

INSTITUTO PARA EL FOMENTO CIENTIFICO
DE MONTERREY



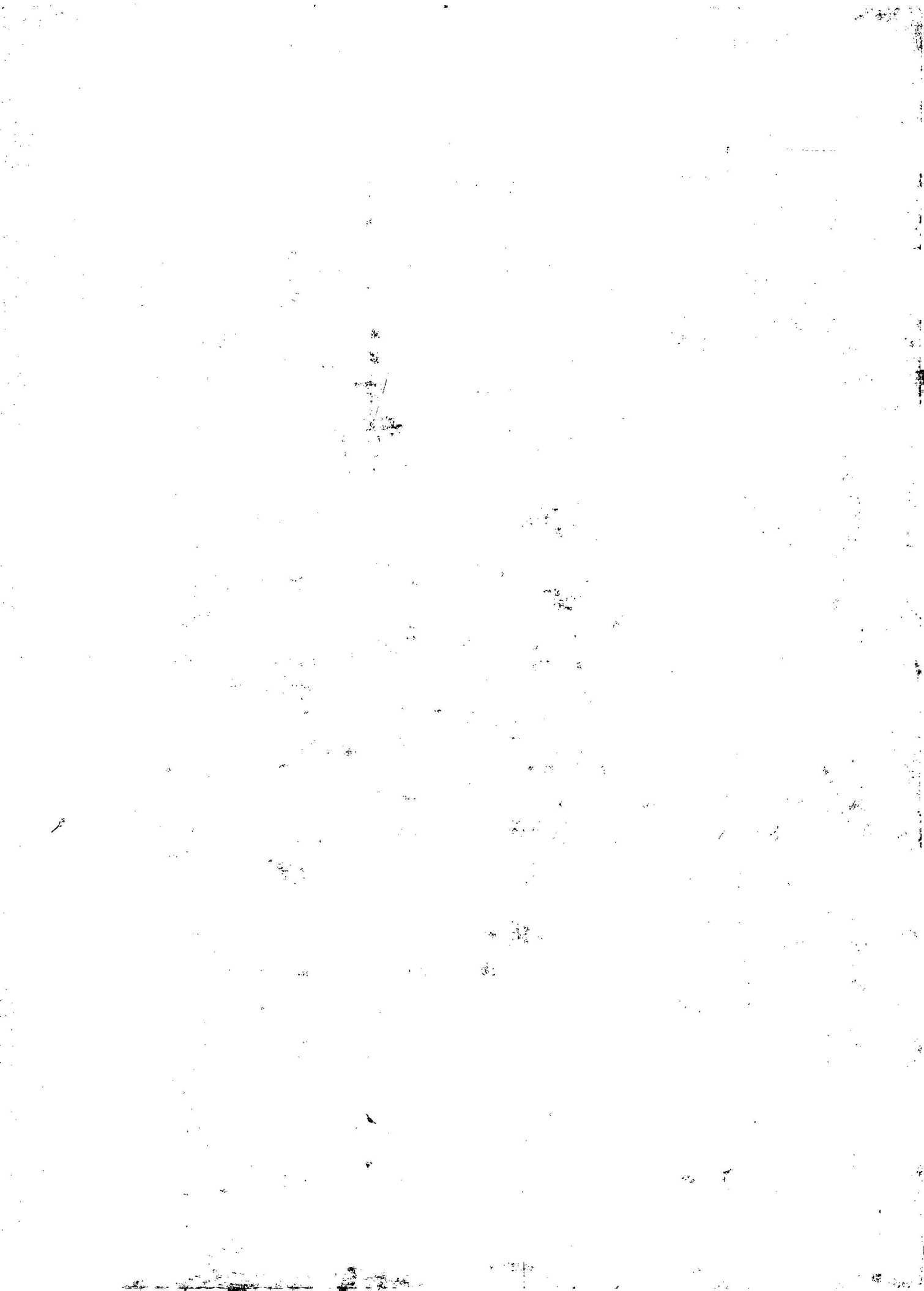
CAPITAL CULTURAL Y LOGRO ACADEMICO EN
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION
PRIMARIA NUEVO LEON

TESIS QUE PRESENTA
ADRIANA GUTIERREZ PAEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACION
CON ORIENTACION EN CONSTRUCTIVISMO
Y NUEVAS TECNOLOGIAS

MONTERREY, N. L.

NOVIEMBRE 2018



**INSTITUTO PARA EL FOMENTO CIENTIFICO
DE MONTERREY**



**CAPITAL CULTURAL Y LOGRO ACADEMICO EN
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION
PRIMARIA NUEVO LEON**

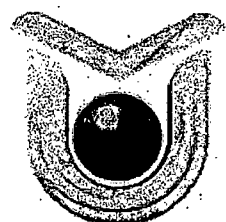
**TESIS QUE PRESENTA
ADRIANA GUTIERREZ PAEZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACION
CON ORIENTACION EN CONSTRUCTIVISMO
Y NUEVAS TECNOLOGIAS**

MONTERREY, N. L.

NOVIEMBRE 2013

INSTITUTO PARA EL FOMENTO CIENTÍFICO DE MONTERREY



**INSTITUTO
FOCIM**

**CAPITAL CULTURAL Y LOGRO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA NUEVO LEÓN**

TESIS QUE PRESENTA

ADRIANA GUTIÉRREZ PÁEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE

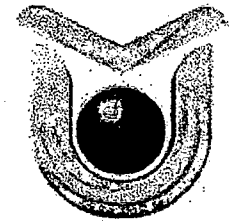
DOCTOR EN EDUCACIÓN

CON ORIENTACIÓN EN CONSTRUCTIVISMO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

MONTERREY, N. L.

NOVIEMBRE DE 2013

INSTITUTO PARA EL FOMENTO CIENTÍFICO DE MONTERREY



**INSTITUTO
FOCIM**

**CAPITAL CULTURAL Y LOGRO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA NUEVO LEÓN**

TESIS QUE PRESENTA

ADRIANA GUTIÉRREZ PÁEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN


CON ORIENTACIÓN EN CONSTRUCTIVISMO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

DIRECTORA DE TESIS:

GEORGINA REYES VALDEZ

EXAMEN DE GRADO:

20 DE NOVIEMBRE DE 2013, MONTERREY, N. L.



Monterrey, N.L., a 31 de octubre de 2013.

Mtra. Adriana Gutiérrez Páez


Alumna distinguida, formadora de docentes y primera titulada del programa académico:
Doctorado en Educación con Orientación en Didáctica Constructivista y Nuevas Tecnologías
Instituto para el Fomento Científico de Monterrey
Presente.-

Por este conducto reciba un cordial saludo, una muestra de admiración y respeto, así como nuestra más sincera felicitación por haber logrado, con fundamento en su esfuerzo, sus estudios y su calidad intelectual, la finalización de su Tesis Doctoral titulada CAPITAL CULTURAL Y LOGRO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN NUEVO LEÓN, bajo la dirección de la Dra. Georgina Reyes Valdez.

En respuesta a la solicitud emitida por la Dra. Georgina Reyes Valdez, en su Dictamen Favorable de la tesis citada; y su solicitud de defensa de tesis doctoral sustentando Examen de Grado correspondiente, así como en cumplimiento de las Constituciones Reglamentarias de nuestro Instituto y del Procedimiento de Evaluación de Tesis de Doctorado y Examen de Grado, le comunico lo siguiente.

He tenido a bien revisar meticulosamente su expediente académico y documental, su historial académico en el programa de estudios correspondiente, su expediente económico, los dictámenes de evaluación de su proyecto de tesis, el dictamen favorable emitido por mí mismo para que diera inicio a su tesis, el dictamen favorable emitido por su directora de tesis y he interrogado a sus profesores a lo largo de los 3 años de su formación académica, especialmente a su directora de tesis, en relación a su formación y el alcance de sus habilidades, conocimientos y actitudes cognitivas; y habiendo hecho lo anterior, he llegado a la conclusión de que ha cumplido en su totalidad con los requisitos documentales, académicos, económicos y curriculares que exige nuestro Instituto, así como con el perfil de egreso demandado por la sociedad para un científico, con las habilidades y destrezas para el descubrimiento de conocimiento original y de frontera, todo lo cual es indispensable para quienes solicitan defender su tesis doctoral sustentando el Examen de Grado correspondiente y para quienes, habiéndolo superado, usan su formación para el mejoramiento científico y tecnológico de nuestra ciudad y nuestro país, misión última de nuestro Instituto.

En función de lo anterior, defino y declaro que es usted una candidata apta para sustentar el Examen de Grado que pretende, determino que éste se llevará a cabo el día 20 de noviembre de 2013, en punto de las 19:00 horas, en la sala 1 de Doctorado, en el tercer piso del Edificio de Rectoría del Instituto Focim, y convoco por este medio a la Sra. Dra. Dña. Georgina Reyes Valdez,





INSTITUTO
FOCIM

doctorada por la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Texas; al Sr. Dr. Don José Antonio Arévalo de León, doctorado por la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Texas; al Sr. Dr. Don Alfonso Tovar Rodríguez, doctorado por la Universidad Autónoma de Nuevo León; Al Sr. Dr. Don Leonardo David Glasserman Morales, doctorado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; y a la Sra. Dra. Dña. Águeda Marisel Oliva Calvo, doctorada por la Universidad de la Habana, para que se constituyan en Miembro Colegiado de nuestro Instituto y lo erijo con carácter de tribunal para que juzgue la tesis que usted ha presentado y le autorizo para defenderla públicamente. Convoco igualmente al Sr. Dr. Don Sergio Manuel de la Fuente Valdez, doctorado por la Universidad de la Habana, y al Sr. Dr. Don Herón Gómez Eddy, doctorado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, para que se constituyan el día, hora y lugar señalados del Examen de Grado en calidad de invitados. Convoco adicionalmente, como testigo de honor, a Don Humberto de la Fuente Guajardo, fundador y primer rector de nuestro Instituto. Así mismo autorizo a usted, y a todos los convocados, a hacer extensiva una invitación similar para que cuantos tengan interés, motivación o necesidad, presencien y sean testigos de la defensa que hará de su tesis doctoral.

Solicito que su vestimenta el día del examen, así como la de los doctores miembros del tribunal, de los invitados y de nuestros alumnos de programa doctoral, sea utilizando los símbolos del grado académico que poseen y utilizando la toga y birrete correspondientes a las universidades que les otorgaron sus grados, o bien togados con nuestra indumentaria académica de costumbre.

Expido el presente oficio, remito copias a todos los convocados, invitados y participantes en su Examen de Grado de Doctorado, y publico el mismo en los accesos a los tres pisos del Edificio de Rectoría y en los accesos de las instituciones pertenecientes al Sistema Educativo Focim, declarando como formalmente informados a todos cuantos firmen de recibido este Oficio de Autorización y Programación de Examen de Grado.

Il Rectoría

Oscar Mauricio Luna Salazar



FOCIM
INSTITUTO PARA EL
FOMENTO CIENTIFICO
DE MONTERREY

Monterrey, N. L. a ____ de _____ de 20__.

Mtro. Oscar Mauricio Luna Salazar
II Rector del Instituto para el Fomento Científico de Monterrey
PRESENTE.-

Por medio del presente oficio le informo lo siguiente:

- a) He asesorado y dirigido la elaboración de la tesis doctoral del doctorante:
- b) He leído el documento final de la tesis doctoral que lleva por título:
- c) Considero completo y suficiente el documento en todas y cada una de sus secciones.
- d) Estoy de acuerdo y conforme en el formato y estilo de redacción del documento, el cual es congruente durante todas sus secciones.
- e) Considero que el documento de esta tesis doctoral posee como característica esencial el que sirve de prueba documental del logro de competencias, habilidades y destrezas para la obtención de conocimiento científico por parte del doctorante.
- f) Considero que el documento de la tesis doctoral exhibe un conocimiento científico, original e inédito construido por el autor con mi asesoría y dirección.
- g) Que dados todos los argumentos anteriores, emito bajo mi responsabilidad un **DICTAMEN FAVORABLE** a esta tesis para que sea considerada como documento base para el examen de grado de doctorado de quien la ha elaborado.

Por todo lo anteriormente expuesto le solicito de la manera más atenta:

1. Cumpla cabalmente las Constituciones Reglamentarias del Instituto FOCIM en sus artículos 40, 41 y 42, dando por recibido en este acto el Informe de Investigación Completo de la Tesis Doctoral que estoy dictaminando favorablemente.
2. Se sirva aplicar el Procedimiento de Evaluación de Tesis de Doctorado en su Sección I, norma 9 (NOR-TES 9), recibiendo la solicitud del alumno autor de la tesis, así como los ejemplares de la misma y autorizándolos en su caso.
3. Autorice la conformación de un grupo colegiado que funja como jurado con 5 sinodales y 2 invitados según el Art. 97 de las Constituciones Reglamentarias.
4. Instruya la programación y coordine la ejecución del examen de grado del sustentante según los Arts. 92b, 98 y 99, sin menoscabo de los documentos y requisitos que el doctorante debe cumplir y presentar ante usted para la realización del examen de grado que solicito.
5. Aperciba al candidato a doctor de que el resultado del examen de grado no puede refutarse por los medios ordinarios determinados en los artículos 110 a 119 de las Constituciones Reglamentarias, ya que se trata de la resolución del miembro colegiado del Instituto con la máxima autoridad de grado existente, constituido en Tribunal.

Sin otro asunto qué tratar me despido de Ud.

Atentamente

Dr.(a) _____

Dedicatoria

A mis hijos Julio Alonso y Omar de Jesús.

A mi esposo.

Agradecimientos

Gracias a todos aquellos que contribuyeron directa e indirectamente a lograr una meta más en mi vida.

Agradezco especialmente a la Dra. Georgina Reyes Valdez, quien no sólo contribuyó con su guía, ánimo y conocimiento, sino que también me brindó su amistad, y supo conducirme al éxito en esta empresa.

Agradezco, además al Dr. Antonio Arévalo quién me inició en el "mundo" de AMOS, y al Dr. Francisco Velazco y al Dr. Vera por sus acertados comentarios sobre mi proyecto.

Gracias al Centro de Estudios Superiores Lasalle por apoyarme en el trámite de la solicitud de bases de datos.

Gracias a la Mtra. Marcela Santillán por su apoyo en la gestión para el suministro de bases de datos.

Gracias a mis compañeras y amigas del posgrado, Adriana Domínguez y Avelina Saldaña, sin su compañía, ayuda, solidaridad y ánimo esto no hubiera sido posible.

Un agradecimiento al Dr. Humberto De la Fuente y al personal de administración de FOCIM por las facilidades brindadas en cada una de las gestiones realizadas durante mis estudios.

Gracias a todos los doctores de mi comité de tesis: Dra. Georgina Reyes, Dra. Marisel Oliva, Dr. Alfonso Tovar, Dr. Antonio Arévalo y Dr. Leonardo Glasserman, quienes con sus sugerencias y comentarios contribuyeron a mejorar este trabajo.

Tabla de contenidos

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Lista de tablas	vii
Lista de figuras	viii
Resumen	ix
1. Capital cultural asociado al logro académico en las Escuelas Normales de Nuevo León.	
1.1. Enunciado del problema.	1
1.2. Propósito de estudio y delimitación.	10
1.3. Perspectiva teórica.	11
1.4. Consideraciones epistemológicas.	24
1.5. Pregunta de investigación.	24
1.6. Hipótesis.	25
2. Revisión de la literatura.	26
2.1. Evaluación de logro académico en las escuelas normales.	30
2.2. Logro académico y perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.	35
2.3. Logro académico y Capital cultural	36
2.3.1. Factores externos al sistema escolar (contexto social).	37
2.3.2. Factores internos al sistema escolar (institucionales).	40
2.3.3. Factores relacionados a las características de los alumnos.	41
3. Método.	47
3.1. Diseño de investigación.	47
3.2. Población, muestra y participantes.	48
3.3. Instrumentos para coleccionar datos, variables y materiales.	49
3.3.1. EGC (Examen General de conocimientos). Exámenes aplicados en la Licenciatura en Educación Primaria por el CENEVAL.	49
3.3.2. Cuestionario de Contexto.	52

3.3.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos.	54
3.3.4. Definición operacional de las variables y codificación para el	55
3.4. Procedimientos para analizar datos.	57
3.4.1. Especificación del modelo.	59
4. Análisis de resultados.	64
4.1. Descripción demográfica.	64
4.2. Evaluación del modelo de medición 1.	66
4.3. Evaluación del modelo de medición 2.	69
4.4. Evaluación del modelo de medición 3.	72
4.5. Resultados del Análisis factorial confirmatorio de la variable dependiente.	75
4.6. Validación del modelo estructural.	78
5. Conclusiones.	85
5.1. Modelos de medición. Hallazgos.	86
5.2. Modelo estructural. Hallazgos.	88
Referencias.	91
Anexo 1. Autorización para el uso académico y de investigación de las bases de datos.	105
Anexo 2. Cuestionario de Contexto.	108
Anexo 3. Normalidad Univariada. P-P Plot.	127
Anexo 4. Normalidad multivariada. Q-Q Plot.	133

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados de los exámenes de EGC normales 2004-2010.	6
Tabla 2. Resultados. Nivel de competencia Insatisfactorio 2004-2010.	7
Tabla 3. Escuelas Normales en Nuevo León.	48
Tabla 4. Estructura del Examen General de Conocimientos.	51
Tabla 5. Estándares de desempeño.	53
Tabla 6. Distribución de cuestionamientos del cuestionario de contexto según aspectos.	56
Tabla 7. Variables e indicadores.	58
Tabla 8. Parámetros de bondad de ajuste. Criterios de corte.	63
Tabla 9. Procedencia de los alumnos.	64
Tabla 10. Sexo y registro de procedencia.	65
Tabla 11. Edad y registro de procedencia de los alumnos.	65
Tabla 12. Factores en el modelo de medición.	67
Tabla 13. Modelo de medición 1. Carga de factores.	68
Tabla 14. Modificación de índices. Covarianzas.	69
Tabla 15. Modelo de medición 2. Carga de factores.	71
Tabla 16. Modelo de medición 3. Carga de factores.	73
Tabla 17. Índices de bondad de ajuste comparado de los tres modelos de medición.	74
Tabla 18. Resumen de resultados del CFA de la variable dependiente.	76
Tabla 19. Carga factorial del modelo de medición dependiente.	76
Tabla 20. Índice de bondad de ajuste del modelo estructural.	77
Tabla 21. Carga factorial en el modelo de medición	79
Tabla 22. Índice de bondad de ajuste del modelo estructural.	80
Tabla 23. Regresión.	81
Tabla 24. Valores para el coeficiente de regresión.	82
Tabla 25. Proporción de Varianza explicada del modelo estructural.	83

Lista de figuras

Figura 1. Variables implicadas en el estudio.	12
Figura 2. Modelo de medición inicial.	60
Figura 3. Modelo de medición 1.	68
Figura 4. Modelo de medición 2.	70
Figura 5. Modelo de medición 3.	72
Figura 6. Análisis factorial confirmatorio de la variable dependiente.	75
Figura 7. Evaluación del modelo estructural.	78

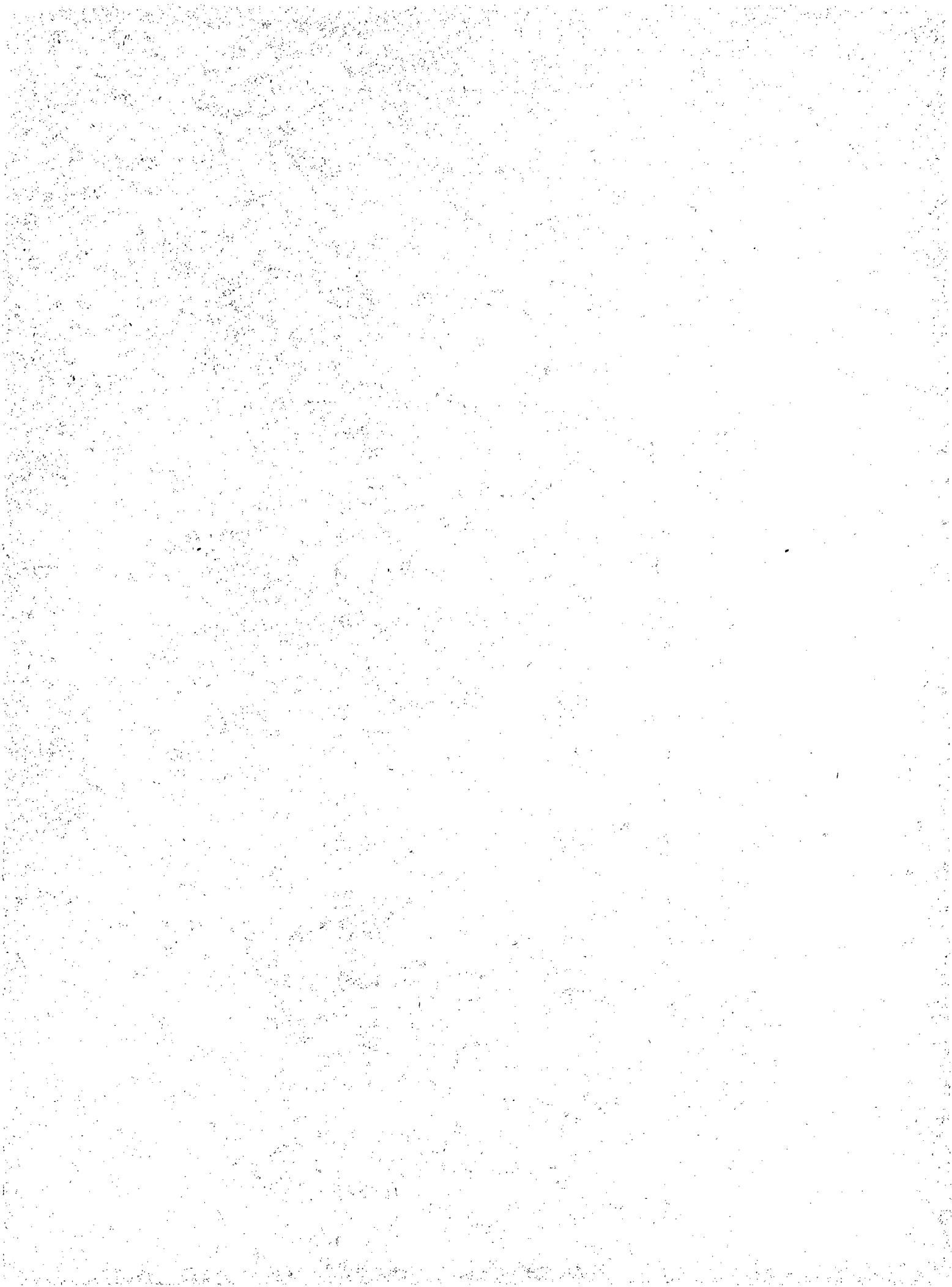
Resumen

La presente investigación busca dar respuesta al cuestionamiento central ¿De qué manera los factores del capital cultural pueden explicar el logro académico de los alumnos que concluyen la Licenciatura en Educación Primaria en las Normales en Nuevo León, tomando como referente su perfil de egreso?

Se relacionó el capital cultural de los alumnos a partir de sus antecedentes escolares, en este caso el promedio de la preparatoria, su trayectoria académica en la escuela normal, las horas dedicadas a la lectura de diversas fuentes, como periódicos, libros, revistas, así como también las horas de lectura realizadas a través del internet, por último las horas dedicadas al estudio.

Se utilizó el Modelamiento de Ecuaciones Estructurales para el procesamiento estadístico. En su conjunto el modelo estructural propuesto sugiere una estructura conceptual válida para la explicación de logro académico. Todas las variables contribuyen para explicar el logro académico.

De los factores analizados, destaca horas de lectura dedicadas a libros y hábitos de estudio como mejores predictores, alcanzando ambos un 76.7% de varianza explicada. De estos resultados llaman la atención promedio de bachillerato, con el 8.7% y promedio de licenciatura con 9.5%. El factor Horas de lectura dedicadas a internet no resultó ser un predictor importante, ya que la varianza explicada alcanzó sólo un 8%. Logro académico es representado de acuerdo a la varianza explicada de habilidades intelectuales con 72%, Propósitos y contenidos con un valor de 75%, Competencias didácticas con 86%, Identidad profesional con 58% y Percepción y respuesta con 63%.



Capítulo 1. Capital cultural asociado al logro académico en las Escuelas Normales de Nuevo León.

Este capítulo contempla seis apartados, el primero de ellos el enunciado del problema, en él se presenta una panorámica sobre los antecedentes de este estudio, abriendo el tema con preguntas generadoras de interés acerca del tema a investigar, el segundo apartado contempla el propósito de estudio y su delimitación, el tercero abarca la perspectiva teórica, el cuarto apartado contempla las consideraciones epistemológicas desde donde se ubica este trabajo, el quinto aborda la pregunta de investigación, así como las preguntas subsidiarias y por último se presentan las hipótesis que guiarán el desarrollo de esta investigación. El orden que se presenta en el documento se apega a lo establecido por Creswell (2009, 2012) en cuanto a informes de investigación.

1.1 Enunciado del problema.

¿La formación de los maestros de educación básica responde a los retos del mundo actual? ¿Cómo influye el nivel de logro académico de los maestros, alcanzado durante su preparación, al enfrentarse a una práctica profesional?

Para contestar estos cuestionamientos es necesario remitirnos a los años sesenta y setenta, cuando Schultz (1961) hace aportaciones relativas a la inversión en Capital Humano, Coleman (1966) con relación a Capital Social y Bourdieu (1970) con sus planteamientos sobre el Capital Cultural. Cada una de estas teorías generan una serie de propuestas que contribuyen a visualizar los factores que inciden en los resultados de la educación.

Estas teorías revelan la importancia de la educación en el crecimiento económico, se pone en evidencia otra perspectiva sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, se amplía la visión que consideraba que el logro académico sólo se circunscribía a la escuela y en particular al sujeto que aprende, para considerar que hay otros espacios como la comunidad y la familia (origen social), que inciden en lo que se aprende en la escuela. Estas teorías también brindan un marco teórico para abordar problemáticas relacionadas con el logro académico desde diferentes perspectivas.

En México, en la década de 1980 los logros en materia de cobertura permitieron enfocar la atención hacia los procesos y logros educativos. A partir de estos planteamientos y aunado a la participación de México en organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1994), que evaluaron el Sistema Educativo Mexicano y emitieron recomendaciones para su mejora, se identificó a la educación como un factor de desarrollo, por lo que las políticas de los gobiernos se enfocaron al tema con el fin de comprender su situación y mejorarla.

La finalidad de la educación, de acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008), gira en torno a que las personas adquieran la capacidad de construir su futuro, considerando para ello que la información y formación que reciban se podrá convertir en conocimiento útil, que les permita lograr una mejor calidad de vida.

Uno de los aspectos de la educación en que se ha enfocado la atención es en los resultados que obtienen los alumnos y los factores que de manera positiva o negativa tienen efecto sobre éstos. Estos factores pueden estar vinculados con el

sujeto, como la motivación, capacidad, hábitos de lectura, antecedentes académicos, entre otros, o pueden ser externos a él, como aspectos sociodemográficos, económicos y organización de la escuela, entre otros (Armstrong, 2006; Colmenares y Delgado, 2008; Colorado, 2009; Murillo, 2007; Navarro, 2003; Rodríguez & Tejedor, 1996; Sánchez, 2007, & Tejedor, 1996).

Logro académico y rendimiento escolar son algunos de los conceptos utilizados para indagar si los estudiantes logran las metas u objetivos propuestos en la educación de acuerdo a un nivel, grado o ciclo, es decir un indicador del aprendizaje del alumno (Reyes, 2003).

Una revisión de las acepciones de logro académico evidencian un concepto complejo y multidimensional ligado a situaciones de aprendizaje, promoción, acreditación, eficacia escolar, éxito e inclusive de comparación de aprendizajes (Armstrong, 2006; Colmenares & Delgado, 2008; Murillo, 2007; Navarro, 2003; Rodríguez & Tejedor, 1996 & Tejedor, 1998), en el que se pone en evidencia el aspecto medible de los aprendizajes alcanzados a partir de procesos de formación.

En este amplio contexto surge el concepto de calidad educativa entendida como "un nivel aceptable en cuanto a rendimiento o logro académico" (Casassus, 2005, p. 73). Aunque ésta concepción está orientada hacia los resultados, el término es polisémico y puede abarcar todas las dimensiones del proceso educativo. Calidad educativa y logro académico están vinculados con términos como evaluación, considerada como "un proceso dinámico, sistemático, riguroso, transparente, abierto y participativo, apoyado en datos, informaciones, fuentes y agentes diversos y explícitamente incorporado en el proceso de toma de decisiones (González, Galindo, Galindo & Gold, 2004, p. 20). En este sentido, se considera que el logro académico

es un aspecto a considerar en la calidad educativa e inclusive algunos autores lo consideran sinónimo (Vélez, Schiefelbein & Valenzuela, 1994). La evaluación se convierte en una herramienta para el cambio, orientado al mejoramiento de los procesos que se dan en la educación y que por tanto inciden en el logro educativo.

La evaluación del logro académico, es un tema que ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas. Las Escuelas Normales, instituciones encargadas de la formación de maestros para los niveles de Educación Básica, han hecho esfuerzos que se han traducido en mejoras a la infraestructura, al diseño de los currículos, a la formación de los docentes normalistas, entre otras acciones encaminadas a lograr calidad educativa. En este sentido, buscar una mejora de los resultados del logro académico incide en el alcance de metas académicas y profesionales, mismas que se manifiestan en la autoestima de quién lo impulsa y lo dirige hacia la superación (Colmenares & Delgado, 2008). Con esta finalidad de alcanzar metas académicas y profesionales se pusieron en marcha diversas acciones orientadas a evaluar si los estudiantes que concluyen sus estudios de licenciatura egresan con los conocimientos y las habilidades básicas que se necesitan para iniciar una práctica profesional exitosa.

Una de estas acciones, de naturaleza externa, es implementada por el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, 1994) a instancias de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y consiste en la aplicación a nivel nacional del Examen General de Conocimientos (EGC) a los alumnos que están por egresar de la licenciatura.

Este examen se aplica por primera vez en 2004 y tiene por objetivo conocer el nivel académico de los alumnos egresados de las normales, identificando

fortalezas y debilidades, y brinda a las instituciones la posibilidad de establecer acciones para el logro de la calidad educativa a partir del análisis y reflexión de resultados. Los resultados de este examen son publicados en línea. Estos resultados permiten establecer una dimensión de la evaluación de logro educativo comparado con instituciones del estado e instituciones a nivel nacional y sirven como parámetro de avance institucional. Establecen, además, un referente para los alumnos, ya que les permiten realizar una reflexión sobre los aprendizajes logrados y las áreas de oportunidad para la mejora académica, en un contexto en el que las competencias desarrolladas para afrontar los retos del mundo globalizado en el que nos desenvolvemos constituyen un *Capital Humano*.

Al revisar los resultados de los alumnos en el EGC de CENEVAL, se observa que a partir de 2004 se reportan diferencias significativas en el nivel de logro especificados en un puntaje global (rubro de promedio), así como también permite establecer comparaciones entre los puntajes logrados por todas las instituciones, en donde se aprecian puntajes inferiores a 60. Se observa también un decremento en estos puntajes en cinco de las seis instituciones considerando los resultados de 2004 y 2009. En cuanto al promedio global de todas las instituciones éste alcanza un de 64.01, lo que pudiera considerarse bajo (véase tabla 1).

Tabla 1

Resultados de los exámenes de EGC normales 2004-2010.

<i>Escuela</i>	<i>Sost.</i>	<i>2010</i>	<i>2009</i>	<i>2008</i>	<i>2007</i>	<i>2006</i>	<i>2005</i>	<i>2004</i>
Escuela Normal Serafín Peña	<i>Pública</i>	<i>70.85</i>	<i>66.64</i>	<i>64.26</i>	<i>70.31</i>	<i>69.85</i>	<i>74.65</i>	<i>74.54</i>
Escuela Normal "Miguel F. Martínez"	<i>Pública</i>	<i>69.05</i>	<i>66.90</i>	<i>64.72</i>	<i>68.97</i>	<i>68.51</i>	<i>76.41</i>	<i>73.94</i>
Escuela Normal Pablo Livas	<i>Pública</i>	<i>52.09</i>	<i>57.95</i>	<i>57.01</i>	<i>56.80</i>	<i>53.35</i>	<i>58.93</i>	<i>58.98</i>
Escuela Normal Labastida	<i>Privada</i>	<i>50.35</i>	<i>46.88</i>	<i>50.0</i>	<i>47.14</i>	<i>46.45</i>	<i>53.75</i>	<i>52.65</i>
Escuela Normal Montemorelos "Profra. Carmen A. de Rodríguez"	<i>Privada</i>	<i>64.96</i>	<i>67.09</i>	<i>66.50</i>	<i>51.39</i>	<i>52.34</i>	<i>69.44</i>	<i>57.60</i>
Escuela Normal del Instituto Regiomontano	<i>Privada</i>	<i>61.27</i>	<i>60.79</i>	<i>59.40</i>	<i>60.14</i>	<i>56.13</i>	<i>66.94</i>	<i>61.90</i>
Promedio		<i>60.27</i>	<i>61.04</i>	<i>60.31</i>	<i>59.12</i>	<i>57.77</i>	<i>69</i>	<i>67.20</i>

Nota: Adaptada de SEP. Red Normalista. <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>

Estos resultados están organizados de acuerdo a tres niveles de competencia, insatisfactorio, satisfactorio y destacado. En la tabla 2 se presentan solamente los resultados obtenidos por los alumnos en el nivel de competencia insatisfactorio (alumnos que obtuvieron menos de 60 puntos). Se puede observar que un alto porcentaje se encuentra en este nivel. En el 2009 alcanza un promedio del 25 %, aunque hay instituciones en las que el porcentaje se eleva por encima del 70%. Ante esto surgen las primeras interrogantes con relación a la calidad de maestros que están formando las escuelas normales y cuáles son factores que se asocian a este nivel de logro. Esto permitirá revisar y replantear las estrategias académicas con la finalidad de mejorar la formación de los futuros docentes, en el marco particular de estas instituciones.

Tabla 2

Resultados. Nivel de competencia 1. Insatisfactorio. 2004-2010. 0-59 puntos.

<i>Escuela</i>	<i>Sost.</i>	<i>2010</i>	<i>2009</i>	<i>2008</i>	<i>2007</i>	<i>2006</i>	<i>2005</i>	<i>2004</i>
Escuela Normal Serafín Peña	<i>Pública</i>	8.0	11.76	64.26	6.0	7.0	4.21	
Escuela Normal "Miguel F. Martínez"	<i>Pública</i>	6.0	14.75	64.72	2.0	11.0	3.51	4.5
Escuela Normal Pablo Livas	<i>Pública</i>	55.0	42.86	57.01	53.0	76.0	55.0	47.62
Escuela Normal Labastida	<i>Privada</i>	69.0	74.36	50.0	83.0	95.0	71.43	70.37
Escuela Normal Montemorelos "Profra. Carmen A. de Rodríguez"	<i>Privada</i>	16.0	20.0	66.50	50.0	60.0	10.0	70.0
Escuela Normal del Instituto Regiomontano	<i>Privada</i>	27.0	22.39	59.40	42.0	64.0	18.67	38.37
Promedio		30.16	25.06	60.31	28.0	57.77	20.66	24.0

Nota: Adaptada de SEP. Red Normalista. <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>

Hay estudios que abordan esta problemática, en la educación básica en América Latina, Vélez, et al. (1994) hicieron una revisión de 18 informes de investigación en los que identificaron los factores que se asocian a logros educativos. Los clasificaron en alterables, considerando las características de la escuela y los maestros, y no alterables, como la situación sociopolítica de los alumnos. Con relación a los indicadores alterables, encontraron una asociación positiva entre logro académico y el turno y el tamaño de la escuela, en el acceso a los libros de texto, actitud hacia el estudio, las expectativas del profesor con relación a los alumnos, énfasis en el lenguaje y matemáticas en cuanto a las prácticas pedagógicas del docente; en estas investigaciones encontraron también una relación negativa entre logro académico y la relación estudiante-maestro,

ausentismo de los profesores, niños repetidores y distancia del hogar a la escuela. Con relación a los estudios no alterables se encontró que la salud de los niños, el estatus socioeconómico de los padres, el género, ingreso de la familia, cantidad de libros en el hogar, horas frente a la televisión, distancia a la escuela, lengua de la madre y tamaño de la familia también tienen una relación positiva con el logro académico. Cervini (2002) & Fernández (2003), encontraron que el origen social del alumno y el nivel cultural de la familia están asociados al logro académico.

En las investigaciones llevadas a cabo en educación media superior (De Hoyos, García & Espino, 2010, Colorado 2009, Navarro, 2003 & Salcedo & Villalba, 2008) indican que la trayectoria o antecedentes académicos inciden en el logro académico.

En estudios realizados en educación superior (Frías & Lobato, 2008; Martínez, 2010; Montero, Villalobos & Valverde), se encontró que el promedio de admisión y los hábitos de estudio son buenos predictores de logro académico.

Adicional a este Examen General de Conocimientos, el CENEVAL aplica a los alumnos un Cuestionario de contexto con la intención de "capturar información relevante de los sustentantes para explicar las diferencias que se obtienen en los puntajes de logro académico" (Monroy, Herrera & García, 2009a, p.7). Las preguntas que contempla el cuestionario de contexto están encaminadas a obtener información con relación a datos personales, académicos, económicos, y sociales. Con esta información se propone medir variables que son consideradas latentes ya que no se pueden medir directamente y que requieren de indicadores para poder cuantificarlas, entre las más importantes están contempladas: factores académicos y sociodemográficos.

En algunos estudios (De Hoyos, García & Espino, 2010; Frías & Lobato, 2008; Martínez, 2010; Montero, Villalobos & Valverde, 2007; Navarro, 2003; Sánchez, 2007, Salcedo & Villalba; 2008) se encontró que existe una asociación entre capital cultural y logro académico. Este tipo de investigaciones pone de manifiesto que el capital cultural es valorado socialmente por las esferas dominantes y por ende es más probable que se asocie a niveles económicos altos, socialmente más valorado, esto incide en la escuela que tiende también a apreciarlo. Entonces los alumnos de niveles socialmente altos tienen mayor probabilidad de éxito, precisamente por la posesión de ese capital cultural heredado en el ambiente familiar y valorado por la escuela.

Como se puede observar, la revisión de la literatura no es basta, ni concluyente con respecto a cuáles son los indicadores que determinan el logro académico, por lo que es importante iniciar la presente investigación que nos lleve a comprender los resultados que se obtienen desde un contexto particular: las escuelas normales.

Al identificar los factores que están asociados al logro académico es factible poner en marcha acciones que modifiquen el Sistema Educativo en relación a la formación de docentes. De esta manera los maestros que están frente a la cátedra en la escuela normal tendrán a su alcance información que podrá ser tomada en cuenta para hacer adecuaciones a su actuar profesional. Es cierto que existen numerosos estudios encaminados a poder explicar los resultados que obtienen los alumnos, pero al ser el aprendizaje de una naturaleza dinámica, es necesario continuar con investigaciones y circunscribirlas a contextos específicos, en este caso a las escuelas normales.

1.2 Propósito de estudio y delimitación.

El propósito de esta investigación consistió en analizar las relaciones existentes entre el capital cultural en sus tres formas, estado incorporado, objetivado e institucionalizado (variable independiente) y el logro académico (variable dependiente) de los alumnos egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, medidos a través del Examen General de Conocimientos (EGC) y del cuestionario de contexto aplicado en las seis escuelas normales del Estado de Nuevo León en el ciclo escolar 2009-2010. Se sustenta en la Teoría de Capital Cultural de Bourdieu (1970), quien pone en evidencia que el sistema educativo contribuye a la reproducción social; de su teoría se consideran las tres formas de capital cultural: incorporado, objetivado e institucionalizado, las cuales consideran el papel del sujeto, la familia y las instituciones en el logro académico. El logro académico es considerado como un "constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje" (Navarro, 2003a, p.15). Se pretende relacionar el capital cultural de los alumnos a partir de sus antecedentes escolares, en este caso el promedio de egreso de la preparatoria, su trayectoria académica en la escuela normal, considerando el promedio de calificación hasta el séptimo semestre cursado en su carrera, las horas dedicadas a la lectura de diversas fuentes, como periódicos, libros, revistas, así como también las horas de lectura realizadas a través del internet, por último las horas dedicadas al estudio.

Es importante señalar que estos indicadores representan al capital en sus tres estados, ante la imposibilidad de fragmentarlos para considerarlos por separado. También hay que enfatizar que no son los únicos indicadores que se podrían considerar para este estudio, ya que la literatura plantea otros que por diversos motivos no se contemplan (De Hoyos, García & Espino, 2010; Frías & Lobato, 2008; Martínez, 2010; Montero, Villalobos & Valverde, 2007; Navarro, 2003a; Sánchez, 2007, Salcedo & Villalba; 2008).

Al identificar los factores que están asociados al logro académico es factible proponer acciones que modifiquen el sistema educativo en relación a la formación de docentes. Asimismo, en las escuelas normales se podrán desarrollar propuestas que nivelen las diferentes condiciones culturales de sus estudiantes para lograr mayor equidad y calidad en la preparación de futuros docentes. Por otra parte los maestros que están al frente de la cátedra en la normal tendrán a su alcance información que podrá ser tomada en cuenta para hacer adecuaciones a su actuar profesional.

1.3 Perspectiva teórica.

Esta investigación parte de la Teoría de Capital Cultural de Bourdieu (1970) quien estableció el papel de la educación en la reproducción social. Esta teoría contribuye a establecer que hay factores sociales, como la familia e instituciones, externos al proceso enseñanza-aprendizaje que se dan en la escuela y que inciden en el logro educativo. Se busca asociar el capital cultural en sus tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado (factores externos) al logro académico de los futuros profesores.

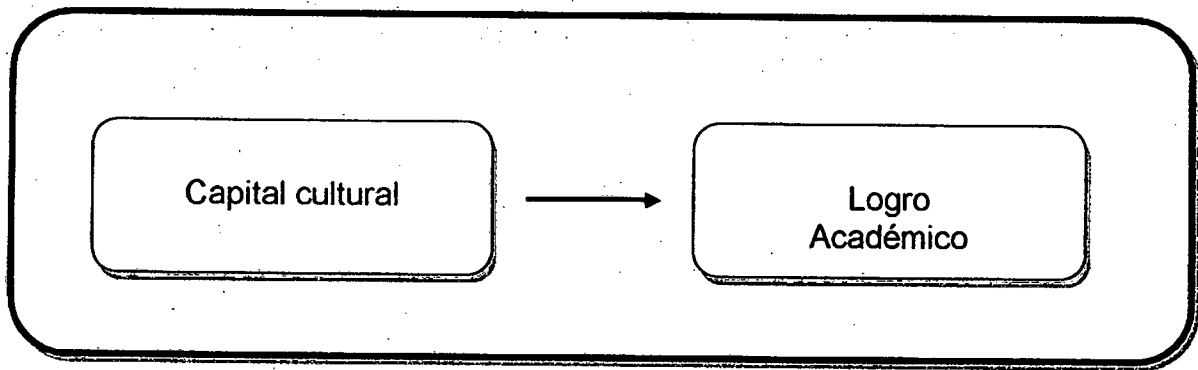


Figura 1. Variables implicadas en el estudio Capital Cultural y Logro Académico.

En su teoría, Bourdieu (1970) considera que existen distintas clases de capital: el social, el cultural, el simbólico y el económico. Cada uno de estos capitales se vincula con la adquisición de conocimientos, con las relaciones sociales, con las condiciones materiales de existencia y de poder que poseen los agentes en diversos grados, en correspondencia con la posición que ocupan en la estructura social.

El Capital Social, se define como:

El Conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento... destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo... (Bourdieu, 1979, p. 83).

Es decir, el Capital Social está asociado a la pertenencia del agente a un grupo social determinado, y se basa en el reconocimiento de una estructura de relaciones sociales que le provee de recursos (Ramírez, 2005).

El Capital Cultural contempla el conocimiento acumulado que confiere poder y estatus. Las diferencias en los resultados académicos de los alumnos son explicados bajo este concepto de acuerdo a Bourdieu (1979). El capital cultural puede tomar tres formas: el estado objetivado, el estado institucionalizado y el estado incorporado. El estado objetivado se refiere a objetos con propiedades que ejercen por su sola posesión un efecto educativo en los agentes. El estado incorporado se refiere al trabajo realizado sobre el cuerpo, que se observa en hábitos, esquemas de percepción y gusto. El estado institucionalizado se refiere a los certificados que la escuela y otras instituciones otorgan como reconocimiento del desarrollo de un conjunto de habilidades escolares.

El Capital Simbólico, es la forma que toman todos los tipos de capitales cuando su posesión es percibida como legítima, de esta manera el capital simbólico se encuentra en la forma de prestigio, renombre, reputación y autoridad personal. Entregaría a los sujetos el "poder de consagrar".

El Capital Económico, corresponde al bienestar material. El capital económico se refiere a las condiciones materiales de existencia. No se limita a la posesión de los bienes de producción, como se definiría desde una perspectiva marxista, sino que abarca las diferencias sociales expresadas en el consumo de los individuos o grupos sociales. Asimismo, admite la capacidad de conversión de los capitales, es decir, la posibilidad de invertir un tipo de capital para obtener otro a cambio.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1987) las prácticas y procesos sociales están mutideterminados, ya que pueden abordarse desde dimensiones culturales y económicas simultáneamente. Su contribución son los conceptos de capital cultural y

de trabajo familiar de inculcación. A partir de sus trabajos, estos conceptos se incorporaron como fundamentación en estudios educativos.

La condición de capital cultural se impone como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales con respecto del éxito escolar, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase (Bourdieu, 1979, p 1).

Esto supone, por una parte, que el logro académico ya no está supeditado solamente al sujeto que aprende y que es resultado de sus recursos biológicos, es decir, de las capacidades que el ser humano tiene al nacer; y por otra parte, apunta a cuestionar los planteamientos de la teoría del capital humano, en tanto que la inversión que se haga en el sujeto redunde en un beneficio económico, sin considerar la cultura en la que está inmerso. Bourdieu parte de la idea de que

La cultura es un conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuales se articula, según un -arte de creación- análogo al de la escritura musical, una infinidad de esquemas particulares, directamente aplicados a situaciones también particulares (1987, p. 24).

Aunque el concepto de cultura ha sido abordado desde diversas perspectivas, la idea que desarrolla Bourdieu supone lo individual y lo social; la primera como subjetividades (esquemas de percepción, de pensamiento) y la segunda como estructuras objetivas (independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes). "El mundo social, con sus divisiones, sea algo que los agentes sociales

tienen que hacer, que construir, individual y sobre todo colectivamente” (Bourdieu, 1997a, p. 25).

En el espacio social, entendido como un espacio de fuerzas, relaciones y capitales, los agentes se organizan de acuerdo a tres dimensiones. La primera, de acuerdo al volumen global de capital que se posea, considerando todas las clases de capital; la segunda, al peso del capital económico y capital cultural del patrimonio; y la tercera, de acuerdo a la evolución del tiempo y de la estructura del capital.

“Espacio social como una estructura de posiciones diferenciadas, definidas, en cada caso, por el lugar que ocupan en la distribución de una especie particular de capital” (Bourdieu, 1997b, p. 28). En él, cada uno de los agentes que detenten este capital podrá acceder a mejores posiciones. De esta manera, el capital cultural está relacionado entre otros, con el campo educativo.

Según Bourdieu (1987), la noción de capital cultural surge de la necesidad de comprender las desigualdades en el desempeño escolar de los individuos procedentes de diferentes grupos sociales. Considera que el proceso inicial de acumulación de capital cultural comienza de una manera inconsciente desde el origen por los miembros de las familias que poseen capital cultural. En estas familias, el tiempo de acumulación abarca prácticamente todo el proceso de socialización. El capital es, en este sentido, trabajo acumulado, en sus formas materializadas o sus formas incorporadas o corporalizadas (hechas cuerpo, como parte del sujeto), y es adquirido en privado, exclusivamente por el sujeto o grupos de sujetos y les permite apropiarse de lo social como una forma de trabajo (Bourdieu, 1987). Así se da la reproducción social como trabajo de inculcación y de apropiación. Esto no quiere

decir que este proceso es estático. Puede sufrir transformaciones sucesivas, sin llegar a cambios radicales que impidan la continuidad entre generaciones.

En el proceso educativo que se da en un contexto social y cultural, debe considerarse la participación de los actores así como también las modificaciones que afectan al individuo y a la sociedad. Los fines de la educación sólo pueden ser comprendidos a partir de una lectura del contexto socio-histórico en el cual se desarrolla. "La escuela modifica el contenido y el espíritu de la cultura que trasmite, y, sobre todo, que tiene por función expresa transformar la herencia colectiva en un inconsciente individual y común" (Bourdieu, 1987, p. 26). Es por esto que el trabajo pedagógico (acción escolar) realizado en la escuela es considerado como una forma en que se adquiere la cultura. De esta manera, los alumnos adquieren "las formas correctas" del orden establecido. Sin embargo, cada individuo posee un habitus marcado por su origen en el que se integrarán otros habitus marcados por el currículum y por la cultura de la escuela, denominada campo.

Los conceptos de campo y habitus dan forma a lo social, el campo como lo social hecho cosa, lo objetivo y el Habitus como lo social instituido o manifestado en el cuerpo, lo subjetivo (Bourdieu, 1997a).

Campo.

Para realizar un análisis de lo social es necesario considerar el campo, históricamente constituido, como un espacio donde se juegan las posiciones relativas que ocupan los distintos grupos o clases y las relaciones que entre los mismos se establecen en un tiempo determinado. Esto supone lugares estructurados, con reglas y leyes propias, y son producto de una distribución inequitativa de bienes que otorgan poder a quien los posee (Bourdieu, 1997a).

Hay campos, por ejemplo cultural, económico, social o simbólico y sub-campos, cada uno de ellos constituido por una estructura específica, en donde se comparten intereses. En el campo cultural puede distinguirse el arte y en él la literatura como un sub-campo. Los campos pueden formarse o perder su valor. Para que se constituya un campo es necesario que los agentes posean un *habitus*, que estipulen las reglas del juego y se valore como un bien específico y le den un sentido social y personal.

Para que un campo funcione es preciso que haya objetos en juego [*enjeux*] y personas dispuestas a jugar el juego, dotadas con los *habitus* que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de los objetos en juego [*enjeux*], etc. (Bourdieu, 1999).

En este sentido el *campus* estructura el *habitus*, pero también el *habitus* contribuye a la creación del campo.

Habitus.

El *habitus* es uno de los conceptos que Bourdieu considera que permiten explicar los procesos de reproducción social, señala que: "...es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas" (1997a, p. 33); una clase o grupo, es el resultado del trabajo de inculcación y apropiación iniciado en la familia, es la estructura común a que se someten los sujetos y que les confiere homogeneidad, el *habitus* no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un

sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. "Es duradera, pero no inmutable" (Bourdieu, 1987, p.109). Los habitus son producidos por condicionamientos sociales, que poseen en común un estilo, prácticas, características, pero a su vez pueden ser distintivas, con rasgos característicos propios, por ejemplo en una campo académico (escuela), hay características comunes a todos, asambleas, tareas, organización en el aula, entre otros, pero hay cuestiones distintivas dentro de cada acción, algo que cada maestro y alumno aporta de acuerdo a su historia. Un campo académico se puede concebir según Sánchez (2007a) como: "Un espacio complejo compuesto por productores (investigadores y académicos), distribuidores (profesores e instancias de difusión), consumidores (estudiantes, investigadores y estudiosos) e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (universidades e institutos de investigación)". En él, el capital cultural es adquirido por los alumnos y es legitimado con los títulos y certificados que se otorgan. Estos títulos y certificados permiten a los sujetos ascender a otra posición ya que tienen un reconocimiento en los grupos a los que pertenecen.

Según Bourdieu (1987), para que sus herederos conserven o aumenten el patrimonio y su posición en la estructura social, las familias deben adoptar estrategias de reproducción, consistentes en un proceso de *reconversión* del capital poseído bajo una particular especie en otra especie distinta más rentable o legítima, lo que determina una transformación de la estructura patrimonial. Apunta la existencia de dos formas de desplazamiento: *vertical*, en el mismo campo, que supone sólo una modificación del volumen de la especie de capital ya dominante en la estructura patrimonial, y *transversal*, que implica el paso de un campo a otro como,

por ejemplo, la reconversión de capital económico en cultural. Los padres buscan incentivar a sus hijos a conservar o a acumular el tipo de capital que ellos mismos poseen, por lo que las familias con más capital cultural son más propensas a invertir en la educación de sus hijos. Suponemos que los profesionales de la educación, o aquellos padres con estudios certificados se esfuercen de manera especial en acciones a favor del buen rendimiento escolar de sus hijos, considerándolo como una inversión.

Dentro de la teoría del Capital cultural se distinguen tres formas: el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado (Bourdieu, 1979), para cada uno de los estados se considera una modalidad de adquisición y de trasmisión.

Estado incorporado.

Esta forma de capital está ligada al organismo (sujeto) y se considera la forma fundamental del capital cultural. Se asume su incorporación a través de la interacción familiar y exige una incorporación a partir de inversión en tiempo y trabajo de inculcación que se da con la socialización, donde los sujetos interactúan de acuerdo a patrones que se imponen por los padres (habitus). Debe ser adquirido y está supeditado a las características biológicas del sujeto. Es una inversión que debe darse por el sujeto, convirtiéndose en parte de él, una propiedad hecha cuerpo, que no puede ser transmitido instantáneamente, ni heredado o comprado, es por esto que "el principio más poderoso de la eficacia simbólica del capital cultural, sin duda se encuentra en la lógica de su transmisión" (Bourdieu, 1979, p.34). El proceso de apropiación depende principalmente del capital cultural incorporado de la familia, mismo que adopta una forma oculta de la trasmisión de capital. Al considerar que

esta forma de capital tiene su origen en la socialización formal en el sistema educativo se consideran los estudios previos del sujeto como indicador del estado incorporado.

Estado objetivado.

La segunda forma está instituida por los bienes materiales de capital cultural y se definen porque tienen relación con el capital cultural en su estado incorporado. El capital objetivado por su materialidad puede ser transmitido en forma instantánea como donación, compra, herencia, etc., y lo constituyen: escritos, pinturas, monumentos, libros, computadoras, máquinas, entre otros.

Se distinguen dos formas en los bienes del capital cultural: su valor de uso, lo que supone una apropiación simbólica y su valor, en un sentido económico. Tener capital económico es suficiente para comprar computadoras o máquinas, pero es necesario que además se disponga de cierto capital incorporado para el uso técnico o científico que suponen. Esto implica que el valor de los libros no radica en su posesión, sino en la lectura, y la aportación cultural que conlleva.

Ahora bien, poseer un capital económico no necesariamente garantiza una inversión en bienes de capital cultural, consideremos el siguiente ejemplo: Un padre de familia que posee un capital económico prioriza la organización de una fiesta por sobre la adquisición de un equipo de cómputo o libros.

Estado institucionalizado.

Confiere a su portador un valor certificado convencionalmente, aunque bajo los límites biológicos del sujeto. Se concretiza como títulos escolares, que confieren un reconocimiento al capital cultural bajo esta forma y de acuerdo a la institución que o confiere es el prestigio que se le atribuye (Bourdieu, 1987). La titulación garantiza,

por una parte, los resultados acumulados de la transmisión cultural promovida por la familia y por otra, la transmisión cultural certificada por la escuela.

Las familias son cuerpos sociales articulados, producto de una historia colectiva que buscan preservarse a través de una transmisión de su ser social, por lo que son parte de una estrategia de reproducción del orden social; "La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar" (Bourdieu, 1997b, p. 33). En el espacio familiar se dan estrategias que inicialmente contribuyen a la reproducción del capital cultural y a partir de esto, a la reproducción del espacio social, lugar donde se mueven los campos y se presentan las distintas ofertas culturales de cada uno de los mismos. En esta interacción el capital cultural de una familia crece y es acumulado por ésta en la medida en que la familia lo considera importante o valioso. Hay familias que valoran más la educación y su capital cultural es mayor, ubicándose en una posición de mayor ventaja, como una nobleza y transmitiéndose así una diferencia social. Las familias invierten más en educación por ejemplo: en tiempo de transmisión, ayudas, en dinero, cuando perciben que el peso del capital cultural es más importante con relación al capital económico, ya que la estrategia de sucesión de capital económico es menos eficaz. Esto permite entender el creciente interés por la educación en amplios sectores de la población.

Por otra parte, como lo señala Bourdieu "La institución escolar contribuye (insisto sobre este término) a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social" (1997b, p. 33). Las características del sistema escolar mantienen una separación de acuerdo al capital cultural de los estudiantes, mismos que se dan por los sistemas de selección de ingreso a las escuelas, la

acreditación o reprobación de grados y la entrega de títulos o diplomas. Es decir se instituye una frontera social de acuerdo a la posesión del capital cultural. Los alumnos, en este sentido, quedan registrados, marcados por una diferencia o rango, en un orden definitivo.

Lo anterior puede inducir a pensar que la relación entre capital cultural y el aprendizaje escolar es sencilla, pero hay una serie de factores que inciden en el proceso de conversión del capital heredado en capital escolar, como son la eficacia de la institución escolar y el género, entre otros.

La escuela, como institución ofrece a todos los individuos un currículo común, a partir del que se adquieren esquemas de percepción, pensamiento y acción. Pero no se da una reproducción rígida y autónoma. Es posible que la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico se usen consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines (Bourdieu, 1987). En este orden de ideas Bourdieu considera que toma tiempo para acumular el capital en sus formas objetivado o incorporado, y que, como una capacidad potencial de producir beneficios y reproducirse de manera idéntica o ampliada, contiene una tendencia a perseverar en su ser, es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas, para lo que todo es igualmente posible o imposible (1987).

Las formas de capital cultural que posee el sujeto variarán según la posición que éste tiene en el espacio social en que se desenvuelve, su trayectoria, el volumen y el carácter legítimo o no de estas adquisiciones. Esta variedad de niveles les conferirá un lugar a los estudiantes, en la medida del volumen y legitimidad de su capital cultural, serán considerados como *brillantes* o *capaces* y podrán tener más posibilidades de integración y desarrollo. Si el capital cultural es menor, pueden

presentar mayores dificultades en su formación (Sánchez, 2007b). Conectando este concepto con la teoría de Bourdieu (1987), se puede enunciar que los alumnos llegan a la escuela mostrando diferentes niveles de educabilidad como resultado de las condiciones socio-familiares en que se han socializado. Se considera que altos niveles de educabilidad son más favorables para el trabajo pedagógico escolar; en esos casos, puede inferirse que existe una continuidad significativa entre la socialización familiar y la socialización escolar. En tales circunstancias, se cuenta con altas probabilidades de éxito académico (Fernández, 2003). Al respecto Bourdieu y Passeron consideran que:

El grado de productividad específica de cualquier TP [Trabajo Pedagógico][sic] que no sea el TP primario (TP secundario) está en función de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar (o sea, la arbitrariedad cultural impuesta) del *habitus* inculcado por los TP anteriores y, en último término, por el TP primario (o sea la arbitrariedad cultural originaria) (1970, p. 83).

En consecuencia, el logro académico está supeditado a la posesión de capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado. Al considerar en este estudio los resultados obtenidos en las investigaciones de Bourdieu se espera que el capital cultural esté relacionado con el logro académico. En este caso la expectativa es que la variable independiente Capital cultural, representada a través de siete indicadores: a) promedio de bachillerato, b) promedio de licenciatura, c) horas dedicadas a la lectura de libros, d) horas dedicadas a la lectura de periódicos, e) horas dedicadas a la lectura en internet, f) horas de lectura dedicadas a revistas y g) horas de estudio esté asociada a la variable dependiente logro académico representada por los cinco

rasgos del perfil de egreso: Habilidades Intelectuales, Propósitos y contenidos, Competencias didácticas, Identidad profesional y Percepción y respuesta.

1.4 Consideraciones epistemológicas.

Al considerar la visión de la problemática que se enfrenta y los posibles aportes a la comprensión de fenómeno, la postura es postpositivista, representada principalmente por Popper que sostiene que aunque sabemos gran cantidad de cosas, nuestra ignorancia es ilimitada y decepcionante. A cada paso que se avanza en la solución de problemas, surgen otros nuevos que requieren de atención. En este orden de ideas la verdad es relativa y el conocimiento inicia con el planteamiento de problemas. Para la resolución de problemas se plantean posibles soluciones que se ponen a prueba, aunque sea de manera provisional con una crítica objetiva para intentar refutarla. Por lo tanto lo que ponemos a prueba es la hipótesis nula. El falsacionismo de Popper establece que nuestro interés es demostrar que no existen elementos o evidencias para aceptar la hipótesis nula (Popper, 1978).

1.5 Pregunta de investigación.

Una vez analizados los fundamentos teóricos de este problema de investigación se formula la siguiente pregunta: ¿De qué manera los factores del capital cultural pueden explicar el logro académico de los alumnos que concluyen la Licenciatura en Educación Primaria en las Normales en Nuevo León, tomando como referente su perfil de egreso?

Las siguientes preguntas subsidiarias ayudarán al desarrollo de esta investigación:

¿El tiempo en horas que los alumnos dedican a la lectura de diversas fuentes, como lo son los libros, las revistas, los periódicos o las realizadas en internet están relacionadas con el logro académico?, ¿El trayecto académico de los alumnos, como el promedio de egreso de la preparatoria y el promedio obtenido en su carrera tienen influencia en el logro académico? y ¿El tiempo que los alumnos dedican al estudio se asocia al logro académico?

1.6 Hipótesis

H₀ El capital cultural de los estudiantes normalistas del octavo semestre de la licenciatura en Educación primaria, no influye en el nivel de logro académico obtenido en su egreso.

H₁ El capital cultural de los estudiantes normalistas del octavo semestre de la licenciatura en Educación primaria influye en el nivel de logro académico obtenido en su egreso.

Capítulo 2. Revisión de la literatura.

En este capítulo se presenta la literatura relacionada con este estudio. En un primer apartado se plantean aspectos relacionados con logro académico, tales como la acepción del término y los enfoques que han surgido a partir del mismo. Un segundo apartado se circunscribe a las escuelas normales y por último se revisa la literatura que relaciona logro académico con capital cultural. Cabe hacer mención que en la revisión del estado del arte, como se mencionó en el capítulo 1, no hay información derivada de estudios en escuelas normales, por lo que se hace una revisión de investigaciones en educación básica, media y superior que ofrezcan una orientación sobre logro académico.

Uno de los fenómenos más estudiados, en el contexto de la evaluación es el rendimiento académico, denominado también rendimiento escolar (Colmenares & Delgado, 2008) o logro académico, pues es a partir de éste que se pueden implementar acciones para apoyar al alumno para mejorar su nivel de aprendizaje. Para Colmenares y Delgado (2008) el logro académico hace referencia al individuo, a su nivel de avance de acuerdo a objetivos previamente establecidos, a sus características y aptitudes frente al aprendizaje e incluso a la transformación de su aparato cognitivo a partir de dichos aprendizaje; considera al docente y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se pone en evidencia si el individuo logra procesar información de manera significativa y para ello es indispensable que el docente le ayude a construir significados con el material informativo a su disposición, a resolver problemas, transferir habilidades a nuevas situaciones y tomar decisiones acertadas.

Armstrong (2006) contempla ocho contextos en los que se puede entender el discurso asociado a logro académico, 1) El énfasis está puesto sobre contenidos y habilidades que los alumnos deben desarrollar para ser competentes, 2) Como indicador de progreso y éxito a partir de calificaciones y exámenes estandarizados, 3) Como un currículo uniforme, riguroso y requerido para todos los alumnos, 4) Orientado hacia el futuro, hacia una preparación posterior, considerando que el aprendizaje es intrínsecamente valioso y satisfactorio, 5) De una naturaleza comparativa, ya sea entre alumnos o escuelas, 6) A partir de validez, como resultado de la investigación científica, 7) Para la implementación de programas, proyectos derivados de un discurso político, desde una posición de poder en un sistema vertical, 8) Centrado en calificaciones, resultado de pruebas e inversión económica, basada en resultados. Por la amplia variedad de concepciones que se desprenden de acuerdo a la finalidad es necesario que se tenga claro cuál es la intencionalidad al considerarlo como un insumo que refleje la calidad educativa y se oriente a la toma de decisiones. Reyes utiliza el término rendimiento escolar, caracterizado por: a) su aspecto dinámico, vinculado al proceso de aprendizaje, ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; b) su aspecto estático, relacionado al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento; c) medidas de calidad y a juicios de valoración; d) considerarlo un medio y no un fin en sí mismo; e) propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente (2003).

Esta caracterización pone de manifiesto que logro académico es un concepto complejo que tiene múltiples acepciones, que está ligado indiscutiblemente a lo que el alumno aprende y la valoración que se pueda hacer sobre este aprendizaje,

frecuentemente una valoración numérica o escalas ligadas a la asignación cuantitativa.

Al contemplar históricamente la evolución del enfoque con el que se ha abordado el tema de logro académico Casassus (2005) menciona que se pueden apreciar cinco etapas en la historia para comprender como funcionan los factores asociados a logro educativo, cada etapa está caracterizada por una lógica de razonamiento de la cual se desprenden políticas y programas.

1) Primera etapa: lógica desarrollista. Al inicio de los años sesenta la igualdad de oportunidades para acceder a la educación se equiparaba con calidad, por lo que el logro de la calidad se concibió como una problemática de oferta educativa. En este sentido el énfasis está puesto en la expansión del sistema educativo, así matrícula, retención y graduación era equiparable a calidad;

2) Segunda etapa: la lógica estructuralista. Al expandir la oferta educativa se constató que persistía la desigualdad, la atención se centró en tratar de entender qué factores afectan las finalidades de la escuela, ante esta situación se procedió a poner pruebas a los alumnos (Reino Unido y Estados Unidos) indagando sobre diferencias entre escuelas y al interior de las escuelas (Martínez, 2009). Coleman (1966) publica el estudio *Igualdad de oportunidades educativas* en el que se abordan los factores que pueden incidir fuera del ámbito de la escuela como estructuras sociales, culturales y económicas, del que se desprende que el factor contexto familiar está fuertemente correlacionado con el logro académico de los alumnos, esto se traduce en que el logro académico es resultado del capital cultural de los alumnos, por lo que la escuela se convierte en una reproductora de la

estructura social, como repercusión de este estudio se consideraron las variables sociales como factores de la calidad de la educación. El énfasis se dio en los aspectos culturales.

3) Tercera etapa: la lógica mecanicista. Al reconocerse los factores sociales-culturales en el rendimiento académico se generó una inconformidad ya que implicaba un *déficit cultural*, mismo que fue criticado ya que podría conducir a posturas etnocéntricas o racistas, aludiendo que era la escuela la que no se adaptaba a distintas culturas, estas críticas lograron que la atención se volviera sobre los procesos de la escuela, sin considerar los factores socio-culturales, buscando donde invertir para mejorar el logro educativo. En esta etapa se considera que los insumos producen buenos resultados.

4) Cuarta etapa: la lógica gerencial. Durante los noventa, una vez que se comprobó que los insumos no bastan para lograr buenos resultados, la atención se centró en los resultados, buscando establecer relaciones entre los distintos factores y el logro académico de los alumnos.

5) Quinta etapa: la lógica de la interacción sistémica. La *producción* de los años noventa giró en torno al análisis estadístico y en la evaluación como instrumento de gestión. A partir del enfoque estructuralista la atención se centró en que las conductas de las personas dependen de factores estructurales, y si se quiere cambiar estas conductas (por ejemplo los aprendizajes) es necesario hacer modificaciones en las estructuras. Esto implicó atender la gestión, entendida como descentralización, evaluación, gestión escolar y carrera docente. Este enfoque deja de lado los procesos internos en el aula, que conllevan a los resultados del aprendizaje. Esto da lugar al enfoque interaccionista que pone de manifiesto la

importancia de las relaciones que se dan en el aula, construyendo el sistema desde dentro (Casassus, 2005).

Aunque Casassus propone que la investigación debe orientarse hacia los procesos del aula, en México no se han realizado estudios suficientes para identificar los factores externos que influyen en el logro académico y es necesario identificarlos para impulsar políticas que coadyuven en su mejora.

Este siglo se ha iniciado con innumerables cambios en todos los ámbitos, sobre todo en educación, donde la evaluación ha recobrado una importancia y una dirección hacia la mejora continua, idea emergida de la calidad. Esta idea se ha enfocado a la evaluación de las acciones (entre otros paradigmas) para la mejora del servicio educativo y por ende al logro académico. Los antecedentes que indican que es importante conocer cuál es el estado de la educación y cómo lograr mejorar sus procesos están fundamentados en las teorías de Capital Cultural de Bourdieu (1979).

2.1 Evaluación de logro académico en las Escuelas Normales.

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en México en 1970 se iniciaron las evaluaciones a gran escala para la admisión de alumnos de secundaria (Martínez, 2009), posteriormente en 1989 con el Acuerdo para la Modernización Educativa (ANMEB) se inició la descentralización de la educación (como uno de los retos) y de ello se derivaron programas como el de Carrera Magisterial que involucró la evaluación a gran escala tanto de alumnos como de maestros. "El desafío de impartir una mejor educación, una educación de calidad" (Programa para la Modernización Educativa, 1989, p. 5), esta calidad educativa con acentuación en la descentralización, reordenación administrativa en la participación social y en la planeación y la evaluación (Programa para la Modernización Educativa,

1989, p. 6). Estas decisiones implicaron la evaluación periódica de alumnos y maestros y se extendió a niveles de educación superior. En el siglo XXI la creación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la creación del CENEVAL entre otros, signa una etapa en la que la evaluación se considera como un importante insumo para mejorar la calidad educativa.

De acuerdo con Osorio la evaluación es un “mecanismo de múltiples opciones para recoger información” (s. f, p. 3). En este sentido evaluar hace referencia a los resultados o procesos que atiendan alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, programas, entre otros (Gimeno & Pérez, 1996).

La información que se obtiene permite entender mejor la forma como cada escuela desarrolla sus actividades y contar con insumos que permitan la toma de decisiones. “La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo” (Cronbach, 1963; citado en Casanova 1998, p.30). Los resultados obtenidos en evaluaciones de logro académico al final del proceso de formación de los alumnos de la normal permiten conocer el grado de apropiación de las competencias involucradas en el perfil de egreso.

En este punto surge la pregunta ¿quién evalúa?, de acuerdo a los agentes involucrados se contempla la evaluación interna y la evaluación externa (Gimeno & Pérez, 1996). La evaluación interna involucra a los sujetos en los procesos, se plantean tres alternativas: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. La evaluación externa considera el involucramiento de agentes externos al proceso que se da en las instituciones, generalmente llevada a cabo por expertos. Colmenares y Delgado plantean que:

Hacen referencia a la relación entre el rendimiento académico con otras variables, consideradas algunas como externas (tipo de escuela, ambiente escolar, ambiente familiar, nivel educativo de los progenitores), y otras internas o propias del individuo (auto-concepto, percepciones, motivaciones, inteligencia, estilos y enfoques de aprendizaje, ansiedad y habilidades metacognitivas, entre otras (2008, p. 33).

En ambos casos se permite el mejoramiento cualitativo de su funcionamiento a partir de tomar las medidas oportunas.

Si bien es cierto que los principales insumos en cuanto a nivel de logro son los generados por la misma institución, sus maestros y los estudiantes, es importante considerar la importancia de la evaluación externa. En este sentido “la evaluación será útil y cumplirá su función cuando se concibe, cuando se organiza y cuando se dirige en la práctica hacia la mejora de la calidad educativa de la escuela” (Osorio, s. f., p. 5).

A partir de la información obtenida se pueden identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad, esto coadyuvará a orientar las acciones en relación con los programas y el trabajo de los docentes para la enseñanza. Las políticas educativas contemporáneas están orientadas por una clara premisa: “la calidad de las experiencias de aprendizaje que se les ofrezcan a los niños y jóvenes será determinante para el logro de una sociedad más desarrollada y equitativa” (Fernández, 2003, p.5).

2.2 Logro académico y perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que "El Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal" (SEP, 1993, p.28). Este artículo otorga atribuciones al Estado para la implantación o modificación de planes de estudio no solamente en la educación básica, sino también en la educación normal.

En este sentido el tema de la formación inicial de maestros ha estado presente en los planes de desarrollo nacional, abordándose desde diferentes perspectivas y acordes con los contextos nacional e internacional, así como tratando de atender necesidades específicas en cuanto a educación se refiere. Entre los factores que mayor demanda de atención tienen, destaca el desempeño de los educadores, orientado al logro de una formación inicial sólida, pues de alguna manera incidirá sobre los resultados que se obtengan en educación básica en el mediano y largo plazo.

En el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se señala que "El maestro es protagonista destacado en el quehacer educativo" (SEP, 1995), por ello, se estableció un sistema nacional de formación, actualización y superación profesional del magisterio, que asegura las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo. En él se plasman dos tópicos fundamentales para la marcha de la reforma de la educación básica iniciada en 1992, uno de ellos enfocado a la transformación de la formación inicial de los maestros y el otro a la actualización de quienes ya están en servicio. Se señala la urgencia de iniciar, una acción para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento. De ahí se deriva la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN).

Dicho programa tiene un carácter integral que considera cuatro líneas de acción: cambio curricular, actualización y superación profesional de la planta docente, equipamiento y mejoramiento de la infraestructura física de los planteles educativos y un conjunto de acciones para mejorar la organización académica y los procesos de gestión en las escuelas normales (SEP, 2000, p. 21).

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, fue elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y surge a partir de un proceso de consultas a maestros, especialistas y autoridades educativas en las entidades federativas que inició en 1996 y que culminó con una revisión por parte de los directores y subdirectores académicos de escuelas normales públicas, quienes revisaron el documento e hicieron aportaciones para mejorarlo (SEP, 2000).

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria se elaboró considerando en un primer momento el perfil de egreso de los estudiantes. Esta idea parte de un principio curricular que plantea la necesidad de considerar éste, para posteriormente plantear los contenidos, su organización y la secuencia de asignaturas. En un segundo momento se definieron los rasgos comunes del trabajo académico y del desempeño del personal docente, mismos que son importantes para la consecución de los propósitos en la práctica (SEP, 2000, p.37).

Además es congruente a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del Plan y programas de educación primaria formulado en 1993. Las asignaturas se relacionan entre sí, buscan un mismo propósito, en este caso el perfil de egreso, hay una estrecha relación entre teoría y práctica, se fomentan procesos de reflexión, se produce una relación de

acompañamiento con quien aprende y se orienta al alumno para conocer y saber hacer.

Para los egresados de las escuelas normales se establecen, entre otros, los siguientes rasgos del perfil del futuro maestro:

a) habilidad para comunicarse de manera eficaz con los alumnos del grupo, b) habilidad para establecer un ambiente de trabajo estimulante en el aula, relaciones de cooperación y respeto entre los alumnos y promover la confianza entre ellos, c) capacidad para conocer a los alumnos, captar su atención, mantenerlos interesados en el trabajo, estimular su participación y reconocer sus avances y sus logros en el trabajo, d) capacidad para dar atención individual a los alumnos del grupo, en particular para atender adecuadamente los problemas individuales que manifiestan algunos alumnos, e) actitud de respeto a las características culturales de los alumnos y a sus diferencias individuales en el trabajo, f) dominio de los contenidos escolares de manera articulada a las formas de enseñanza en los distintos grados escolares y g) habilidad para diseñar y desarrollar las actividades de enseñanza, capacidad para adaptarlas a las necesidades e intereses del grupo; conocimiento de los materiales educativos y habilidad para usarlos adecuadamente (SEP, 2000, p. 31).

Estos rasgos se agrupan en cinco campos que constituyen el perfil de egreso de la formación de profesores de educación Primaria y de acuerdo a ellos se realiza la evaluación externa de logro académico por parte de CENEVAL.

- habilidades intelectuales específicas,
- dominio de los contenidos de enseñanza,

- competencias didácticas,
- identidad profesional y ética, y
- capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

2.3 Logro académico y Capital cultural.

Las investigaciones realizadas sobre logro académico son abundantes, al menos para educación básica y media superior. Para la revisión de esta literatura, en este caso en particular se considera la organización de acuerdo a: 1) factores externos al sistema escolar (contexto social), 2) factores internos al sistema escolar (institucionales) y-3) características de los alumnos.

En este punto es importante considerar que la división es solamente para organizar la información, ya que un factor puede clasificarse de otro modo desde otra perspectiva. Un ejemplo es el aspecto socioeconómico, al considerarlo desde la perspectiva del capital cultural queda claro que éste no se traduce directamente en la adquisición de herramientas o instrumentos (libros, computadoras) que incidan directamente en acrecentar el acervo cultural familiar, pero debemos considerar que si lo posibilita. Por ejemplo al contar con un capital económico es más probable que este se vea traducido en la adquisición de libros (capital cultural objetivado), pero los libros, al leerse se traducen en el capital cultural incorporado, ya que el individuo se ha apropiado de su contenido y pasa a formar aparte de su acervo cultural.

2.3.1. Factores externos al sistema escolar (contexto social).

En este factor se considera el contexto, las características sociales, económicas y culturales de las familias: ocupación del padre, escolaridad de los padres, promedio de admisión (capital cultural institucionalizado).

Fernández (2003) al realizar un estudio sobre la contextualización sociocultural de las escuelas primarias en México a partir de la Muestra de Estándares Nacionales (1998-2002) encontró que el promedio de las escuelas de contexto muy desfavorable, uno de cada tres alumnos proviene de un hogar en el que sus madres nunca fueron a la escuela y casi la mitad no concluyó la primaria.

El patrón general es que para un mismo grado de marginación, los aprendizajes son más altos a medida que el contexto sociocultural de las escuelas se hace más favorable. La excepción a este patrón ocurre en las escuelas ubicadas en una localidad con muy alto grado de marginación (Fernández, 2003). Se observa que además existe una gran diferencia entre los niveles de aprendizaje entre alumnos de sexto, según sea el contexto sociocultural de la escuela a la que asisten. En español la diferencia en el puntaje alcanza los 111 puntos y en matemáticas los 74 puntos.

Mella y Ortiz (1999) examinaron cuantitativamente la influencia de los factores externos sobre el resultado escolar. Consideraron los resultados de la medición censal del SIMCE (Sistema de medición de calidad de la Educación del Ministerio de Educación en Chile) en 1997 en matemáticas y castellano en octavo grado del sistema escolar en Chile. Participaron en total 235,405 alumnos. En este estudio se utilizó el modelamiento de ecuaciones estructurales. Encontraron que en el modelo explicativo las variables contextuales en torno al papel de la madre adquieren mayor relevancia, así como el nivel de escolaridad del jefe del hogar y el nivel de ingresos familiares.

En estos estudios destaca la importancia del nivel educativo de los padres impactando no sólo el logro educativo individual de los alumnos, sino el de la escuela debido al contexto sociocultural de la comunidad en la que se encuentra.

Al realizar un análisis de los factores asociados al resultado académico alcanzado por los alumnos de sexto año de Educación Primaria, discriminando el peso de las variables socio-familiares, de la organización escolar y del sistema educativo de la entidad en primer lugar, se identificó que los más altos aprendizajes están asociados a un mayor capital familiar global (Fernández, 2003). La conjunción entre contexto y clase, resulta importante porque puede modificar el resultado de aprendizaje del alumno.

Por ejemplo, si un alumno con bajo capital cultural y económico asiste a una escuela de contexto muy favorable, su puntaje se ubicará más próximo al que cabría esperar de un alumno promedio (440 puntos), situación contraria a la de un estudiante con el mínimo de capital, pero que asiste a una escuela de contexto muy desfavorable (386 puntos)(Fernández, 2003, p. 35).

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que si un alumno con bajo capital cultural asistiera a una escuela ubicada en un contexto favorable, el alumno tendría mejores resultados en el logro académico. "Teóricamente, las diferencias de contexto sociocultural de las escuelas están representando el conjunto de desafíos pedagógico-didácticos que deben enfrentar los maestros" (Fernández, 2003, p. 20). Esto supone que si en una institución educativa se contara con mecanismos para niveles o subsanar las deficiencias en el capital cultural de los alumnos, los resultados en el logro académico se podrían incrementar.

Blanco (2009) presenta los principales hallazgos de una investigación acerca de los factores asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana. La población estudiada fueron los alumnos de sexto año de primaria (pública y privada) así como las escuelas a las que asisten en México, en el ciclo escolar 2003-2004. Los resultados muestran que las escuelas primarias mexicanas tienen un poder reducido para incidir en los aprendizajes en comparación con los factores de tipo sociocultural; no obstante, existen efectos positivos asociados a los recursos humanos de las escuelas, la estabilidad de los docentes en el centro de trabajo, y el clima de aula; otros factores como la gestión, el ambiente escolar y las oportunidades de aprendizaje, prácticamente no mostraron asociación con los aprendizajes. Los alumnos de menor capital familiar, los alumnos indígenas y las alumnas mujeres obtienen resultados más bajos en español y matemáticas. En ambas asignaturas, una parte muy importante de la incidencia del entorno sociocultural se produce a través de la interacción con (o la intermediación de) otras variables del entorno normativo y de socialización familiar (Blanco, 2009).

Cervini (2002) analizó los efectos del origen social del alumno y del contexto socioeconómico de escuelas primarias de Argentina. El estudio abarcó 32 mil 289 estudiantes en mil 319 aulas, considerando el séptimo grado de educación primaria. Utilizó modelos lineales de tres niveles (correlacional): alumnos, escuela y provincia. Se consideraron los puntajes finales de matemáticas y lenguaje obtenido durante el operativo Nacional de Evaluación y Calidad 1997 y cuatro indicadores diferentes concernientes a capital cultural y capital económico. Los resultados analizados a partir de la teoría de Bourdieu (1979) confirman que el capital económico y el capital

cultural son predictores significativos de los resultados en las pruebas de matemáticas y lengua.

2.3.2 Factores internos al sistema escolar (institucionales).

Este apartado contempla factores relacionados con las características de las escuelas y los maestros: características de los maestros, disponibilidad de libros de texto, tareas para realizar en casa, tamaño de los cursos, equipamiento escolar, tamaño de la escuela, turno, diseño y operación de los servicios ofrecidos por el sistema escolar, frecuencia de cambios de los profesores durante el año escolar.

Este aspecto, está relacionado indirectamente con esta investigación, pero considera el aspecto del capital cultural vinculado con la idea de que la escuela contribuye a la reproducción social, pues en ella se reproducen los patrones de dominación cultural a través de currículos oficiales.

Al realizar un análisis de los factores asociados al resultado académico alcanzado por los alumnos de sexto grado de Educación Primaria en la Muestra de Estándares Nacionales, se identificó que “los atributos asociados a la escuela son responsables de un 29 por ciento de las variaciones en el aprendizaje de español, y un 27 por ciento de las variaciones en el aprendizaje de matemáticas” (Fernández, 2003, p. 37).

Carvalho, Caso y Contreras (2007) analizan los efectos de diversas variables contextuales en el logro educativo de una muestra de 1,817 estudiantes de sexto grado de primaria y 1,239 de tercero de secundaria de Baja California, quienes respondieron a las Pruebas Nacionales aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2004. Los resultados observados son que los

estudiantes del turno matutino presentan niveles de desempeño superiores al de estudiantes del turno vespertino; y los estudiantes de escuelas privadas presentan mejores resultados que los de escuelas públicas. Por otro lado, el efecto del maestro en el logro educativo de los estudiantes es bajo y considerablemente menor que el de la escuela (Carvallo, Caso & Contreras, 2007). “Las condiciones sociales de vida de los alumnos y las desigualdades en la estructura social tienen un poder explicativo mucho mayor que el de los factores escolares” (Blanco, 2009, p. 56).

2.3.3. Factores relacionados a las características de los alumnos.

Los factores contemplados en este apartado corresponde a las características particulares de los alumnos: la condición socioeconómica, antecedentes escolares, repetición, sexo, edad. Este factor está vinculado con el capital cultural en su estado incorporado.

Al considerar las características individuales del alumno, las variables que resumen su trayectoria académica —promedio de Matemáticas de secundaria, promedio general de primaria, tipo de primaria y secundaria— resultan ser las variables más importantes en la determinación del logro escolar (De Hoyos, García & Espino, 2010).

Montero, Villalobos y Valverde (2007) realizaron un análisis multinivel para vincular el rendimiento académico (calificación final en cursos) y un conjunto de factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos, en una muestra aleatoria de 848 estudiantes en la Universidad de Costa Rica. En el 2001 Colorado (2009), en su investigación indagó los diferentes tipos de capitales que poseen los estudiantes universitarios, considerando el capital cultural, social, político y económico. Trató de establecer si los diferentes tipos de capitales inciden en la

trayectoria escolar y se cuestionó si se pueden considerar como un elemento explicativo. Entre los resultados que encuentra, el capital cultural sigue siendo el tipo de capital que se asocia con mayor fuerza a trayectorias con un alto desempeño y continuidad en los estudios. Como resultado de esta investigación Colorado categoriza tres clases de estudiantes:

El primero, los herederos, estudiantes con altos volúmenes de capitales cultural, social y económico; el segundo, los políticos, de estudiantes con alto volumen de capital político, pero con medianos volúmenes de capital cultural, social y económico; y, el tercer grupo, los pioneros, formado por estudiantes con escasos volúmenes de los cuatro tipos de capitales considerados (2009, p. 9).

En general, en este estudio se observó que los estudiantes con alto capital cultural siguen siendo quienes desarrollan mejores trayectorias escolares, en comparación con los otros tipos de estudiantes. Sin embargo, se observó también que existen estudiantes políticos y pioneros que presentan trayectorias escolares altas, con un buen desempeño y que son continuos en sus estudios, lo que los llevó a la pregunta planteada en esta investigación, ¿por qué estudiantes con iguales condiciones socioeconómicas despliegan diferentes trayectorias escolares?. Desde el análisis de los diferentes tipos de capitales, concluyeron que el capital cultural sigue siendo el capital que ayuda a entender mejor las trayectorias escolares (Colorado, 2009).

El hecho de ser mujer también es importante para explicar las diferencias en el desempeño. Este resultado es consistente con la evidencia empírica internacional, que muestra que las mujeres tienen mejor resultado que los hombres en las pruebas

que evalúan las habilidades de comprensión lectora, mientras que los hombres obtienen un puntaje más alto en habilidad matemática (OCDE, 2007).

Carvallo, Caso y Contreras (2007) indican que en el estudio con alumnos de sexto grado de primaria y de tercero de secundaria de Baja California encontraron que los resultados son consistentes con los reportados en la mayor parte de la literatura nacional e internacional: las mujeres presentan mejor desempeño que los hombres en comprensión lectora, y los hombres registran mejor rendimiento en matemáticas; los estudiantes con edades superiores a las que corresponden al sexto grado escolar o tercero de secundaria presentan niveles de desempeño inferiores a las de sus compañeros. Se analizó también, mediante el análisis de modelos jerárquicos lineales, el efecto del nivel socioeconómico, del contexto de la escuela y del profesor en el logro educativo. En todos los casos, los niveles de varianza explicada resultaron menores que los registrados en otros estudios nacionales similares.

Cervini (2009) realiza una investigación en la que se propone comparar la distribución de los rendimientos en Matemática y en Lengua de la educación primaria y secundaria de Argentina. Más específicamente, se trata de determinar y confrontar los efectos de los factores extraescolares sobre el nivel y la distribución de los logros de aprendizaje en la educación primaria y secundaria, extrayendo conclusiones comparativas sobre la inequidad educativa en tales niveles del sistema educativo argentino. Con tal finalidad, se utilizan los datos del Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario (1998) y del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa – 6º año de la educación primaria (Censo 2000), ambos realizados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. El análisis se desarrolla con la

técnica 'correlacional' de modelos jerárquicos lineales o 'multinivel', la cual permite operacionalizar diferentes aspectos del concepto de (in)equidad educativa. Todos los indicadores considerados muestran una estrecha correlación con ambas asignaturas y tramos educativos, con excepción de la asociación entre 'bienes' y Lengua en secundaria. En general, cuanto más alto sea el nivel económico familiar (*bienes*) más alto será el rendimiento del alumno de primaria en ambas disciplinas, y en Matemática de secundaria; cuanto más alto sea el capital cultural (*libros, educación*), más alto será el rendimiento del alumno en ambas disciplinas y tramos educativos; el mayor tiempo dedicado a actividades laborales extra-escolares (*trabajo*) predice bajos rendimientos; los hombres obtienen rendimientos superiores en Matemática y las mujeres, en Lengua. En cambio, el efecto del 'capital cultural objetivado', es decir, la incidencia de la disponibilidad de recursos culturales en el hogar, no experimenta diferencias a este respecto, incidiendo con la misma fuerza en ambos tramos y asignaturas (Cervini, 2009).

En una perspectiva diferente Fernández y Rodríguez (2008) examinan el fracaso escolar en el nivel de secundaria en España, analizando seis condicionantes socioestructurales, cuatro de ellas representadas por la clase social de origen del estudiante, la profesión de sus padres, la estructura de su familia y, finalmente, el género del estudiante, poniendo a prueba la teoría del capital humano y la del capital cultural. Como variable aproximativa del fracaso escolar usa la repetición de curso. En este estudio se utiliza la regresión logística y los resultados obtenidos en el examen *Programme for International Student Assessment (PISA)*. La principal conclusión a la que se llega es que la repetición de curso tiene una explicación multicausal. Repiten menos los estudiantes de mayor estatus socioeconómico, los de

familias que favorecen la acumulación de capital cultural, y aquéllos mejor predispuestos a la disciplina escolar. Otra conclusión es la relevancia del sexo del estudiante en la repetición. Las estudiantes repiten mucho menos, lo cual contrasta con la escasa importancia concedida en el debate educativo español a las diferencias de género. La repetición de curso está negativamente relacionada con el volumen de la biblioteca del hogar, con la posesión de una computadora en casa (21 frente a 47%), y con la existencia de una conexión a Internet en el hogar (19 frente a 34%). Esto supondría que un alumno que tiene una computadora en casa tiene menos probabilidades de reprobar que uno que no.

Sánchez (2007b) en su investigación buscó identificar estadísticamente cuáles son los principales factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes durante el primer año de estudios en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAM-A) en el año 2006. Los resultados encontrados apuntan a que un promedio alcanzado de 9.1 a 10 en el bachillerato incrementa trece veces la probabilidad de llevar un promedio de 9.1 a 10 en la UAM. En general el modelo propuesto resultó ser significativo; sin embargo, la escolaridad de la madre, el perfil socioeconómico y el capital cultural objetivado *no* alcanzan un valor significativo, es decir, el modelo muestra que la inclusión de estas tres variables no es relevante para la capacidad explicativa y predictiva del modelo logístico. Concluye que no existen evidencias empíricas suficientes para sostener que el sexo, la edad, la condición socioeconómica o la escolaridad de los padres condicionan el desempeño de los sujetos en sus estudios universitarios. Sus resultados contradicen lo que la teoría de Bourdieu (1979) aporta en esta temática.

Al realizar la revisión de la literatura sobre capital cultural se puede observar que los resultados de las investigaciones son congruentes con los planteamientos de esta teoría. Una excepción, es la investigación realizada por Sánchez (2007b) en educación superior, quién encontró datos que refutan la teoría que explica el logro académico. Esto plantea un cuestionamiento, ¿influye el nivel escolar en el que se realiza el estudio?, es decir el capital cultural de un alumno deja de ser un factor importante cuando se trata de estudiantes de nivel superior.

Al tratarse de un estudio realizado con alumnos del nivel superior, las hipótesis planteadas para este estudio contemplan las dos posibilidades, que se establezca una relación significativa o que ésta no sea relevante.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se contempla la descripción y la fundamentación del procedimiento elegido para el desarrollo de la investigación, con la finalidad de dar respuesta a la pregunta formulada: ¿De qué manera los factores del capital cultural pueden explicar el logro académico de los alumnos que concluyen la Licenciatura en Educación Primaria en las Normales en Nuevo León, tomando como referente su perfil de egreso?

Los apartados que se contemplan son: a) Diseño de investigación, b) Población, muestra y participantes, c) Instrumentos para coleccionar datos, variables y materiales y d) Procedimientos para analizar datos.

3.1 Diseño de investigación.

El diseño de investigación considerado para este estudio es de corte cuantitativo, ya que se pretendió generalizar los resultados obtenidos y proporcionar un enfoque sobre los fenómenos estudiados (Hernández, Fernández, Baptista, 2007; Creswell, 2009, 2012). De los posibles diseños cuantitativos se eligió el no experimental o ex post facto, porque la intención no fue manipular las variables, sino observar los fenómenos como se dan en el contexto donde se presentan. Con relación a su dimensión temporal se ubicó como una investigación transeccional, ya que se recopilaban datos en un sólo momento.

Se utilizó el Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (SEM) como un procedimiento estadístico que permite estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables, ya que la investigación consideró como variables, constructos que se midieron a través de indicadores. A partir de un modelo teórico se diseñó el

modelo de medición que intenta representar de forma sencilla la realidad subyacente en las variables latentes, especificando las relaciones entre ellas y apoyándose en un diagrama de trayectorias (Byrne, 2002, 2009).

3.2 Población, muestra y participantes.

La población se conformó por los alumnos de las seis Escuelas Normales, públicas y privadas en el estado de Nuevo León, que estudiaron la Licenciatura en Educación Primaria (véase tabla 3). Los participantes fueron 417 alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que presentaron el EGC aplicado por el CENEVAL en el ciclo escolar 2009-2010.

Tabla 3

Escuelas Normales en Nuevo León

Escuelas Normales del Estado de Nuevo León	alumnos
Escuela Normal "Profr. Serafín Peña	83
Escuela Normal Miguel F. Martínez	128
Escuela Normal Pablo Livas	80
Escuela Normal Labastida	52
Escuela Normal Montemorelos "Profra. Carmen A. de Rodríguez"	6
Escuela Normal del Instituto Regiomontano	68
Total de alumnos	417

Nota: Adaptada de SEP. Red Normalista. <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>

La muestra contempló 200 casos, elegidos de acuerdo al criterio emitido por Hair, Anderson, Tatham y Black (2007), ya que considera que su tamaño debe ser al menos tan grande como el número de covarianzas y correlaciones de la matriz de los datos de entrada, aunque también se manifiesta por un mínimo de cinco

encuestados por cada parámetro estimado o con un ratio de diez encuestados de acuerdo a la complejidad del modelo. En caso de no lograr la normalidad sugiere una cuota de 15 encuestados por parámetro. Concluye que no existe un tamaño muestral correcto y recomienda que sea un tamaño entre 100 y 200 casos. Por otra parte esta cuota cubre los tres requerimientos anteriores, considerando las 12 variables, mismas que se describen en el apartado correspondiente (Arévalo 2008; Hernández, et al, 2007; Reyes, 2005; Schumacker, 1996; Stevens, 1996). Con 200 casos se logró un margen de tolerancia, ya que este valor permitió aplicar las diferentes pruebas estadísticas en el análisis. Para la selección aleatoria de la muestra se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 19.

3.3 Instrumentos para coleccionar datos, variables y materiales.

Este apartado contempla en un primer momento la descripción de los dos instrumentos que se utilizaron para la recopilación de la información, así como la forma en que se llevó a cabo su validación. En un segundo apartado se abordan las variables incluidas en el estudio y su operacionalización. Se incluye para finalizar el proceso que se llevó a cabo para el análisis de los datos.

3.3.1. EGC (Examen General de Conocimientos).

Exámenes aplicados en la Licenciatura en Educación Primaria por el CENEVAL.

CENEVAL (2010a), se integra como una institución que busca lograr el mejoramiento cualitativo e intensificar los procesos de evaluación educativa, a partir de criterios, indicadores, procedimientos e instrumentos apropiados a cada circunstancia. CENEVAL se crea en 1994 como una iniciativa del Secretariado

conjunto de la Coordinación Nacional para la planeación de la Educación Superior y el Consejo Nacional de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior) con la finalidad de constituir un sistema de evaluación y acreditación de programas de educación superior. Sus actividades se orientan, primordialmente, a evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos por los individuos a través de procesos de enseñanza aprendizaje formales o no formales de los sistemas de educación media superior y superior (Monroy, Herrera & García, 2009a).

CENEVAL es una organización no gubernamental, autofinanciable, que desarrolla los procesos para elaborar y aplicar los siguientes exámenes: EXANI-I (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior), EXANI-II (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior), EGEL (Examen General del Egreso de la Licenciatura). Este último aplicado a los estudiantes de las normales en todo el país.

El Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria es un instrumento de evaluación especializado que aporta información a los sustentantes, docentes y directivos de las escuelas normales y las autoridades educativas, estatales y federales sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, con respecto a algunos conocimientos y habilidades esenciales establecidos en el plan de estudios (CENEVAL, 2010a). Se trata de un instrumento de 200 reactivos, que constituyen una muestra suficientemente representativa del universo de medición, definido a partir del Perfil Referencial del Examen (véase tabla 4). Estos reactivos están subdivididos en cinco áreas: a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de

contenidos de enseñanza, c) competencias didácticas, d) identidad profesional y ética, y e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela, de acuerdo a la organización de las competencias del perfil de egreso del programa de la Licenciatura en Educación Primaria (2000).

Tabla 4.

Estructura del Examen General de Conocimientos.

Área	Subárea	% área	% subárea	Reactivos por área	Reactivos por subárea
Habilidades intelectuales	Comprensión lectora y expresión escrita	22	10	44	21
	Resolución de problemas		12		23
Enfoques, propósitos y contenidos de la educación primaria	Programas y contenidos	27	17	54	33
	Enfoques y propósitos		10		21
Competencias didácticas	Estrategias didácticas	27	14	54	28
	Conocimiento del alumno		5		10
	Evaluación educativa		8		16
Identidad profesional	Política educativa mexicana	12	5	24	10
	Valor social de la profesión docente la escuela pública		7		14
Percepción y respuesta al entorno de la escuela	Reconocimiento y atención a la diversidad	12	7	24	14
	Escuela, familia y comunidad.		5		10
		100	100	200	200

Nota: CENEVAL. (2010) Estructura del Examen General de Conocimientos.

Los resultados son expresados por puntajes y por nivel de competencias, en la tabla 5 se pueden observar los tres niveles: insatisfactorio, satisfactorio y destacado que se utilizan para globalizarlos.

Los reportes se entregan a las escuelas normales en diferentes versiones y dirigidos a diferentes usuarios: a) reportes por alumno, en sobres individualizados, cerrados y por nivel de competencia, b) por institución, nivel de competencia, y

puntajes globales, c) por estado, de acuerdo al promedio por institución en cuadros comparativos y d) nacionales, por institución en cuadros comparativos.

Tabla 5.

Estándares de desempeño.

ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA		
	Dictamen	% de aciertos
Nivel de competencia 1	Insatisfactorio	0-59
Nivel de competencia 2	Satisfactorio	60-72
Nivel de competencia 3	Destacado	73 o más

Nota: Adaptada de Red Normalista.

Para la aplicación del examen se requiere que el alumno se registre en línea, al hacerlo el sistema le solicita información relacionada directamente con él y con su contexto (cuadernillo de contexto), una vez completado el trámite el alumno queda registrado para presentar el examen general de conocimientos que se aplica aproximadamente un mes después en la escuela sede que en el CENEVAL se elige, se organizan los grupos de acuerdo a la población a atender y la aplicación del examen se realiza por miembros contratados por el CENEVAL.

3.3.2. Cuestionario de Contexto.

Los instrumentos de evaluación del CENEVAL están acompañados de cuestionarios de contexto, cuyo propósito es disponer de información que ayude a las instituciones en la toma de decisiones. Por medio de estos cuestionarios es posible describir a la población sustentante, contextualizar los resultados y explicar el desempeño académico de los examinados (Monroy, Herrera & García, 2009a, 2009b).

El Cuestionario de Contexto está organizado en diez apartados, cuatro apartados de identificación de datos de las sedes de aplicación, las escuelas y los estudiantes y seis más orientados a la obtención de la información específica (véase tabla 6).

El objetivo esencial de este documento es describir y explicar los procedimientos para obtener ese puntaje. A partir de ellos se pueden estudiar las variables consideradas, con la intención de generar explicaciones sobre el desempeño de los alumnos.

Tabla 6

Distribución de cuestionamientos del cuestionario de contexto según aspectos.

Aspectos	No. de cuestionamientos
I. Identificación de la aplicación	7
II. Identificación de la institución sede	4
III. Identificación del sustentante	10
IV. Identificación de la escuela de procedencia	11
Antecedentes escolares	12
Hábitos de estudio	57
Datos de opinión sobre la licenciatura en educación	43
Datos socioeconómicos	14
Uso del tiempo libre	40
Actitud respecto a la profesión docente en educación	21
Total	219

Nota: Adaptada de Red Normalista.

Los cuestionarios de contexto son producto de un equipo de trabajo conformado por diversos especialistas que siguen rigurosos controles de calidad y consideran los siguientes pasos para su elaboración:

1. Definición de la estrategia de evaluación,
2. Establecimiento de referentes

3. Definición de la estructura de los cuestionarios, 4. Integración de la versión preliminar, 5. Integración de la versión para piloteo, 6. Validación del instrumento, 7. Aplicación piloto, 8. Verificación estadística, 9. Integración de la versión definitiva, 10. Aplicación de los cuestionarios, 11. Base de datos y análisis de datos (Monroy, Herrera & García, 2009a, p. 19).

Una actividad consiste en la elaboración o generación de una escala. Del conjunto de preguntas que conforman una escala se obtiene un puntaje global para poder medir variables que no son directamente observables (como el *capital cultural* o *económico* de un estudiante), pero cuyo impacto en el logro académico es importante (Herrera, García, Monroy & Pérez, 2009a).

3.3.3 .Validez y confiabilidad de los instrumentos.

El cuestionario de contexto está construido a partir de la definición de las variables que se eligieron así como de las conductas observables y la forma de medirlas, es decir el tratamiento estadístico (Monroy, Herrera, Pérez & García, 2009), a partir de Sistemas de ecuaciones estructurales (Manzano & Zamora, 2009) y tiene su "sustento conceptual en los cuestionarios utilizados por el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, 2003), del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, 1995) y de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, 2003)" (Monroy, Herrera & García, 2009a, p.8). El diseño de los cuadernillos se detalla con precisión en ocho cuadernillos técnicos que avalan su validez y están respaldados por CENEVAL. Son elaborados por un grupo de expertos del Centro de investigación y docencia económica (CIDE), Instituto Nacional de Estadística (INE), Geografía e informática, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y la

Secretaría de Educación Pública (SEP). “Actualmente, la elaboración de los cuestionarios se lleva a cabo siguiendo estándares de calidad similares a los que guían el proceso de elaboración de los exámenes que se aplican de manera masiva” (Herrera, García, Monroy & Pérez, 2009, p. 11). Este cuestionario se contesta al registrarse en línea para el examen EGC.

El modelo hipotético consideró como variable exógena capital cultural, medida a través del cuestionario de contexto aplicado por el CENEVAL y como variable endógena logro académico, medido a través de los resultados de la prueba de evaluación Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria, (EGC-LEPRI- CENEVAL) (véase tabla 7). Es fundamental en este momento clarificar cuáles son los principales indicadores de cada una de las variables, que presenten mayor peso y significatividad, cómo influyen, y en qué medida lo hacen.

3.3.4. Definición operacional de las variables y codificación para el análisis.

Las variables contempladas en la investigación son dos constructos:

Variable dependiente o endógena, Logro académico: se consideró como logro académico a las competencias que los alumnos desarrollan en función de las cinco áreas del perfil de egreso establecidos en el plan y programas de la licenciatura en educación primaria, medido a través de los resultados obtenidos en el Examen General de Conocimientos. Calificación del examen en porcentaje de aciertos. Esta variable fue medida a través de cinco ítems, del 223 al 227.

Variable independiente o exógena, Capital cultural: Conocimientos, habilidades y educación, que adquiere una persona a partir de las decisiones que los padres toman en función a la inversión en capital cultural, y mediante la

transmisión de actitudes y conocimientos necesarios para que sus hijos tengan éxito en el sistema educativo.

La teoría contempla al capital cultural en sus tres formas estado incorporado, objetivado e institucionalizado, y así se plantea en la variable independiente, pero es complicado establecer una línea divisoria entre las los factores que afecten a una u otra de sus formas, por tal motivo se consideró utilizar la variable bajo el término capital cultural, pero sin perder de vista sus tres formas (véase tabla 7).

Tabla 7.

Variables e indicadores

VARIABLES	INDICADORES	CLAVE	CUESTIONAMIENTOS	NO. ÍTEM	NIVEL DE MEDICIÓN
Control	Escuela de procedencia	CVE_PROC	Escuela de procedencia	23	
	Pública o privada	REG_PROC	Registro de procedencia	27	
	Sexo	SEXO	Sexo	29	
	Edad	EDAD	Edad	30	Escala
Capital cultural	Rendimiento académico en preparatoria (alumno)	PROM_BAC	Promedio obtenido en la preparatoria.	36	Escala
	Promedio alcanzado en la licenciatura en el último semestre (alumno)	PROM_LIC	Promedio alcanzado en la licenciatura en el último semestre	38	Escala
	Hábitos de estudio	HORA_EST	Horas <i>semanales</i> que dedicó al estudio de la licenciatura fuera del tiempo de clase durante la carrera.	46	Escala
	Libros	HRS_REV HRS_LIB HRS_PER HRS_INT	¿Cuántas horas en promedio por <i>semana</i> , dedica a la lectura de las siguientes fuentes? Horas dedicadas a revistas Horas dedicadas a libros Horas dedicadas a periódicos Horas dedicadas a internet	185 a 189	Escala
Logro académico	Calificación del Examen en Porcentaje de aciertos	PHBI	Calificación de habilidades intelectuales de la educación primaria en porcentaje de aciertos	223	Escala
		PPCP	Calificación de propósitos y contenidos de la educación primaria en porcentaje de aciertos	224	Escala
		PCCD	Calificación de competencias didácticas en porcentaje de aciertos	225	Escala
		PCIP	Calificación de identidad profesional en porcentaje de aciertos	226	Escala
		PPEE	Calificación de percepción y respuesta al entorno de la escuela. En porcentaje de aciertos	227	Escala

Nota: En esta tabla se plantea como variable independiente capital cultural, considerando que la teoría nos habla de sus tres formas, pero no se menciona una línea divisoria entre ellas.

3.4 Procedimientos para analizar datos.

La técnica utilizada en este estudio para la recopilación de datos es el análisis secundario de datos, lo que supone la utilización de datos obtenidos para otros fines (Vogt, 1999). Su uso permite un ahorro económico y de esfuerzos humanos, así como la utilización de recursos disponibles, también evita predisposiciones teóricas y elimina respuestas complacientes, entre otras ventajas. Ya que los datos fueron generados con otras intenciones, es necesario identificar y adaptar aquellos datos que se utilizarán de acuerdo al planteamiento del problema y las variables a considerar, para garantizar que puedan medirlas. En este sentido los datos obtenidos pueden ser limitados, pero al mismo tiempo suficientes para el problema que se planteó (Heinemann, 2003, Zuñiga, 2011).

Las bases de datos con relación al perfil de egreso el EGC de la Licenciatura en Educación Primaria, y el cuestionario de contexto se obtuvieron previa solicitud a CENEVAL, vía Subsecretaría de Educación Básica y Normal (anexo 1). En este caso se logró hacer una selección considerando los datos recabados por CENEVAL y adaptarlos a las necesidades de esta investigación, fundamentandolos en la teoría de Bourdieu (1970). Para el desarrollo de esta investigación se procedió a identificar y respaldar las bases de datos referentes a los resultados del examen EGC sustentados por alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria en 2010 y los resultados de la aplicación del cuadernillo de contexto a los alumnos sustentantes del examen EGC en el mismo año. Estas dos bases de datos se integraron en una sola para su procesamiento, se depuraron y se validaron utilizando el programa SPSS, versión 19.

En el proceso de validación de acuerdo a Byrne (2002) y a Hair, Anderson, Tatham y Black (2007) los casos con datos faltantes y los valores atípicos fueron eliminados, en este último caso considerando el reporte de distancia Mahalanobis. El criterio de corte que se utilizó para determinar los casos atípicos fue .001.

Hay tres estrategias o enfoques, como sugieren Byrne (2009) y Hair, et al. (2007) para el desarrollo de las hipótesis y los modelos de un estudio: 1. Estrictamente confirmatorio (SC). Basados en la teoría se postula un modelo, se procede a la recolección de datos y se prueba el ajuste del modelo hipotético a los datos de la muestra. En este caso, los resultados pueden confirmar o descartar la hipótesis o el modelo. 2. Modelos alternativos (AM). El punto de partida son varios modelos alternativos que se proponen con base en la teoría. De acuerdo a los datos del estudio se acepta el mejor modelo. 3. Generación de modelo (MG). Se parte de un primer modelo que sirve de base (aunque no sea lo suficientemente satisfactorio) y se procede a modificarlo y replantearlo. Consiste en identificar los desajustes y lograr un modelo que represente significativamente los datos.

Para el desarrollo del modelo de ecuaciones estructurales se optó por la estrategia de desarrollo de modelo, en la que se parte de la especificación de un modelo y SEM se utiliza para lograr un ajuste aceptable, pero sin perder la capacidad de que los resultados puedan ser generalizados a otras muestras o poblaciones.

Un modelo de ecuaciones estructurales está formado de dos sub-modelos fundamentales: a) el modelo de medición y b) el modelo estructural (Byrne, 2009). En un modelo estructural se contemplan dos modelos de medición, uno para las variables predictoras y otro para las variables dependientes. Por lo tanto se procedió

a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de la variable dependiente y de la variable independiente. La literatura menciona que es necesario iniciar con un Análisis factorial exploratorio, pero en este caso se optó por omitir este procedimiento fundamentándose en la existencia de suficiente teoría que avala los indicadores elegidos (Byrne, 2009), es decir considerando criterios a priori (Hair et al., 2007; Schumacker & Lomax, 1996). El AFC se ajustó a los supuestos de Normalidad, Homocedasticidad y Linealidad (ver anexo 3 y 4).

El modelo estructural se define a partir de la relación entre las variables observables y las no observables, es decir la forma en que cada constructo será medido a través de sus indicadores. Para la valoración de los dos modelos de medición y para el modelo estructural se utilizó el programa AMOS, versión 20.

Para realizar el Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (SEM) es necesario seguir varios pasos: especificación, identificación, estimación de parámetros, evaluación del ajuste, re-especificación del modelo e interpretación de resultados (Schumacker & Lomax, 1996; Kline, 2005).

3.4.1. Especificación del modelo

En función de los conocimientos teóricos del investigador se determinó el modelo a probar. Se establecieron, tanto los modelos de medición, como el modelo estructural (véase figura 2).

Ecuación en notación matricial: $\beta\eta = \Gamma\xi + \zeta$, donde η es un vector $m \times 1$ que contiene las variables latentes endógenas; ξ es un vector $n \times 1$ que contiene las variables latentes exógenas; β es una matriz $m \times n$ que contiene los coeficientes de regresión de las variables endógenas sobre las variables exógenas; Γ es una matriz $m \times n$ que contiene los coeficientes de regresión de las variables exógenas sobre las

variables endógenas; y ζ es un vector $m \times 1$ que contiene los errores de regresión que resultan de predecir las variables endógenas a partir de las exógenas (Hair et al., 2007).

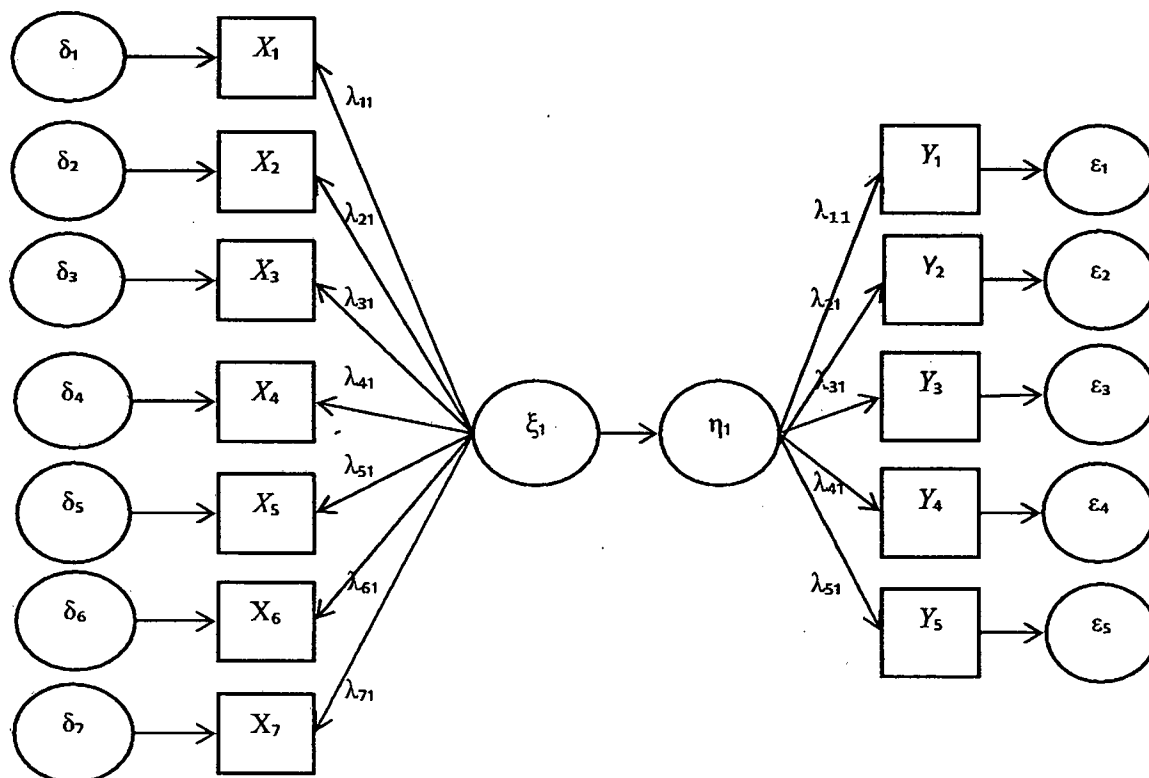


Figura 2. Modelo estructural inicial.

Nota: Variable latente endógena η_1 =Logro académico, Variable latente exógena ξ_1 =Capital cultural. Variables observadas endógenas: Y_1 =PHBI (habilidades intelectuales), Y_2 =PPCP (Propósitos y contenidos), Y_3 =PCCD (Competencias didácticas), Y_4 =PCIP (Identidad profesional) y Y_5 =PPEE (percepción y respuesta). Variables observadas exógenas: X_1 =promedio de bachillerato, X_2 =promedio de licenciatura, X_3 =Horas de lectura en libros, X_4 =Horas de lectura en periódicos, X_5 =horas de lectura en internet, X_6 =Horas de lectura en revistas, X_7 =horas de estudio. Errores de medida, variables observadas endógenas: $\xi_1, \xi_2, \xi_3, \xi_4, \xi_5$. Variables observadas exógenas: $\delta_1, \delta_2, \delta_3, \delta_4, \delta_5$.

De esta notación matricial se desprende el modelo hipotético:

Logro académico (PHBI+ PPCP+PCCD+PCIP+PPEE)= capital cultural(PROM_BACH+ PROM_LIC+HRS_LIB+HRS_PER + HRS_INT+HORA_EST+ HRS_REV).

Estimación de parámetros e identificación

El siguiente paso es la estimación de parámetros en el que si el modelo teórico es correcto, se procede a su identificación. Lo deseable es obtener un modelo sobreidentificado es decir, conseguir un ajuste aceptable con el mayor grado de libertad posible.

Para trabajar con SEM es necesario contemplar tres supuestos importantes: observaciones independientes, muestra aleatoria de los encuestados y linealidad de todas las relaciones (Hair et al., 2007, p. 630).

Evaluación del ajuste del modelo.

La etapa de diagnóstico de la bondad del ajuste se refiere a la exactitud de los supuestos del modelo especificado para determinar si el modelo es correcto y sirve como aproximación al fenómeno real precisando así su poder de predicción.

Una vez estimado el modelo, se procede a valorar la bondad de ajuste, es decir en qué medida los datos se ajustan al modelo estimado. Para hacer esta valoración se contemplan tres tipos estadísticos de bondad de ajuste: los de ajuste absoluto, que están basados en la valoración de los residuos; los de ajuste relativo basados en la comparación del ajuste respecto a otro modelo; y los de ajuste parsimonioso, que valoran el ajuste con relación al número de parámetros utilizados. (Arévalo, 2008; Hair et al., 2007; Reyes, 2005). Una vez que se han corrido los estadígrafos se consideran aquellos que logran un mejor ajuste de acuerdo a los criterios de corte establecidos en la literatura por diferentes autores.

Es necesario considerar la valoración de los parámetros de bondad de ajuste en forma global, ya que ninguno de ellos por separado brinda la suficiente información para valorar el modelo (Hair, et al., 2007). En la tabla 8 se muestra los

tres tipos de parámetros, sus abreviaturas y sus valores de referencia para alcanzar un buen ajuste.

Tabla 8

Parámetros de bondad de ajuste. Criterios de corte.

Parámetro		Criterio de Corte
CMIN	CMIN	Índice de Discrepancia
	CMIN/D F	Índice de discrepancia relativa
RMR, GFI	RMR	Raíz cuadrada media residual
	GFI	Índice de bondad de ajuste
	AGFI	Índice de bondad del ajuste justado
	PGFI	Índice de bondad de ajuste de parsimonia
Baseline Comparisons	NFI	Índice de ajuste normado
	RFI	Índice de ajuste relativo
	IFI	Índice de ajuste incremental
	TLI	Índice Tucker Lewis
	CFI	Índice de juste comparativo
	PRATIO	Relación de parsimonia
Parsimonia	PNFI	Índice ajustado normado de parsimonia
	PCFI	Índice de ajuste parsimonioso comparativo
NCP	NCP	Parámetro de no centralidad
	LO90	Se juzga en comparación con modelos alternativos.
	HI90	
FMIN	FMIN	Mínimo valor de discrepancia
	F0	Discrepancia estimada de la población
	LO 90	Rangos
	HI 90	
RMSEA	RMSEA	Error de aproximación cuadrático medio
AIC	AIC	Criterio de información de Akaike
	BCC	Criterio Browne-Cudeck
	BIC	Criterio de información de Bayes
	CAIC	Consistente AIC
ECVI	ECVI	Índice de validación cruzada esperada
	LO 90	Por rangos, sin especificar
	HI 90	
	MECVI	
HOELTER	.05	Hoelter crítico para .05
	.01	Hoelter critico para .01

Nota: Los valores presentados se tomaron de Hair, et al., 2007 & Byrne, 2009, con excepción de los que se citan explícitamente en la tabla.

Reespecificación

La Reespecificación consiste en buscar métodos para que el modelo propuesto tenga un mejor ajuste. Consiste en añadir o eliminar parámetros que son estimados en el modelo inicial. Para tomar decisiones en una reespecificación es necesario considerar las justificaciones teóricas por una parte y la modificación de índices por otra (Hair et al., 2007).

Interpretación de resultados

En función de los resultados obtenidos y la teoría propuesta se dio respuesta al problema planteado.

Capítulo 4. Análisis de resultados.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las pruebas estadísticas, considerando tres apartados, en el primero se expone una descripción demográfica con la intención de contextualizar los resultados, en el segundo se muestran los resultados de los modelos de medición y por último los resultados del modelo estructural.

4.1 Descripción demográfica.

En la tabla 9 se aprecia que del total de 200 alumnos que constituyen la muestra, se observa que 141 son egresados de 3 escuelas normales públicas (70.5 %) y 59 de tres escuelas normales privadas (29.5%). Del total de alumnos, 80 son hombres y 120 son mujeres, lo que representa respectivamente un 40% y un 60%.

Tabla 9

Procedencia de los alumnos.

Procedencia	Escuela Normal	Frecuencia	Porcentaje
Pública	Miguel F. Martínez	43	21.5
Pública	Serafín Peña	67	33.5
Pública	Pablo Livas	31	15.5
Privada	Labastida	25	12.5
Privada	Carmen A. Rodríguez	3	1.5
Privada	Instituto Regiomontano	31	15.5
	Total	200	100.0

Nota: Adaptada de SEP. 2010. Red Normalista. <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>

Con relación a la procedencia de los alumnos, se observa ligeramente menor el porcentaje de alumnos varones egresados de las escuelas privadas a las de sostenimiento público (véase tabla 10).

Tabla 10.

Sexo y registro de procedencia.

			Registro de procedencia		Total
			Pública	Privada	
Sexo	masculino	frecuencia	66	14	80
		porcentaje	82.5%	17.5%	100.0%
	Femenino	frecuencia	75	45	120
		porcentaje	62.5%	37.5%	100.0%
Total		frecuencia	141	59	200
		porcentaje	70.5%	29.5%	100.0%

A partir de los resultados de la estadística descriptiva se observa que la media de la edad de los alumnos es de 21.61 años, y el 94.5 % tiene 25 años o menos, constituyendo la mayoría de los alumnos, en contraste con un grupo minoritario cuya edad oscila entre 25 y 35 años, lo que representa un 5.5% (véase tabla11).

Tabla 11

Edad y registro de procedencia de los alumnos.

Edad			Registro de procedencia		Total
			Pública	Privada	
19	Frecuencia	2	0	2	
	%	100.0%	0.0%	100.0%	
20	Frecuencia	35	11	46	
	%	76.1%	23.9%	100.0%	
21	Frecuencia	58	32	90	
	%	64.4%	35.6%	100.0%	
22	Frecuencia	22	5	27	
	%	81.5%	18.5%	100.0%	
23	Frecuencia	9	3	12	
	%	75.0%	25.0%	100.0%	
24	Frecuencia	5	0	5	
	%	100.0%	0.0%	100.0%	
25	Frecuencia	6	1	7	
	%	85.7%	14.3%	100.0%	
26	Frecuencia	1	2	3	
	%	33.3%	66.7%	100.0%	
27	Frecuencia	0	1	1	
	%	0.0%	100.0%	100.0%	
28	Frecuencia	1	2	3	
	%	33.3%	66.7%	100.0%	
29	Frecuencia	2	0	2	
	%	100.0%	0.0%	100.0%	

30	Frecuencia	0	1	1
	%	0.0%	100.0%	100.0%
33	Frecuencia	0	1	1
	%	0.0%	100.0%	100.0%
Total	Frecuencia	141	59	200
	%	70.5%	29.5%	100.0%

Nota: Adaptado de resultados de CENEVAL.

La mayoría de los alumnos tiene una edad de 21 años (moda) lo que representa la edad esperada de egreso de los alumnos de la licenciatura.

4.2 Evaluación del Modelo de medición 1.

El modelo de medición 1, variable independiente, se integró con 7 factores (véase figura 3), promedio de bachillerato, promedio de licenciatura, horas dedicadas a la lectura de libros, horas dedicadas a la lectura de periódicos, horas dedicadas a la lectura en internet, horas de lectura dedicadas a revistas y horas de estudio (véase tabla 12).

Tabla 12

Factores en el modelo de medición. Variable independiente.

PROM_BACH	Promedio bachillerato
PROM_LIC	Promedio licenciatura
HRS_LIB	Horas dedicadas a la lectura de libros
HRS_PER	Horas dedicadas a la lectura de periódicos
HRS_INT	Horas dedicadas a la lectura en internet
HORA_EST	Horas de estudio
HRS_REV	Horas dedicadas a la lectura de revistas

El modelo 1 se identificó con 14 grados de libertad, y se obtuvo un coeficiente de Mardia de 3.168, este valor se encuentra entre 1 y 10 puntos, considerando un criterio de corte que establece como un buen grado de normalidad (Byrne, 2009). La Chi-cuadrada alcanzó un valor de 84.735, con un nivel de significancia de $p=.000$, por lo que se asumió momentáneamente que el modelo no se ajusta a los datos.

Es importante mencionar que este parámetro en particular es sensible al tamaño muestral, por lo que se procedió con la revisión de los demás índices para hacer una valoración final más objetiva. (Los valores de los índices de bondad de ajuste que se obtuvieron a partir del modelo inicial y de los modelos generados a partir de las reespecificaciones se pueden consultar y comparar en la tabla 12).

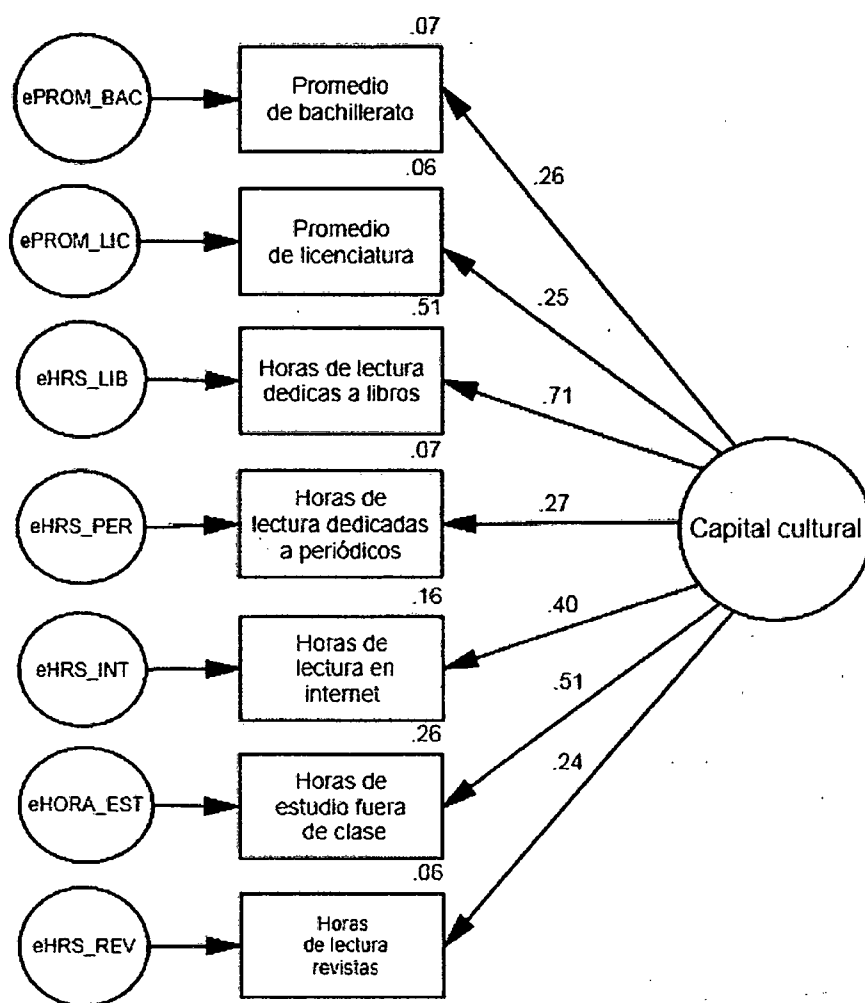


Figura 3. Modelo de medición 1. Variable exógena.

Cada uno de los valores de los indicadores alcanzó un Critical Ratio (CR) mayor a 1.96, pero el nivel de significancia al .001 sólo se logró con dos de los

parámetros, los demás se lograron con un nivel de significancia al .005 (p), Byrne (2009) establece que esa carga es significativa por lo que provisionalmente se puede afirmar que éstos son factores de capital cultural (véase tabla 13).

Tabla 13

Modelo de medición 1. Carga de factores.

			Estimación	S.E.	C.R.	P	Nivel
HRS_PER	<---	Capital_Cultural	.522	.206	2.538	.011	par_1
PROM_BAC	<---	Capital_Cultural	.203	.080	2.538	.011	par_2
HRS_LIB	<---	Capital_Cultural	1.806	.398	4.536	***	par_3
HRS_INT	<---	Capital_Cultural	1.102	.326	3.385	***	par_4
HORA_EST	<---	Capital_Cultural	1.000				
PROM_LIC	<---	Capital_Cultural	.256	.105	2.434	.015	par_5
HRS_REV	<---	Capital_Cultural	.413	.188	2.195	.028	par_6

Nota: S. E.= Error estándar. CR=Proporciones críticas. P= nivel de Significancia. *** =0.001

Los resultados de los parámetros de ajuste en el modelo 1 fueron: el CMIN/DF o Chi cuadrada relativa, muestra un índice de 6.052. El valor de referencia es un índice menor de 3.1.

En el siguiente set de estadísticos de ajuste se encontraron valores no aceptables para GFI (Índice de bondad de ajuste) que alcanzó .890, el (Índice de bondad de ajuste ajustado) AGFI con .780 y el CFI (Índice de ajuste comparado) con un valor de .506 ya que no se ajustaron al valor mínimo aceptable de .9 (Hair et al., 2007).

Ya que no se logró un ajuste aceptable se procedió a revisar el reporte de Modificación de Índices, de acuerdo a la referencia de Byrne (2009) (véase tabla 14). Encontrando dos sugerencias indicadas por los valores más altos; la principal una covarianza entre PROM_BACH y PROM_LIC con un valor de 42.677. La segunda,

una covarianza entre HRS_REV y HRS_PER con un valor de 18.925. Se tomó la decisión de establecer la covarianza en el primer caso, fundamentado en la revisión de la literatura que establece que hay una asociación entre resultados académicos de estudios anteriores y logro académico, en este caso son indicadores que miden resultados distintos (Byrne, 2009). Precautoriamente se seguirá revisando su pertinencia en el modelo estructural. En el segundo caso se decidió eliminar el indicador con menor carga factorial, que correspondió a HRS_REV, ya que se consideró que son bastante similares en lo que miden.

Tabla 14.

Modificación de índices. Covarianzas.

			M.I.	cambio en el parámetro
ePROM_LIC	<-->	ePROM_BAC	42.677	.177
eHRS_PER	<-->	eHRS_REV	18.925	.495
eHRS_INT	<-->	eHRS_REV	7.436	.436
eHORA_EST	<-->	eHRS_REV	5.653	-.260

Nota: MI=Modificación de índices.

4.3 Evaluación del Modelo de medición 2

Una vez realizada la reespecificación se obtuvo el modelo de medición 2 de la variable independiente (véase figura 4), integrado por 6 factores: promedio de bachillerato, promedio de licenciatura, horas dedicadas a la lectura de libros, horas dedicadas a la lectura de periódicos, horas dedicadas a la lectura en internet y horas de estudio.

Este modelo se identificó con 8 grados de libertad, se obtuvo además una mejoría significativa en la Chi cuadrada con un índice de 6.585, a un nivel de probabilidad de .582, al 0.05 de confianza. Esto significa que se debe de fallar en

rechazar el modelo de ajuste entre el modelo y los datos (Hair et al., 2007). Por lo tanto, provisionalmente se debe de aceptar la hipótesis nula. Sin embargo, será necesario considerar un conjunto más amplio de las medidas de bondad de ajuste con la finalidad de tomar una decisión razonable sobre el ajuste de los datos (Byrne, 2009).

Aunque ya se había alcanzado la normalidad, el coeficiente de Mardia se situó en .1208. Los resultados de las cargas de factores del nuevo corrimiento alcanzaron un CR mayor a 1.96, tres factores con un nivel de significancia al .05 y dos factores al .01 como se puede observar en la tabla 15.

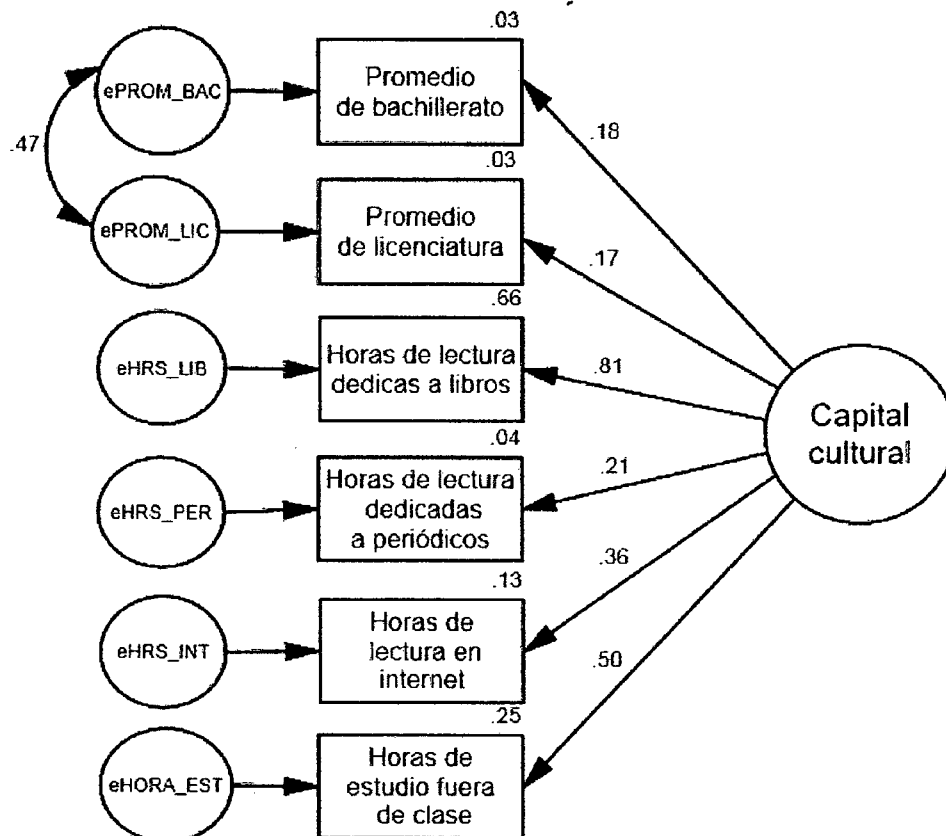


Figura 4. Modelo de medición 2. Variable exógena.

Los resultados de los parámetros de ajuste de este modelo se situaron en: Chi cuadrada relativa con (CMIN/DF).823; la Raíz cuadrada media residual o RMR con .077 , el índice de bondad de ajuste o GFI alcanzó un .989, su valor ajustado AGFI .971, ambos bastante cercanos a 1, lo que indica un ajuste bastante bueno (Jöreskog y Sorbom, 1993); el Índice de ajuste comparado (CFI), con 1.000, indica un ajuste perfecto, mientras el Índice de ajuste normado (NFI) alcanza un .948, y el Índice de ajuste relativo (RFI) obtiene.903, estos dos últimos parámetros indicando un ajuste bastante aceptable de acuerdo a Bentler (1999); ECVI con .224 y MECVI con .231; HOELTER al .05 con un valor de 469 y HOELTER al .01 con 608, estas últimas medidas mejorando con relación al modelo 2. En la tabla 15 se podrá constatar la mejoría en el ajuste del modelo 2 con relación al modelo 1.

Tabla 15

Modelo de medición 2. Carga de factores.

			Estimación	S.E.	C.R.	P	Nivel
HRS_PER	<---	Capital_Cultural	.418	.177	2.367	.018	par_1
PROM_BAC	<---	Capital_Cultural	.147	.069	2.127	.033	par_2
HRS_LIB	<---	Capital_Cultural	2.104	.604	3.483	***	par_4
PROM_LIC	<---	Capital_Cultural	.184	.091	2.020	.043	par_5
HORA_EST	<---	Capital_Cultural	1.000				
HRS_INT	<---	Capital_Cultural	1.026	.284	3.609	***	par_6

Nota: S. E.= Error estándar. CR=Proporciones críticas. P= nivel de Significancia. *** =0.001

Al revisar la carga de factores, se observa que HRS_PER (que corresponde a horas dedicadas a la lectura de periódicos) es significativo al .05, pero el peso de la regresión estandarizada es de .212, es decir muy baja, ante esta información y de

acuerdo a lo sugerido por Hair (et al., 2007), se decidió prescindir de este factor, buscando lograr un mejor ajuste en el modelo.

4.4 Evaluación del Modelo de medición 3.

El modelo de medición 3, se integró con 5 factores (véase figura 5). Como resultado de esta modificación se obtuvo un Coeficiente de Mardia de $-.345$, el modelo se identificó con 4 grados de libertad y para la Chi cuadrada se obtuvo un valor de 3.376, con una probabilidad de .497 un nivel de significancia al .05, valor que mejoro relativamente, aún y cuando este indicador es sensible a la reducción de parámetros.

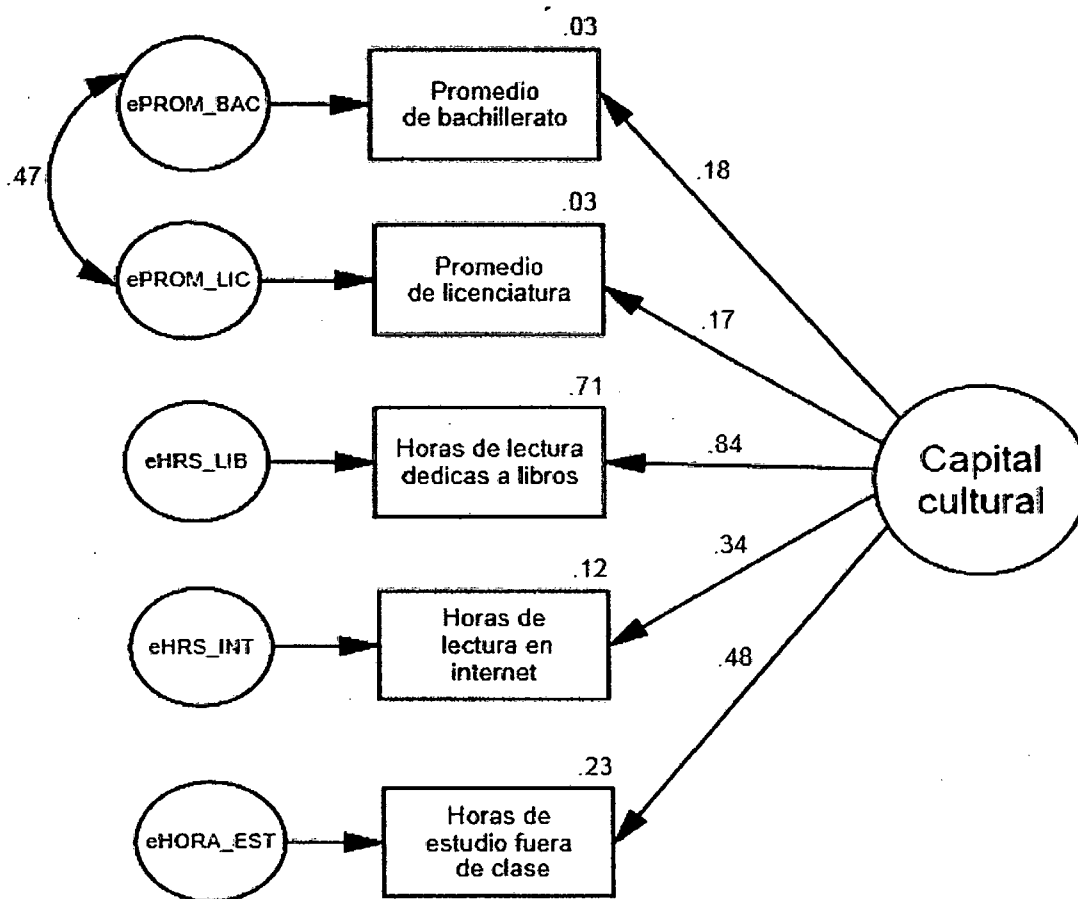


Figura 5. Modelo de medición 3. Variable exógena.

La carga de cada uno de los factores para este modelo se sitúa por encima de 1.96, punto de corte para el CR, con una significancia al .005 y .001. En la tabla 16 se observan los valores obtenidos.

Tabla 16.
Modelo de medición 3. Carga de factores.

			Estimación	S.E.	C.R.	P	Nivel
PROM_BAC	<---	Capital_Cultural	.145	.069	2.087	.037	par_1
HRS_INT	<---	Capital_Cultural	1.004	.287	3.502	***	par_3
HRS_LIB	<---	Capital_Cultural	2.250	.816	2.757	.006	par_4
PROM_LIC	<---	Capital_Cultural	.182	.092	1.982	.048	par_5
HORA_EST	<---	Capital_Cultural	1.000				

Nota: S. E.= Error estándar. CR=Proporciones críticas. P= nivel de Significancia. *** =0.001

Los resultados de los parámetros de ajuste de este modelo se situaron en: Chi cuadrada relativa (CMIN/DF) con .844, la Raíz cuadrada media residual o RMR con .042, el índice de bondad de ajuste o GFI alcanzó un .993, su valor ajustado AGFI .974, ambos bastante cercanos a 1, lo que indica un ajuste bastante bueno (Jöreskog y Sorbom, 1993); el índice de ajuste comparado (CFI), con 1.000, indica un ajuste perfecto, mientras el índice de ajuste normado (NFI) alcanza un .971, y el índice de ajuste relativo (RFI) obtiene 9.28, estos dos últimos parámetros indicando un ajuste bastante aceptable de acuerdo a Bentler (1999); ECVI con .128 y MECVI con .131, logrando los índices más bajos de los tres modelos e indicando mejor ajuste (Byrne, 2009); HOELTER al .05 con un valor de 560 y HOELTER al .01 con 783, ambos muy superiores al mínimo establecido en 200 (Hair et al.,2007).

En general puede asegurarse que a partir de los valores obtenidos en la bondad de ajuste no hay diferencia entre el modelo y los datos. La lectura de los valores de bondad de ajuste, en su conjunto establecen que hay que fallar en el rechazo de la hipótesis nula y por tanto hay que establecer que no hay diferencia significativa entre el modelo de capital cultural y los datos obtenidos a partir de la muestra. El modelo de capital cultural es válido y está representado de forma óptima por lo elementos que lo constituyen.

Tabla 17.

Índices de bondad de ajuste comparado de los tres modelos de medición.

Parámetros	Modelo de medición 1	Modelo de medición 2	Modelo de medición 3
DF	14	8	4
CMIN	84.735	6.585	3.376
CMIN/DF	6.052	0.823	0.844
RMR	0.149	0.077	0.042
GFI	0.890	0.989	0.993
AGFI	0.780	0.971	0.974
CFI	0.506	1.000	1.000
RMSEA	0.159	0.000	0.000
NFI	0.484	0.948	0.971
RFI	0.225	0.903	0.928
ECVI	0.567	0.164	0.128
MECVI	0.572	0.169	0.131
HOELTER	56	469	560
HOELTER	69	608	783

Nota: Comparación de la bondad de ajuste de los tres modelos propuestos en el modelo de medición de la variable independiente.

En la tabla 17 se puede observar como las reespecificaciones en el análisis factorial lograron un mejor ajuste de parámetros en los índices considerados, por lo que se eligió el modelo 3 como modelo de medición final.

4.5 Resultados del Análisis factorial confirmatorio de la variable dependiente.

La variable dependiente logro académico se integró por cinco factores: PHBI (Habilidades intelectuales), PPCP (Propósitos y contenidos), PCCD (Competencias didácticas), PCIP (Identidad profesional) y PPEE (Percepción y respuesta) (véase figura 6).

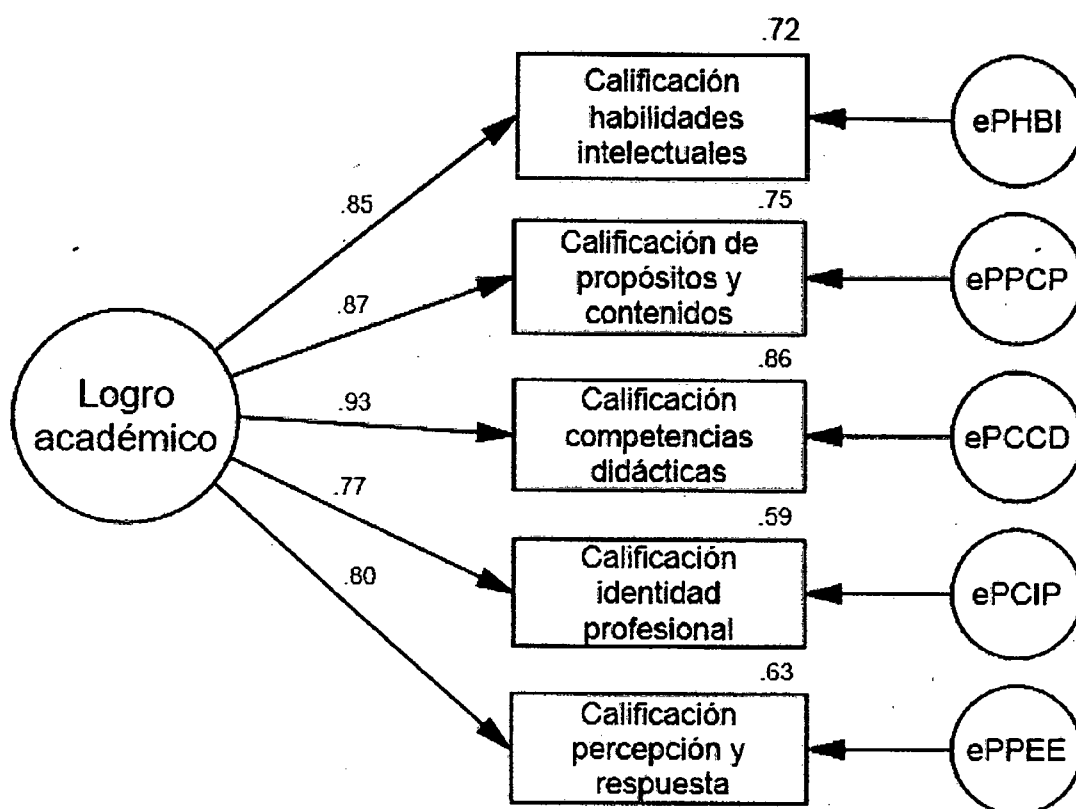


Figura 6. Análisis factorial confirmatorio de la variable endógena.

En la tabla 18 se muestran los resultados obtenidos del corrimiento de CFA de la variable dependiente, logrando que el modelo estuviera identificado con 5 grados de libertad, así como obtener un coeficiente de Mardia menor a 10, que indica la normalidad de los datos. La Chi cuadrada se estableció en 13.545, con un nivel de probabilidad de .019, con una significancia al .02.

Tabla 18.

Resumen de resultados del CFA de la variable dependiente.

Número de distintos momentos de la muestra	20
Número de parámetros:	15
Grados de libertad (20 - 15):	5
Coficiente de Mardia: Normalidad	2.074
Chi-cuadrada	13.545

El Critical ratio (CR) para cada uno de los factores que componen logro académico, PHBI (habilidades intelectuales), PPCP (Propósitos y contenidos), PCCD (Competencias didácticas), PCIP (Identidad profesional) y PPEE (percepción y respuesta) se dio por encima de 1.96 con un nivel de significancia al .01, en otras palabras, el peso de la regresión para Logro Académico en la predicción de PPCP es significativamente diferente de cero al nivel 0.001 (véase tabla 19).

Tabla 19.

Carga factorial del modelo de medición dependiente.

			Estimación	S.E.	C.R.	P	Label
PHBI	<---	Logro académico	1.000				
PPCP	<---	Logro académico	.882	.055	15.926	***	par_1
PCCD	<---	Logro académico	1.165	.066	17.545	***	par_2
PCIP	<---	Logro académico	1.086	.083	13.055	***	par_3
PPEE	<---	Logro académico	1.083	.079	13.694	***	par_4

Nota: S. E.= Error estándar. CR=Proporciones críticas. P= nivel de Significancia. ***=0.001

Los resultados de los parámetros de ajuste de este modelo de medición se situaron en: Chi cuadrada relativa con (CMIN/DF) 2.709, el índice de bondad de

ajuste o GFI alcanzó un .974, su valor ajustado AGFI .921, ambos bastante cercanos a 1, lo que indica un ajuste bastante bueno (Jöreskog y Sorbom, 1993); el índice de ajuste comparado (CFI), con .989, indica un ajuste perfecto (McDonald and Marsh's 1990), mientras el índice de ajuste normado (NFI) alcanza un .982, el Índice de ajuste incremental (IFI) con .989 y el índice de ajuste relativo (RFI) obtiene .964, estos últimos parámetros indicando un ajuste bastante aceptable de acuerdo a Bentler (1999); REMSEA con un valor de .047 menor a .05 que indica buen ajuste (Browne and Cudeck, 1993), ECVI con .169 y MECVI con .172; HOELTER al .05 con un valor de 163 y HOELTER al .01 con 222, este último solamente por encima de 200, el mínimo requerido para un buen ajuste (Bollen and Liang,1988) (véase tabla 20).

Tabla 20

Índice de bondad de ajuste del modelo estructural.

Parámetros	Referentes	Valores
DF	Mayor	5
CMIN		13.545
CMIN/DF	b:< 2.1 m:2.1 y 3.1	2.709
GFI	0-1 m:90-95 b: 95	0.974
AGFI	0-1 acep: .90	0.923
NFI	0-1	0.982
RFI	0-1	0.964
IFI	0-1	0.989
TLI	0-1	0.977
RMR	< 0.05 o menos	5.895
CFI	0-1	0.989
RMSEA	< 0.06 o menos	0.047
ECVI	Comparativo	0.169
MECVI	Comparativo	0.172
HOELTER	Arriba de 200	163
HOELTER	Arriba de 200	222

El modelo de medición de la variable independiente se acepta en su primer corrimiento, ya que se cubrieron los índices de bondad de ajuste de los parámetros mencionados.

4.6 Validación del Modelo estructural.

El modelo estructural quedó integrado por los dos modelos de medición, para la variable independiente, el modelo de medición 3 y para la dependiente el único modelo propuesto, que considera, dos variable latentes y diez variables observables como se puede apreciar en la figura 7. El modelo está sobreidentificado con 33 grados de libertad. El Coeficiente de Mardia se situó en 1.850, y considerando un criterio de corte entre 1 y 10 como ya se ha mencionado, puede decirse que los valores de los datos son normales o hay normalidad multivariada.

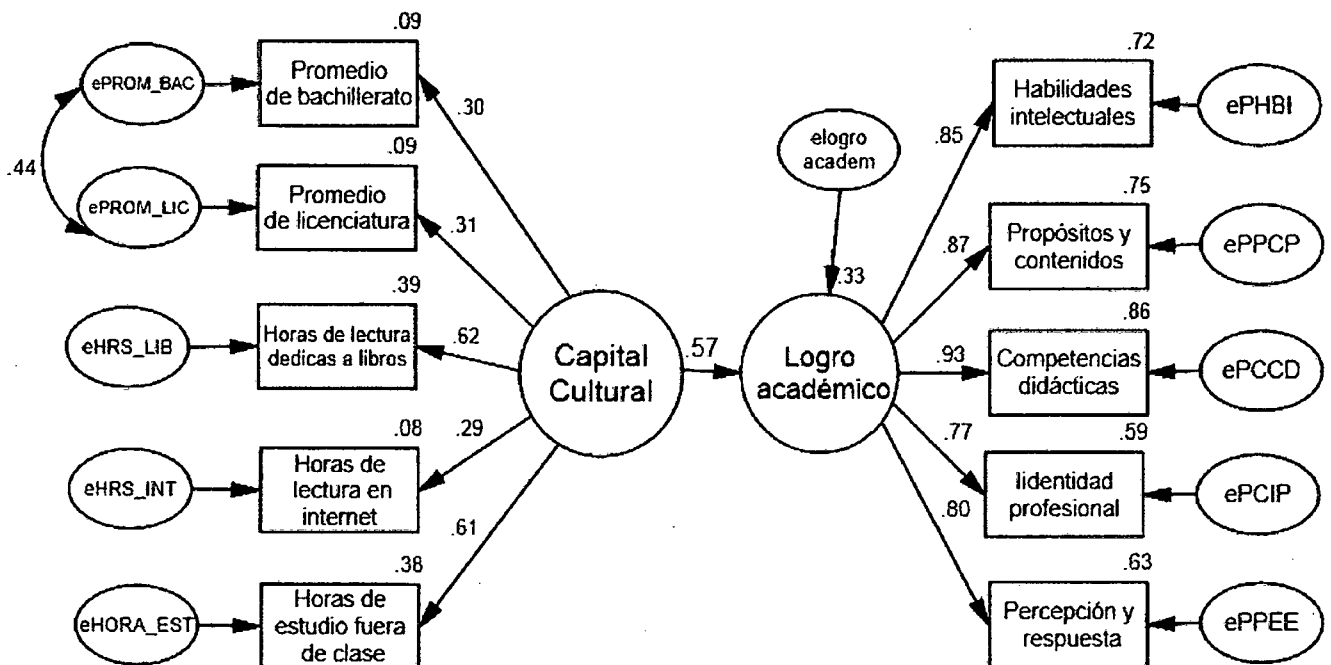


Figura 7. Evaluación del modelo estructural (Modelo final).

Índice de ajuste relativo (RFI) obtiene .931, IFI con .984, estos tres últimos parámetros indicando un ajuste bastante aceptable de acuerdo a Bentler (1999); ECVI con .461 y MECVI con .474; HOELTER al .05 con un valor de 198, muy aproximada al valor mínimo aceptable de 200 y HOELTER al .01 con 229, este último índice con un excelente ajuste (véase tabla 22).

Tabla 22

Índice de bondad de ajuste del modelo estructural.

Parámetros	Referentes	Valores en el modelo
DF	Mayor	33
CMIN		47.71
CMIN/DF	b:< 2.1 m:2.1 y 3.1	1.446
GFI	0-1 m:90-95 b: 95	0.954
AGFI	0-1 acep: .90	0.923
NFI	0-1	0.950
RFI	0-1	0.931
IFI	0-1	0.984
TLI	0-1	0.977
RMR	< 0.05 o menos	3.245
CFI	0-1	0.984
RMSEA	< 0.06 o menos	0.047
ECVI		0.461
MECVI		0.474
HOELTER	Arriba de 200	198
HOELTER	Arriba de 200	229

La revisión de los tres tipos de medida de ajuste conjunto indica una pauta consistente en el modelo propuesto.

En la tabla 23 se aprecian los valores de regresión para el modelo estructural. El coeficiente de Pearson entre capital cultural y logro académico alcanza un 57.4 %, considerándose una relación positiva moderada, pero significativa. Pero en los casos de PHBI, PPCP, PCCD, PCIP y PPEE se observan valores altos por encima de 84%,

en una relación positiva fuerte, considerando que estos factores sí representan a logro académico. Considerando los valores 1 y -1 como el grado o fuerza de la correlación entre las variables, para correlaciones fuertes positivas 1, donde cada uno de los valores de las variables independientes se asocian a los valores de las variables dependientes y negativamente -1, cuando esta relación es inversa. Valores cercanos de cero indican que no hay correlación o la no asociación (véase tabla 24).

Tabla 23

Regresión

			Estimados
Logro_académico	<---	Capital_Cultural	.574
PHBI	<---	Logro_académico	.848
PPCP	<---	Logro_académico	.866
PCCD	<---	Logro_académico	.930
PCIP	<---	Logro_académico	.765
PPEE	<---	Logro_académico	.796
PROM_BAC	<---	Capital_Cultural	.295
HORA_EST	<---	Capital_Cultural	.614
HRS_LIB	<---	Capital_Cultural	.624
PROM_LIC	<---	Capital_Cultural	.308
HRS_INT	<---	Capital_Cultural	.290

Con relación a los factores de Capital cultural se observa que los mejores predictores son HORA_EST y HRS_LIB cada uno con valores arriba del 61%, aunque se considera como una relación positiva moderada. Mientras los valores de PROM_BAC y PROM_LIC tienen una relación positiva débil con 29.5% y 30.9 % respectivamente. Las horas dedicadas a la lectura en internet HRS_INT alcanzan un valor de 29% que también se considera como una relación positiva débil.

Tabla 24
Valores para el coeficiente de regresión.

Valores de r	Tipo y grado de correlación
-1	Negativa perfecta
$-1 < r \leq -0.8$	Negativa fuerte
$-0.8 < r < -0.5$	Negativa moderada
$-0.5 \leq r < 0$	Negativa débil
0	No existe
$0 < r \leq 0.5$	Positiva débil
$0.5 < r < 0.8$	Positiva moderada
$0.8 \leq r < 1$	Positiva fuerte
1	Positiva perfecta

En la tabla 25 se aprecia la proporción de varianza explicada del modelo de medición, en el cual se establece que Logro académico es explicado por capital cultural en un 33 %.

Logro académico es representado de acuerdo a la varianza de PHBI (habilidades intelectuales) con 72%, PPCP (Propósitos y contenidos) con un valor de 75%, PCCD (Competencias didácticas) con 86%, PCIP (Identidad profesional) con 58% y PPEE (percepción y respuesta) alcanzó un 63%, PROM_BACH Promedio bachillerato 8.7%, PROM_LIC Promedio licenciatura con 9.5%, HRS_LIB Horas dedicadas a la lectura de libros con 39%, HORA_EST Horas de estudio con 37% y HRS_INT Horas dedicadas a la lectura en internet con 8.4%.

Tabla 25
Proporción de Varianza explicada del modelo estructural.

	Estimados
Logro académico	.330
PPEE	.634
PCIP	.586
PCCD	.864
PPCP	.750
PHBI	.720
PROM_BAC	.087
PROM_LIC	.095
HRS_LIB	.390
HRS_INT	.084
HORA_EST	.377

De estos resultados llama la atención los puntajes obtenidos con relación a promedio de bachillerato, con el 8.7% y promedio de licenciatura con 9.5%, en el sentido en que la literatura (De Hoyos, García & Espino, 2010; Navarro, 2003; Salcedo & Villalba; 2008) enfatiza la relación de estas variables con logro académico, pero en este estudio esta relación pareciera no significativa. Quizá se deba a que en el reporte de modificación de índices desde un principio se marcaban con una correlación muy alta. Los dos factores sumados explican el 18.2 % de logro académico. Los mejores predictivos son las horas dedicadas a libros y las horas destinadas al estudio. Estos dos factores logran explicar con un 76.7 % a logro académico.

En la hipótesis de este estudio se contempla que el capital cultural influye en logro académico. Los resultados de este estudio permiten afirmar que el modelo

estructural propuesto capital cultural-logro académico se ajusta significativamente a los datos de la muestra y consecuentemente se puede decir que se falla en rechazar la hipótesis nula. Esto significa que, en base a los resultados, el capital cultural explica, en proporción moderada pero significativa, al logro académico.

Capítulo 5. Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio se pondrán establecer conclusiones, así mismo se podrán establecer implicaciones, contribuciones y limitaciones.

La hipótesis de investigación que se propuso en este estudio plantea que el capital cultural de los estudiantes normalistas del octavo semestre de la licenciatura en Educación primaria influye en el nivel de logro académico obtenido en su egreso. La teoría de Bourdieu (1979) con relación a capital cultural enfatiza la relación que hay entre éste y el logro académico, la cual fue ratificada en este estudio y por lo que se acepta la hipótesis planteada inicialmente.

El capital cultural en sus tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado, los cuales consideran el papel del sujeto, la familia y las instituciones afectan el logro académico.

Aunque ya se ha abordado previamente es importante señalar que el estado objetivado se relaciona con la posesión de libros y computadoras, entre otros, no es meramente su posesión lo que lo convierte en un capital sino su apropiación, que es utilizada como recurso para obtener ventajas de su relación con los otros. Esta habilidad de convertir un recurso para lograr beneficios personales, activan el valor de los objetos como tales Bourdieu (1979). Es en este sentido en que se investiga cómo la lectura de libros, revistas, periódicos y en internet y los hábitos de estudio, así como los promedios obtenidos en el bachillerato y en el trayecto académico en la Escuela Normal se relacionan con logro académico.

Esta teoría ha sido confirmada por estudios realizados en América Latina en diversos niveles educativos, en el caso de la trayectoria o antecedentes académicos, como capital cultural institucionalizado e incorporado, que inciden en el logro académico de alumnos del nivel medio superior (De Hoyos, García & Espino, 2010; Colorado, 2009; Salcedo & Villalba; 2008). En educación superior (Caso-Niebla & Hernández, 2007; Frías & Lobato, 2008; Martínez, 2010; Montero, Villalobos & Valverde, 2007; Navarro, 2003 & Sánchez, 2007) encontraron que el promedio de admisión y los hábitos de estudio son buenos predictores de logro académico.

Logro académico se midió a través de los resultados del examen de CENEVAL, integrado por cinco aspectos que se relacionan directamente con el perfil de egreso de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria. Los factores de Capital cultural se midieron con los ítems del cuadernillo de contexto aplicados por el CENEVAL a los estudiantes normalistas. Es importante mencionar que el uso de datos de bases generadas por otras instancias y para otros fines, y no por el resultado de la aplicación de instrumentos elaborados por el investigador constituye una limitante en este trabajo, porque no permitió la selección exhaustiva de variables, dada la forma en que se construyó el instrumento. Aun así los resultados obtenidos aportan información valiosa para ser considerada en investigaciones futuras, sobre todo en el contexto de las Escuelas normales, donde la investigación es incipiente.

5.1 Modelos de medición. Hallazgos.

De los dos modelos de medición propuestos para la variable latente independiente y para la variable latente dependiente que integran el modelo estructural se desprende que:

El modelo de medición de la variable dependiente logro académico, integrado por los cinco factores que corresponden a cada uno de los rasgos del perfil de egreso son consistentes para su valoración.

Los cinco factores PHBI (Habilidades intelectuales), PPCP (Propósitos y contenidos), PCCD (Competencias didácticas), PCIP (Identidad profesional) y PPEE (Percepción y respuesta) resultaron consistentes para la validación de logro académico. Este hallazgo es importante en la medida que confirma que el Examen General de Conocimientos aplicado a los alumnos de Escuelas normales es un buen indicador para valorar el logro académico de los estudiantes.

Los resultados obtenidos suministran apoyo tanto al modelo propuesto, cuyo ajuste general es óptimo, como a la mayoría de las relaciones causales postuladas.

Para la medición de capital cultural se partió de siete factores: Promedio bachillerato (PROM_BACH), Promedio licenciatura (PROM_LIC), Horas dedicadas a la lectura de libros (HRS_LIB), Horas dedicadas a la lectura de periódicos (HRS_PER), Horas dedicadas a la lectura en internet (HRS_INT), Horas de estudio (HORA_EST), Horas dedicadas a la lectura de revistas (HRS_REV).

De los factores seleccionados, solamente cinco fueron representativos para el constructo (capital cultural), eliminando del modelo inicial a horas de lectura a revistas y horas dedicadas a la lectura de periódicos. Se encontró, además que las horas dedicadas a la lectura ya sea en libros o en internet están relacionadas con logro académico. De esta información se desprende que la lectura es importante, pero también lo es el tipo de texto que se elija.

Hábitos de estudio y horas de lectura dedicadas a libros, son los factores que mejor representan a capital cultural, confirmando en este caso lo establecido previamente en la literatura.

Con relación a antecedentes escolares, medidos a través de los promedios obtenidos en bachillerato y a lo largo de la trayectoria académica de la normal, tienen una influencia significativa débil sobre el logro académico de los estudiantes normalistas.

A pesar de encontrar referencias en la literatura (Caso-Niebla & Hernández, 2007; De Hoyos, García & Espino, 2010; Martínez, 2010; Navarro, 2003; Salcedo & Villalba, 2008 & Sánchez, 2007) y en estudios realizados al respecto sobre la fuerte relación entre promedios de admisión, como en la trayectoria académica, los resultados en este estudio, aunque no son concluyentes, son provisionalmente contradictorios. Al menos se esperaba poder confirmar la fuerte relación entre esta variable y logro académico. Los resultados arrojan una relación positiva débil.

5.2 Modelo estructural. Hallazgos

En su conjunto el modelo estructural propuesto sugiere una estructura conceptual válida para la explicación de logro académico. Todas las variables contribuyen en mayor o menor medida a explicar logro académico.

1. El capital cultural influye en logro académico. De los factores analizados, destaca horas de lectura dedicadas a libros y hábitos de estudio como mejores predictores, alcanzando ambos un 76.7% de varianza explicada. Esto se respalda con investigaciones que han confirmado que la lectura en general se asocia positiva y significativamente con logro académico (Vélez y Roa, 2005).

2. De estos resultados llama la atención los puntajes obtenidos con relación a promedio de bachillerato, con el 8.7% y promedio de licenciatura con 9.5%, en el sentido en que la literatura (De Hoyos, García & Espino, 2010; Navarro, 2003; Salcedo & Villalba; 2008) enfatiza la relación de estas variables con logro académico, pero en este estudio esta relación pareciera no significativa. Quizá se deba a que en el reporte de modificación de índices desde un principio se marcaban con una correlación muy alta. Los dos factores sumados explican el 18.2 % de logro académico.
3. El factor Horas de lectura dedicadas a internet no resultó ser un predictor importante, a pesar de que las horas de lectura dedicadas a libros si alcanzaron un nivel significativo. Llama la atención que la varianza explicada alcanzó sólo un 8%, ya que se pensaría que el uso de la computadora y sobre todo el tiempo que los alumnos pasan en internet afectaría positiva o negativamente a logro académico.
4. Logro académico es representado de acuerdo a la varianza explicada de PHBI (habilidades intelectuales) con 72%, PPCP (Propósitos y contenidos) con un valor de 75%, PCCD (Competencias didácticas) con 86%, PCIP (Identidad profesional) con 58% y PPEE (percepción y respuesta) alcanzó un 63%.
5. Dada la postura postpositivista de esta investigación es necesario considerar las aseveraciones anteriores de manera provisional.

La influencia que tiene capital cultural en el logro educativo sugiere la importancia de implementar políticas que ayuden a la reducción de las brechas en las oportunidades de aprendizaje. Las políticas podrían ser fundamentalmente

sociales, a fin de disminuir los efectos adversos de la pobreza económica y cultural. En el caso de que las políticas fueran educativas, tratarían la implementación de programas especiales diferenciados dirigidos a aquellos alumnos que por su condición social y económica se encuentran en situaciones desfavorables. Las intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias que favorezcan la consolidación de factores predictores que incidan en el logro académico, como la lectura y los hábitos de estudio.

El presente estudio contribuye al desarrollo e investigación de modelos explicativos que exploren a futuro, además de la influencia de las variables aquí propuestas, otras de orden personal, demográfico, socioeconómico y del ámbito escolar que pudieran estar determinando diferencias importantes en el logro académico de los estudiantes y que por diversos motivos no se contemplaron en este estudio.

Esto permitiría comprender el Logro académico mediante esquemas explicativos más amplios. Los Modelos de Ecuaciones Estructurales representan una alternativa viable y acorde para considerar en el análisis de tales datos, explorando nuevos modelos a fin de encontrar otros más parsimoniosos que permitan plantear mejores estrategias de intervención.

Referencias

- Arévalo, A. (2008). Competencias clave y logro académico en la educación media superior tecnológica mexicana (Disertación doctoral). Repositorio Institucional UANL. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/1783>
- Armstrong, T. (2006). Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice. Recuperado de [http://www.ascd.org/publications/books/106044/chMejores Escuelas: ¿Cómo Humanos Investigaciones para el Desarrollo que deberá informar a la práctica educativaapters/Academic_Achievement_Discourse.aspx](http://www.ascd.org/publications/books/106044/chMejores_Escuelas:_¿Cómo_Humanos_Investigaciones_para_el_Desarrollo_que_deberá_informar_a_la_práctica_educativaapters/Academic_Achievement_Discourse.aspx)
- Blanco, B. B. (julio, 2009). Eficacia escolar y desigualdad: aportes para la política educativa. *Perfiles Latinoamericanos para la política educativa*. 34. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v17n34/v17n34a3.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontarama.
- Bourdieu, P. (1979). *Los tres estados del Capital Cultural*. Traducción de Mónica Landesmann. Sociológica. México: UAM.
- Bourdieu, P. (1987). "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En Sacristán y Pérez G. *"La enseñanza: su teoría y su práctica"*, Akal Universitaria. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social* (Primera edición en español). México: Siglo XXI editores.

- Bourdieu, P. (1997b). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Traducido por Thomas Kauf. Título original: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Éditions du Seuil, París, 1994. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Cuestiones de Sociología*. Epígrafe 9. Madrid: Istmo.
- Byrne, B. M. (2002). *Structural Equation modeling with AMOS. Basic concepts, Applications, and programming* (Primera edición). New York: Routledge.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural Equation modeling with AMOS. Basic concepts, Applications, and programming* (Segunda edición). New York: Routledge.
- Capocasale, B. A. (enero, 2000). Capital humano y educación. Otro punto de vista. *Nueva Sociedad*, no. 165, 74-84. Venezuela. Recuperado de http://www.nuso.org/upload/articulos/2826_1.pdf
- Carvallo, P., Caso, N. J. & Contreras, N. L. (julio, 2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Redie*, 9 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-carvallo.html>
- Carrasco, R. A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda? REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. pp. 5-23. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55160402> > ISSN
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. Escuela básica. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP-Muralla. España.
- Casassus, J. (2005). *La escuela y la (des)igualdad*. SEP. México: Castillo.

CENEVAL. (2010a). *Estructura del Examen General de Conocimientos*. Recuperado de: http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/3254/EstructuradelEGC-LEPRI.pdf

CENEVAL (2010b). *Perfil institucional*. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702>

Cervini, R. (diciembre, 2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 7(16).
Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001604>

Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria de argentina: un estudio multinivel comparativo. *REICE* 7(1), pp 5-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55170102>

Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. US Government Printing Office. Washington. Recuperado de <http://digital.tcl.sc.edu/cdm/search/collection/eeo>

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, pp. S95-S120. Recuperado de [http://links.jstor.org/sici?sici=0002-](http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%281988%2994%3CS95%3ASCITCO%3E2.0.CO%3B2-P)

[9602%281988%2994%3CS95%3ASCITCO%3E2.0.CO%3B2-P](http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%281988%2994%3CS95%3ASCITCO%3E2.0.CO%3B2-P)

Colmenares, M. & Delgado, F. (septiembre, 2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XIV (3), pp. 604-613. Universidad del Zulia. Venezuela. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/280/28011676013.pdf>

Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: Sujetos de la educación.

Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/contenido/contenido0116T.htm>

m

Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches* (3rd. ed.). United States of America: Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. United States of America: Sage .

De Hoyos, R., García, V. & Espino, J. (octubre, 2010). *Determinantes del Logro Escolar en México: Primeros Resultados Utilizando la Prueba ENLACE Media Superior*. LXXIX (4), pp. 783-811. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://ideas.repec.org/a/elt/journal/v79y2012i316p783-811.html>

Fernández, J.J. & Rodríguez, J.C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. 14, pp. 323-349. Cajamar. Recuperado de http://www.redligare.org/IMG/pdf/origenes_fracaso_escolar_espana.pdf

Fernández, A. T. (2003). Contextualización Sociocultural de la Escuelas de la Muestra de Estándares Nacionales. 1998-2002 (Disertación doctoral). INEE.

Recuperado de

<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/resultados-de-investigacion/reportes-de-investigacion/3485>

- Frías, O & Lobato, G. (2008). Relación entre el perfil de ingreso-los hábitos de estudio y la trayectoria escolar de los estudiantes de la licenciatura en química de la UJAT. Recuperado de <http://www.archivos.ujat.mx/dip/divulgacion%20y%20video%20cientifico%202008/DACB/CFriasO.pdf>
- García, C. & Bartolucci, J. (2007, octubre). Aspiraciones y logro académico en educación superior. Aspiraciones y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Redalyc*, 12 (035). México. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003507.pdf>
- Gimeno, J. & Pérez, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- González, G., Galindo, M., Galindo, M. & Gold, M. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa*. Unión de Universidades de América Latina. México. Recuperado de <http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/15/15.pdf>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (2007). *Análisis multivariante* (5ta. Edición). España: Pearson, Prentice Hall.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la Metodología de la Investigación Empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández, E. & González, M. J. (2011). Modelo de ecuación estructural que evalúa las relaciones entre el estatus cultural y económico del estudiante y el logro educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 188-203. Recuperado de:

<http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-hernandezglezmontesinos.html>

Hernández, R., Fernández, C. & P. Baptista. (1996). *Metodología de la Investigación*.

México: Mc Graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. & P. Baptista. (2007). *Metodología de la Investigación*.

México: Mc Graw Hill.

Herrera, O. M., García P.I., Monroy, C. L. & Pérez, M. R. (2009). *Escalamiento de variables de contexto*. Cuaderno técnico 7 [Versión electrónica]. CENEVAL.

Recuperado de

[http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/2666/07Escalamientodevariabl
es.pdf](http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/2666/07Escalamientodevariabl
es.pdf)

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2008). Algunos factores que influyen en el aprendizaje en PISA en el aula. Capítulo I. Recuperado de

[http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Mate
riales_docentes/Lectura/Partes/pisa_aula_lectura05.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Mate
riales_docentes/Lectura/Partes/pisa_aula_lectura05.pdf)

Kline, R. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2a. ed.). Nueva York: The Guilford Press.

Manzano, P. A. & Zamora, S. (2009). Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación. 16/06/2009 [Versión electrónica] Cuaderno técnico 4. CENEVAL, México. Recuperado de

[http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/2647/04Sistemadeecuacionese
structurales.pdf](http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/2647/04Sistemadeecuacionese
structurales.pdf)

- Martínez, G. (2010, septiembre). Relación entre la actitud, el auto-concepto y los valores con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en el marco del espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 2 (19). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/19/jamg.htm>
- Martínez, R. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>
- Martínez-Otero, P. (2007). Claves del rendimiento escolar. *La Buena Educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Capítulo 6, pp. 34-39. España: Anthropos.
http://books.google.com.mx/books?id=ZlvKv_oYoj8C&pg=PA34&dq=rendimiento+acad%C3%A9mico&hl=es&ei=PT1qTMWVJI3SsAPfn_2qCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CFIQ6AEwBw#v=onepage&q=rendimiento%20acad%C3%A9mico&f=false
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento Escolar. Influencias diferenciales de factores externos e intrínsecos. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*. XXIX (1), pp. 69-92. México. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/userfiles/p0001%5Cfile%5Corlandomellarendimiento%5Cescolarfactores.pdf>
- Montero, R. E., Villalobos, P. J. & Valverde, B. A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y socio demográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*,

13 (2), pp. 215-234. Recuperado de

www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm

Monroy, C. L., Herrera, O. M. & García, P. I. (2009a). Cuestionarios de contexto: una herramienta medular para el desarrollo de investigaciones educativas.

Cuaderno técnico 1 [Versión electrónica] Recuperado de

http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/2643/01Cuestionariosdecontexto.pdf

Monroy, C. L., Herrera, O. M. & García, P. I. (2009b). *Escalamiento de variables*.

Cuaderno técnico 7 [Versión electrónica] Recuperado de

<http://www.ceneval.mx/ceneval-web/content.do?page=1689>

Muñoz- Izquierdo, Márquez, A., Sandoval, A. & Sánchez, H. (2004). Factores

Externos e Internos a las Escuelas que Influyen en el Logro Académico de los Estudiantes de Nivel Primaria en México, 1998–2002. Análisis Comparativo Entre Entidades con Diferente Nivel de Desarrollo. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Recuperado de

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Factores_externos/Completo/factores_externos_completo.pdf

Murillo, F. J. (2007). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. *Eficacia escolar y factores asociados*.

Pp. 17-48. Chile. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>

- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2). 2003. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>
- Navarro, R. E. (2003b). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- OCDE (2008). Tutoriales. Taller de proyecto. *La construcción de los indicadores sociales* (Capítulo 4). Recuperado de <http://148.202.105.241/biblioteca/bitstream/123456789/2136/1/Construccion+de+Indicadores+sociales.pdf>
- OCDE (2007). Un análisis del sistema educativo mexicano a la luz de PISA 2006. Junta directiva para la educación. David Hopkins, Elpida Ahtaridou, Peter Matthews y Charles Posner. Centro Londinense para el liderazgo en la educación. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Noviembre 2007 http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1484&debut_5ultimasOEI=30
- OCDE (2003). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
- OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), pp.1-21. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>.

Osorio, D. (s. f.). *Políticas de evaluación a las Escuelas Normales*. Conferencia. Versión estenográfica primer foro sobre políticas y reformas educativas.

Pizarro, S. (2005). Inteligencias Múltiples, Curriculum del Hogar, Intereses, Autoestima y Logros. *Revista de Psicología* [Versión electrónica]. XIV (2), pp.163-176. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/psicologia/docs/2005_2/2005_2.pdf

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. (1995). Plan Nacional de Desarrollo. Gobierno de la República. [Versión electrónica] Recuperado de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html>

Popper, K. (1978). La lógica de la ciencias sociales. Ponencia. Recuperado de [http://www.icpcolombia.org/archivos/publicaciones/Ponencia la logica de la i nvestigacion cientifica karlpopper.pdf](http://www.icpcolombia.org/archivos/publicaciones/Ponencia_la_logica_de_la_investigacion_cientifica_karlpopper.pdf)

Putnam (1995). *Capital Social. Tuning in tuning out: The strange disappearance of social capital in America*. Recuperado de <http://www.uvm.edu/~dguber/POLS293/articles/putnam1.pdf>

Ramírez, J. P. (2005). Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. *Acta republicana política y sociedad* 4 (4). Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/republicana/pdf/ActaRep04/articulos21.pdf>

Red Normalista. (2005). Informe estatal de resultados Nuevo León. Estándares de desempeño. Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria 2005. Recuperado de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/eval/ex_ceneval05/18nvoleon_2005.pdf

- Reyes, T. Y. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el auto-concepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM (Tesis maestría). UNMSM. Biblioteca de la Facultad de Psicología. Lima. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/introducci%C3%B3n.htm.
- Reyes, V. G. (2005). Percepción de nuevas tecnologías educativas y niveles de aceptación entre los profesores: Un modelo de relaciones estructurales. (Disertación doctoral). Repositorio Institucional UANL. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/1783>
- Rodríguez, D. & Tejedor, T. (1996). *Evaluación educativa: I. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. España. Universidad de Salamanca.
- Salcedo, B. & Villalba, A. (julio, 2008). El rendimiento académico en el nivel de educación media como factor asociado al rendimiento académico en la universidad *Revista Civilizar* [Versión electrónica] 8 (15), pp.163-188. Universidad Sergio Arboleda Colombia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1002/100212243012.pdf>
- Sánchez, R. (2009). ¿Quiénes son los estudiantes de la maestría en pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el *habitus* en el desarrollo académico en un posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11/no1/contenidosanchezdromundo.html>

Sánchez, R. (2007a). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>

Sánchez, R. (2007b). *Los antecedentes académicos como factores predictivos del Desempeño académico en la universidad*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/sec05.htm>

Schumacker, R. y Lomax, R.(1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, inc., Publishers.

Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economic review*. 51 (1), pp. 1-17.

Secretaría de Educación Pública. (s. f.) Evaluación nacional del logro académico en centros escolares. ENLACE. Recuperado de
<http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/?p=quees>

Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa sectorial de Educación 2007-2012. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Recuperado de
http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2000) *Plan de estudios 1997*. Licenciatura en Educación Primaria. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1989). *Programa para la modernización Educativa*.

Separata de Educación básica. Poder Ejecutivo Federal. México: SEP.

Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New York:

Routledge.

Tejedor, T. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca: características y*

rendimiento. España: Ediciones Universidad Salamanca.

Torres, N., Tolosa, G., Urrea, G. & Monsalve, A. (2009) Fracaso académico

hábitos de estudio y estrategias pedagógicas. [Versión electrónica]. 33 (2),

pp.15-24. Recuperado de:

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&sid=96a7049d-202a-4364-8a00-a71c8e224ade%40sessionmgr10&hid=23&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI#db=a9h&AN=59244647>

Vélez, V. & Roa, G. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en

estudiantes de medicina. *Educación médica*. 8 (2). Recuperado de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132005000200005&script=sci_arttext&lng=pt

Vélez, E., Schiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1994). *Factores que afectan el*

rendimiento académico en la educación primaria (Revisión de la Literatura de

América Latina y el Caribe) Recuperado de

<http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>

Vogt, W. (1999). *Dictionary Statistics & Methodology*. Estados Unidos: Sage.

Zúñiga, G. (2011). Retos técnicos y oportunidades del análisis secundario de datos

Ciencia UANL, X/IV(2), pp. 132-136. Recuperado de

<http://www.redalyc.org:9081/error.jsp?cid=1413816>

Anexo 1. Autorización para el uso académico y de investigación de las bases de datos.



EXP. SE-SDM
OFICIO No. SDM-122/2012-2013
ASUNTO: Se brindan facilidades a las maestras para concluir su trabajo de investigación.

A QUIEN CORRESPONDA
PRESENTE.-

El que suscribe, Mtro. Rafael Alberto González Porras, Subsecretario de Desarrollo Magisterial, por este conducto, me permito informar, que se autoriza a las Maestras Investigadoras: *Adriana Domínguez Saldivar, Adriana Gutiérrez Páez y Avelina Saldaña Bernal*, la utilización de los Resultados de los Exámenes Generales de Conocimiento, Edición 2010; así como del *Cuadernillo de Contexto de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar* aplicados por el Centro Nacional de Evaluación, y enviados por la Secretaría de Educación Pública a esta Secretaría de Educación en el Estado. Lo anterior, con fines de investigación de las bases de datos asociadas a dichos resultados.

Agradezco de antemano la atención que se sirva brindar a la presente, y a la vez me suscribo a sus apreciables órdenes.



ATENTAMENTE

Monterrey, Nuevo León a 22 de febrero de 2013

NUEVO LEÓN
GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE
DESARROLLO MAGISTERIAL

MRO. RAFAEL ALBERTO GONZÁLEZ PORRAS
SUBSECRETARIO DE DESARROLLO MAGISTERIAL

C.c.p. Archivo.
RAGP/feb.



Subsecretaría de Desarrollo Magisterial

www.nl.gob.mx

Nueva Jersey 4036
Fraccionamiento Industrial Lincoln, Monterrey, N. L.
C.P. 64219 | Tels. 8111 2020-9170, Fax: 2020-517

Secretaría de
EDUCACIÓN



De la Salle



Centro de Estudios Superiores
La Salle del
Instituto Regiomontano A.C.

Monterrey, N.L., a 7 de marzo de 20112.

Asunto: Autorización para publicar resultados

**MAESTRA MARCELA SANTILLÁN NIETO
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA
EDUCACIÓN
PRESENTE.-**

El que suscribe, Mtro. Carlos Manuel Castañeda Casas, director del Instituto Regiomontano, A.C., agradece su valiosa intervención para que la Maestra ADRIANA GUTIÉRREZ PAEZ, catedrática de la institución y estudiante de doctorado, pueda acceder a los resultados de la prueba EGC y Cuadernillo de contexto aplicadas por el CENEVAL a estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria del Estado de Nuevo León en el 2010.

Actualmente, la maestra se encuentra en el proceso de elaboración de la Tesis Doctoral por lo que se requiere un oficio donde Usted autorice utilizar y/o publicar la información que se derive de la investigación.

Por la presente hago constar el apoyo de esta institución para que la Mtra. Gutiérrez Paez continúe con su proceso de investigación, pudiendo para ello hacer públicos los resultados obtenidos en el mismo.

Sin más por el momento se despide de Usted, agradeciéndole de antemano la atención prestada a la solicitud y esperando una respuesta favorable a la misma.



Atentamente

Carlos M. Castañeda Casas
Mtro. Carlos M. Castañeda Casas
Director

Paez
21-abril-2012

c.c.p. Interesada

Washington 3043 Pte, Colonia Deportivo Obispado. Monterrey, N.L. C.P 64060

Tel. (81) 8346 5859. Correo Electrónico: ceslas@lasalle.edu.mx

De La Salle



Centro de Estudios Superiores
La Salle del
Instituto Regiomontano A.C.

Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar
(SEP 1831-59)

Mtro. Rafael Chávez Mondragón
Subdirector de Evaluación de Instituciones y Servicios
Secretaría de Educación Pública
Presente.-

At'n. Dra. Marcela Santillán Nieto
Directora General de Educación Superior para
Profesionales de la Educación.

El que suscribe, Director del Instituto Regiomontano A.C., hace constar que la Mtra. Adriana Gutiérrez Páez es catedrática en esta institución, en la Licenciatura en Educación Primaria y en la Licenciatura en Educación Preescolar. Así mismo, la Mtra. Gutiérrez cursa actualmente el Doctorado en Educación con Orientación en Constructivismo y Nuevas Tecnologías de FOCIM (Fomento Científico de Monterrey).

Con una finalidad académica, en virtud de la investigación que le demanda el Doctorado, la Mtra. Gutiérrez Páez estudia aspectos relacionados con el logro académico y el capital social de la escuela normal. En razón de lo anterior le solicito tenga a bien proporcionarle la información que ella requiera, relacionada con las evaluaciones de CENEVAL de los semestres 6º, 7º y 8º, tanto del Examen General de Conocimientos de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, así como de las encuestas de contexto.

Mucho agradeceré su valiosa colaboración al trabajo de investigación de la Mtra. Gutiérrez Páez.

ATTE.

Monterrey, N.L. 16 de agosto de 2011.

J. Santillán
21- abril - 2012.

[Firma manuscrita]
MTRO. CARLOS MANUEL CASTAÑEDA CASAS
DIRECTOR



Washington 3043 Pte, Colonia Deportivo Obispado. Monterrey, N.L. C.P 64060
Tel. (81) 8346 5859. Correo Electrónico: ceslas@lasalle.edu.mx

Anexo 2. Cuestionario de Contexto.

NÚM. CONS. VARIABLE	VARIABLE	TIPO	LONGITUD	DESCRIPCIÓN	VALORES	ETIQUETAS	FUENTE
	I. IDENTIFICACIÓN DE LA APLICACIÓN						
1	TIPO_EXA	CARACTER	5	TIPO DE EXAMEN	LEPRI	Examen LEPRI	
2	ANO_VER	CARÁCTER	4	AÑO DE LA VERSIÓN	2000 - 2999		3
3	TIPO_REG	CARACTER	1	TIPO DE REGISTRO	1 2 3 4	Línea Papel Agregado Control	3 ó 6
4	TIPO_RESP	CARACTER	1	TIPO DE RESPUESTAS	1 2 3 4 5	Examen en Línea Examen en Papel Agregados Control No Presentado	3 ó 6
5	CVE_BPM	CARACTER	18	CLAVE DE IDENTIFICACIÓN DE LA APLICACIÓN			
6	APLI	CARACTER	8	NÚMERO DE APLICACIÓN			
7	FECHA_APLI	FECHA	8	FECHA DE APLICACIÓN		MES/DIA/AÑO	
	II. IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN SEDE						
8	CVE_SEDE	CARACTER	9	CLAVE DE LA SEDE			
9	NOM_SEDE	CARACTER	150	NOMBRE DE LA SEDE DE APLICACIÓN			3
10	EDO_SEDE	CARACTER	45	ESTADO DONDE SE ENCUENTRA LA SEDE DE APLICACIÓN			
11	CIU_SEDE	CARACTER	45	CIUDAD O MUNICIPIO DONDE SE ENCUENTRA LA SEDE DE APLICACIÓN			
12	IDENTIFICA	CARACTER	8	IDENTIFICACIÓN DE LA APLICACIÓN			
	IDENTIFICACIÓN IMÁGENES PARA HOJAS DE RESPUESTA Y DE REGISTRO						
	III. IDENTIFICACIÓN DEL SUSTENTANTE						
13	FOLIO	CARACTER	9	FOLIO ASIGNADO			6
14	MATRICULA	CARACTER	9	MATRÍCULA DEL SUSTENTANTE			6
15	NOMBRE	CARACTER	50	NOMBRE DEL SUSTENTANTE			6
16	DIRECC	CARACTER	130	DIRECCIÓN DEL SUSTENTANTE			6
17	CORREO	CARACTER	50	CORREO ELECTRÓNICO DEL SUSTENTANTE			6
18	TEL	CARACTER	30	TELÉFONOS DEL SUSTENTANTE			6
19	DIA_NAC	CARACTER	2	DÍA DE NACIMIENTO DEL SUSTENTANTE			6
20	MES_NAC	CARACTER	2	MES DE NACIMIENTO	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12	Enero Febrero Marzo Abril Mayo Junio Julio Agosto Septiembre Octubre Noviembre Diciembre	6
21	ANO_NAC	CARACTER	4	AÑO DE NACIMIENTO DEL SUSTENTANTE		1900-1999	
22	CURP	CARACTER	18	CLAVE ÚNICA DE REGISTRO DE POBLACIÓN			6
	IV. IDENTIFICACIÓN DE LA ESCUELA DE PROCEDENCIA						
23	CVE_PROC	CARACTER	9	CLAVE DE LA INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA			1
24	NOM_PROC	CARACTER	100	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA			3
25	CIU_PROC	CARACTER	36	CIUDAD O MUNICIPIO DONDE SE UBICA LA INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA			3
26	EDO_PROC	CARACTER	20	ESTADO DONDE SE UBICA LA INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA			3
27	REG_PROC	CARACTER	1	RÉGIMEN DE LA ESCUELA DE PROCEDENCIA	1	Pública	1 ó 6

DATOS DE IDENTIFICACIÓN				2	Privada
28	SEM_ACT	CARACTER	1	SEMESTRE QUE CURSA ACTUALMENTE	6 Sexto
29	SEXO	CARACTER	1	SEXO	8 Octavo
					1 Masculino
					2 Femenino
					15
					16
					17
					18
					19
					20
					21
					22
					23
					24
					25
					26
					27
					28
					29
					30
					31
					32
					33
					34
					35
					36
					37
					38
					39
					40
					41
					42
30	EDAD	CARACTER	2	EDAD	43
					44
					45
					46
					47
					48
					49
					50
					51
					52
					53
					54
					55
					56
					57
					58
					59
					60
					61
					62
					63
					64
					65
					66
					67
					68
					69
					70

					71	71	
					72	72	
					73	73	
					74	74	
					75	75	
					76	76	
					77	77	
					78	78	
					79	79	
					80	80	
					81	81	
					82	82	
					83	83	
					84	84	
					85	85	
					86	86	
					87	87	
					88	88	
					89	89	
					90	90	
					91	91	
					92	92	
					93	93	
					94	94	
					95	95	
					96	96	
					97	97	
					98	98	
					99	99	
31	LENG_MAT	CARACTER	1	¿CUÁL ES SU LENGUA MATERNA?	1	Español	6
					2	Indígena	
					3	Otra	
32	EDO_CVI	CARACTER	1	ESTADO CIVIL	1	Casado(a)	6
					2	Divorciado(a)	
					3	Viudo(a)	
					4	Soltero(a)	
					5	Unión libre	
33	CUAN_HIJ	CARACTER	1	¿CUÁNTOS HIJOS TIENE?		Ninguno	6
					1	Uno	
					2	Dos	
					3	Tres	
					4	Más de tres	
				ANTECEDENTES ESCOLARES			
34	CAM_ENTI	CARACTER	1	¿CAMBIÓ DE ENTIDAD FEDERATIVA PARA ESTUDIAR LA LICENCIATURA?	1	Sí	6
					2	No	
						No cambió de entidad federativa para estudiar la licenciatura	
35	ENTI_PROC	CARACTER	2	SEÑALE SU ENTIDAD FEDERATIVA DE PROCEDENCIA	01	Aguascalientes	6
					02	Baja California	
					03	Baja California Sur	
					04	Campeche	
					05	Coahuila	
					06	Colima	
					07	Chiapas	
					08	Chihuahua	
					09	Distrito Federal	
					10	Durango	
					11	Guanajuato	
					12	Guerrero	
					13	Hidalgo	
					14	Jalisco	
					15	México	
					16	Michoacán	

					17	Morelos	
					18	Nayarit	
					19	Nuevo León	
					20	Oaxaca	
					21	Puebla	
					22	Querétaro	
					23	Quintana Roo	
					24	San Luis Potosí	
					25	Sinaloa	
					26	Sonora	
					27	Tabasco	
					28	Tamaulipas	
					29	Tlaxcala	
					30	Veracruz	
					31	Yucatán	
					32	Zacatecas	
					6.00	6.00	
					6.10	6.10	
					6.20	6.20	
					6.30	6.30	
					6.40	6.40	
					6.50	6.50	
					6.60	6.60	
					6.70	6.70	
					6.80	6.80	
					6.90	6.90	
					7.00	7.00	
					7.10	7.10	
					7.20	7.20	
					7.30	7.30	
					7.40	7.40	
					7.50	7.50	
					7.60	7.60	
					7.70	7.70	
					7.80	7.80	
					7.90	7.90	
36	PROM_BAC	NUMÉRICO	4(2)	PROMEDIO GENERAL OBTENIDO EN EL BACHILLERATO	8.00	8.00	6
					8.10	8.10	
					8.20	8.20	
					8.30	8.30	
					8.40	8.40	
					8.50	8.50	
					8.60	8.60	
					8.70	8.70	
					8.80	8.80	
					8.90	8.90	
					9.00	9.00	
					9.10	9.10	
					9.20	9.20	
					9.30	9.30	
					9.40	9.40	
					9.50	9.50	
					9.60	9.60	
					9.70	9.70	
					9.80	9.80	
					9.90	9.90	
					10	10	
37	INI_LIC	CARACTER	4	AÑO EN QUE INGRESÓ A LA LICENCIATURA			6
38	PROM_LIC	NUMÉRICO	4(2)	PROMEDIO ALCANZADO EN SUS ESTUDIOS DE LICENCIATURA HASTA EL ÚLTIMO SEMESTRE CURSADO	6.00	6.00	6
					6.10	6.10	
					6.20	6.20	
					6.30	6.30	

					6.40	6.40	
					6.50	6.50	
					6.60	6.60	
					6.70	6.70	
					6.80	6.80	
					6.90	6.90	
					7.00	7.00	
					7.10	7.10	
					7.20	7.20	
					7.30	7.30	
					7.40	7.40	
					7.50	7.50	
					7.60	7.60	
					7.70	7.70	
					7.80	7.80	
					7.90	7.90	
					8.00	8.00	
					8.10	8.10	
					8.20	8.20	
					8.30	8.30	
					8.40	8.40	
					8.50	8.50	
					8.60	8.60	
					8.70	8.70	
					8.80	8.80	
					8.90	8.90	
					9.00	9.00	
					9.10	9.10	
					9.20	9.20	
					9.30	9.30	
					9.40	9.40	
					9.50	9.50	
					9.60	9.60	
					9.70	9.70	
					9.80	9.80	
					9.90	9.90	
					10	10	
39	LUG_LIC	CARACTER	1	ENTRE SUS OPCIONES PARA CURSAR ESTUDIOS DE LICENCIATURA ¿QUÉ LUGAR DE PREFERENCIA TUVO LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA?	1	Primero	6
					2	Segundo	
					3	Tercero	
					4	Cuarto	
40	OTRO_LIC	CARACTER	1	¿TIENE OTROS ESTUDIOS DE NIVEL LICENCIATURA?	1	Sí	6
					2	No	
				INDIQUE SI SON:			
41	OTROS_PRE	CARACTER	1	SI SON PREVIOS	1	Sí	6
					2	No	
42	OTROS_SIM	CARACTER	1	SI SON SIMULTÁNEOS	1	Sí	6
					2	No	
43	OTROS_COM	CARACTER	1	SI SON COMPLETOS	1	Sí	6
					2	No	
44	OTROS_INC	CARACTER	1	SI SON INCOMPLETOS	1	Sí	6
					2	No	
45	AREA_CON	CARACTER	1	¿EN QUÉ ÁREA DE CONOCIMIENTOS?		No tengo otros estudios de nivel licenciatura	6
					1	Ciencias agropecuarias	
					2	Ciencias de la salud	
					3	Ciencias naturales y exactas	
					4	Ciencias sociales y administrativas	
					5	Educación y humanidades	
					6	Ingeniería y tecnología	
				HÁBITOS DE ESTUDIO			
46	HORA_EST	CARACTER	1	HORAS SEMANALES QUE DEDICÓ AL ESTUDIO DE LA		Ninguna	6

				LICENCIATURA FUERA DEL TIEMPO DE CLASE DURANTE LA CARRERA	1	1 a 5	
					2	6 a 10	
					3	11 a 15	
					4	16 a 20	
					5	21 a 25	
					6	26 ó más	
				AL ESTUDIAR FUERA DE LAS HORAS DE CLASE, ACOSTUMBRÓ			
47	CON_PROG	CARACTER	1	CONSULTAR LOS PROGRAMAS Y MATERIALES DE APOYO PARA EL ESTUDIO	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
48	CON_OTRA	CARACTER	1	CONSULTAR OTRAS FUENTES (LIBROS, ENCICLOPEDIAS, VIDEOS, AUDIOS, INTERNET, CD-ROM, ETC.)	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
49	SOL_DOC	CARACTER	1	SOLICITAR ASESORÍA A SUS DOCENTES O A OTROS ESPECIALISTAS	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
50	TRAB_EQU	CARACTER	1	TRABAJAR EN EQUIPO	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
51	REAL_RES	CARACTER	1	REALIZAR RESÚMENES O ESQUEMAS	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
52	RAZ_FEN	CARACTER	1	BUSCAR LAS RAZONES DE LOS FENÓMENOS O SUCESOS QUE SE ESTUDIAN	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
53	MEM_TODO	CARACTER	1	MEMORIZAR TODO LO QUE LE ES POSIBLE	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
54	TRAB_INT	CARACTER	1	TRABAJAR INTENSAMENTE HASTA LOGRAR SU PROPÓSITO	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
55	REL_TEM	CARACTER	1	RELACIONAR LO QUE ESTUDIÓ CON TEMAS O ASPECTOS PREVIAMENTE APRENDIDOS	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
56	DEJ_MAT	CARACTER	1	DEJAR DE ESTUDIAR CUANDO EL MATERIAL LE RESULTÓ MUY DIFÍCIL	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
57	OBT_CON	CARACTER	1	OBTENER TUS PROPIAS CONCLUSIONES	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
58	DIS_ESEN	CARACTER	1	DISTINGUIR LO ESENCIAL DE LO SECUNDARIO	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
59	REL_COTI	CARACTER	1	RELACIONAR LO APRENDIDO CON SITUACIONES COTIDIANAS	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
60	ANA_PROB	CARACTER	1	ANALIZAR LOS PROBLEMAS DESDE DIFERENTES ÁNGULOS ANTES DE INTENTAR RESOLVERLOS	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	

61	DES_IDEA	CARACTER	1	DESARROLLAR NUEVAS IDEAS E HIPÓTESIS UNA VEZ QUE RESOLVIÓ EL PROBLEMA	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
62	PLA_TARE	CARACTER	1	PLANIFICAR LAS TAREAS QUE VA A REALIZAR	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
63	BUS_INF	CARACTER	1	BUSCAR INFORMACIÓN EN LA BIBLIOTECA	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
64	SEG_PROC	CARACTER	1	SEGUIR UN PROCEDIMIENTO SISTEMÁTICO PARA ELABORAR TRABAJOS ACADÉMICOS	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
65	AUTO_PRO	CARACTER	1	AUTO CORREGIR SUS PRODUCCIONES ESCRITAS	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
66	REF_APRE	CARACTER	1	REFLEXIONAR SOBRE LOS APRENDIZAJES QUE HA LOGRADO Y LOS QUE LE FALTA POR LOGRAR	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
				DURANTE LAS CLASES ACOSTUMBRÓ			
67	ASI_SES	CARACTER	1	ASISTIR A LAS SESIONES	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
68	PER_AULA	CARACTER	1	PERMANECER EN EL AULA LAS SESIONES COMPLETAS	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
69	PAR_COM	CARACTER	1	PARTICIPAR ACTIVAMENTE HACIENDO COMENTARIOS, PREGUNTAS, CRÍTICAS, ETC.	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
70	NOT_IMP	CARACTER	1	TOMAR NOTAS SOBRE LOS PUNTOS MÁS IMPORTANTES DE LA SESIÓN	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
71	PAR_ACT	CARACTER	1	PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN LA CONFORMACIÓN DE UN AMBIENTE DE TRABAJO AGRADABLE	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
72	MOS_INT	CARACTER	1	MOSTRAR INTERÉS	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
73	CUM_TARE	CARACTER	1	CUMPLIR CON LAS TAREAS	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
74	RUS_IDEA	CARACTER	1	RESUMIR LAS IDEAS IMPORTANTES PARA COMPRENDERLAS MEJOR	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
75	INT_GPO	CARACTER	1	INTEGRARSE AL GRUPO	1	Casi nunca	6
					4	Casi siempre	
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	

76	ESC_OPI	CARACTER	1	ESCUCHAR CON RESPETO LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
77	RES_ACU	CARACTER	1	RESPETAR LOS ACUERDOS TOMADOS EN EL GRUPO	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
78	ACT_TIEM	CARACTER	1	¿A QUÉ ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES DEDICÓ LA MAYOR PARTE DE SU TIEMPO EN LA ESCUELA NORMAL?	1	Artísticas o culturales	6
					2	Físicas o deportivas	
					3	Complementarias de apoyo académico (asesoría, informática, idiomas, biblioteca)	
CON BASE EN SU EXPERIENCIA EN EL ÚLTIMO AÑO ESCOLAR, VALORE EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL CUERPO DIRECTIVO DE LA ESCUELA NORMAL							
79	DIAG_EST	CARACTER	1	DISPOSICIÓN PARA DIALOGAR CON LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
80	HAB_CONF	CARACTER	1	HABILIDAD PARA RESOLVER SITUACIONES DE CONFLICTO	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
81	INV_ACT	CARACTER	1	DISPOSICIÓN PARA INVOLUCRARSE EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LA ESCUELA	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
82	HAB_COL	CARACTER	1	HABILIDAD PARA PROMOVER LA COLABORACIÓN ENTRE LOS DIVERSOS ACTORES DE LA ESCUELA	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
83	CAP_MEJ	CARACTER	1	CAPACIDAD PARA IMPULSAR EL MEJORAMIENTO ACADÉMICO DE LA ESCUELA	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
84	HAB_APRO	CARACTER	1	HABILIDAD PARA PROMOVER EL APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS DE LA ESCUELA	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
85	DIS_DIAL	CARACTER	1	DISPOSICIÓN PARA EL DIÁLOGO CON USTED	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
86	DESA_DOC	CARACTER	1	LAS ORIENTACIONES, SUGERENCIAS Y RETROALIMENTACIÓN PROPORCIONADAS PARA EL DESARROLLO DE SU TRABAJO DOCENTE	4	Muy buenas	6
					3	Buenas	
					2	Malas	
					1	Muy malas	
87	HAB_CONF2	CARACTER	1	HABILIDAD PARA RESOLVER SITUACIONES DE CONFLICTO	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
88	DISP_ACT	CARACTER	1	DISPOSICIÓN PARA INVOLUCRARLO EN LAS ACTIVIDADES DE LA ESCUELA	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
89	DISP_TRAB	CARACTER	1	DISPOSICIÓN PARA INVOLUCRARLO EN EL TRABAJO ACADÉMICO COLABORATIVO	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
90	PRO_COL	CARACTER	1	HABILIDAD PARA PROMOVER LA COLABORACIÓN ENTRE LOS ACTORES DE LA ESCUELA	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	

91	HAB_PRO	CARACTER	1	HABILIDAD PARA PROMOVER EL TRABAJO EN CONGRUENCIA CON LOS ENFOQUES DE LAS ASIGNATURAS.	1	Muy mala	6
					4	Muy buena	
					3	Buena	
					2	Mala	
92	CAP_ATE	CARACTER	1	CAPACIDAD PARA ATENDER A LOS ALUMNOS CON NECESIDAD DE APOYO	1	Muy mala	6
					4	Muy buena	
					3	Buena	
					2	Mala	
93	HAB_REC	CARACTER	1	HABILIDAD PARA PROMOVER EL APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS DE LA ESCUELA PRIMARIA	1	Muy mala	6
					4	Muy buena	
					3	Buena	
					2	Mala	
SÓLO PARA ESTUDIANTES DEL OCTAVO SEMESTRE							
CON BASE EN SU EXPERIENCIA EN EL ÚLTIMO AÑO ESCOLAR VALORE EL DESEMPEÑO DEL TUTOR QUE TUVO EN LA ESCUELA PRIMARIA							
94	DISP_DIALB	CARACTER	1	DISPOSICIÓN PARA EL DIÁLOGO CON USTED	4	Muy buena	6
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
95	DESA_DOC8	CARACTER	1	CALIDAD DE LAS ORIENTACIONES, SUGERENCIAS Y RETROALIMENTACIÓN PROPORCIONADAS PARA EL DESARROLLO DE SU TRABAJO DOCENTE		No soy estudiante del octavo semestre	6
					4	Muy buena	
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
96	HAB_CONF8	CARACTER	1	HABILIDAD PARA RESOLVER SITUACIONES DE CONFLICTO		No soy estudiante del octavo semestre	6
					4	Muy buena	
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
97	DISP_ACT8	CARACTER	1	DISPOSICIÓN PARA INVOLUCRARLO EN LAS ACTIVIDADES DE LA ESCUELA		No soy estudiante del octavo semestre	6
					4	Muy buena	
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
98	DISP_TRAB8	CARACTER	1	DISPOSICIÓN PARA INVOLUCRARLO EN EL TRABAJO ACADÉMICO COLABORATIVO		No soy estudiante del octavo semestre	6
					4	Muy buena	
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
99	PRO_COL8	CARACTER	1	HABILIDAD PARA PROMOVER LA COLABORACIÓN ENTRE LOS ACTORES DE LA ESCUELA		No soy estudiante del octavo semestre	6
					4	Muy buena	
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
100	HAB_PRO8	CARACTER	1	HABILIDAD PARA PROMOVER EL TRABAJO EN CONGRUENCIA CON LOS ENFOQUES DE LAS ASIGNATURAS		No soy estudiante del octavo semestre	6
					4	Muy buena	
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
101	CAP_ATE8	CARACTER	1	CAPACIDAD PARA ATENDER A LOS ALUMNOS CON NECESIDAD DE APOYO		No soy estudiante del octavo semestre	6
					4	Muy buena	
					3	Buena	
					2	Mala	
					1	Muy mala	
102	HAB_REC8	CARACTER	1	HABILIDAD PARA PROMOVER EL APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS DE LA ESCUELA PRIMARIA		No soy estudiante del octavo semestre	6

					4	Muy buena		
					3	Buena		
					2	Malá		
					1	Muy mala		
		DATOS DE OPINIÓN SOBRE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA						
		ESTIME EN QUÉ MEDIDA SE PRESENTARON LAS SIGUIENTES SITUACIONES EN LA ESCUELA NORMAL DONDE CURSÓ SUS ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA						
103	PLAN_CLA	CARACTER	1	EXISTIÓ UNA PLANEACIÓN DE CLASES	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
104	EVA_CLA	CARACTER	1	SUS EVALUACIONES ACADÉMICAS CORRESPONDIERON CON LO VISTO EN CLASE	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
105	TRAB_RES	CARACTER	1	SE PERCIBIÓ UN CLIMA DE TRABAJO, DE CORDIALIDAD Y DE RESPETO EN EL AULA	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
106	NEC_EDU	CARACTER	1	SE ATENDIERON ADECUADAMENTE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE CADA NORMALISTA EN EL AULA	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
107	ORG_TRAB	CARACTER	1	SUS DOCENTES ORGANIZARON EL TRABAJO COLEGIADAMENTE	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
108	DOM_ASIG	CARACTER	1	SUS DOCENTES MOSTRARON DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
109	TRAB_EST	CARACTER	1	SUS DOCENTES TRABAJARON CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ADECUADAS	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
110	ACTU_RES	CARACTER	1	SUS DOCENTES ACTUARON CON RESPONSABILIDAD PROFESIONAL	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
111	PUNT_SES	CARACTER	1	SUS DOCENTES FUERON PUNTUALES EN LAS SESIONES	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
112	ASIS_CLA	CARACTER	1	SUS DOCENTES ASISTIERON A CLASES	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
113	OPOR_OPI	CARACTER	1	LOS DOCENTES BRINDARON A LOS ESTUDIANTES OPORTUNIDAD PARA EXPRESAR SUS OPINIONES	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
114	PRO_TIE	CARACTER	1	SE APROVECHÓ EFECTIVAMENTE EL TIEMPO DE CLASE	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
115	UTIL_REC	CARACTER	1	SUS DOCENTES UTILIZARON DIVERSOS RECURSOS DE APOYO EN EL DESARROLLO DE SUS CLASES	4	Casi siempre	6	
					3	Con frecuencia		
					2	Algunas veces		
					1	Casi nunca		
		ESTIME EN QUÉ MEDIDA SE PRESENTARON LAS SIGUIENTES SITUACIONES DURANTE SU PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA						
116	DOC_PRE	CARACTER	1	SUS DOCENTES TRABAJARON COLEGIADAMENTE EN LA	4	Casi siempre	6	

				PREPARACIÓN, DESARROLLO Y ANÁLISIS DE ACTIVIDADES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
117	TRAB_PROP	CARACTER	1	SE LE PERMITIÓ TRABAJAR CON LAS ACTIVIDADES QUE PROPUSO, Y EN GENERAL SE RESPETÓ SU PLANEACIÓN CUANDO FAVORECÍA LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
118	APOR_ELEM	CARACTER	1	LAS ACTIVIDADES APORTARON ELEMENTOS PARA SU FORMACIÓN PROFESIONAL	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
119	EXPE_ALUM	CARACTER	1	CONSIDERÓ LAS EXPECTATIVAS Y OPINIONES DE LOS ALUMNOS	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
120	NEC_APRE	CARACTER	1	RESPONDIÓ A LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
121	PRO_ACT	CARACTER	1	ASUMIÓ Y PROMOVIÓ EN LOS ALUMNOS ACTITUDES DE CUIDADO Y RESPETO DEL MEDIO	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
122	ACT_FORM-	CARACTER	1	LAS ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA REALIZADAS EN LA ESCUELA NORMAL FUERON FORMATIVAS	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
123	REFLE_PRAC	CARACTER	1	LAS ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA REALIZADAS EN LA ESCUELA NORMAL LE PERMITIERON REPLANTEAR SU PRÁCTICA EDUCATIVA	4	Casi siempre	6
					3	Con frecuencia	
					2	Algunas veces	
					1	Casi nunca	
124	CUAN_DOC	CARACTER	2	¿CUÁNTOS DOCENTES DIFERENTES LE IMPARTIERON CLASE A LO LARGO DE LA LICENCIATURA?	01	1	6
					02	2	
					03	3	
					04	4	
					05	5	
					06	6	
					07	7	
					08	8	
					09	9	
					10	10	
					11	11	
					12	12	
					13	13	
					14	14	
					15	15	
					16	16	
					17	17	
					18	18	
					19	19	
					20	20	
					21	21	
					22	22	
					23	23	
					24	24	
					25	25	
					26	26	
					27	27	
					28	28	
					29	29	
					30	30	
					31	31	

					32	32		
					33	33		
					34	34		
					35	35		
					36	36		
					37	37		
					38	38		
					39	39		
					40	40		
					41	41		
					42	42		
					43	43		
					44	44		
					45	45		
					46	46		
					47	47		
					48	48		
					49	49		
		EN LA ESCUELA NORMAL EN LA QUE CURSÓ LA LICENCIATURA ¿QUÉ TANTO HAN MEJORADO EN EL ÚLTIMO AÑO ESCOLAR LOS SIGUIENTES <=>SERVICIOS</=>?						
125	SER_BIBL	CARACTER	1	BIBLIOTECA	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
126	SER_TRAN	CARACTER	1	TRANSPORTE	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
127	SER_DIDA	CARACTER	1	APOYOS DIDÁCTICOS (RETROPROYECTORES, VIDEO CASETERAS, TELEVISIÓN, EDUSAT, INTERNET, ETC)	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
128	SER_ADMO	CARACTER	1	CONTROL O ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
129	SER_PC	CARACTER	1	COMPUTACIÓN E INFORMÁTICA	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
130	SER_MEDI	CARACTER	1	MÉDICO	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
		EN LA ESCUELA NORMAL EN LA QUE CURSÓ LA LICENCIATURA ¿QUÉ TANTO HAN MEJORADO EN EL ÚLTIMO AÑO ESCOLAR LAS SIGUIENTES INSTALACIONES?						
131	INS_COMP	CARACTER	1	CENTRO DE CÓMPUTO	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
132	INS_SAUD	CARACTER	1	SALA AUDIOVISUAL	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
133	INS_AULA	CARACTER	1	AULAS	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
134	INS_MOBI	CARACTER	1	MOBILIARIO	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		

					1	No hay		
					4	Mucho		
135	INS_BIBL	CARACTER	1	BIBLIOTECA	3	Poco	6	
					2	Nada		
					1	No hay		
136	INS_AREA	CARACTER	1	ÁREAS VERDES Y DE DESCANSO	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
137	INS_SAN	CARACTER	1	SANITARIOS	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
138	INS_DEP	CARACTER	1	CANCHAS DEPORTIVAS	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
139	INS_AUD	CARACTER	1	AUDITORIO	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
140	INS_TAL	CARACTER	1	TALLERES	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
141	INS_ASES	CARACTER	1	CUBÍCULOS PARA ASESORÍA	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
142	INS_TUT	CARACTER	1	CUBÍCULOS PARA TUTORÍA	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
143	INS_CAFE	CARACTER	1	CAFETERÍA	4	Mucho	6	
					3	Poco		
					2	Nada		
					1	No hay		
144	VAL_FOR	CARACTER	1	¿CÓMO VALORA LA FORMACIÓN QUE HA OBTENIDO HASTA AHORA EN LA ESCUELA NORMAL?	4	Muy buena	6	
					3	Buena		
					2	Regular		
					1	Mala		
		DATOS SOCIOECONÓMICOS						
		NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS DE SUS PADRES O TUTORES						
145	ESCO_MAD	CARACTER	2	MADRE O TUTORA		No asistió a la escuela	6	
					01	Primaria incompleta		
					02	Primaria completa		
					03	Capacitación técnica incompleta (posterior a la primaria)		
					04	Capacitación técnica completa (posterior a la primaria)		
					05	Secundaria incompleta		
					06	Secundaria completa		
					07	Capacitación técnica incompleta (posterior a la secundaria)		
					08	Capacitación técnica completa (posterior a la secundaria)		
					09	Profesional técnico incompleta		
					10	Profesional técnico completa		
					11	Bachillerato, preparatoria o vocacional incompleta		
					12	Bachillerato, preparatoria o vocacional completa		
					13	Normal básica incompleta		

					14 Normal básica completa	
					15 Técnico Superior Universitario incompleto	
					16 Técnico Superior Universitario completo	
					17 Normal con Licenciatura o Universidad Pedagógica incompleta	
					18 Normal con Licenciatura o Universidad Pedagógica completa	
					19 Licenciatura universitaria incompleta	
					20 Licenciatura universitaria completa	
					21 Especialización incompleta	
					22 Especialización con grado	
					23 Maestría incompleta	
					24 Maestría con grado	
					25 Doctorado incompleto	
					26 Doctorado con grado	
					No asistió a la escuela	
					01 Primaria incompleta	
					02 Primaria completa	
					03 Capacitación técnica incompleta (posterior a la primaria)	
					04 Capacitación técnica completa (posterior a la primaria)	
					05 Secundaria incompleta	
					06 Secundaria completa	
					07 Capacitación técnica incompleta (posterior a la secundaria)	
					08 Capacitación técnica completa (posterior a la secundaria)	
					09 Profesional técnico incompleta	
					10 Profesional técnico completa	
					11 Bachillerato, preparatoria o vocacional Incompleta	
					12 Bachillerato, preparatoria o vocacional completa	
146	ESCO_PAD	CARACTER	2	PADRE O TUTOR	13 Normal básica incompleta	6
					14 Normal básica completa	
					15 Técnico Superior Universitario incompleto	
					16 Técnico Superior Universitario completo	
					17 Normal con Licenciatura o Universidad Pedagógica incompleta	
					18 Normal con Licenciatura o Universidad Pedagógica completa	
					19 Licenciatura universitaria incompleta	
					20 Licenciatura universitaria completa	
					21 Especialización incompleta	
					22 Especialización con grado	
					23 Maestría incompleta	
					24 Maestría con grado	
					25 Doctorado incompleto	
					26 Doctorado con grado	
		OCUPACIÓN HABITUAL DE SUS PADRES O TUTORES				
					01 Labores del hogar	
					02 Agricultora campesina, jornalera y similares	
					03 Empresaria agropecuaria	
					04 Vendedora ambulante	
					05 Comerciante en pequeña escala	
					06 Obrera	
					07 Trabajadora independiente	
147	OCU_MAD	CARACTER	2	MADRE O TUTORA	08 Empleada técnica (Ej. Secretaria, auxiliar de contabilidad, técnica en	6

					computación, enfermera)	
					09 Maestra en educación básica	
					10 Maestra en educación Normal	
					11 Maestra en educación media superior o superior	
					12 Profesional empleado (Ej. Abogada, médica, contadora)	
					13 Otra	
148	OCU_PAD	CARACTER	2	PADRE O TUTOR	01 Labores del hogar	6
					02 Agricultor, campesino, jornalero y similares	
					03 Ganadero y/o empresario agrícola	
					04 Vendedor Ambulante	
					05 Comerciante en pequeña escala (E. Dueño de tienda, puesto en mercado o tianguis)	
					06 Obrero	
					07 Trabajador técnico Independiente (Ej. Sastre mecánico, artesano, plomero, albañil, peluquero)	
					08 Empleado técnico (Ej. auxiliar de contabilidad, técnico en computación, enfermero)	
					09 Maestro en educación básica	
					10 Maestro en educación Normal	
					11 Maestro en educación media superior o superior	
					12 Profesional empleado (Ej. Abogado, médico, contador)	
					13 Otra	
149	TRAB_MIG	CARACTER	1	¿ALGUNO DE SUS PADRES ES TRABAJADOR MIGRANTE?	1 Sí	6
					2 No	
150	TRAB_ACT	CARACTER	1	¿TRABAJA USTED ACTUALMENTE?	1 Sí	6
					2 No	
151	HRS_TRAB	CARACTER	1	¿CUÁNTAS HORAS A LA SEMANA TRABAJA USTED?	0 Ninguna	6
					1 1 a 10	
					2 11 a 20	
					3 21 a 30	
					4 31 ó más	
152	TRAB_DOC	CARACTER	1	¿TRABAJA O HA TENIDO UN TRABAJO RÉMUNERADO COMO DOCENTE EN ALGUNA ESCUELA?	1 Sí	6
					2 No	
153	NIV_EDU	CARACTER	1	SI LA RESPUESTA ES AFIRMATIVA, INDIQUE EN QUÉ NIVEL EDUCATIVO:	No he trabajado como docente en alguna escuela	6
					1 Educación inicial	
					2 Preescolar	
					3 Primaria	
					4 Secundaria	
					5 Educación especial	
					6 Otro	
154	SOS_LIC	CARACTER	1	EL SOSTENIMIENTO DE SUS ESTUDIOS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA HA ESTADO BASADO FUNDAMENTALMENTE EN	1 Becas	6
					2 Recursos propios	
					3 Apoyo Familiar	
					4 Crédito	
					5 Otras	
155	INGR_FAM	CARACTER	2	CONSIDERANDO LOS INGRESOS DE TODAS LAS PERSONAS QUE APORTAN AL GASTO DE SU FAMILIA ¿CUÁL ES EL INGRESO TOTAL MENSUAL?	01 Menos de \$ 1,000	6
					02 De \$ 1,001 a \$ 2,000	
					03 De \$ 2,001 a \$ 3,000	
					04 De \$ 3,001 a \$ 4,000	
					05 De \$ 4,001 a \$ 5,000	
					06 De \$ 5,001 a \$ 6,000	
					07 De \$ 6,001 a \$ 7,000	
					08 De \$ 7,001 a \$ 8,000	
					09 De \$ 8,001 a \$ 9,000	
					10 De \$ 9,001 a \$ 10,000	
					11 De \$ 10,001 a \$ 12,500	
					12 De \$ 12,501 a \$ 15,000	

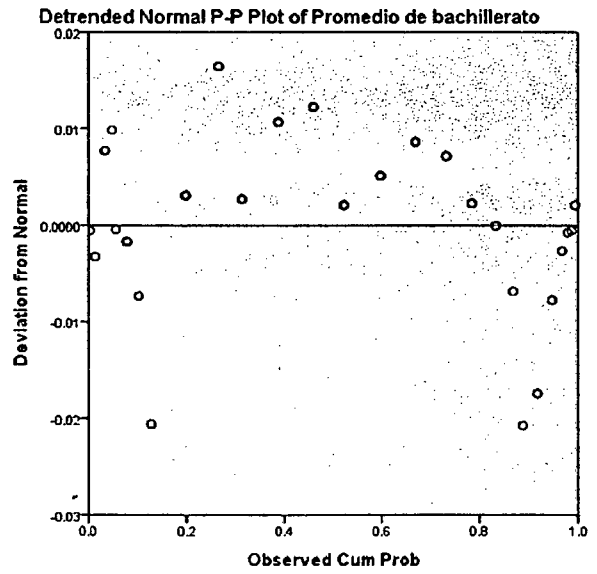
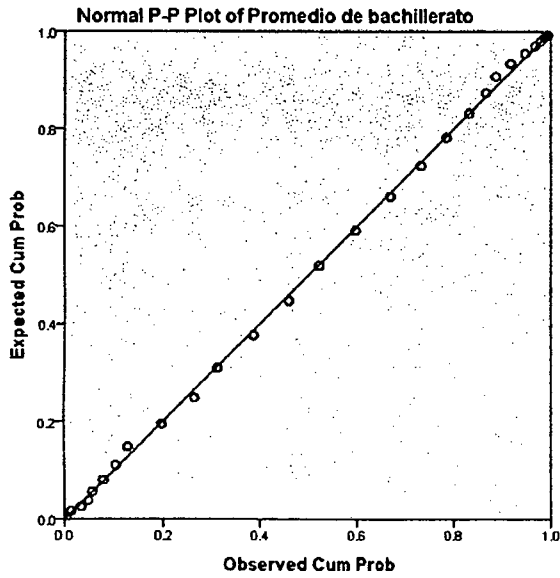
					13	De \$ 15,001 o más	
156	VIVE_CON	CARACTER	2	¿CON QUIÉN HA VIVIDO DURANTE LA REALIZACIÓN DE SUS ESTUDIOS EN LA ESCUELA NORMAL?	01	Padre	6
					02	Madre	
					03	Ambos padres	
					04	Cónyuge o pareja	
					05	Cónyuge e hijos	
					06	Hijos	
					07	Otros familiares	
					08	Compañeros	
					09	Solo(a)	
					10	Otro	
157	CUAN_PER	CARACTER	1	¿CUÁNTAS PERSONAS HABITAN EN SU CASA FAMILIAR?	1	1	6
					2	2	
					3	3	
					4	4	
					5	5	
					6	6	
					7	7	
					8	8 o más	
158	CUAN_CUA	CARACTER	1	DE LOS CUARTOS QUE TIENE SU CASA FAMILIAR ¿CUÁNTOS SE USAN COMO DORMITORIO?	1	1	6
					2	2	
					3	3	
					4	4	
					5	5 o más	
				USO DEL TIEMPO LIBRE			
				¿A QUÉ DEDICA LA MAYOR PARTE DE SU TIEMPO LIBRE?			
159	TIEM_CIN	CARACTER	1	IR AL CINE	1	Sí	6
					2	No	
160	TIEM_TEA	CARACTER	1	IR AL TEATRO	1	Sí	6
					2	No	
161	TIEM_EJE	CARACTER	1	HACER EJERCICIO FÍSICO O DEPORTE	1	Sí	6
					2	No	
162	TIEM_FAM	CARACTER	1	CONVIVIR CON LA FAMILIA	1	Sí	6
					2	No	
163	TIEM_LEE	CARACTER	1	LEER	1	Sí	6
					2	No	
164	TIEM_TV	CARACTER	1	VER TELEVISIÓN	1	Sí	6
					2	No	
165	TIEM_REU	CARACTER	1	REUNIRSE CON AMIGOS	1	Sí	6
					2	No	
166	TIEM_COM	CARACTER	1	USAR COMPUTADORA	1	Sí	6
					2	No	
167	TIEM_INT	CARACTER	1	USAR INTERNET	1	Sí	6
					2	No	
168	TIEM_VID	CARACTER	1	UTILIZAR VIDEOJUEGOS	1	Sí	6
					2	No	
169	TIEM_MUS	CARACTER	1	VISITAR MUSEOS O GALERÍAS	1	Sí	6
					2	No	
170	TIEM_EVEN	CARACTER	1	ASISTIR A EVENTOS ARTÍSTICOS	1	Sí	6
					2	No	
171	TIEM_OTRO	CARACTER	100	OTROS	ABIERTA		6
						Ninguna	
172	HORA_LEC	CARACTER	2	¿CUÁNTAS HORAS A LA SEMANA DEDICA A LECTURAS DIFERENTES A LAS QUE LE SOLICITAN PARA SU FORMACIÓN PROFESIONAL?	01	1	6
					02	2	
					03	3	
					04	4	
					05	5	
					06	6	
					07	7	
					08	8	
					09	9	
					10	10 o más	

		TEMÁTICAS DE LECTURAS QUE LE GUSTAN MÁS					
173	TEM_LIT	CARACTER	1	LITERATURA	1	Sí	6
					2	No	
174	TEM_CYT	CARACTER	1	CIENCIA Y TECNOLOGÍA	1	Sí	6
					2	No	
175	TEM_POL	CARACTER	1	POLÍTICA	1	Sí	6
					2	No	
176	TEM_DEP	CARACTER	1	DEPORTES	1	Sí	6
					2	No	
177	TEM_ART	CARACTER	1	ARTES PLÁSTICAS	1	Sí	6
					2	No	
178	TEM_TCM	CARACTER	1	TEATRO, CINE Y MÚSICA	1	Sí	6
					2	No	
179	TEM_EDU	CARACTER	1	EDUCACIÓN	1	Sí	6
					2	No	
180	TEM_MBE	CARACTER	1	MODA, BELLEZA Y ESPECTÁCULOS	1	Sí	6
					2	No	
181	TEM_SAL	CARACTER	1	SALUD	1	Sí	6
					2	No	
182	TEM_CMS	CARACTER	1	CÓMICS	1	Sí	6
					2	No	
183	TEM_OTR	CARACTER	100	OTRAS	ABIERTA		6
184	TEM_NIN	CARACTER	1	NINGUNA	1	Sí	6
					2	No	
¿CUÁNTAS HORAS EN PROMEDIO POR SEMANA, DEDICA A LA LECTURA DE LAS SIGUIENTES FUENTES?							
185	HRS_LIB	CARACTER	1	LIBROS	Ninguna		6
					1	1	
					2	2	
					3	3	
					4	4	
					5	5	
					6	6 o más	
186	HRS_PER	CARACTER	1	PERIÓDICOS	Ninguna		6
					1	1	
					2	2	
					3	3	
					4	4	
					5	5	
					6	6 o más	
187	HRS_REV	CARACTER	1	REVISTAS	Ninguna		6
					1	1	
					2	2	
					3	3	
					4	4	
					5	5	
					6	6 o más	
188	HRS_INT	CARACTER	1	INTERNET	Ninguna		6
					1	1	
					2	2	
					3	3	
					4	4	
					5	5	
					6	6 o más	
189	HRS_TV	CARACTER	1	HORAS A LA SEMANA QUE DEDICA A VER TELEVISIÓN	Ninguna		6
					1	1 a 3	
					2	4 a 6	
					3	7 a 9	
					4	10 a 12	
					5	13 a 15	
					6	16 a 18	
7	19 a 21						

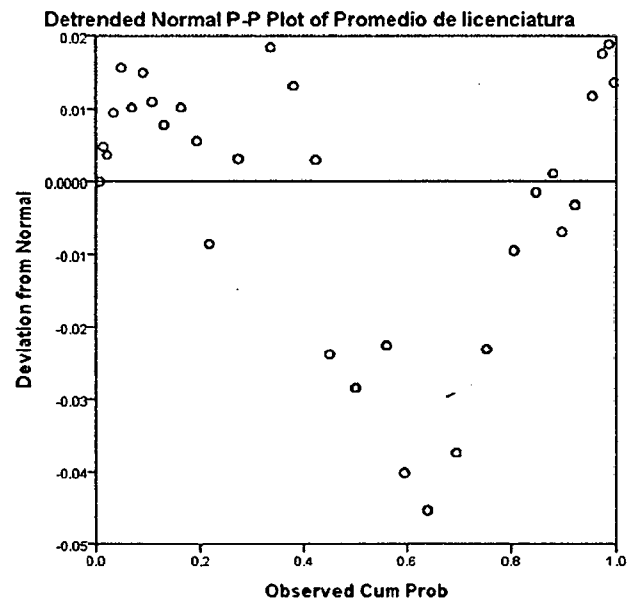
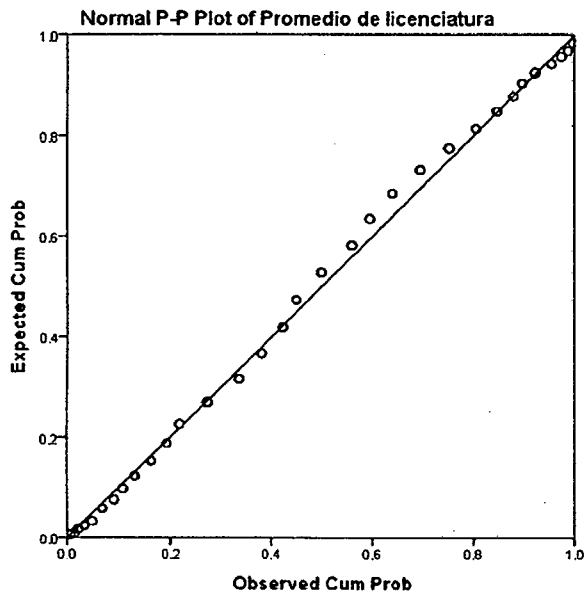
					8	22 o más		
		TIPO DE PROGRAMAS DE TELEVISIÓN QUE PREFIERE VER						
190	PROG_NOV	CARACTER	1	PREFIERO VER NOVELAS	1	Sí	6	
					2	No		
191	PROG_PEL	CARACTER	1	PREFIERO VER PELÍCULAS	1	Sí	6	
					2	No		
192	PROG_NOT	CARACTER	1	PREFIERO VER NOTICEROS	1	Sí	6	
					2	No		
193	PROG_DEP	CARACTER	1	PREFIERO VER DEPORTES	1	Sí	6	
					2	No		
194	PROG_CON	CARACTER	1	PREFIERO VER CONCURSOS	1	Sí	6	
					2	No		
195	PROG_SER	CARACTER	1	PREFIERO VER SERIES DE AVENTURAS O POLICÍACAS	1	Sí	6	
					2	No		
196	PROG_DOC	CARACTER	1	PREFIERO VER DOCUMENTALES	1	Sí	6	
					2	No		
197	PROG_CAR1	CARACTER	1	PREFIERO VER CARICATURAS	1	Sí	6	
					2	No		
198	PROG_REAL	CARACTER	1	PREFIERO VER REALITY SHOWS	1	Sí	6	
					2	No		
199	PROG_OTR	CARACTER	100	PREFIERO VER OTROS	ABIERTA		6	
200	PROG_NOTV	CARACTER	1	PREFIERO NO VER TV.	1	Sí	6	
					2	No		
		ACTITUD RESPECTO A LA PROFESIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA						
		LAS AFIRMACIONES SIGUIENTES EXPRESAN UNA ACTITUD O SENTIMIENTO RESPECTO A LA PROFESIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA. INDIQUE EL GRADO DE CONCORDANCIA ENTRE EL PUNTO DE VISTA QUE SE EXPRESA EN CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES Y EL SUYO						
201	ACT_GRAT	CARACTER	1	ES UNA PROFESIÓN ALTAMENTE GRATIFICANTE DEBIDO AL RECONOCIMIENTO SOCIAL QUE RECIBE	4	Totalmente de acuerdo	6	
					3	Parcialmente de acuerdo		
					2	Parcialmente en desacuerdo		
					1	Totalmente en desacuerdo		
202	ACT_ORG	CARACTER	1	SER DOCENTE ES MOTIVO DE ORGULLO	4	Totalmente de acuerdo	6	
					3	Parcialmente de acuerdo		
					2	Parcialmente en desacuerdo		
					1	Totalmente en desacuerdo		
203	ACT_PRES	CARACTER	1	LA MAYORÍA DE LAS PERSONAS PIENSAN QUE ESTA PROFESIÓN TIENE PRESTIGIO	4	Totalmente de acuerdo	6	
					3	Parcialmente de acuerdo		
					2	Parcialmente en desacuerdo		
					1	Totalmente en desacuerdo		
204	ACT_SUB	CARACTER	1	ES UNA PROFESIÓN SUBVALORADA POR LOS PROPIOS DOCENTES	4	Totalmente de acuerdo	6	
					3	Parcialmente de acuerdo		
					2	Parcialmente en desacuerdo		
					1	Totalmente en desacuerdo		
205	ACT_PAIS	CARACTER	1	ESTA PROFESIÓN HA TENIDO UNA PARTICIPACIÓN FUNDAMENTAL EN EL MEJORAMIENTO DEL PAÍS	4	Totalmente de acuerdo	6	
					3	Parcialmente de acuerdo		
					2	Parcialmente en desacuerdo		
					1	Totalmente en desacuerdo		
206	ACT_CAP	CARACTER	1	ESTA PROFESIÓN SÓLO DEBEN EJERCERLA PERSONAS CAPACES, SENSIBLES E INTELIGENTES	4	Totalmente de acuerdo	6	
					3	Parcialmente de acuerdo		
					2	Parcialmente en desacuerdo		
					1	Totalmente en desacuerdo		
207	ACT_SAT	CARACTER	1	ES UNA PROFESIÓN QUE DA MUY POCAS SATISFACCIONES	4	Totalmente de acuerdo	6	
					3	Parcialmente de acuerdo		
					2	Parcialmente en desacuerdo		
					1	Totalmente en desacuerdo		
208	ACT_RESP	CARACTER	1	SER DOCENTE IMPLICA POCA RESPONSABILIDAD MORAL Y PROFESIONAL	4	Totalmente de acuerdo	6	
					3	Parcialmente de acuerdo		
					2	Parcialmente en desacuerdo		
					1	Totalmente en desacuerdo		
209	ACT_OBLI	CARACTER	1	POR SU TRASCENDENCIA SOCIAL QUIENES EJERCEN LA DOCENCIA ESTÁN OBLIGADOS A RENDIR CUENTAS A LA SOCIEDAD	4	Totalmente de acuerdo	6	
					3	Parcialmente de acuerdo		
					2	Parcialmente en desacuerdo		

210	ACT_DOC	CARACTER	1	SER DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA ES MÁS FÁCIL QUE EJERCER OTRA PROFESIÓN UNIVERSITARIA	1	Totalmente en desacuerdo	6
					4	Totalmente de acuerdo	
					3	Parcialmente de acuerdo	
					2	Parcialmente en desacuerdo	
211	ACT_ETI	CARACTER	1	POR SU IMPACTO SOCIAL, LA DOCENCIA DEBE TENER UN CÓDIGO DE ÉTICA PROFESIONAL AL QUE TODO DOCENTE SE SUJETE	1	Totalmente en desacuerdo	6
					4	Totalmente de acuerdo	
					3	Parcialmente de acuerdo	
					2	Parcialmente en desacuerdo	
212	ACT_SATI	CARACTER	1	ES UNA PROFESIÓN TAN SATISFACTORIA QUE VALE LA PENA TOLERAR LAS DIFICULTADES QUE IMPLICA	1	Totalmente en desacuerdo	6
					4	Totalmente de acuerdo	
					3	Parcialmente de acuerdo	
					2	Parcialmente en desacuerdo	
213	ACT_ESC	CARACTER	1	CON FRECUENCIA HE PENSADO QUE ME HUBIERA GUSTADO ESCOGER OTRA PROFESIÓN	1	Totalmente en desacuerdo	6
					4	Totalmente de acuerdo	
					3	Parcialmente de acuerdo	
					2	Parcialmente en desacuerdo	
214	ACT_DES	CARACTER	1	EN ESTA PROFESIÓN HAY SITUACIONES QUE ME DECEPCIONAN	1	Totalmente en desacuerdo	6
					4	Totalmente de acuerdo	
					3	Parcialmente de acuerdo	
					2	Parcialmente en desacuerdo	
215	ACT_ENF	CARACTER	1	PARA DESARROLLAR BIEN SU TRABAJO, LA MAYORÍA DE LAS VECES EL DOCENTE TIENE QUE ENFRENTARSE A SITUACIONES DESAGRADABLES	1	Totalmente en desacuerdo	6
					4	Totalmente de acuerdo	
					3	Parcialmente de acuerdo	
					2	Parcialmente en desacuerdo	
216	ACT_VAL	CARACTER	1	ANTES LA PROFESIÓN DOCENTE ERA MEJOR VALORADA QUE EN LA ACTUALIDAD	1	Totalmente en desacuerdo	6
					4	Totalmente de acuerdo	
					3	Parcialmente de acuerdo	
					2	Parcialmente en desacuerdo	
217	ACT_FAC	CARACTER	1	SER DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA ES MÁS FÁCIL QUE EN OTROS NIVELES EDUCATIVOS	1	Totalmente en desacuerdo	6
					4	Totalmente de acuerdo	
					3	Parcialmente de acuerdo	
					2	Parcialmente en desacuerdo	
218	ACT_VIDA	CARACTER	1	LA PROFESIÓN DOCENTE ES UNA CARRERA DE VIDA.	1	Totalmente en desacuerdo	6
					4	Totalmente de acuerdo	
					3	Parcialmente de acuerdo	
					2	Parcialmente en desacuerdo	
219	ACT_IMP	CARACTER	1	LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL SON MUY IMPORTANTES PARA EL TRABAJO DOCENTE	1	Totalmente en desacuerdo	6
					4	Totalmente de acuerdo	
					3	Parcialmente de acuerdo	
					2	Parcialmente en desacuerdo	

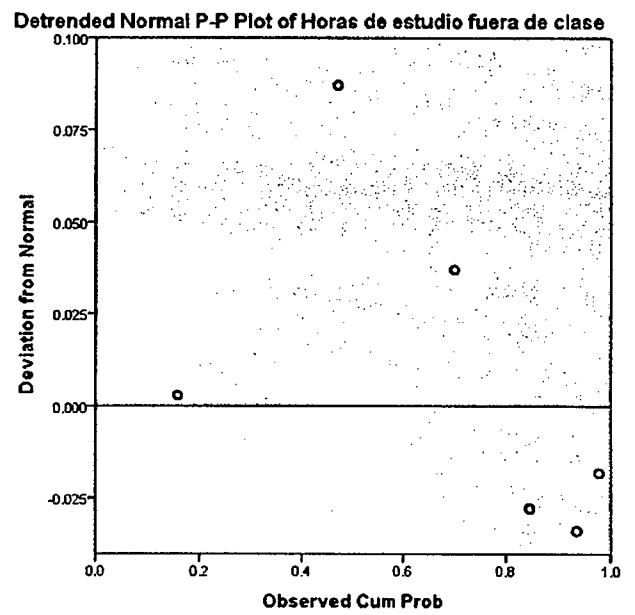
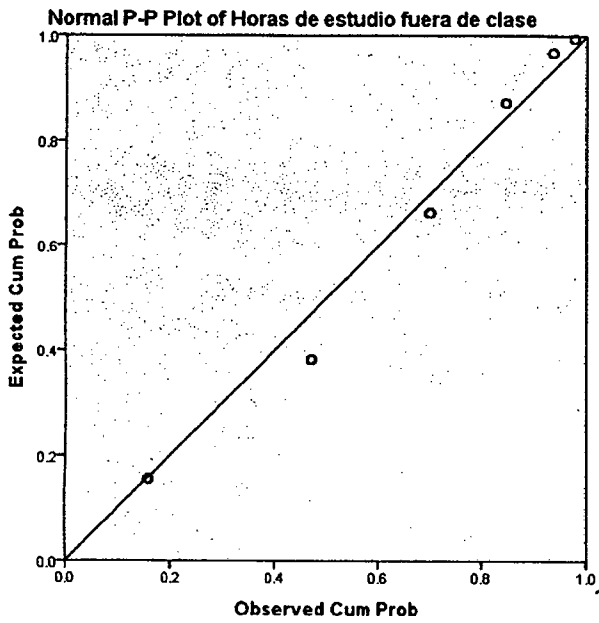
Anexo 3. Normalidad Univariada. P-P Plot.
Promedio de bachillerato



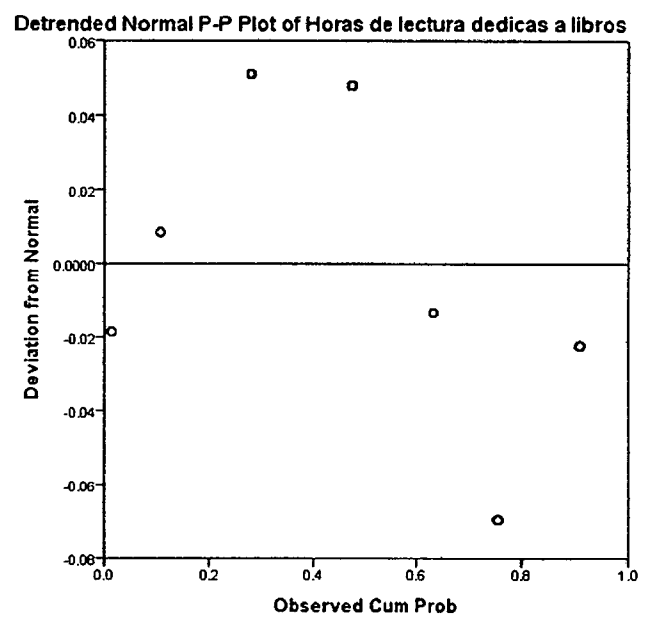
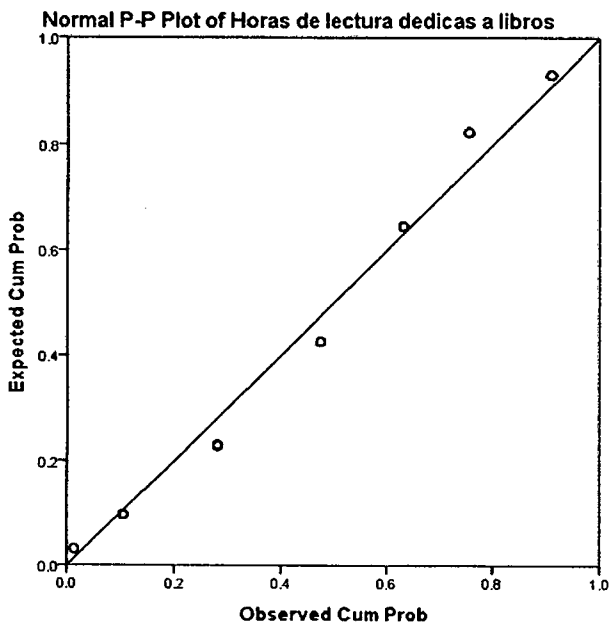
Promedio de licenciatura



Horas de estudio fuera de clase

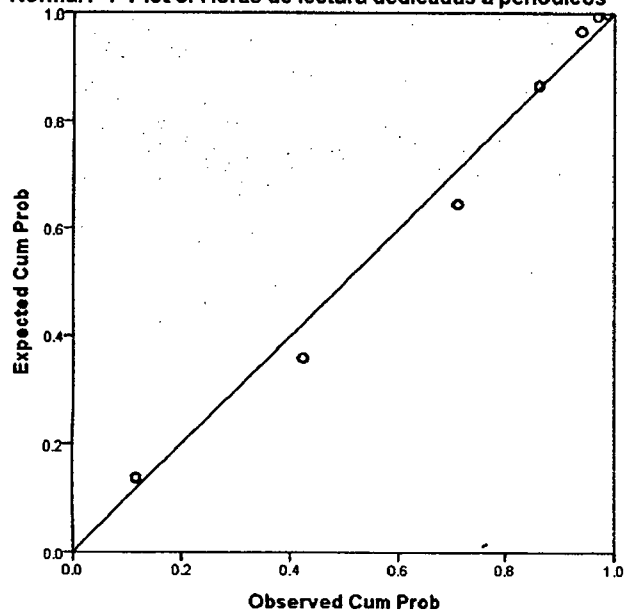


Horas de lectura dedicadas a libros

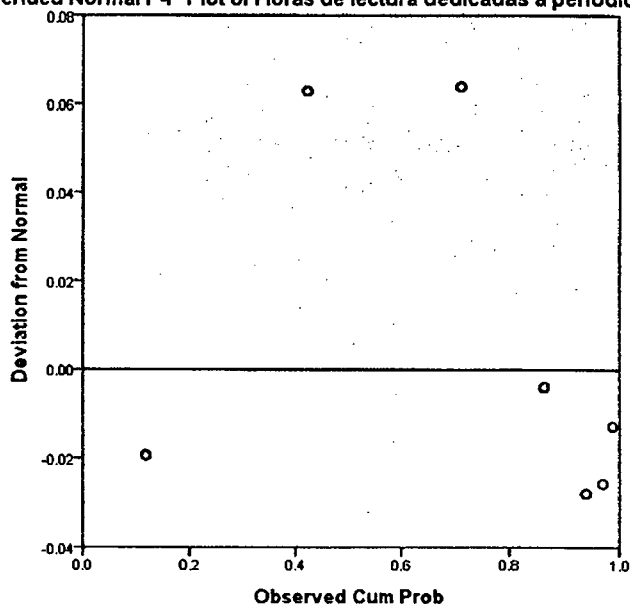


Horas de lectura dedicadas a periódicos

Normal P-P Plot of Horas de lectura dedicadas a periódicos

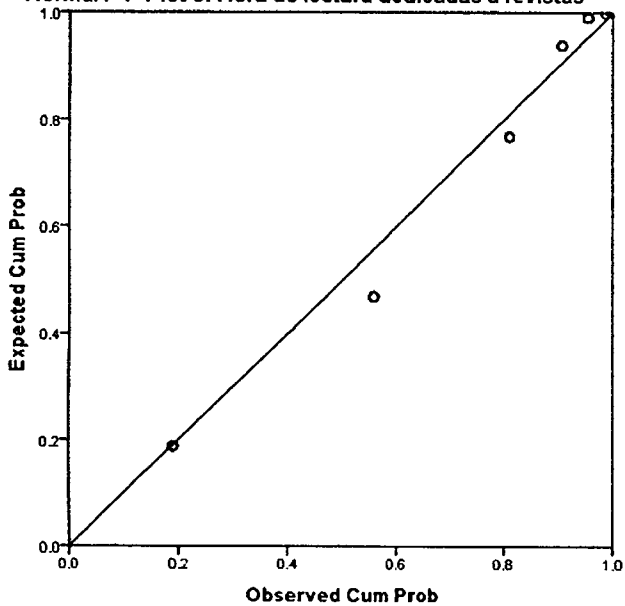


Detrended Normal P-P Plot of Horas de lectura dedicadas a periódicos

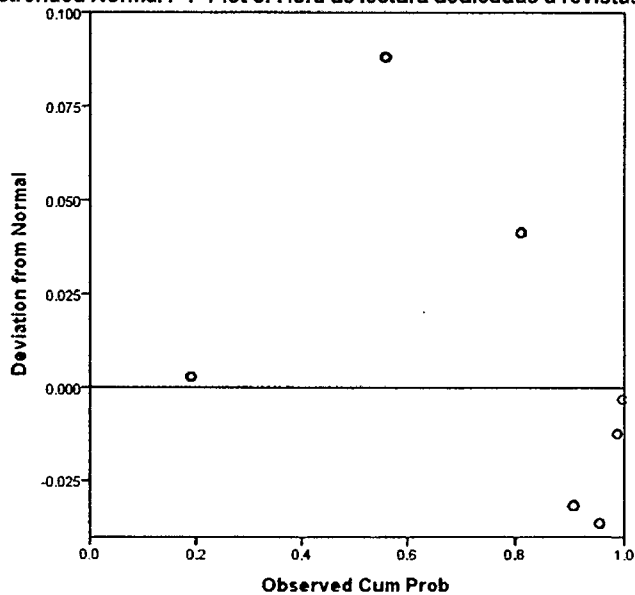


Horas de lectura dedicadas a revistas

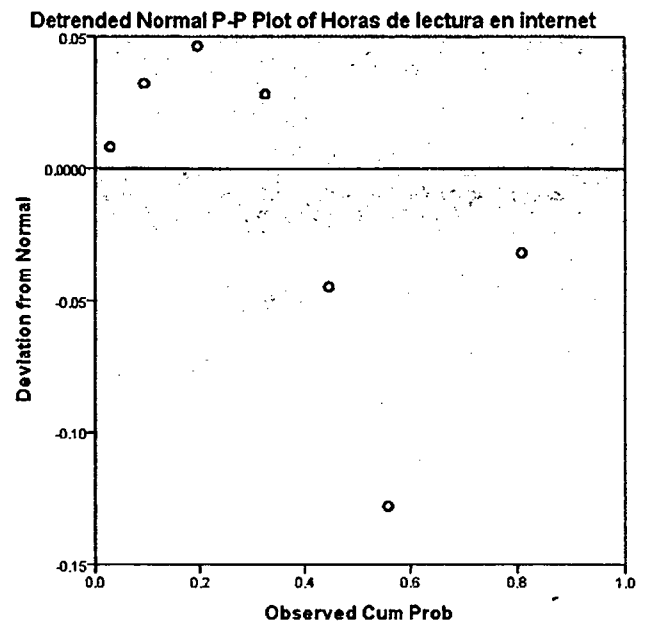
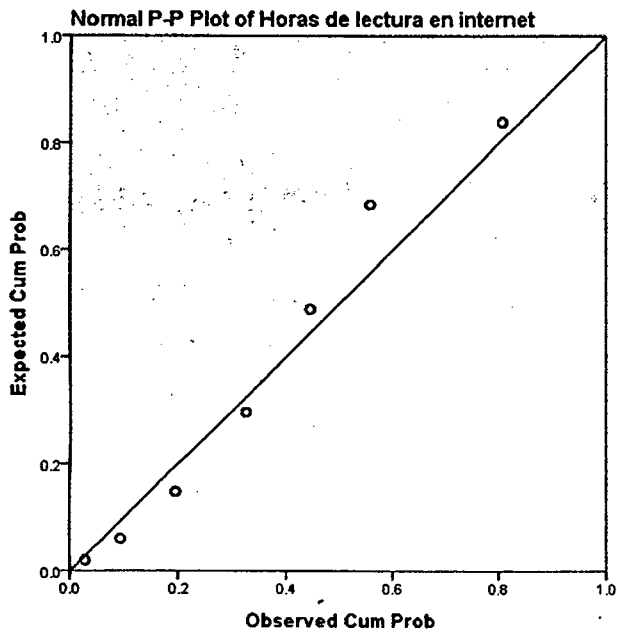
Normal P-P Plot of Hora de lectura dedicadas a revistas



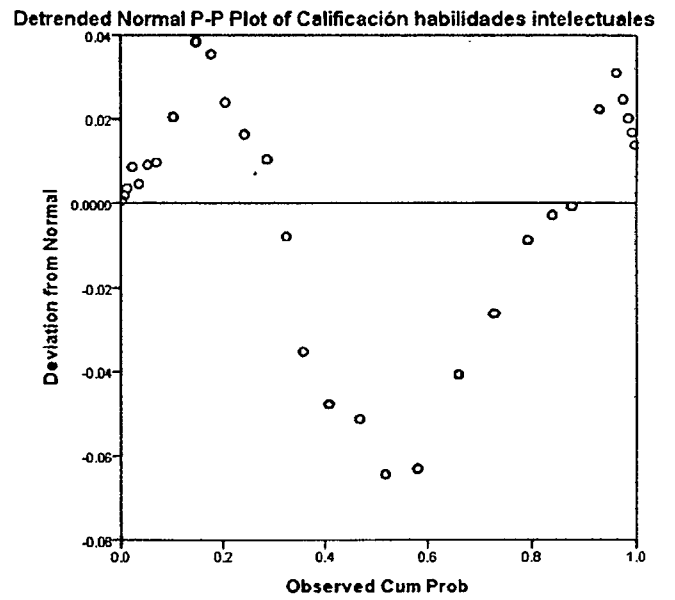
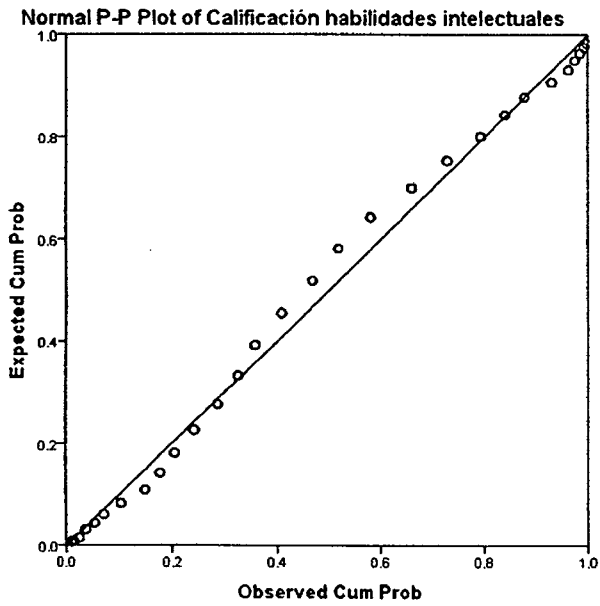
Detrended Normal P-P Plot of Hora de lectura dedicadas a revistas



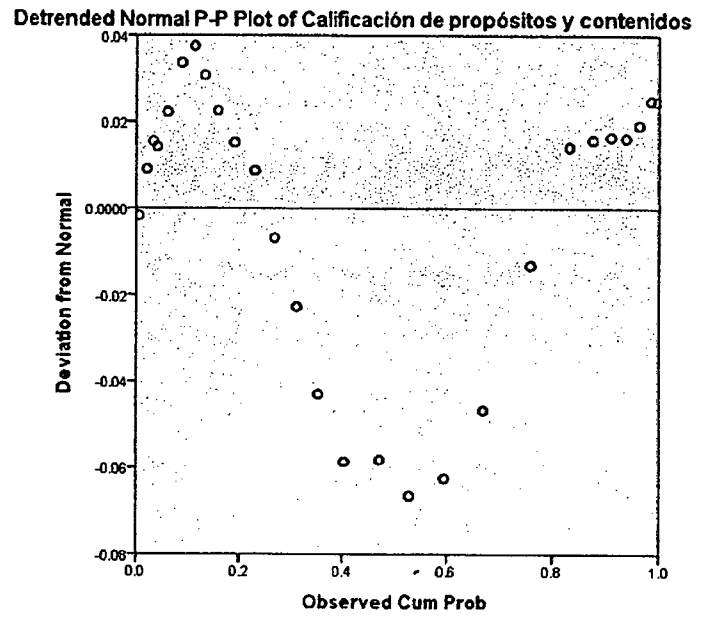
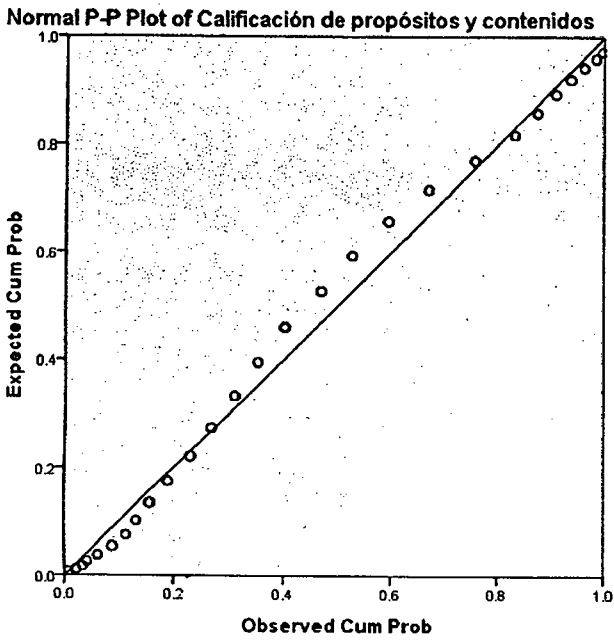
Horas de lectura en internet



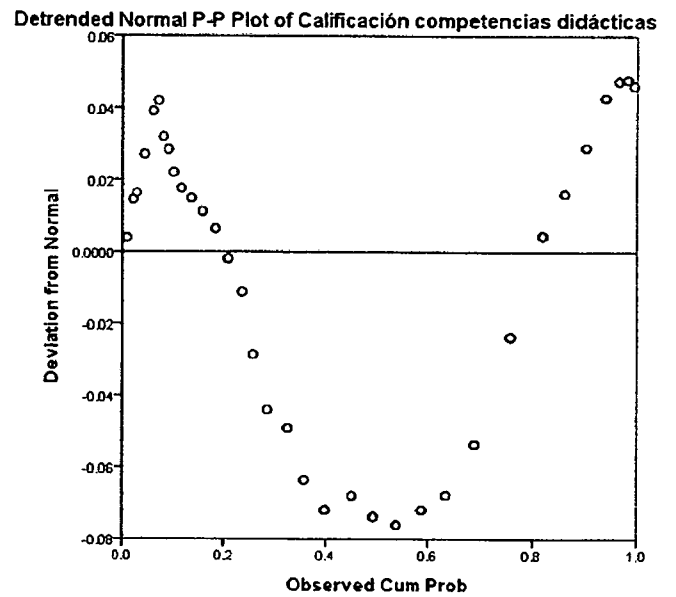
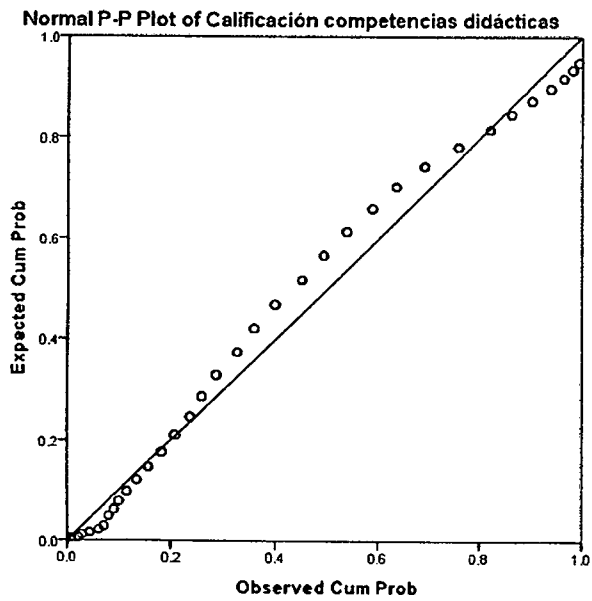
Calificación habilidades intelectuales



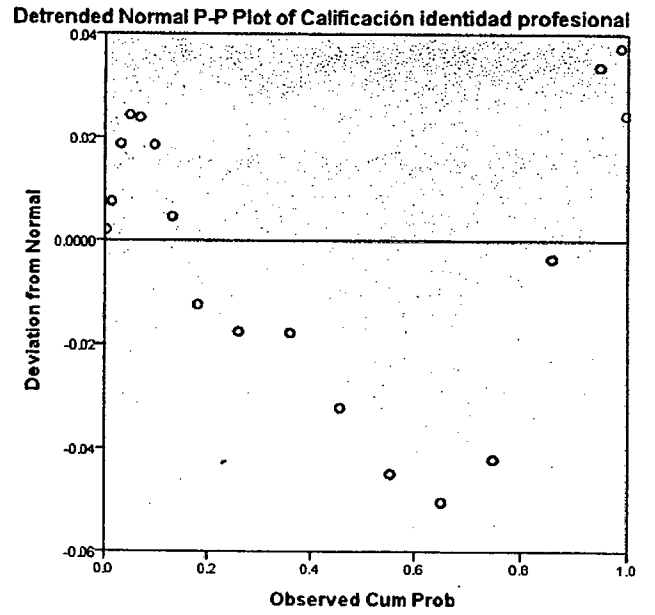
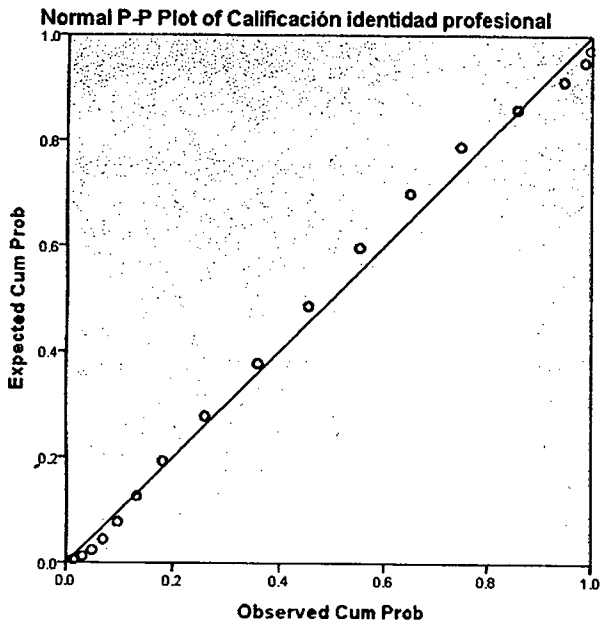
Calificación de propósitos y contenidos



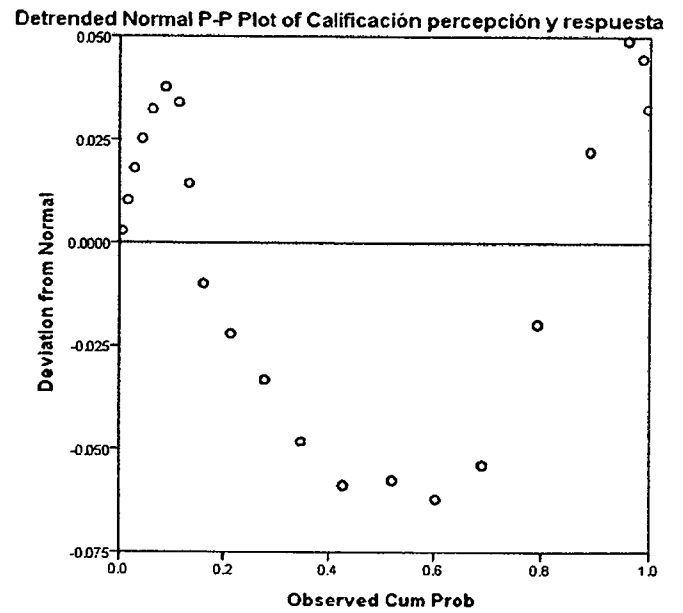
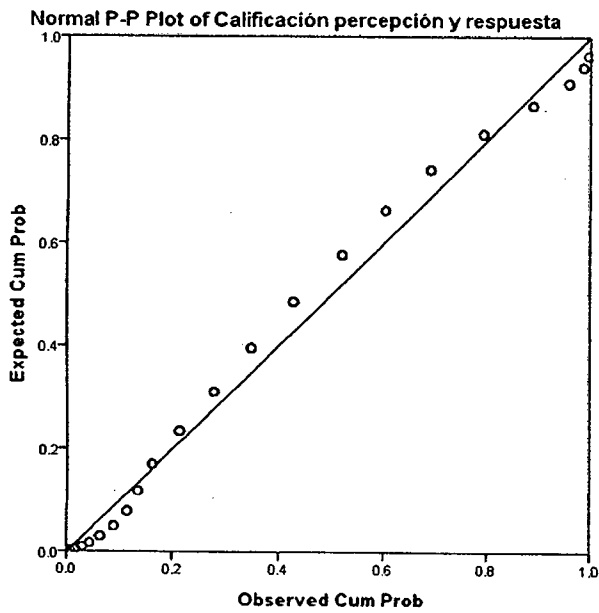
Calificación competencias didácticas



Calificación identidad profesional

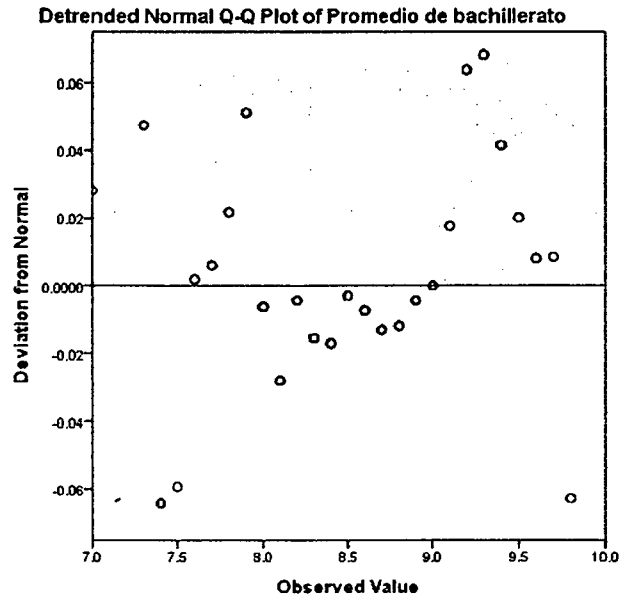
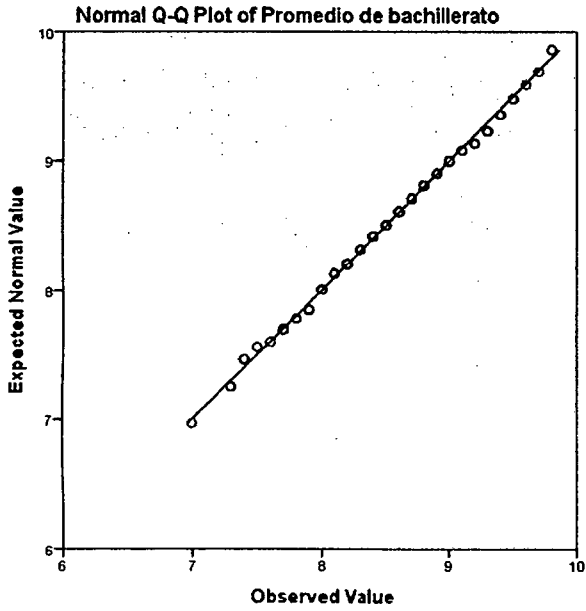


Calificación percepción y respuesta

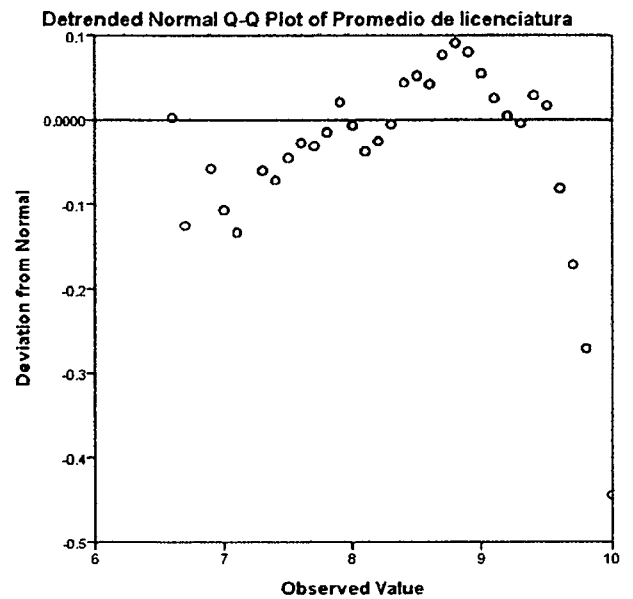
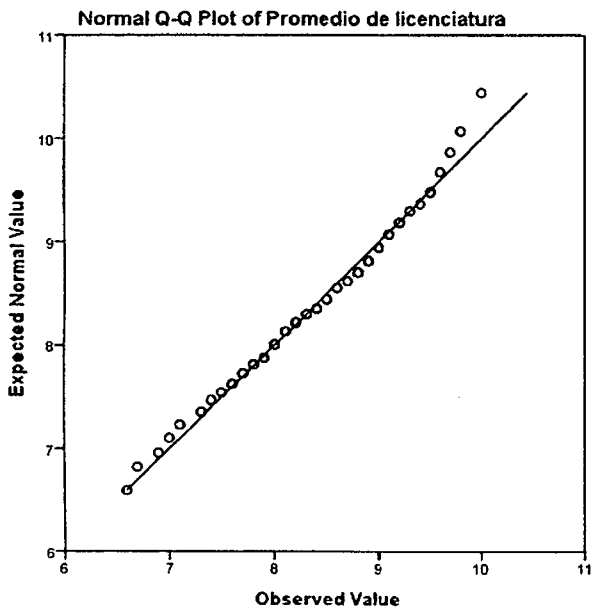


Anexo 4. Normalidad multivariada. Q-Q Plot.

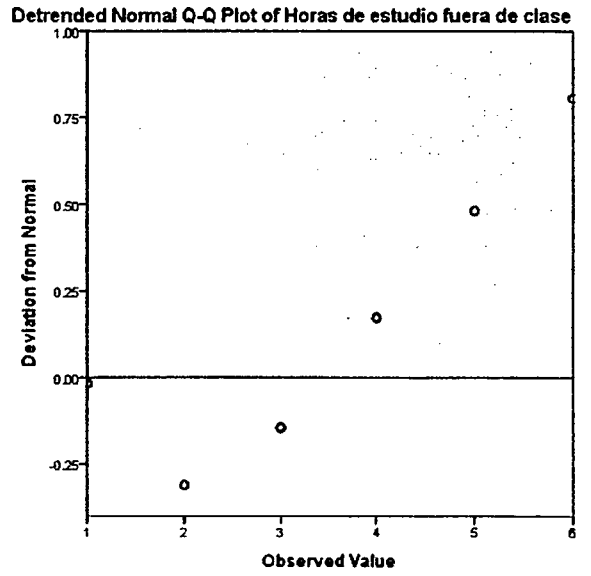
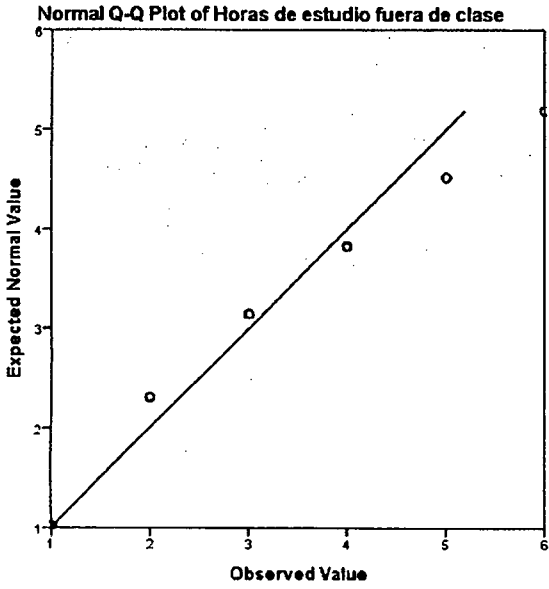
Promedio de bachillerato



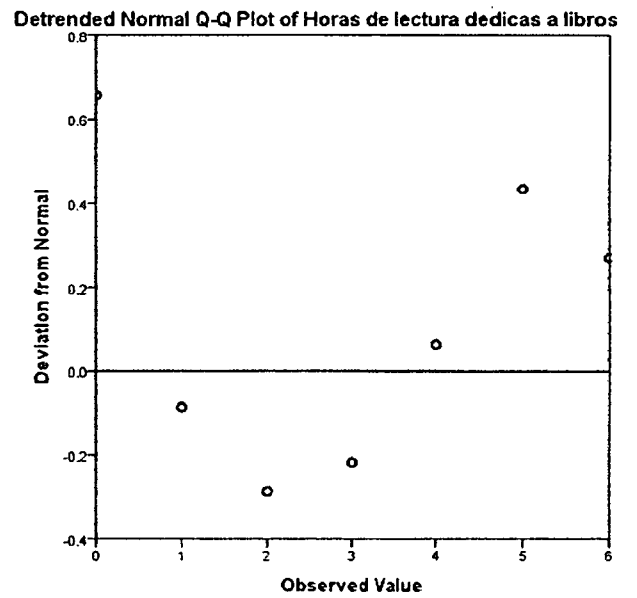
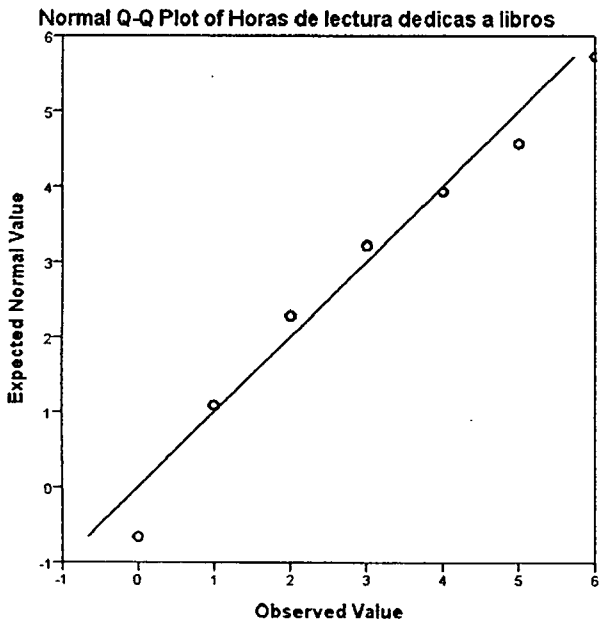
Promedio de licenciatura



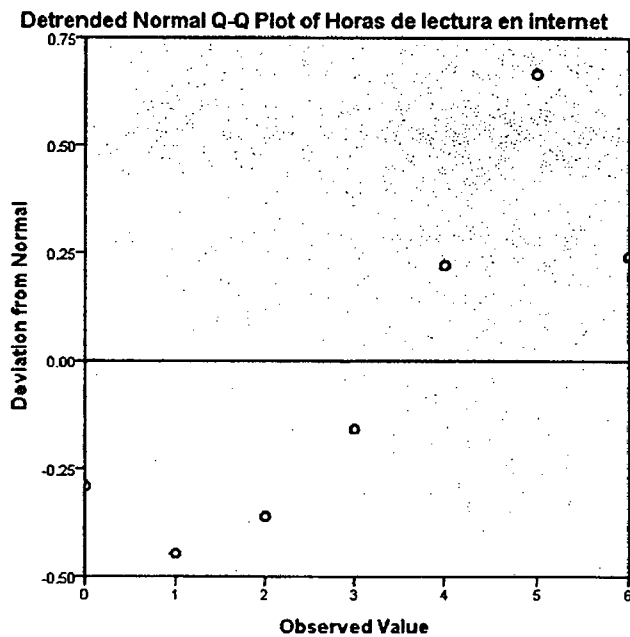
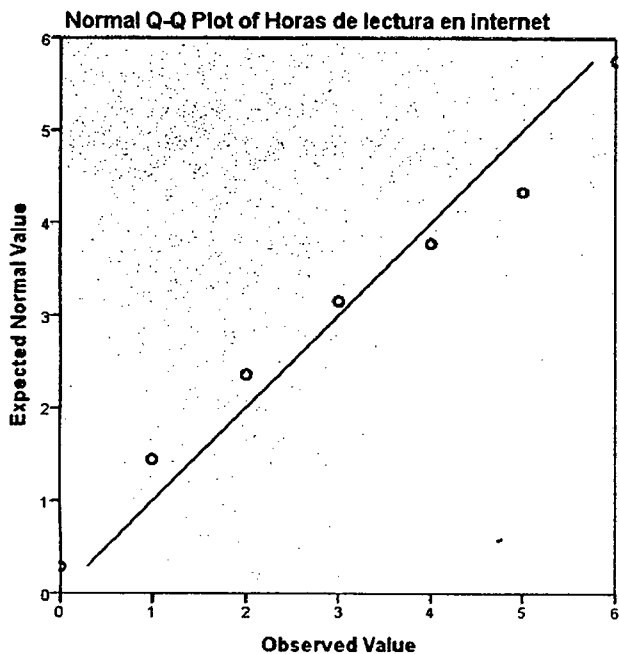
Horas de estudio fuera de clase



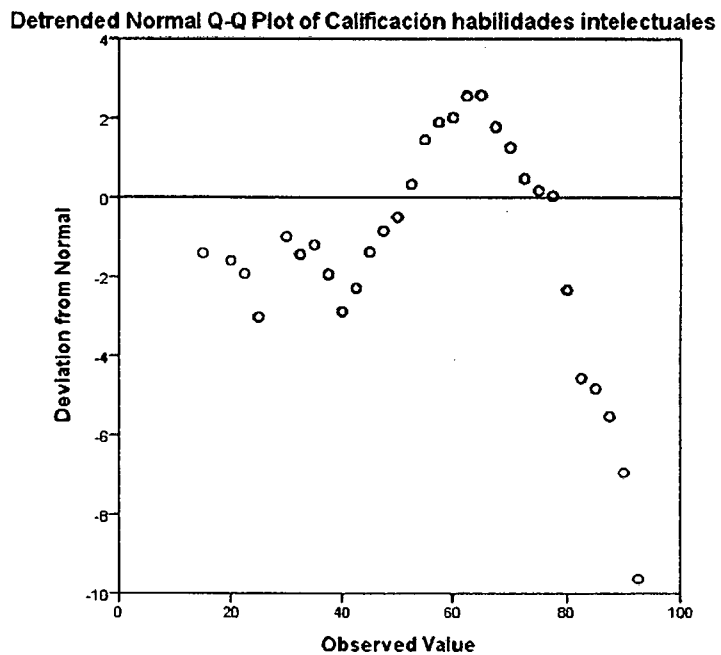
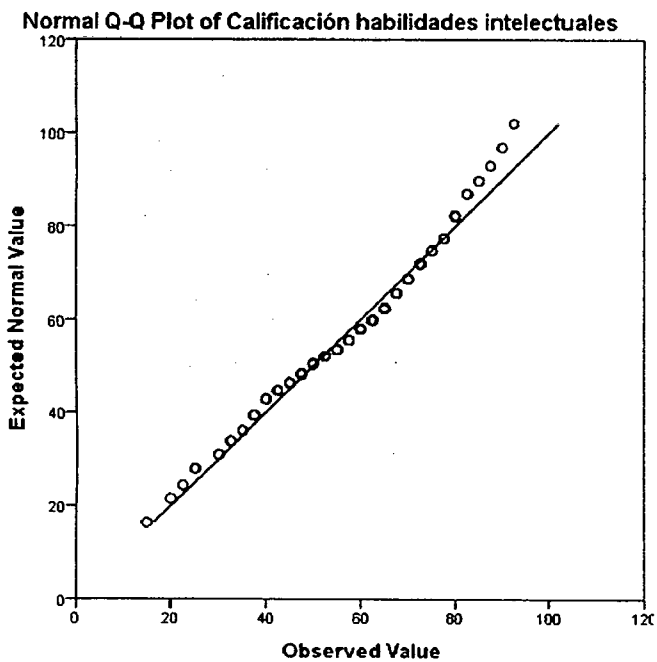
Horas de lectura dedicadas a libros



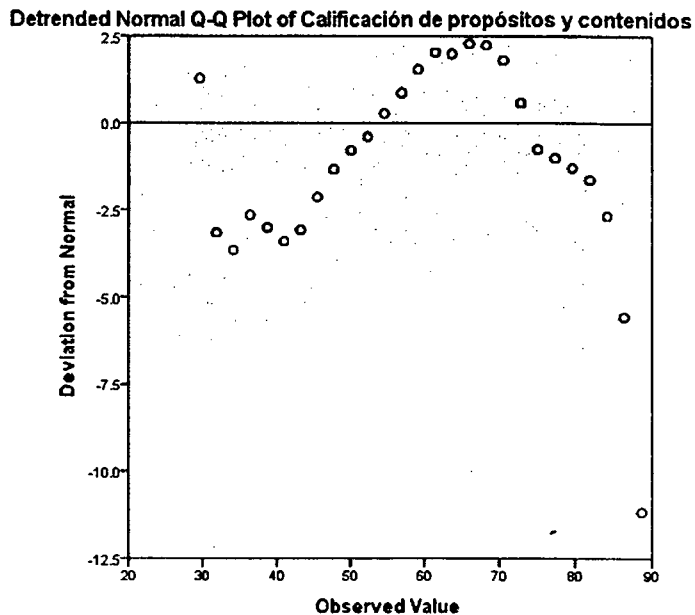
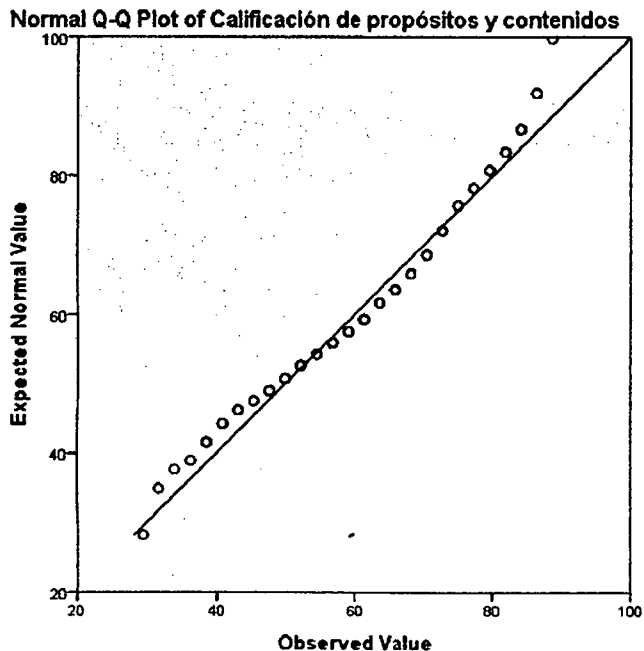
Horas de lectura en internet



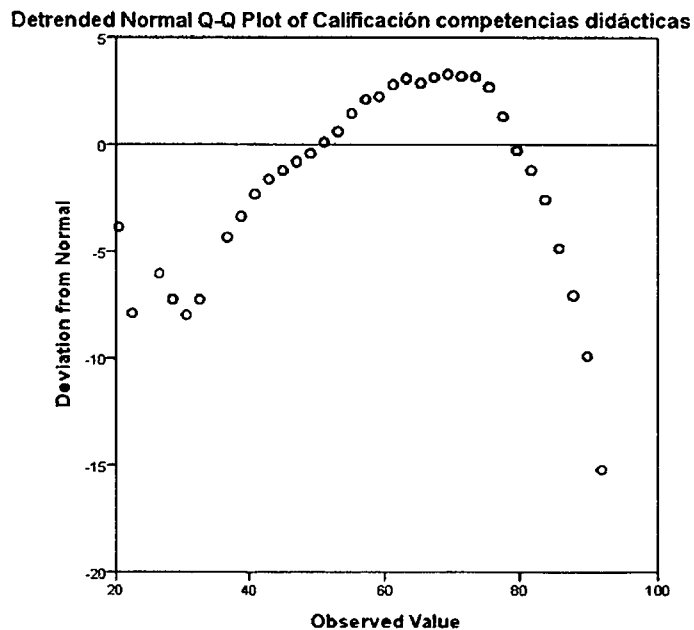
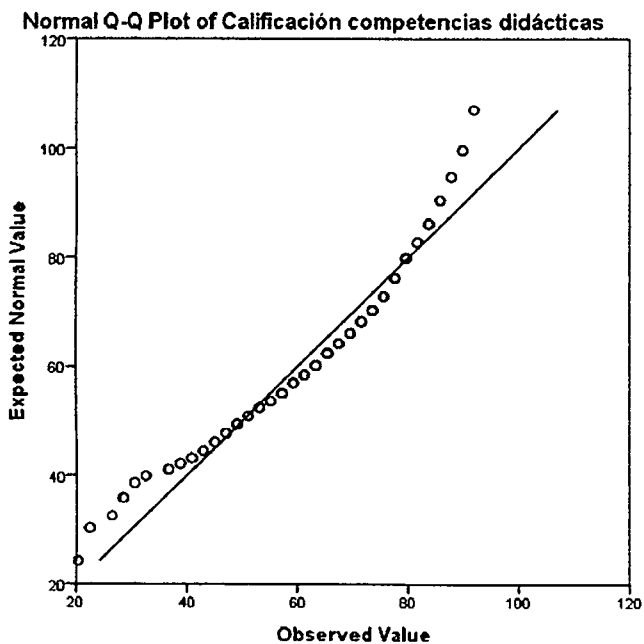
Calificación habilidades intelectuales



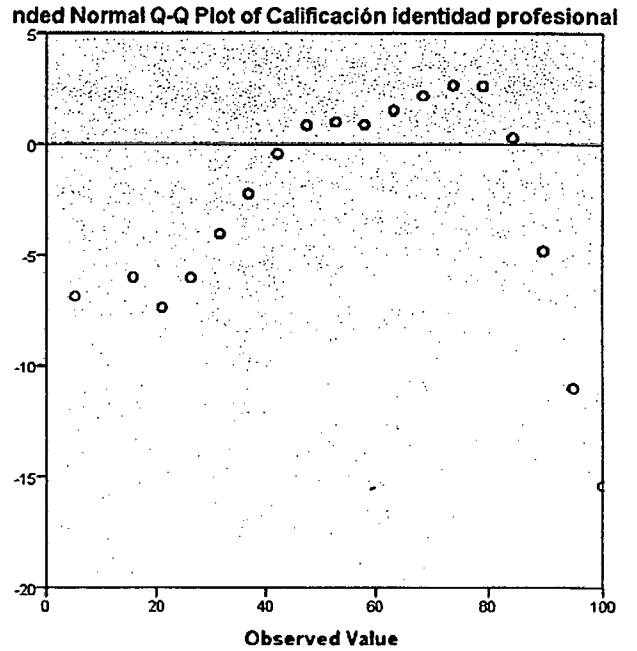
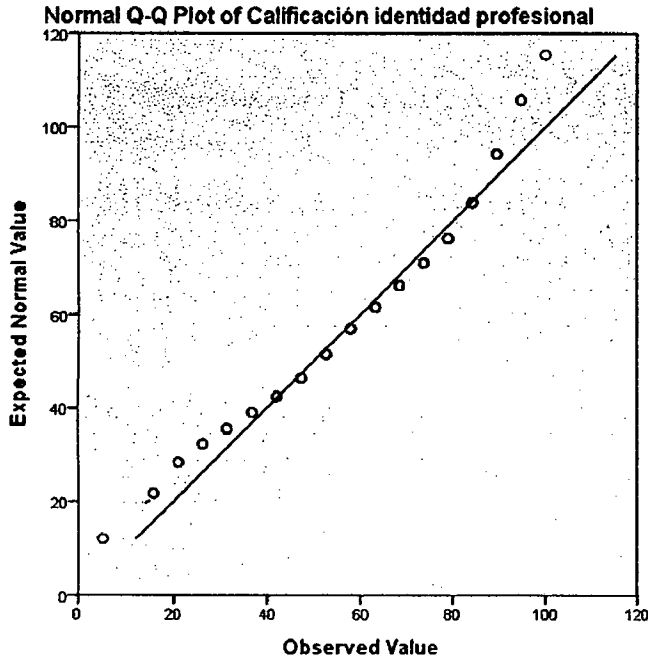
Calificación de propósitos y contenidos



Calificación competencias didácticas



Calificación identidad profesional



Calificación percepción y respuesta

