo regañan	5	7	16.3	16.3	97.7
Otro	6	1	2.3	2.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 21. Percepción de los niños de AA con respecto a la forma en que se tratan sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Le agrada	1	27	62.8	69.2	69.2
No	2	2	4.7	5.1	74.4
A veces	3	10	23.3	25.6	100.0
	0	4	9.3	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 22. Percepción de los niños de BA con respecto a la forma en que se tratan sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Le agrada	1	16	37.2	40.0	40.0
No	2	3	7.0	7.5	47.5
A veces	3	21	48.8	52.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 23. Frecuencia con la que los niños de AA dijeron que sus padres platican con ellos

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	19	44.2	44.2	44.2
A veces	3	24	55.8	55.8	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 24. Frecuencia con la que los niños de BA dijeron que sus padres platican con ellos

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	6	14.0	14.0	14.0
No lo acostumbran	2	4	9.3	9.3	23.3
A veces	3	33	76.7	76.7	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 25. Motivos expresados por los niños de AA para que sus papás no platiquen con ellos o que sólo a veces lo hagan

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Están ocupados o trabajan	1	16	37.2	66.7	66.7
Para corregirlos/aconsejarlos	2	5	11.6	20.8	87.5
Otros	3	3	7.0	12.5	100.0
	.	17	39.5	Missing	
	0	2	4.7	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 26. Motivos expresados por los niños de BA para que sus papás no platiquen con ellos o que sólo a veces lo hagan

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Están ocupados o trabajan	1	17	39.5	45.9	45.9
Para corregirlos/aconsejarlos	2	16	37.2	43.2	89.2
Otros	3	4	9.3	10.8	100.0
	.	6	14.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 27. Frecuencia con que los niños de AA dijeron que sus padres les preguntan cómo les fue en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	34	79.1	79.1	79.1
No lo acostumbran	2	2	4.7	4.7	83.7
A veces	3	7	16.3	16.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 28. Frecuencia con que los niños de BA dijeron que sus padres les preguntan cómo les fue en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	27	62.8	62.8	62.8
No lo acostumbran	2	2	4.7	4.7	67.4
A veces	3	14	32.6	32.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 29. Frecuencia con que los niños de AA platican con sus papás de las dificultades que se les presentan en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	21	48.8	48.8	48.8
No lo acostumbran	2	2	4.7	4.7	53.5
A veces	3	20	46.5	46.5	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 30. Frecuencia con que los niños de BA platican con sus papás de las dificultades que se les presentan en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	10	23.3	23.3	23.3
No lo acostumbran	2	4	9.3	9.3	32.6
A veces	3	29	67.4	67.4	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 31. Motivos que dieron los niños de AA para no platicar con sus padres, o sólo a veces hacerlo, de las dificultades que se les presentan en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Regularmente no intervienen	1	4	9.3	18.2	18.2
Los regañan o castigan	2	5	11.6	22.7	40.9
Resuelven solos sus dificultades	3	5	11.6	22.7	63.6
Casi no tienen dificultades	4	8	18.6	36.4	100.0
.	.	21	48.8	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 32. Motivos que dieron los niños de BA para no platicar con sus padres, o sólo a veces hacerlo, de las dificultades que se les presentan en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Regularmente no intervienen	1	7	16.3	21.9	21.9
Los regañan o castigan	2	12	27.9	37.5	59.4
Resuelven solos sus dificultades	3	5	11.6	15.6	75.0
Casi no tienen dificultades	4	8	18.6	25.0	100.0
.	.	10	23.3	Missing	
0	0	1	2.3	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

**Cuadro 33. Niños de ambos niveles de aprovechamiento
que dijeron que sus padres trabajan**

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Sólo el papá	1	28	32.6	32.6	32.6
Sólo la mamá	2	13	15.1	15.1	47.7
Ambos	3	42	48.8	48.8	96.5
Ninguno	4	3	3.5	3.5	100.0
Total		86	100.0	100.0	

Cuadro 34. Niños de AA que respondieron que sus padres trabajan

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Sólo el papá	1	16	37.2	37.2	37.2
Sólo la mamá	2	6	14.0	14.0	51.2
Ambos	3	19	44.2	44.2	95.3
Ninguno	4	2	4.7	4.7	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 35. Niños de BA que respondieron que sus padres trabajan

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Sólo el papá	1	12	27.9	27.9	27.9
Sólo la mamá	2	7	16.3	16.3	44.2
Ambos	3	23	53.5	53.5	97.7
Ninguno	4	1	2.3	2.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

**Cuadro 36. Percepción de los niños de AA con respecto
al tiempo que sus papás salen de casa a trabajar**

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Corto	1	20	46.5	47.6	47.6
Largo	2	22	51.2	52.4	100.0
	0	1	2.3	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

**Cuadro 37. Percepción de los niños de bajo AA con respecto
al tiempo que sus papás salen de casa a trabajar**

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Corto	1	12	27.9	27.9	27.9
Largo	2	31	72.1	72.1	100.0
Total		43	100.0	100.0	

**Cuadro 38. Frecuencia con que los niños de AA se sienten satisfechos
con el tiempo que sus padres les dedican diariamente**

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	34	79.1	79.1	79.1
No	2	9	20.9	20.9	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 39. Frecuencia con que los niños de BA se sienten satisfechos con el tiempo que sus padres les dedican diariamente

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	18	41.9	41.9	41.9
No	2	25	58.1	58.1	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 40. Frecuencia en que los niños de AA respondieron que sus papás asisten a los llamados que convoca la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	27	62.8	62.8	62.8
A veces	3	16	37.2	37.2	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 41. Frecuencia en que los niños de BA respondieron que sus papás asisten a los llamados que convoca la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	16	37.2	37.2	37.2
A veces	3	27	62.8	62.8	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 42. Respuestas de los niños de AA con respecto a la reacción de sus padres por sus calificaciones

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Lo felicitan	1	14	32.6	32.6	32.6
No lo regañan	3	1	2.3	2.3	34.9
Lo premian	4	27	62.8	62.8	97.7
Lo ponen a estudiar más	5	1	2.3	2.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 43. Respuestas de los niños de BA con respecto a la reacción de sus padres por sus calificaciones

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Lo regañan	2	24	55.8	55.8	55.8
No lo regañan	3	5	11.6	11.6	67.4
Lo ponen a estudiar	5	14	32.6	32.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 44. Frecuencia en que los niños de AA respondieron que sus padres les enseñan en su hogar cosas diferentes a las que aprenden en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	42	97.7	97.7	97.7
A veces	3	1	2.3	2.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 45. Frecuencia en que los niños de BA respondieron que sus padres les enseñan en su hogar cosas diferentes a las que aprenden en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	29	67.4	67.4	67.4
No lo acostumbran	2	2	4.7	4.7	72.1
A veces	3	12	27.9	27.9	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 46. Cosas diferentes a las de la escuela que dijeron los niños de AA que sus padres les enseñan en sus casas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Valores	1	33	76.7	76.7	76.7
Buenos hábitos	2	5	11.6	11.6	88.4
Valores y habitos	3	5	11.6	11.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 47. Cosas diferentes a las de la escuela que dijeron los niños de BA que les enseñan sus padres en sus casas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Valores	1	32	74.4	78.0	78.0
Buenos hábitos	2	3	7.0	7.3	85.4
Valores y habitos	3	6	14.0	14.6	100.0
.	.	2	4.7	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 48. Frecuencia con que a los niños de ambos niveles de aprovechamiento les gusta asistir a la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si le gusta	1	61	70.9	70.9	70.9
A veces	3	25	29.1	29.1	100.0
Total		86	100.0	100.0	

Cuadro 49. Frecuencia con que a los niños de AA les gusta asistir a la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si le gusta	1	39	90.7	90.7	90.7
A veces	3	4	9.3	9.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 50. Frecuencia con que a los niños de BA les gusta asistir a la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si le gusta	1	61	70.9	70.9	70.9
A veces	3	25	29.1	29.1	100.0
Total		86	100.0	100.0	

Cuadro 51. Motivos de los niños de AA para asistir a la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Para aprender cosas	1	39	90.7	90.7	90.7
Es aburrida	2	2	4.7	4.7	95.3
Respuesta ambivalente	3	2	4.7	4.7	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 52. Motivos de los niños de BA para asistir a la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Para aprender cosas	1	23	53.5	53.5	53.5
Es aburrida	2	5	11.6	11.6	65.1
Respuesta ambivalente	3	15	34.9	34.9	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 53. Frecuencia en que los niños de AA afirmaron que alguno de sus padres se encuentra en el hogar cuando hacen sus tareas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	27	62.8	62.8	62.8
Nunca	2	3	7.0	7.0	69.8
A veces	3	13	30.2	30.2	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 54. Frecuencia en que los niños de BA afirmaron que alguno de sus padres se encuentra en el hogar cuando hacen sus tareas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	22	51.2	51.2	51.2
Nunca	2	6	14.0	14.0	65.1
A veces	3	15	34.9	34.9	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 55. Motivos que dieron los niños de AA para que alguno de sus padres no se encuentre en el hogar, o sólo a veces, cuando ellos hacen la tarea

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Trabajan	1	10	23.3	62.5	62.5
Están ocupados en otras cosas	2	6	14.0	37.5	100.0
.	.	27	62.8	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 56. Motivos que dieron los niños de BA para que sus padres no se encuentre en el hogar, o sólo a veces, cuando ellos hacen la tarea

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Trabajan	1	19	44.2	90.5	90.5
Están ocupados en otras cosas	2	2	4.7	9.5	100.0
.	.	22	51.2	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 57. Niños de AA que respondieron si sus papás les ayudan o no a hacer la tarea

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Papá	1	7	16.3	16.3	16.3
Mamá	2	24	55.8	55.8	72.1
Ambos	3	9	20.9	20.9	93.0
Ninguno	4	3	7.0	7.0	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 58. Niños de BA que respondieron si sus papás les ayudan o no a hacer la tarea

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Papá	1	4	9.3	9.3	9.3
Mamá	2	29	67.4	67.4	76.7
Ambos	3	3	7.0	7.0	83.7
Ninguno	4	7	16.3	16.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 59. Frecuencia en que los niños de AA dijeron contar con la ayuda de alguno de sus padres al hacer la tarea

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	14	32.6	32.6	32.6
Nunca	2	1	2.3	2.3	34.9
A veces	3	28	65.1	65.1	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 60. Frecuencia en que los niños de BA dijeron contar con la ayuda de alguno de sus padres al hacer la tarea

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	11	25.6	25.6	25.6
Nunca	2	6	14.0	14.0	39.5
A veces	3	26	60.5	60.5	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 61. Niños de AA que necesitan una mayor ayuda de sus padres para hacer sus tareas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si la necesitan	1	2	4.7	4.7	4.7
No	2	36	83.7	83.7	88.4
A veces	3	5	11.6	11.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 62. Niños de BA que necesitan una mayor ayuda de sus padres para hacer sus tareas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si la necesitan	1	12	27.9	27.9	27.9
No	2	26	60.5	60.5	88.4
A veces	3	5	11.6	11.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 63. Frecuencia en que los niños de AA dijeron requerir la ayuda de sus padres para sus tareas escolares

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Mayoría de las veces	1	14	32.6	35.0	35.0
Sólo c. tienen dudas	2	26	60.5	65.0	100.0
.	.	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 64. Frecuencia en que los niños de BA dijeron requerir la ayuda de sus padres para sus tareas escolares

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Mayoría de las veces	1	20	46.5	55.6	55.6
Sólo c. tienen dudas	2	16	37.2	44.4	100.0
.	.	7	16.3	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 65. Personas que ayudan a los niños de AA con sus tareas cuando sus papás no están en en hogar

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Abuelita	1	3	7.0	9.7	9.7
Hermano(a) mayor	2	19	44.2	61.3	71.0
Tio(a)	3	6	14.0	19.4	90.3
Otro	4	3	7.0	9.7	100.0
.	.	12	27.9	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 66. Personas que ayudan a los niños de BA con sus tareas cuando sus papás no están en en hogar

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Abuelita	1	8	18.6	21.6	21.6
Hermano(a) mayor	2	23	53.5	62.2	83.8
Tio(a)	3	4	9.3	10.8	94.6
Otro	4	2	4.7	5.4	100.0
.	.	6	14.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 67. Actividades habituales que diariamente hacen los niños de AA después del horario de su escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Tarea+juego+tele	1	30	69.8	69.8	69.8
Tarea+juego+aseo casa	2	13	30.2	30.2	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 68. Actividades habituales que diariamente hacen los niños de BA después del horario de su escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Tarea+juego+tele	1	34	79.1	79.1	79.1
Tarea+juego+aseo casa	2	9	20.9	20.9	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 69. Actividades habituales a las que dedican más tiempo los niños de AA después del horario de su escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Ver t.v.	1	13	30.2	30.2	30.2
Jugar	2	6	14.0	14.0	44.2
Tarea	3	17	39.5	39.5	83.7
	5	7	16.3	16.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 70. Actividades habituales a las que dedican más tiempo los niños de BA después del horario de su escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Ver t.v.	1	10	23.3	23.3	23.3
Jugar	2	10	23.3	23.3	46.5
Tarea	3	19	44.2	44.2	90.7
	5	4	9.3	9.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 71. Frecuencia en que los niños de ambos niveles de aprovechamiento contaron con los útiles escolares durante el ciclo 2000-2001

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Regularmente	1	44	64.0	64.0	64.0
No	2	7	8.1	8.1	72.1
A veces	3	24	27.9	27.9	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 72. Frecuencia en que los niños de AA contaron con los útiles escolares durante el ciclo 2000-2001

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Regularmente	1	34	79.1	79.1	79.1
A veces	3	9	20.9	20.9	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 73. Frecuencia en que los niños de BA contaron con los útiles escolares durante el ciclo 2000-2001

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Regularmente	1	21	48.8	48.8	48.8
No	2	7	16.3	16.3	65.1
A veces	3	15	34.9	34.9	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 74. Niños de BA que consideraron que la falta de útiles escolares afectó su aprovechamiento

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si afectó	1	15	34.9	68.2	68.2
No afectó	2	7	16.3	31.8	100.0
.	.	20	46.5	Missing	
0	0	1	2.3	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 75. Forma en que ha participado el profesor en las calificaciones de los niños de ambos niveles de aprovechamiento

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Sin respons..	1	17	19.8	19.8	19.8
Des. satis...	2	57	66.3	66.3	86.0
Des. no sat.	3	12	14.0	14.0	100.0
Total		86	100.0	100.0	

Cuadro 76. Forma en que ha participado el profesor en las calificaciones de los niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Desempeño satisfactorio	2	42	97.7	97.7	97.7
Desempeño no-satisfactorio	3	1	2.3	2.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 77. Forma en que ha participado el profesor en las calificaciones de los niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Sin participación	1	17	39.5	39.5	39.5
Desempeño satisfactorio	2	15	34.9	34.9	74.4
Desempeño no-satisfactorio	3	11	25.6	25.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 78. Niños de AA que se sintieron contentos con su profesor(a) en el ciclo escolar 2000-2001

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	38	88.4	88.4	88.4
A veces	3	5	11.6	11.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 79. Niños de BA que se sintieron contentos con su profesor(a) en el ciclo escolar 2000-2001

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	29	67.4	67.4	67.4
A veces	3	14	32.6	32.6	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 80. Motivos de los niños de AA para haberse sentido contentos, o sólo a veces, con su profesor(a) durante el ciclo 2000-2001

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Explica bien	1	38	88.4	88.4	88.4
Explica y ayuda	2	4	9.3	9.3	97.7
Explica pero regaña	3	1	2.3	2.3	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 81. Motivos de los niños de BA haberse sentido contentos, o sólo a veces, con su profesor(a) durante el ciclo 2000-2001

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Explica bien	1	29	67.4	67.4	67.4
Explica y ayuda	2	12	27.9	27.9	95.3
Explica pero regaña	3	2	4.7	4.7	100.0
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 82. Presencia de progenitores y/o tutores en los hogares de niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Papá	1	17	39.5	42.5	42.5
Mamá	2	20	46.5	50.0	92.5
Tutor	3	1	2.3	2.5	95.0
Tutora	4	2	4.7	5.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 83. Presencia de progenitores y/o tutores en los hogares de niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Papá	1	10	23.3	25.0	25.0
Mamá	2	25	58.1	62.5	87.5
Tutor	3	2	4.7	5.0	92.5
Tutora	4	3	7.0	7.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 84. Estado civil de los padres de niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Casado	1	28	65.1	70.0	70.0
Soltero/unión libre	2	6	14.0	15.0	85.0
Divorciado/separado	3	5	11.6	12.5	97.5
Viudo	6	1	2.3	2.5	100.0
	.	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 85. Estado civil de los padres de niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Casado	1	17	39.5	42.5	42.5
Soltero/unión libre	2	12	27.9	30.0	72.5
Divorciado/separado	3	11	25.6	27.5	100.0
	.	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 86. Escolaridad de los papás de los niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Hasta educación básica	1	8	18.6	21.6	21.6
Educación postbásica	2	29	67.4	78.4	100.0
	0	6	14.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 87. Escolaridad de los papás de los niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Hasta educación básica	1	19	44.2	48.7	48.7
Educación postbásica	2	20	46.5	51.3	100.0
	0	4	9.3	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 88. Escolaridad de las mamás de los niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Hasta educación básica	1	12	27.9	30.0	30.0
E. postbásica	2	28	65.1	70.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 89. Escolaridad de las mamás de los niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Hasta educación básica	1	19	44.2	47.5	47.5
Educación poastbásica	2	21	48.8	52.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 90. Ingresos mensuales familiares en los hogares de niños de ambos niveles de aprovechamiento

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Hasta 2,500	1	1	1.2	1.3	1.3
\$2,501-\$5,000	2	16	18.6	20.0	21.3
\$5,001 a \$7,500	3	25	29.1	31.3	52.5
\$7,501 a \$10,000	4	14	16.3	17.5	70.0
\$10,001 a \$12,500	5	8	9.3	10.0	80.0
\$12,501 a \$15,000	6	5	5.8	6.3	86.3
\$15,001 a \$17,500	7	3	3.5	3.8	90.0
\$17,501 a \$20,000	8	3	3.5	3.8	93.8
\$20,001 o más	9	5	5.8	6.3	100.0
	0	6	7.0	Missing	
Total		86	100.0	100.0	

Cuadro 91. Ocupación del padre de familia de los niños de ambos niveles de aprovechamiento

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Empleado/obrero	1	47	54.7	67.1	67.1
Trab.independiente	2	13	15.1	18.6	85.7
Patrón/empresario	3	7	8.1	10.0	95.7
Otros	4	3	3.5	4.3	100.0
	0	16	18.6	Missing	
Total		86	100.0	100.0	

Cuadro 92. Ocupación de la madre de familia de los niños de ambos niveles de aprovechamiento

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Empleado/obrero	1	45	52.3	56.3	56.3
Trab. independiente	2	11	12.8	13.8	70.0
Patrón/empresario	3	1	1.2	1.3	71.3
Otros	4	23	26.7	28.8	100.0
	0	6	7.0	Missing	
Total		86	100.0	100.0	

Cuadro 93. Ingresos familiares mensuales en los hogares de niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Hasta \$2,500	1	1	2.3	2.5	2.5
\$2,501 a \$5,000	2	7	16.3	17.5	20.0
\$5,001 a \$7,500	3	11	25.6	27.5	47.5
\$7,501 a \$10,000	4	9	20.9	22.5	70.0
\$10,001 a \$12,500	5	3	7.0	7.5	77.5
\$12,501 a \$15,000	6	1	2.3	2.5	80.0
\$15,001 a \$17,500	7	3	7.0	7.5	87.5
\$17,501 A \$20,000	8	1	2.3	2.5	90.0
\$20,001 o mas	9	4	9.3	10.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		42	100.0	100.0	

Cuadro 94. Ingresos familiares mensuales en los hogares de niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
\$2,501 a \$5,000	2	9	20.9	22.5	22.5
\$5,001 a \$7,500	3	14	32.6	35.0	57.5
\$7,501 a \$10,000	4	5	11.6	12.5	70.0
\$10,001 a \$12,500	5	5	11.6	12.5	82.5
\$12,501 a \$15,000	6	4	9.3	10.0	92.5
\$17,501 A \$20,000	8	2	4.7	5.0	97.5
\$20,001 o mas	9	1	2.3	2.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		42	100.0	100.0	

Cuadro 95. Ocupación del papá en los niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Empleado/obrero	1	26	60.5	72.2	72.2
Trab. independiente	2	4	9.3	11.1	83.3
Patrón/empresario	3	4	9.3	11.1	94.4
Otros	4	2	4.7	5.6	100.0
	0	7	16.3	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 96. Ocupación del papá en los niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Empleado/obrero	1	21	48.8	61.8	61.8
Trab. independiente	2	9	20.9	26.5	88.2
Patrón/empresario	3	3	7.0	8.8	97.1
Otros	4	1	2.3	2.9	100.0
	0	9	20.9	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 97. Ocupación de la mamá en los niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Empl./obrero	1	22	51.2	55.0	55.0
Trab.indep.	2	6	14.0	15.0	70.0
Pat./emp.	3	1	2.3	2.5	72.5
Otros	4	11	25.6	27.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 98. Ocupación de la mamá en los niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Empl./obrero	1	23	53.5	57.5	57.5
Trab. cuenta	2	5	11.6	12.5	70.0
Otros	4	12	27.9	30.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 99. Ingresos mensuales de las familias encuestadas en la primaria Benito Juárez

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
\$2,501 a \$5,000	2	1	2.3	2.5	2.5
\$5,001 a \$7,500	3	9	20.5	22.5	25.0
\$7,501 a \$10,000	4	11	25.0	27.5	52.5
\$10,001 a \$12,500	5	5	11.4	12.5	65.0
\$12,501 a \$15,000	6	4	9.1	10.0	75.0
\$15,001 a \$17,500	7	3	6.8	7.5	82.5
\$17,501 a \$20,000	8	3	6.8	7.5	90.0
\$20,001 o mas	9	4	9.1	10.0	100.0
	0	4	9.1	Missing	
Total		44	100.0	100.0	

Cuadro 100. Ingresos mensuales de las familias encuestadas en la primaria Mariano Matamoros

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Hasta \$2,500	1	1	2.4	2.5	2.5
\$2,501 a \$5,000	2	15	35.7	37.5	40.0
\$5,001 a \$7,500	3	16	38.1	40.0	80.0
\$7,501 a \$10,000	4	3	7.1	7.5	87.5
\$10,001 a \$12,500	5	3	7.1	7.5	95.0
\$12,501 a \$15,000	6	1	2.4	2.5	97.5
\$20,001 o mas	9	1	2.4	2.5	100.0
	0	2	4.8	Missing	
Total		42	100.0	100.0	

Cuadro 101. Madres de niños de AA que participan en el mercado laboral

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si participan	1	29	67.4	78.4	78.4
No por el momento	2	8	18.6	21.6	100.0
	0	6	14.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 102. Madres de niños de BA que participan en el mercado laboral

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si participa	1	29	67.4	72.5	72.5
No por el momento	2	11	25.6	27.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 103. Padres de niños de AA que participan en el mercado laboral

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si participa	1	30	69.8	96.8	96.8
No por el momento	2	1	2.3	3.2	100.0
	0	12	27.9	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 104. Padres de niños de BA que participan en el mercado laboral

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si participa	1	29	67.4	96.7	96.7
No por el momento	2	1	2.3	3.3	100.0
	0	13	30.2	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 105. Horarios de trabajo de las mamás de niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
8 hrs.	1	8	18.6	27.6	27.6
Más de 8 hrs.	2	7	16.3	24.1	51.7
Hor.complementario al cónyuge	3	14	32.6	48.3	100.0
	0	14	32.6	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 106. Horarios de trabajo de las mamás de niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
8 hrs.	1	2	4.7	6.9	6.9
Más de 8 hrs.	2	7	16.3	24.1	31.0
Hor.complementario al cónyuge	3	14	32.6	48.3	79.3
Hor. variable	4	6	14.0	20.7	100.0
	0	14	32.6	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 107. Horarios de trabajo de los papás de niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
8 hrs.	1	7	16.3	23.3	23.3
Más de 8 hrs.	2	8	18.6	26.7	50.0
Hor.complementario al cónyuge	3	14	32.6	46.7	96.7
Hor. variable	4	1	2.3	3.3	100.0
	0	13	30.2	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 108. Horarios de trabajo de los papás de niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
8 hrs.	1	1	2.3	3.4	3.4
Más de 8 hrs.	2	10	23.3	34.5	37.9
Hor.complem. al cónyuge	3	13	30.2	44.8	82.8
Hor. variable	4	5	11.6	17.2	100.0
	0	14	32.6	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 109. Edad del padre(madre) o tutor(tutora) que respondió la encuesta en los niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
25 a 35	1	17	39.5	42.5	42.5
36 a 45	2	18	41.9	45.0	87.5
46 a 55	3	3	7.0	7.5	95.0
56 a 65	4	2	4.7	5.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 110. Edad del padre(madre) o tutor(tutora) que respondió la encuesta en los niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
25 a 35	1	15	34.9	37.5	37.5
36 a 45	2	19	44.2	47.5	85.0
46 a 55	3	4	9.3	10.0	95.0
56 a 65	4	2	4.7	5.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 111. Frecuencia con que se platica en familia de los detalles ocurridos durante el día en los hogares de niños de AA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	30	69.8	75.0	75.0
Sólo a veces	3	10	23.3	25.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 112. Frecuencia con que se platica en familia de los detalles ocurridos durante el día en los hogares de niños de BA

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitualmente	1	13	30.2	32.5	32.5
No	2	5	11.6	12.5	45.0
Sólo a veces	3	22	51.2	55.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 113. Frecuencia con que platica más el niño de AA con alguno de sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Con el papá	1	3	7.0	7.5	7.5
C/ la mamá	2	25	58.1	62.5	70.0
C/ ambos	3	11	25.6	27.5	97.5
C/ ninguno	4	1	2.3	2.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 114. Frecuencia con que platica más el niño de BA con alguno de sus padres

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Con el papá	1	3	7.0	7.5	7.5
C/ la mamá	2	25	58.1	62.5	70.0
C/ ambos	3	8	18.6	20.0	90.0
C/ ninguno	4	4	9.3	10.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 115. Frecuencia en que los padres de niños de AA se enteran de las dificultades que se les presentan en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Regularmente	1	36	83.7	90.0	90.0
Nunca	2	1	2.3	2.5	92.5
A veces	3	3	7.0	7.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 116. Frecuencia en que los padres de BA se enteran de las dificultades que se les presentan en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Regularmente	1	26	60.5	65.0	65.0
Nunca	2	5	11.6	12.5	77.5
A veces	3	9	20.9	22.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 117. Motivos dados por los padres de niños de AA para que sus hijos no les platicuen las dificultades que se les presentan en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Es muy callado	1	1	2.3	25.0	25.0
Tiene miedo que lo regañen	2	3	7.0	75.0	100.0
	.	36	83.7	Missing	
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 118. Motivos dados por los padres de niños de BA para que sus hijos no les platicuen las dificultades que se les presentan en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Es muy callado	1	4	9.3	30.8	30.8
Tiene miedo que lo regañen	2	9	20.9	69.2	100.0
	.	26	60.5	Missing	
	0	4	9.3	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 119. Formas en que los padres de niños de AA les demuestran interés a sus hijos por su escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Lo motivan hacia el estudio	1	17	39.5	42.5	42.5
Lo apoyan en lo que necesita	2	18	41.9	45.0	87.5
Otros	4	5	11.6	12.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 120. Formas en que los padres de niños de BA les demuestran interés a sus hijos por su escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Lo motivan hacia el estudio	1	4	9.3	10.0	10.0
Lo apoyan en lo que necesita	2	11	25.6	27.5	37.5
Le preguntan cómo va	3	12	27.9	30.0	67.5
Otros	4	13	30.2	32.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 121. Padres de niños de AA que han tenido o no dificultades para ayudar a sus hijos con sus tareas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	7	16.3	17.5	17.5
No	2	16	37.2	40.0	57.5
A veces	3	17	39.5	42.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 122. Padres de niños de BA que han tenido o no dificultades para ayudar a sus hijos con sus tareas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	15	34.9	37.5	37.5
No	2	10	23.3	25.0	62.5
A veces	3	15	34.9	37.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 123. Aspectos en que los padres de niños de AA han tenido dificultades para ayudar a sus hijos con sus tareas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Cambio de métodos	1	7	16.3	29.2	29.2
Matemáticas	2	13	30.2	54.2	83.3
Otros	3	4	9.3	16.7	100.0
	.	10	23.3	Missing	
	0	9	20.9	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 124. Aspectos en que los padres de niños de BA han tenido dificultades para ayudar a sus hijos con sus tareas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Cambio de métodos	1	10	23.3	33.3	33.3
Matemáticas	2	13	30.2	43.3	76.7
Otros	3	7	16.3	23.3	100.0
	.	7	16.3	Missing	
	0	6	14.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 125. Padres de niños de AA que consideran que sus trabajos les dejan o no tiempo suficiente para ayudar a sus hijos con sus tareas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	29	67.4	72.5	72.5
No	2	3	7.0	7.5	80.0
A veces	3	8	18.6	20.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 126. Padres de niños de AA que opinan que el tiempo que les dedican a sus hijos les ayuda en sus logros escolares

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	27	62.8	67.5	67.5
No	2	3	7.0	7.5	75.0
A veces	3	10	23.3	25.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 127. Padres de niños de BA que consideran que sus trabajos les dejan o no tiempo suficiente para ayudar a sus hijos con sus tareas

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	17	39.5	42.5	42.5
No	2	12	27.9	30.0	72.5
A veces	3	11	25.6	27.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 128. Padres de niños de BA que consideran que su falta de tiempo afecta a sus hijos en sus logros escolares

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	13	30.2	52.0	52.0
No	2	3	7.0	12.0	64.0
A veces	3	9	20.9	36.0	100.0
	.	15	34.9	Missing	
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 129. Importancia que los padres de niños de AA atribuyen al(la) profesor(a) en los logros de sus hijos

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Uno	1	4	9.3	10.0	10.0
Dos	2	20	46.5	50.0	60.0
Tres	3	16	37.2	40.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 130. Importancia que los padres de niños de BA atribuyen al(la) profesor(a) en los logros de sus hijos

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Uno	1	10	23.3	25.0	25.0
Dos	2	8	18.6	20.0	45.0
Tres	3	22	51.2	55.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 131. Importancia que los padres de niños de AA atribuyen al propio esfuerzo de sus hijos en sus logros escolares

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Uno	1	30	69.8	75.0	75.0
Dos	2	8	18.6	20.0	95.0
Tres	3	2	4.7	5.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 132. Importancia que los padres de niños de BA atribuyen al propio esfuerzo de sus hijos en sus logros escolares

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Uno	1	11	25.6	27.5	27.5
Dos	2	17	39.5	42.5	70.0
Tres	3	12	27.9	30.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 133. Importancia que los padres de niños de AA atribuyen a la familia en los logros escolares de sus hijos

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Uno	1	6	14.0	15.0	15.0
Dos	2	12	27.9	30.0	45.0
Tres	3	22	51.2	55.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 134. Importancia que los padres de niños de BA atribuyen a la familia en los logros escolares de sus hijos

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Uno	1	19	44.2	47.5	47.5
Dos	2	15	34.9	37.5	85.0
Tres	3	6	14.0	15.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 135. Padre (madre) o tutor(a) de niños de AA que asiste con más frecuencia a los llamados que convoca la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Mamá	1	33	76.7	82.5	82.5
Papá	2	6	14.0	15.0	97.5
Otros	3	1	2.3	2.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 136. Padre (madre) o tutor(a) de niños de BA que asiste con más frecuencia a los llamados que convoca la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Mamá	1	27	62.8	67.5	67.5
Papá	2	4	9.3	10.0	77.5
Otros	3	9	20.9	22.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 137. Padres de niños de AA que tienen o no el hábito de hacer la tarea en un mismo horario diariamente

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	20	46.5	50.0	50.0
No	2	9	20.9	22.5	72.5
A veces	3	11	25.6	27.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 138. Padres de niños de BA que tienen o no el hábito de hacer la tarea en un mismo horario diariamente

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	11	25.6	27.5	27.5
No	2	14	32.6	35.0	62.5
A veces	3	15	34.9	37.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 139. Aspectos que les hace falta a los niños de BA para mejorar sus calificaciones

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Más empeño en clases	1	13	30.2	32.5	32.5
Horarios de tareas	2	20	46.5	50.0	82.5
Mayor apoyo/exigencia de los padres	3	7	16.3	17.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 140. Padres de niños de AA que dijeron tener un espacio adecuado en el hogar para que sus hijos hagan su tarea

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	25	58.1	73.5	73.5
No	2	5	11.6	14.7	88.2
A veces	3	4	9.3	11.8	100.0
	.	6	14.0	Missing	
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 141. Padres de niños de BA que dijeron tener un espacio adecuado en el hogar para que sus hijos hagan su tarea

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	8	18.6	25.8	25.8
No	2	10	23.3	32.3	58.1
A veces	3	13	30.2	41.9	100.0
	.	9	20.9	Missing	
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 142. Padres de niños de AA que consideran estar enseñando a sus hijos cosas diferentes a las que aprenden en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	39	90.7	97.5	97.5
A veces	3	1	2.3	2.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 143. Padres de niños de BA que dijeron estar enseñando a sus hijos cosas diferentes a la que aprenden en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	30	69.8	75.0	75.0
A veces	3	10	23.3	25.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 144. Aspectos diferentes a la escuela que los padres de niños de AA enseñan a sus hijos en el hogar

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Hábitos+valores	1	19	44.2	47.5	47.5
Buenos hábitos	2	4	9.3	10.0	57.5
Valores	3	17	39.5	42.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 145. Aspectos diferentes a la escuela que los padres de niños de BA enseñan a sus hijos en el hogar

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Habitos+valores	1	18	41.9	45.0	45.0
Buenos habitos	2	3	7.0	7.5	52.5
Valores	3	19	44.2	47.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 146. Padres de niños de AA que consideran que sus hijos se sienten a gusto en su escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	37	86.0	92.5	92.5
No	2	1	2.3	2.5	95.0
A veces	3	2	4.7	5.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 147. Padres de niños de BA que consideran que sus hijos se sienten a gusto en su escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Si	1	26	60.5	65.0	65.0
No	2	3	7.0	7.5	72.5
A veces	3	11	25.6	27.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 148. Motivos expresados por los padres de niños de AA para que sus hijos se sientan o no a gusto en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Jugar con amigos	1	5	11.6	12.5	12.5
Estudiar y por amigos	2	8	18.6	20.0	32.5
Estudiar y por el profr. (a)	3	19	44.2	47.5	80.0
Lo(a) molestan compañeros	4	2	4.7	5.0	85.0
Otro	5	6	14.0	15.0	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

Cuadro 149. Motivos expresados por los padres de niños de BA para que sus hijos se sientan a gusto en la escuela

	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Jugar con amigos	1	9	20.9	22.5	22.5
Estudiar y amigos	2	1	2.3	2.5	25.0
Estudiar y por el profr. (a)	3	7	16.3	17.5	42.5
Lo(a) molestan compañeros	4	6	14.0	15.0	57.5
Otro	5	17	39.5	42.5	100.0
	0	3	7.0	Missing	
Total		43	100.0	100.0	

ANEXO II

CUADROS DE CONTINGENCIA

Cuadro 1. Aprovechamiento escolar de niños de primaria a partir del hábito de sus padres de platicar con ellos diariamente

	Si	No	A veces	Total fila
AA	1 44.2 76.0	19	24 55.8 42.1	43 50.0
BA	6 14.0 24.0	4 9.3 100.0	33 76.7 57.9	43 50.0
Total columna	25 29.1	4 4.7	57 66.3	86 100.0

Cuadro 2. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según la percepción que tienen del tiempo que trabajan sus padres

	Corto	Largo	Total fila
AA	20 47.6 62.5	22 52.4 41.5	42 49.4
BA	12 27.9 37.5	31 72.1 58.5	43 50.6
Total columna	32 37.6	53 62.4	85 100.0

Cuadro 3. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según el deseo de recibir mayor ayuda de sus padres con sus tareas escolares

	Si	No	A veces	Total fila
AA	2 4.7 14.3	36 83.7 58.1	5 11.6 50.0	43 50.0
BA	12 27.9 85.7	26 60.5 41.9	5 11.6 50.0	43 50.0
Total columna	14 16.3	62 72.1	10 11.6	86 100.0

Cuadro 4. Aprovechamiento escolar de niños de primaria a partir del hábito de platicar con sus padres de las dificultades que se les presentan en la escuela

	Si	No	A veces	Total fila
AA	21 48.8 67.7	2 4.7 33.3	20 46.5 40.8	43 50.0
BA	10 23.3 32.3	4 9.3 66.7	29 67.4 59.2	43 50.0
Total Columna	31 36.0	6 7.0	49 57.0	86 100.0

Cuadro 5. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según la asistencia de los padres a los llamados que convoca la escuela

	Si	A veces	Total fila
AA	27 62.8 62.8	16 37.2 37.2	43 50.0
BA	16 37.2 37.2	27 62.8 62.8	43 50.0
Total columna	43 50.0	43 50.0	86 100.0

Cuadro 6. Aprovechamiento escolar de niños de primaria a partir del agrado que tienen del trato que sus padres les brindan habitualmente

	Si	No	A veces	Total fila
AA	31 72.1 59.6		12 27.9 40.0	43 50.0
BA	21 48.8 40.4	4 9.3 100.0	18 41.9 60.0	43 50.0
Total columna	52 60.5	4 4.7	30 34.9	86 100.0

Cuadro 7. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según el hábito de los padres de enseñarles cosas diferentes a las que aprenden en la escuela

	Si	No	A veces	Total fila
AA	42 97.7 59.2		1 2.3 7.7	43 50.0
BA	29 67.4 40.8	2 4.7 100.0	12 27.9 92.3	43 50.0
Total columna	71 82.6	2 2.3	13 15.1	86 100.0

Cuadro 8. Aprovechamiento escolar de niños de primaria en función del agrado que sienten de asistir a la escuela

	Si	A veces	Total fila
AA	39 90.7 63.9	4 9.3 16.0	43 50.0
BA	22 51.2 36.1	21 48.8 84.0	43 50.0
Total columna	61 70.9	25 29.1	86 100.0

Cuadro 9. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según sus motivos de agrado por asistir a la escuela

	Aprendizaje	Es aburrida	Resp. ambivalente	Total fila
AA	39	2	2	43
	90.7	4.7	4.7	50.0
	62.9	28.6	11.8	
BA	23	5	15	43
	53.5	11.6	34.9	50.0
	37.1	71.4	88.2	
Total columna	62	7	17	86
	72.1	8.1	19.8	100.0

Cuadro 10. Aprovechamiento escolar de niños de primaria con respecto a la frecuencia en que reciben ayuda de sus padres para hacer sus tareas

	May. de las veces	Pocas veces	Total fila
AA	14	26	40
	35.0	65.0	52.6
	41.2	61.9	
BA	20	16	36
	55.6	44.4	47.4
	58.8	38.1	
Total columna	34	42	76
	44.7	55.3	100.0

Cuadro 11. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según la disponibilidad de útiles escolares que tuvieron durante el ciclo lectivo 2000-2001

	Si	No	A veces	Total fila
AA	34		9	43
	79.1		20.9	
	61.8		37.5	
BA	21	7	15	43
	48.8	16.3	34.9	50.0
	38.2	100.0	62.5	
Total columna	55	7	24	86
	64.0	8.1	27.9	100.0

Cuadro 12. Aprovechamiento escolar de niños de primaria a partir del estado civil de sus padres

	Casado	Soltero	Div./u.libre/sep.	Total fila
Alto	28	3	8	39
	71.8	7.7	20.5	49.4
	62.2	60.0	27.6	
Bajo	17	2	21	40
	42.5	5.0	52.5	50.6
	37.8	40.0	72.4	
Total columna	45	5	29	79
	57.0	6.3	36.7	100.0

Cuadro 13. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según la escolaridad del padre de familia

	Hasta ed. básica	Más que básica	Total fila
AA	8 21.6 29.6	29 78.4 59.2	37 48.7
BA	19 48.7 70.4	20 51.3 40.8	39 51.3
Total columna	27 35.5	49 64.5	76 100.0

Cuadro 14. Aprovechamiento escolar de niños de primaria a partir del hábito que hay en el hogar de platicar en familia los detalles ocurridos durante el día

	Si	No	A veces	Total fila
AA	30 75.0 69.8		10 25.0 31.3	40 50.0
BA	13 32.5 30.2	5 12.5 100.0	22 55.0 68.8	40 50.0
Total columna	43 53.8	5 6.3	32 40.0	80 100.0

Cuadro 15. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según la forma en que sus padres les manifiestan interés por su escuela

	Lo motivan	Lo apoyan	Le preguntan...	Otros	Total fila
AA	17 42.5 81.0	18 45.0 62.1		5 12.5 27.8	40 50.0
BA	4 10.0 19.0	11 27.5 37.9	12 30.0 100.0	13 32.5 72.2	40 50.0
Total columna	21 26.3	29 36.3	12 15.0	18 22.5	80 100.0

Cuadro 16. Aprovechamiento escolar de niños de primaria a partir de la percepción que sus padres tienen con respecto al grado en que la familia participa en los logros escolares de sus hijos

	Uno	Dos	Tres	Total fila
AA	6 15.0 24.0	12 30.0 44.4	22 55.0 78.6	40 50.0
BA	19 47.5 76.0	15 37.5 55.6	6 15.0 21.4	40 50.0
Total columna	25 31.3	27 33.8	28 35.0	80 100.0

Cuadro 17. Aprovechamiento escolar de niños de primaria a partir de la percepción que sus padres tienen con respecto al grado en que el propio esfuerzo de sus hijos determina sus logros escolares

	Uno	Dos	Tres	Total fila
AA	30	8	2	40
	75.0	20.0	5.0	50.0
	73.2	32.0	14.3	
BA	11	17	12	40
	27.5	42.5	30.0	50.0
	26.8	68.0	85.7	
Total columna	41	25	14	80
	51.3	31.3	17.5	100.0

Cuadro 18. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según la percepción de los padres con respecto a que si las calificaciones de sus hijos son reflejo de las posibilidades de apoyo que reciben en el hogar

	Si	No	A veces	Total fila
Alto	33	2	5	40
	82.5	5.0	12.5	50.0
	62.3	20.0	29.4	
Bajo	20	8	12	40
	50.0	20.0	30.0	50.0
	37.7	80.0	70.6	
Total columna	53	10	17	80
	66.3	12.5	21.3	100.0

Cuadro 19. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según la frecuencia con que sus padres se enteran de las dificultades que se les presentan en la escuela

	Regularmente	Nunca	A veces	Total fila
Alto	36	1	3	40
	90.0	2.5	7.5	50.0
	58.1	16.7	25.0	
Bajo	26	5	9	40
	65.0	12.5	22.5	50.0
	41.9	83.3	75.0	
Total columna	62	6	12	80
	77.5	7.5	15.0	100.0

Cuadro 20. Aprovechamiento escolar de niños de primaria a partir de la percepción de los padres con respecto al lugar donde sus hijos hacen la tarea regularmente

	Adecuado	No adecuado	Sólo a veces	Total fila
AA	25	5	4	34
	73.5	14.7	11.8	52.3
	75.8	33.3	23.5	
BA	8	10	13	31
	25.8	32.3	41.9	47.7
	24.2	66.7	76.5	
Total columna	33	15	17	65
	50.8	23.1	26.2	100.0

Cuadro 21. Aprovechamiento escolar de niños de primaria según la percepción de sus padres hacia el agrado que manifiestan sus hijos de asistir a la escuela

	Si	No	A veces	Total fila
AA	37	1	2	40
	92.5	2.5	5.0	50.0
	58.7	25.0	15.4	
BA	26	3	11	40
	65.0	7.5	27.5	50.0
	41.3	75.0	84.6	
Total	63	4	13	90
Columna	78.8	5.0	16.3	100.0

Cuadro 22. Aprovechamiento escolar de niños de primaria a partir de la consideración de los padres de que sus hijos estén aprendiendo en el hogar cosas diferentes a las que les enseñan en la escuela

	Si	A veces	Total fila
AA	39	1	40
	97.5	2.5	50.0
	56.5	9.1	
BA	30	10	40
	75.0	25.0	50.0
	43.5	90.9	
Total	69	11	80
columna	86.3	13.8	100.0

ANEXO III. CÉDULAS DE ENCUESTA

3. 1. Cédula de encuesta niños

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

I.-Clave del niño _____

Folio: _____

II. Ap. Esc.: 1=Alto, 2=Bajo ()

III. Sexo: 1= Fem, 2=Masc ()

IV. Edad _____

V. Plantel _____

VI. Fecha _____

1. ¿Vives con tus dos padres?

1) Si (pasar p. 3) 2) No 3) A veces

2. ¿Por qué? _____

3. ¿Vives a gusto en tu casa?

1) Si (pasar p. 5) 2) No 3) A veces

4. ¿Por qué?: _____

5. ¿Qué crees que contestarían tus hermanos (as) si les hiciera la misma pregunta?

1) Si (pasar p. 7) 2) No 3) A veces 4) No tiene hermanos(as) (pasar p. 7)

6. ¿Por qué?: _____

7. ¿Hay alguien en tu casa que te cuida cuando sales de la escuela?

1) Si 2) No 3) A veces

8. ¿Regulamente quién es esa persona que te cuida en casa?

1) Papá 2) Mamá 3) Tutor 4) Tutora 5) Otro _____

9. ¿Si fueras profesor y pudieras calificar la forma en que te tratan tus padres, qué número de calificación les pondrías? _____

10. ¿Por qué: _____

11. ¿Acostumbran tus papás platicar contigo?

1) Si (pasar p. 13) 2) No 3) A veces

12. ¿Por qué? _____

13. ¿Tus papás trabajan?

1) Sólo el Papá(o tutor) 2) Sólo la Mamá (o tutora) 3) Ambos

14. ¿El tiempo que pasa(n) tu(s) papá(mamá) fuera de tu casa te parece:

1) Corto 2) Largo

15. ¿Acostumbran tus papás preguntarte cómo te fue en la escuela?

1) Si 2) No 3) A veces

16. ¿Acostumbran preguntarte si te dejaron tarea?

1) Si 2) No 3) A veces

17. ¿Cuentas con la ayuda de ellos cuando haces tu tarea?

1) Si 2) No (pasar p. 19) 3) A veces

59. ¿Tienes en tu casa los útiles escolares que requieres para hacer tus tareas?
1) Sí (pasar p. 60) 2) No 3) A veces

60. ¿Consideras que ésto es un motivo para que no logres buenas calificaciones?
1) Sí 2) No

61. ¿Son tus papás cariñosos contigo?
1) Sólo el papá 2) Sólo la mamá 3) Ambos 4) Ninguno (pasar p. 63)

62. ¿En qué forma te expresan ese cariño? (tres formas) _____

63. ¿Cómo crees que ha participado tu profesor(a) en las calificaciones que has obtenido en este año escolar?

64. ¿Te sientes a gusto con tu profesor(a)?
1) Sí 2) No 3) A veces

65. ¿Por qué? (tres motivos) _____

3. 2. CÉDULA DE ENCUESTA PADRES

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

I. C.u.r.p. del niño _____.

Folio: _____.

II. Aprob. Esc.: 1=alto, 2=bajo ()

III. Persona entrevistada () 1. Papá, 2. Mamá, 3. Tutor, 4. Tutora.

IV. Edad: _____.

V. Edo. Civil () 1. Casado(a), 2. Soltero (a), 3. Divorciado(a), 4. Unión libre, 5. Separado, 6. Viudo.

VI. Plantel _____.

VII. Fecha _____.

1. La casa donde vive es:

1) Propia

2) Rentada

3) Prestada

2. ¿En su casa tiene lo siguiente: 1. Si / 2. No

1) Televisión() 2) Computadora() 3) Internet() 4) Teléfono() 5) Carro()

6) H. de microondas() 7) Alarmas() 8) Cochera eléct.() 9) Refrigeración()

3. ¿Cuál es el grado de escolaridad del padre (o tutor) del niño(a)?

Nivel: Grado o años concluidos:

1. Primaria () 1, 2, 3, 4, 5, 6

2. Secundaria () 1, 2, 3

3. Preparatoria o carrera técnica () 1, 2, 3

5. Profesional () 1, 2, 3, 4, 5

4. ¿Cuál es el grado de escolaridad de la madre (o tutora) del niño?

Nivel: Grado o años concluidos:

1. Primaria () 1, 2, 3, 4, 5, 6

2. Secundaria () 1, 2, 3

3. Preparatoria o carrera técnica () 1, 2, 3

5. Profesional () 1, 2, 3, 4, 5

5. ¿Cuál es el grado de escolaridad del hijo(a) mayor?

Nivel: Grado o años concluidos:

1. Primaria () 1, 2, 3, 4, 5, 6

2. Secundaria () 1, 2, 3

3. Preparatoria o carrera técnica () 1, 2, 3

5. Profesional () 1, 2, 3, 4, 5

6. ¿Cuál es el ingreso mensual total aproximado de todas las personas que trabajan en esta familia?

1) Menos de \$2,500 2) De \$2,501 a 5,000 3) De \$5,001 a \$7,500

4) De \$7,501 a \$10,000 5) De \$10,001 a \$12,500 6) De \$12,501 a \$15,000

7) De \$15,001 a \$17,500 8) De \$17,501 a \$20,000 9) De \$20,001 en adelante.

7. ¿Cuál es la ocupación de:

() 7.1. El papá (o tutor)

() 7.2. La mamá (o tutora)

1. Empleado/obrero

2. Jornalero

3. Trabajador por su cuenta

4. Patrón/Empresario

5. Trabajador familiar no remunerado

6. Hogar

7. Pensionado/jubilado

8. Incapacitado

9. Otro _____

8. ¿Cuántas personas integran esta familia (sólo padres e hijos)? _____.

9. ¿Cuántas personas viven en el hogar en total (familiares y no familiares)? _____.

10. De las siguientes personas, quiénes trabajan fuera del hogar y en qué horario?

	Si	No	Horario
Mamá	---	---	_____
Papá	---	---	_____
Tutor	---	---	_____
Tutora	---	---	_____
Hermano(a)	---	Cuántos? _____	_____
Otro _____	---	Cuántos? _____	_____

11. Alguno de los padres trabaja fuera de la ciudad por temporadas?

1) El Papá 2) La Mamá 3) Ambos 4) Ninguno (p. p. 13)

12.Cuál es la duración de dicha temporada? _____.

13. Acostumbran entre ustedes platicar en familia sobre los detalles ocurridos durante el día?

1) Si 2) No 3) A veces

14. Con quién platica más su hijo(a)?

1) Papá 2) Mamá 3) Ambos 4) Ninguno

15. Cuántos hijos tiene inscritos en primaria _____.

16. Cuántas personas más que viven en el hogar están inscritas en primaria? _____.

17. Quién es la persona que regularmente se encarga del cuidado de su(s) hijos(s) cuando salen de la escuela?

1) Papá 2) Mamá 3) Hermano(a) 4) Otro familiar _____
5) Otro _____ 6) Nadie

18. Quién de los padres convive durante más tiempo en el día con su hijo(a)?

1) Papá 2) Mamá 3) Ninguno

19. De qué formas le demuestra usted a su hijo el interés por su escuela? (anotar tres) _____

20. (Si p.2=2) ¿Cuál es regularmente su reacción cuando su hijo obtiene bajas calificaciones? _____

21. (Si p.2=2) ¿Qué hace ud. para que su hijo reaccione cuando obtiene bajas calificaciones? _____

22. ¿Acostumbra ud. preguntarle diariamente a su hijo por la tarea que le dejan en la escuela?

1) Si (pasar p. 24) 2) No 3) A veces

23. ¿Por qué? _____

24. ¿Quién se encarga regularmente de supervisar las tareas de su hijo(a)?

1) Papá 2) Mamá 3) Hermano(a) 4) Otro _____

25. ¿La atención que se le brinda a sus hijo(a) en sus tareas es de ayuda o de supervisión?

1) Ayuda 2) Supervisión (p. p. 28) 3) Ambas

26. Tienen dificultades para ayudarle a su hijo(a) con sus tareas escolares?

ANEXO IV

PERFILES DE NIÑOS Y PADRES DE FAMILIA A PARTIR DE SU APROVECHAMIENTO

Cuadro 1. Perfil de los niños según su nivel de aprovechamiento¹

NIÑO DE ALTO APROVECHAMIENTO	NIÑO DE BAJO APROVECHAMIENTO
Viven generalmente con ambos padres y, cuando no es así, lo es ya sea por separación o divorcio o porque su madre es soltera	Cuando no vive con sus dos padres es generalmente porque están separados o divorciados
Vive contento en su casa y, cuando no se siente así, es por desavenencias con sus hermanos	Vive generalmente contento en su casa y, cuando no lo está es por problemas con sus padres
Considera que sus padres los tratan muy bien porque lo atienden, platican con él y casi no lo regañan	Considera que sus padres lo tratan generalmente bien, pero que también lo regañan y castigan
Le agrada como se llevan sus padres	Generalmente no le agrada como se llevan sus padres
Platica habitualmente con sus padres y les tiene confianza, especialmente con su mamá porque es con quien más tiempo convive diariamente.	Raramente platica con sus padres y les tiene poca confianza, ya que cuando lo hace es para escuchar de ellos consejos o llamadas de atención
Está satisfecho con el tiempo que le dedican diariamente sus padres y sus jornadas de trabajo le parecen cortas	Considera que el tiempo que sus padres le dedican diariamente no es suficiente y sus jornadas laborales les parecen largas
Muestra confianza en lo que puede lograr con su propio esfuerzo, y requiere de la ayuda de sus padres para hacer su tarea sólo cuando se le presentan dudas (está habituado a trabajar solo)	Manifiesta desconfianza en sus aptitudes para el estudio y necesita la ayuda permanente de sus padres para que le expliquen sus tareas (no tiene el hábito para trabajar solo)
Le gusta asistir a la escuela principalmente para estudiar y aprender diferentes cosas	Tiene la percepción positiva de su escuela como un lugar de recreo y diversión, y la negativa como donde se tiene que trabajar y obedecer
Dedica una mayor cantidad de su tiempo libre a realizar sus tareas	Dedica una mayor cantidad de su tiempo libre a jugar y ver televisión
Cuenta con los útiles escolares que le piden en clase y para hacer su tarea	No siempre cuenta con los útiles escolares que necesita en su escuela y para hacer sus tareas
Considera el trabajo de su profesor como satisfactorio y afirma entender bien lo que les explica	Percibe que el desempeño de su profesor no siempre es satisfactorio, ya que a veces no entiende lo que les explica
Tiene la convicción de que sus calificaciones son resultado del apoyo de sus padres y su profesor	Generalmente reconoce que no ha puesto en sus estudios todo su empeño y que requiere que sus padres lo apoyen más
Procura generalmente hacer su tarea en un mismo horario	Ocasionalmente hace su tarea en un mismo horario

¹ Las características que se mencionan como "ocasionalmente", son aquellas que fueron menores al 33% de los casos encuestados; las que dicen "generalmente", son a partir del 60%, y las que se afirman de manera categórica refieren un porcentaje de casos mayor al 80%.

Anexo IV. Cuadro 2. Perfil de los padres según el nivel de aprovechamiento de sus niños¹

PADRES DEL NIÑO DE ALTO APROVECHAMIENTO	PADRES DEL NIÑO DE BAJO APROVECHAMIENTO
Generalmente están casados	Pueden estar casados, unidos libremente o divorciados/separados
Generalmente tienen estudios postbásicos	Sus estudios pueden ser básicos o postbásicos
Platican habitualmente con él(ella) los detalles de cada día	Platican ocasionalmente con él(ella) los detalles de cada día
Se enteran oportunamente de las dificultades que ocasionalmente se le presentan en su escuela	Generalmente se enteran de las dificultades que con frecuencia se le presentan en la escuela
Habitualmente le demuestran interés en su escuela apoyándolo en lo que necesita y motivándolo hacia el estudio	Ocasionalmente le demuestran interés en su escuela apoyándolo en lo que necesita, y no lo motivan hacia el estudio de manera habitual
Regularmente no tienen dificultades para ayudarle en su tareas escolares y, cuando las tienen, se refieren generalmente a matemáticas o aspectos de cambio de métodos de enseñanza	Ocasionalmente tienen problemas para ayudarle con sus tareas escolares en matemáticas, español, historia y por cambio de métodos de enseñanza
Sus ocupaciones laborales extradomésticas no les impiden dedicarle tiempo diariamente para supervisarlo o ayudarle en sus tareas escolares	Sus ocupaciones laborales extradomésticas generalmente impiden que le dediquen tiempo para sus tareas escolares
Consideran que el tiempo que le dedican diariamente es una de las razones de sus logros escolares	Consideran generalmente que el poco tiempo que diariamente pueden dedicarle, afecta sus logros escolares
Consideran que el motivo principal de los logros escolares de su hijo se relaciona con su propio esfuerzo	Consideran que el motivo principal de los bajos logros escolares de su hijo se debe al escaso apoyo que recibe de su familia
Consideran que el lugar donde hace la tarea su hijo es adecuado la mayoría de las veces	Generalmente consideran que el lugar donde hace la tarea su hijo no siempre es el adecuado para que se concentre en ella
Procuran inculcarle a su hijo valores morales y buenos hábitos	Procuran inculcarle a su hijo mayormente valores morales
Afirman que su hijo está contento de asistir a su escuela	Generalmente consideran que su hijo está contento de ir a su escuela
Creer generalmente que a su hijo le gusta ir a la escuela principalmente a estudiar	Creer generalmente que a su hijo le gusta ir a la escuela a jugar y a entretenerse
Procurar habitualmente asistir a las juntas o reuniones convocadas por la escuela	Asisten a los llamados que convoca la escuela de su hijo sólo cuando pueden

¹ Las características que se mencionan como "ocasionalmente", son aquellas que fueron menores al 33% de los casos encuestados; las que dicen "generalmente", son a partir del 60%, y las que se afirman de manera categórica refieren un porcentaje de casos mayor al 80%.