

RELACIÓN ESTRUCTURAL ENTRE APOYO FAMILIAR, NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES, CARACTERÍSTICAS DEL MAESTRO Y DESEMPEÑO EN LENGUA ESCRITA*

ALDO BAZÁN RAMÍREZ / BEATRIZ ADRIANA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ / SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS

Resumen

En este trabajo se probó un modelo de relaciones estructurales entre variables latentes: dominio de la lengua escrita (desempeño en tareas de lecto-escritura), percepción de los niños, los maestros y los padres sobre el apoyo familiar proporcionado al niño, nivel educativo de la familia y características del docente (formación y experiencia y grado de conocimiento y apego al programa oficial para la enseñanza de la lengua escrita). Los resultados muestran que tanto el apoyo familiar como las características del maestro explican significativamente el nivel de los niños en pruebas de ejecución. También se encontró que indicadores de autovaloración del maestro sobre conocimiento y apego al programa influyen significativamente en la variable latente dominio de la lengua escrita.

Abstract:

This study tested a model of structural relations among latent variables: mastery of written language (performance on reading and writing tasks), the children's, teachers' and parents' perception of the family support received by the child, the family's educational level, and the teacher's characteristics (training/experience and degree of knowledge of/adherence to the official program for teaching written language). The results show the degree that family support and teacher characteristics significantly explain children's results on language tests. Indicators of teachers' self-evaluation of knowledge and adherence to the program were also found to influence significantly the latent variable of the mastery of written language.

Palabras clave: participación de la familia, características del profesor, desempeño académico, lecto-escritura, educación básica, México.

key words: family participation, teacher characteristics, academic performance, reading and writing, basic education, Mexico.

Aldo Bazán es profesor-investigador titular B de la Facultad de Psicología, programas de Licenciatura y Posgrado, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, CP 62210. Cuernavaca, Morelos. CE: aldo78b@yahoo.com.mx

Beatriz A. Sánchez es profesora de asignatura en la licenciatura de Psicología en el Centro Interdisciplinario de las Ciencias de la Salud, unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional.

Sandra Castañeda es profesora titular del Posgrado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde coordina el laboratorio Evaluación y Fomento del Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje Complejo.

* Investigación realizada con el aforado apoyo económico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa, Proyecto PFIE02/25-2.2-61 (México). Los autores agradecen a Guadalupe Ross, Mercedes López, Albina Arévalo, Beatriz Félix, Berenice Osuna, Martha Zavala, Imelda García y Reyna Cota, quienes colaboraron en diversas etapas de esta investigación.

Introducción

El apoyo familiar ha sido considerado uno de los elementos importantes en el proceso educativo y está relacionado con el grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos, el cual tiene un efecto positivo sobre el desempeño académico de éstos, al igual que el tiempo dedicado por la familia a ayudar en la realización de las tareas escolares (Becher, 1986; Fehrmann, Keith y Reimers, 1987).

En este sentido, diversos estudios han mostrado que el apoyo de los padres en las tareas de sus hijos en el inicio de la alfabetización predice significativamente el desempeño en actividades de lectura, escritura y pronunciación así como en el establecimiento de hábitos y disciplina en el estudio. Este factor, especialmente en la última década, ha tenido un gran impacto en la investigación sobre el apoyo o involucramiento de los padres en el desarrollo académico de los niños en lectura y escritura (Andrews y Zmijewski, 1997; Bartau, 1997; Greenhough, y Hughes, 1999; Halsall y Green, 1995; Stewart, 1995).

Al parecer, el compromiso y apoyo de los padres en el aprendizaje de sus hijos sólo es mayor cuando los niños se inician en la alfabetización formal en la escuela (Purcell-Gates, 1996). Es de esperarse que en este proceso el apoyo familiar sea un factor importante pero que, posiblemente, deje de tener un efecto significativo en el desempeño en lectura y escritura conforme el niño avance en el sistema escolar y vaya adquiriendo mejores estrategias de autorregulación y de aprendizaje. Por ejemplo, Bazán, Sánchez y Corral (2000) encontraron que la ayuda que los padres proporcionan a sus hijos en sus tareas escolares predijo significativamente su desempeño al final del primer grado de primaria en una evaluación en cinco niveles funcionales jerárquicos de la lectura y la escritura de niños del noroeste mexicano. Asimismo, un estudio longitudinal de cuatro años con niños afroamericanos en Chicago, mostró que el apoyo familiar en el desarrollo de la lengua escrita (participación en las actividades escolares) y el que los padres les leyeron libros a sus hijos se correlacionaron de manera significativa con las habilidades de escritura evaluadas posteriormente (Mavrogenes y Bezruczko, 1993). Otro estudio longitudinal con estadounidenses mostró que el apoyo materno tiene un efecto directo en la ejecución de actividades de lectura y de pronunciación en el primer grado de primaria, aunque tiene efectos secundarios en lectura y pronunciación en segundo y en tercer grados de primaria (Tiedemann y Faber, 1992).

El involucramiento en el desarrollo académico del niño puede definirse como una serie de actividades de los miembros de una familia para apoyar los esfuerzos de la escuela para el aprendizaje y dominio de tareas realizadas en ahí, en el hogar y en la comunidad, e incluye acciones como: *a)* proporcionar asistencia o apoyo con las tareas escolares, *b)* dedicar el tiempo y el espacio adecuado para el estudio y *c)* mantener comunicación regular con los maestros y los directores de la escuela. Sin embargo, para que los padres sepan qué es lo que pueden hacer con sus hijos en cuanto a programas y actividades que se desarrollan en la escuela, es necesario que los profesores –y los funcionarios escolares– abran una línea de comunicación con ellos, especialmente sobre las estrategias que sus hijos están utilizando para aprender a leer y escribir, y busquen desarrollar programas donde se involucre a los padres (Come y Fredericks, 1995; Faires, Nichols y Rickelman, 2000; Reglin, 2002).

De esta forma, cuando los investigadores hablan de apoyo familiar (o involucramiento) en el aprendizaje y dominio de la lengua escrita se están refiriendo al grado en que los padres participan en actividades complementarias a la práctica didáctica, las cuales no se concretan solamente a la realización de las tareas escolares encargadas para el hogar, sino a actividades de repaso, de lectura y de tipo lúdico, que amplíen lo que los niños vieron en clase, como buscar dibujos o textos en revistas, bibliotecas o periódicos, llevarlos al museo, etcétera; además de actividades de evaluación del dominio que tienen los niños en cuanto a los temas que desarrollaron en clase.

El involucramiento de los padres en las actividades escolares de los niños está relacionado con diversos aspectos como: su propia historia de haber recibido apoyo en sus labores escolares en sus hogares de procedencia, nivel de escolaridad, tipo de ocupación, grado de interés por el progreso académico de sus hijos y actitudes y expectativas respecto del aprendizaje de los niños. Estos factores influyen en las facilidades que los padres o tutores proporcionan al pequeño para la realización del trabajo escolar en el hogar, así como en las actividades de evaluación y reglas disciplinarias. Se pueden señalar al menos cuatro razones principales para que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos de la lengua escrita:

- 1) Sus expectativas y creencias de que pueden apoyar significativamente en la escolarización de sus hijos, que consideren la importancia de ayu-

- darlos con sus tareas y el interés de aprender mejores estrategias para apoyarlos;
- 2) la creencia de que su apoyo pueda hacer una diferencia positiva en la escuela en favor de sus hijos;
 - 3) la eficacia parental –competencia o capacidad de los padres– para involucrarse en las actividades escolares de sus hijos; y
 - 4) su percepción de que se les invita –solicita– a participar o involucrarse (Hoover-Dempsey, Bassler y Brissie, 1992; Hoover-Dempsey *et al.*, 2001).

Por otra parte, también se han planteado como factores que predicen el desempeño académico, variables como el nivel socioeconómico y cultural así como expectativas y motivaciones de los padres. Los factores relacionados con las condiciones socioeconómicas y demográficas han sido tomados en cuenta al estudiar las relaciones entre el ambiente familiar y el desempeño académico de los niños. En Estados Unidos, un estudio de Klingele y Warrick (1990) con alumnos de cuarto grado de 332 distritos escolares de Arkansas mostró que pertenecer a grupos minoritarios, formar parte de los que reciben becas de matrícula y ser beneficiario del programa de lonche escolar, son variables que mejor predijeron el desempeño de los estudiantes en una evaluación con el test metropolitano de rendimiento de Arkansas. Asimismo, Sutton y Soderstrom (1999) encontraron que el ingreso económico y la procedencia étnica se correlacionan de manera significativa con puntajes de desempeño en lectura y matemática en estudiantes de 3 mil 856 escuelas de Illinois. Por otra parte, un estudio con 174 niños del estado de Massachusetts (Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001) mostró que las variables demográficas edad, género, etnia y la movilidad (cambiar a los niños con frecuencia de escuela, sección o de lugar de residencia) predicen significativamente el desempeño académico. En cuanto al contexto latinoamericano, Gorman y Politt (1999) encontraron que el nivel educativo de la madre así como la calidad de la vivienda familiar, predicen el nivel de aprovechamiento escolar de niños en la escuela primaria en Guatemala.

Sin embargo, Castejón y Pérez (1998) señalan que la influencia del nivel socioeconómico asociado con la clase social en el desempeño académico de los niños está mediatizada por el nivel cultural de las familias de procedencia y éste, a su vez, por el ambiente familiar relativo a las actitu-

des, expectativas y valoración de la familia con respecto al desarrollo académico de los niños.

Si bien es cierto que las expectativas de los padres no garantizan por sí mismas altos niveles de desempeño de los estudiantes, diversos trabajos realizados especialmente en el inicio de la alfabetización formal han aportado evidencias de que sí están asociadas de manera significativa (Bacon e Ichikawa, 1988; Halle, Kurtz-Costes y Mahoney, 1997). Por ejemplo, Barber (1988) encontró, en muestras de tres regiones poblacionales de niveles socioeconómicos bajos de Perú, que el efecto de las características sociodemográficas sobre el desempeño de los estudiantes en evaluaciones de lectura y de matemáticas está mediado por las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos, por el apoyo que les brindan en las tareas escolares y por los estilos de enseñanza y ayuda que les proporcionan. De igual forma, Wagner y Spratt (1988) reportan que el desempeño de niños marroquíes de los primeros grados de primaria en evaluaciones de lectura y escritura se relaciona estrechamente con el nivel educativo y con las actitudes y expectativas de los padres respecto del futuro académico y laboral de sus hijos.

Dos estudios recientes con poblaciones de Sudamérica parecen respaldar los hallazgos mencionados. En un trabajo con niños chilenos, Mella y Ortiz (1999) encontraron que la variable nivel socioeconómico (ingreso familiar) tiene poco poder explicativo en el desempeño académico de los estudiantes, mientras que la expectativa de las madres sobre la carrera académica de sus hijos (as) y el nivel de escolaridad de los padres explicaban mejor el desempeño de los estudiantes. Por su parte, Castro *et al.* (2002) realizaron un estudio con peruanos de primer grado de primaria y sus padres, encontrando que las creencias y expectativas de los familiares son mejores predictores que la variable nivel sociodemográfico en el desempeño de los niños en tareas de lectura y lenguaje oral.

Los hallazgos en este campo respaldan la presunción de que aspectos relacionados con las expectativas y el interés que tienen los padres por el desarrollo académico y el futuro laboral y cultural de sus hijos propician un mejor aprovechamiento académico de los niños en la educación básica, en relación con el efecto del nivel educativo de los padres, el ingreso familiar o el nivel socioeconómico. De esta forma, el interés que muestran los padres en el aprendizaje así como las expectativas académicas y laborales de sus hijos permiten predecir mejor su desempeño en la escuela (Bartau, 1997; Castejón y Pérez, 1998; Mella y Ortiz, 1999).

En suma, la expectativa de los padres de familia sobre la carrera académica de sus hijos, el apoyo en las tareas escolares y la exigencia para que logren niveles altos de desempeño académico, especialmente en contextos socioeconómicos bajos y medio bajos, al parecer constituyen la necesidad y expectativa de una mejora en el estatus socioeconómico a través de la educación. En consecuencia, los padres otorgan mayor importancia y se involucran en el aprendizaje y la educación de sus hijos, especialmente en las etapas iniciales de la adquisición de la lectura, la escritura, el discurso oral, las matemáticas, las ciencias naturales y sociales, etcétera. En general, el que los padres tengan este interés puede indicar una especie de prolongación de sus propias expectativas y aspiraciones académico-sociales, en algunos casos, para que sus hijos continúen lo logrado y, en otras, para que alcancen lo que ellos no pudieron.

Con estos antecedentes, en este estudio se pretendió poner a prueba un modelo de relaciones estructurales entre el desempeño de los niños en tareas de lectura y escritura en pruebas de ejecución, la percepción de los pequeños, los maestros y los propios padres respecto del apoyo familiar proporcionado al alumno y el nivel educativo de la familia. Asimismo, en el modelo a prueba se incluyeron un factor relacionado con el nivel de conocimiento y apego del maestro respecto del Programa Nacional de Lectura y Escritura (utilizado como estrategia de enseñanza) e indicadores de superación del maestro (experiencia y grado académico), con la finalidad de observar la configuración estructural de diversas variables relacionadas con el desempeño de los niños en pruebas de ejecución elaboradas a partir de actividades y ejercicios incluidos en los libros de texto gratuitos distribuidos por la Secretaría de Educación Pública de México.

Se incluyeron indicadores relacionados con las características del docente, debido a que los maestros de grupo son quienes ponen en práctica los planes y programas educativos para la enseñanza del español. Es decir, el éxito en su aplicación depende, en gran parte, de la calidad del conocimiento y el nivel de involucramiento de los profesores respecto de los programas de enseñanza de la lectura y escritura que, en teoría, se estén aplicando (Jacobson, Reutzell y Hollingsworth, 1992).

Método

Sujetos

Participaron nueve grupos completos de niños (167 niños en total) de tercer grado de primaria de escuelas públicas de Sonora, México, seleccionados de

manera no probabilística, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 9 años. Los grupos provenían de un nivel socioeconómico medio-bajo. También participaron los 9 maestros de los grupos y los padres o tutores de todos los niños.

El criterio de inclusión fue que todos los niños inscritos en el tercer grado en cada grupo seleccionado hubieran llegado hasta el último bimestre. Los de exclusión fueron: al último bimestre del tercer grado no tener más de 40% de inasistencias a clases y que sus padres no completaran alguna información solicitada o no devolvieran los cuestionarios enviados. Con base en estos dos criterios de exclusión, del total de niños inscritos en los nueve grupos (aproximadamente 260) no fueron tomados en cuenta en la muestra final más de 90, 50% de ellos se debió a que los padres no enviaron o no completaron los cuestionarios.

Diseño de investigación

Fue un estudio de una cohorte de tipo observacional, transversal, prospectivo y explicativo, porque buscaba establecer relaciones de causalidad probabilística entre distintos factores asociados y el dominio de la lengua escrita.

Instrumentos y materiales

Se elaboró un cuestionario para los padres o tutores dividido en dos secciones, con un total de 12 preguntas. Las tres primeras, orientadas al padre o tutor, y de la 4 a la 6, la cónyuge debió contestarla. De la pregunta 7 a la 12, el cuestionario fue contestado por ambos padres o tutores o por uno de ellos en caso de que el niño viviera sólo con unos de los padres o con un tutor sin pareja. La mayoría de las preguntas demandan para su respuesta información en frecuencias, tiempos de duración o nivel de logro.

Para obtener información de variables de interés en el progreso académico del niño en la materia de español, se analizó la revisión de cuadernos y libros de trabajo del alumno en el español, la evaluación por los padres del nivel de dominio del niño en el español y se tomó en cuenta la autocalificación de los padres o tutores, en las cuatro últimas preguntas del cuestionario. Los niños y los maestros también proporcionaron información sobre estos mismos aspectos con las mismas escalas. En el anexo 1 se presenta la ficha para el maestro de información sobre los niños participantes, en cuya segunda hoja se incluyeron recuadros para obtener información detallada de cada alumno; en la primera columna se anotó el nombre de cada niño y en los renglones siguientes el profesor debía informar, en el caso de cada alumno, su opinión acerca de los padres

sobre: su apoyo en las tareas, el interés por el progreso académico de sus hijos en español, la revisión de cuadernos y libros de trabajo en la materia y si evalúan o examinan el nivel de dominio del niño en el español. Para estas cuatro variables, se tomaron en cuenta los mismos criterios indicados para los padres o tutores y para los niños, respecto de indicadores de apoyo familiar.

También se elaboró un cuestionario sobre la edad y aspectos académicos y laborales de los maestros, así como una evaluación que indagaba el conocimiento y apego del enfoque y algunos aspectos incluidos en el programa de enseñanza de la lengua en la escuela pública mexicana, que consta de 10 preguntas tipo Likert.

Procedimiento

Los indicadores de dominio de lectura y escritura se tomaron de los datos reportados por Bazán *et al.* (2004) en una evaluación previa en 12 series de actividades agrupadas en dos factores o componentes lingüísticos, consistente en el promedio obtenido por cada niño en los factores reflexión-lectura y escritura. Es menester mencionar que los contenidos de enseñanza-aprendizaje del español en los seis grados escolares de la primaria en México están organizados referencialmente, en cuatro componentes lingüísticos (SEP, 2000), para ilustrar esta estructuración presentamos la tabla 1.

TABLA 1

Organización de contenidos del español por componentes lingüísticos de primero a sexto grados de primaria en México

Expresión oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la lengua
Interacción en la comunicación	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita
Funciones de la comunicación oral	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores	Funciones de la escritura, tipos de texto y características	Reflexión sobre las funciones de la comunicación
Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas	Comprensión lectora Conocimiento y uso de fuentes de información	Producción de textos	Reflexión sobre las fuentes de información

Las aplicaciones de los instrumentos para recoger indicadores de las otras variables consideradas en este modelo estructural se realizaron entre los meses de mayo y julio de 2002, los registros y categorizaciones en el último bimestre del año escolar 2001-2002. Antes de llevar a cabo la aplicación de instrumentos a los niños y a sus padres o tutores, se entregó al maestro de grupo un registro con el nombre de cada alumno, para que él pudiera proporcionar su opinión sobre el apoyo del padre o tutor al niño (tiempo que le dedican a ayudar en las tareas, si cumplen con las tareas que el maestro encarga, qué tanto se interesan en el avance académico de sus hijos en la materia del español, es decir, si se muestran preocupados, si preguntan sobre el avance de su hijo o sobre los nuevos temas o tareas en que pueden apoyarlos, etcétera). También se solicitó a cada maestro información sobre la edad, número de veces que impartió clase tanto en el mismo grado como en los tres primeros grados en los últimos cinco años; sobre su nivel académico; y el número de cursos de actualización y/o especialización que haya recibido en los tres últimos años.

Una vez que los maestros devolvieron los cuestionarios y las fichas (en un plazo de una semana), se envió a los padres o tutores de cada niño un cuestionario sobre su nivel educativo, el tiempo que ellos dedican a la lectura en su tiempo libre, el tiempo por semana que la familia en conjunto se da para la lectura, el destinado a ayudar en las tareas de español a sus hijos, auto calificación en cumplimiento de actividades encargadas por los maestros, auto calificación en interés por el avance de su hijo en la materia de español en la escuela, etcétera. Los cuestionarios debidamente contestados por los padres o tutores deberían ser entregados al maestro de grupo a través de los niños; se dio un tiempo máximo de una semana para ello; los investigadores diariamente recordaban a los niños que no se olvidaran de traer los cuestionarios enviados a sus padres o tutores.

Análisis de datos

En este trabajo se sometió a prueba un modelo hipotético de relaciones estructurales entre variables latentes (constructos) y entre éstas y variables manifiestas, como muestra la figura 1, en cuyo pie se presenta una descripción de cada una de las variables latentes y manifiestas.

En particular, el modelo propuesto en este estudio corresponde a la familia de los modelos de regresión estructural, los cuales postulan relaciones explicativas o causales entre constructos o variables latentes (Bazán

et al., 2005; Raykov y Marcoulides, 2000). Estos modelos pueden utilizarse para probar hipótesis o supuestos, con base en una teoría, sobre relaciones explicativas entre varios constructos o variables latentes que los investigadores plantean; asimismo, permiten obtener, simultáneamente, validez convergente y divergente entre constructos (rasgos, métodos) y confirmar la relación entre constructos o factores y sus indicadores.

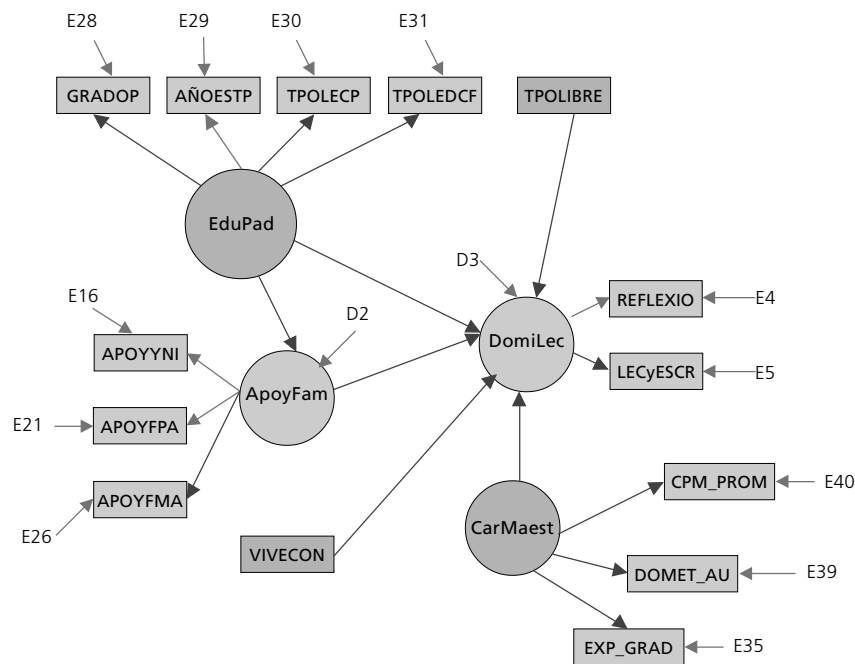
Por ejemplo, nuestro modelo plantea, principalmente, que el nivel educativo y el apoyo familiares, así como las características de formación y experiencia docente, conocimiento y apego al programa de estudios, explican de manera significativa el dominio de los niños en evaluaciones de lengua escrita correspondientes al tercer grado de primaria. Para mayor familiarización con estos modelos el lector puede consultar referencias que ilustran de manera accesible sus características y uso (Bazán y Corral, 2001; Bentler, 1995; Bollen, 1989; Byrne, 1994; Diamantopoulos y Siguaw, 2000; Loehlin, 1992; Kaplan, 2003; MacCallum y Austin, 2000; Schumacker y Lomax, 1996).

En este trabajo, la variable latente que se tomó como variable dependiente fue el dominio de lectura y escritura (*DomiLec*) que el niño tiene en una prueba de evaluación, esta variable latente (o factor) está conformada, a su vez, por indicadores de dos componentes factoriales resultantes en el estudio referido (Bazán *et al.*, 2004): reflexión-lectura y escritura. Todas las demás variables latentes (o factores) se tomaron como variables predictoras del dominio de lectura y escritura. La información respecto a con quién vive el niño se tomó como variable manifiesta que, probablemente, tuviera un efecto directo sobre lectura y escritura al finalizar el tercer grado y sobre el interés del niño en la lectura.

A la usanza de los modelos estructurales (Byrne, 1994), los círculos representan a los factores (constructos o variables latentes) y los rectángulos encierran a las variables manifiestas o indicadores. Las flechas de un sentido (de los círculos a los rectángulos) indican que esos indicadores reciben pesos factoriales altos y significativos, es decir, que estas variables son indicadores de ese constructo o factor. Las flechas direccionales entre círculos indican que un factor influye en otro o variable latente; la letra E indica el error asociado con la medida o características que el instrumento no está recogiendo en relación con los indicadores o variables manifiestas o con cuestiones del azar; mientras la D indica los disturbios o errores asociados con los factores o variables latentes.

FIGURA 1

Modelo hipotético estructural de variables asociadas con el dominio de la lengua escrita en el tercer grado de primaria



Variables:

Domilec, factor que refiere al dominio de la lengua escrita del niño de tercer grado de primaria, en dos indicadores: **REFLEXIO**, promedio en reflexión sobre la lengua; **LECyESCR**, promedio en lectura y escritura.

EduPad, nivel educativo de los padres (familia); **GRADOP**, máximo nivel de estudios de uno de los padres; **AÑOESTP**, promedio de años de estudios de los padres; **TPOLECP**, horas dedicadas por los padres a la lectura, **TPOLECF**, horas dedicadas por toda la familia a leer en grupo.

ApoyFam, apoyo familiar proporcionado al niño en su aprendizaje de la lengua escrita (materia de español) e incluye tres indicadores: **APOYFNI**, apoyo familiar percibido por el niño (horas/semana dedicadas por los padres a ayudar en las tareas de español al niño, interés de padres en el progreso académico del niño, revisar cuadernos y libros de trabajo del niño del español, y examinar el nivel de dominio del niño en el español); **APOYFPA**, apoyo familiar autorreferido por los padres (mismas categorías que los niños); **APOYFMA**, apoyo familiar reportado por el maestro (mismas categorías que los niños y padres).

CarMaest, características del maestro; **CPM_PROM**, promedio obtenido por el maestro en una prueba de conocimiento sobre el Pronalees; **DOMET_AU**, autovaloración de qué tanto el maestro conoce y se apeg a Pronalees, y capacitación en general recibida y capacitación recibida; **EXP_GRA**, índice conformado por indicadores de experiencia docente y grado académico del maestro.

Vivecon, adulto(s) con quien(es) vive el niño; **TPOLIBRE**, dedicación del niño a leer en tiempo libre.

El factor apoyo familiar se elaboró con indicadores al respecto reportados por el niño, el autorreferido por los padres y el percibido por el maestro de grupo, tomando en cuenta los mismos elementos para los tres actores, en relación con los padres: apoyo en las tareas; su interés en el progreso académico de sus hijos en español; revisión de cuadernos y libros de trabajo en la materia; si evalúan o examinan el nivel de dominio del niño en lectura y escritura.

El factor “características del maestro” se conformó con siete indicadores: tiempo de servicio; grado académico; experiencia docente; actualización y capacitación en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en México (Pronalees); autovaloración del conocimiento del método referido por el propio maestro; apego en el uso y aplicación del Pronalees; y el promedio de puntuación obtenida en una evaluación de conocimiento y apego al mismo programa.

El factor nivel educativo de los padres fue conformado por cuatro indicadores; promedio de años de estudios; máximo grado o nivel de estudios de uno de ellos; horas dedicadas a la lectura; y horas en que la familia completa se dedica a la lectura de manera conjunta.

Todos los indicadores (valores) fueron ingresados en la base de datos para la prueba del modelo explicativo del dominio de lectura y escritura a través del programa EQS 6 (Bentler y Wu, 2002) y siguiendo el esquema que se ejemplifica en la figura 1.

Resultados

Apoyo familiar

En relación con la percepción del apoyo familiar e interés de los padres o tutores con respecto al aprendizaje y dominio de la lengua escrita de sus hijos o tutorados utilizando cuatro indicadores comunes y tres fuentes de información (los propios padres, el maestro y el niño), en el cuadro 1 pueden observarse los índices alpha de Cronbach para establecer la consistencia interna por cada factor (según la fuente de información). De acuerdo con este cuadro, en los tres factores, según la fuente de información sobre el apoyo familiar a los niños, puede observarse que la variable relacionada con la ayuda que los padres brindan a los hijos en sus actividades escolares en lectura y escritura es la que afecta la consistencia interna. También puede observarse que la consistencia interna es mejor en el factor relacionado con la autorreferencia de los padres y la percepción del maestro respecto del apoyo familiar.

CUADRO 1

Índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) por factor de apoyo familiar (3 fuentes de información: niño, padre o tutor y maestro), el coeficiente alpha de Cronbach general para las 12 variables, en total fue = 0.77

Variable	Alpha de Cronbach al excluir variable	Coeficiente Alpha por factor
AYUTAREN	0.73	0.66
INTERESN	0.54	Apoyo familiar
REVISARN	0.55	según el niño
EVALUARN	0.43	
AYUTAREF	0.91	0.81
INTEREF	0.74	Apoyo familiar
REVISARF	0.68	según el padre o tutor
EVALUARF	0.68	
AYUTAREM	0.94	0.88
INTERÉSM	0.81	Apoyo familiar
REVISARM	0.81	según el maestro
EVALUARM	0.79	

En el cuadro 2 se presenta la agrupación de estas 12 variables en tres factores, observándose la conformación de tres factores y sus cuatro indicadores que eran comunes para los tres factores (validez convergente de constructo), con excepción de que la variable ayuda en tareas referida por el niño (AYUTAREN) no cargó de manera clara y significativa a algún factor. En la parte inferior del cuadro 2 se presenta una matriz de bajas correlaciones entre factores, la cual sugiere que estos últimos permiten evaluar el apoyo familiar de acuerdo con tres distintas fuentes de información.

En la figura 2 se presenta el modelo resultante del análisis factorial confirmatorio de la organización de estos 12 indicadores en tres factores según las tres fuentes de información de apoyo familiar, percibidos: por el niño (APOYFNI), por los propios padres (APOYFPA) y por el maestro de grupo (APOYFMA). La misma figura muestra los coeficientes estandarizados entre factores e indicadores y las covarianzas entre factores; asimismo, incluye la varianza explicada por el modelo en cada una de las relaciones

postuladas entre indicadores y factores. Se puede observar que el modelo no explica siquiera el 1% de la variabilidad de la percepción del niño respecto del interés de sus padres en su desarrollo académico, este dato es muy similar a lo encontrado en los análisis de consistencia interna y factorial exploratorio en cuanto a este indicador (AYUTAREN).

CUADRO 2

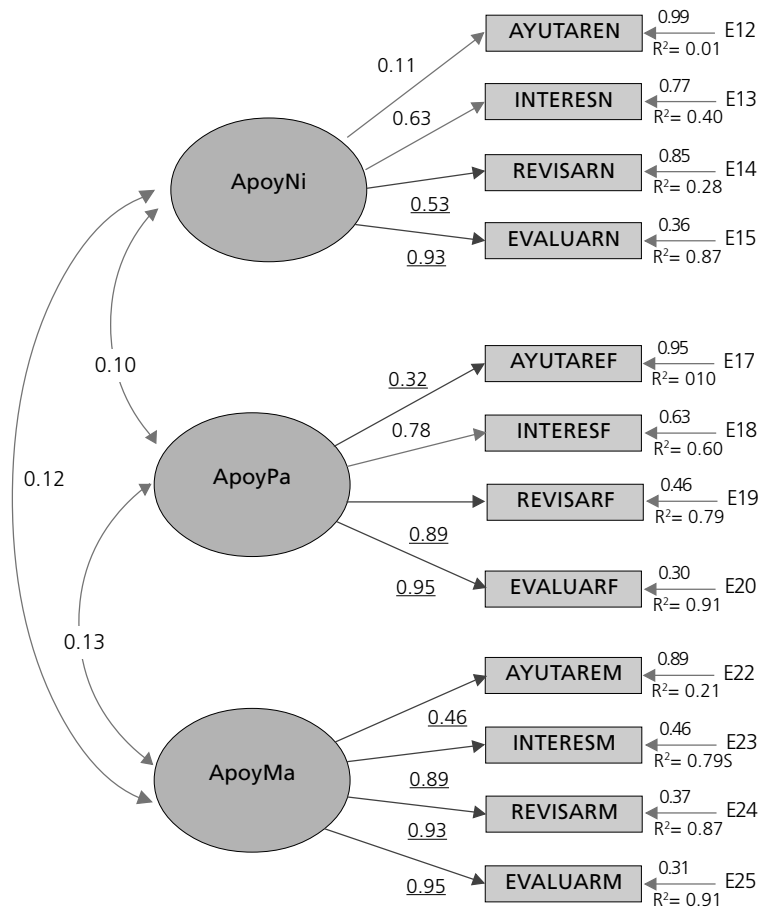
Análisis factorial exploratorio de indicadores de apoyo familiar según tres fuentes de información: el niño, los propios padres y el maestro

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
AYUTAREN	0.10	0.21	0.19
INTERESN	0.26	0.01	0.65
REVISARN	0.01	0.08	0.67
EVALUARN	0.11	-0.01	0.75
AYUTAREF	0.05	0.45	0.16
INTERESF	0.09	0.77	0.01
REVISARF	-0.01	0.84	0.02
EVALUARF	0.09	0.83	0.04
AYUTAREM	0.49	-0.01	0.30
INTERES M	0.83	0.08	0.18
REVISARM	0.86	0.05	0.09
EVALUARM	0.85	0.06	0.15

Matriz de correlación entre factores			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	1.00		
Factor 2	0.17	1.00	
Factor 3	-0.35	-0.19	1.00

Por otra parte, este modelo obtuvo una chi cuadrada = 82.21, $P = 0.01$, pero los indicadores prácticos de bondad de ajuste fueron aceptables ($CFI = 0.97$), por lo que se puede afirmar que la medición del apoyo familiar con los mismos cuatro indicadores y tres fuentes de información es confiable y tiene validez convergente y divergente de constructo, pese al problema de varianza explicada especialmente para el indicador “ayuda en tareas” reportado por el niño (AYUTAREN).

FIGURA 2
*Análisis factorial confirmatorio de apoyo familiar
percibido por los niños, padres y maestros*



Variables:

ApoyfNi, apoyo familiar percibido por el niño (horas/semana dedicadas) que sus padres o tutores le brindan en la materia de español: **AYUTAREN**, ayudar en las tareas de español al niño, **INTERESN**, interés en el progreso académico del niño, **REVISARN**, revisar cuadernos y libros de trabajo del niño del español, y **EVALUARN**, examinar el nivel de dominio del niño en el español.

ApoyfPa, apoyo familiar autoreferido por los padres proporcionado a sus hijos o tutorados en la maetría de español (mismas categorías que los niños);

ApoyfMa, apoyo familiar percibido por el maestro de que los padres o tutores proporcionan a su hijo o tutorado (mismas categorías que los niños y padres).

Características del maestro

El cuadro 3 muestra el índice general de consistencia interna para la evaluación del conocimiento y apego del maestro al programa oficial de enseñanza del español (Pronalees) con diez preguntas, lo que fue igual a 0.64, obtenido a través del programa estadístico JMP 4. En el mismo cuadro también se reportan los índices alpha de Cronbach que resultarían si se eliminaran cada una de las 10 preguntas. En general el cuestionario presenta una aceptable consistencia interna, cuyo índice aumentaría a 0.69 si se eliminaran las dos primeras preguntas pero, en este caso, se decidió mantener el cuestionario completo y el promedio obtenido con las 10 preguntas se tomó como indicador del dominio del maestro en una evaluación de conocimiento del Pronalees.

CUADRO 3

Índice general de consistencia interna de evaluación del conocimiento y apego del maestro al programa oficial de enseñanza del español (Pronalees)

Si se excluye la variable	Índice alpha	Coficiente alpha por factor
CPM1	0,653	0.64 Conocimiento del Pronalees
CPM2	0,655	
CPM4	0,608	
CPM7	0,638	
CPM8	0,573	
CPM14	0,550	
CPM15	0,540	
CPM17	0,604	
CPM23	0,628	
CPM24	0,625	

Por otra parte, con los otros seis indicadores de características del maestro, se realizó un análisis factorial exploratorio que se presenta en el cuadro 4, donde puede distinguirse la configuración de dos factores. El primero es conformado por las variables Tposerv (tiempo de servicios), Capacit (cursos de capacitación en general recibido por el maestro), Conoce (autovaloración de qué

tanto conoce el maestro conoce el programa de la SEP) y Apego (autovaloración de qué tanto se apega al programa). El segundo factor fue constituido por las variables: ESPM (Promedio de años de experiencia en impartir en los tres primeros grados), GRADOM (grado o nivel de estudios alcanzado por el maestro). En la parte inferior del cuadro 4 puede observarse la varianza explicada por cada factor.

CUADRO 4

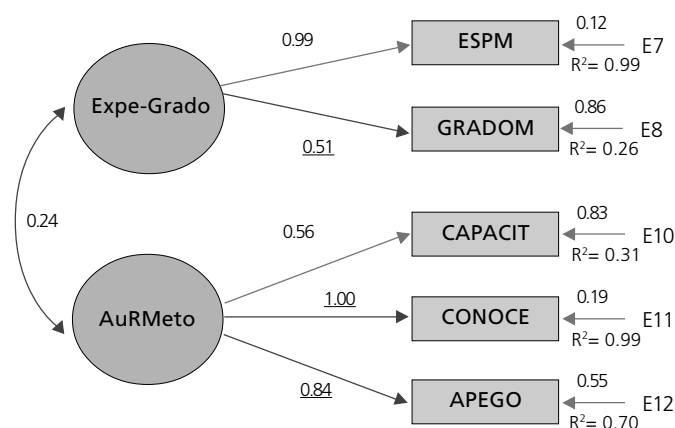
AFE de características del maestro relacionadas con experiencia, formación y autovaloración de dominio del Pronalees (Kaiser Varimax Solution, EQS6)

	Factor 1	Factor 2
TPOSERV	0.400	-0.026
ESPM	0.103	0.650
GRADOM	0.029	0.662
CAPACIT	0.579	0.159
CONOCE	0.815	0.095
APEGO	0.725	0.088
Variance Explained by Each Factor:		
	Factor 1	Factor 2
	1.67	0.94
		Total
		2.60

Utilizando el programa EQS 6 se realizó un análisis factorial confirmatorio de la supuesta organización de estos seis indicadores en dos factores. En la figura 3 se muestra el modelo obtenido, donde se observa la estructuración de dos factores concordantes con los resultados del análisis factorial exploratorio (AFE), pero en este modelo el indicador de tiempo de servicio fue eliminado por el programa estadístico. El modelo obtenido es bastante satisfactorio (estimación estandarizada) y obtuvo una chi cuadrada = 6.61, con una $P = 0.09$ (indica que el modelo obtenido no es diferente al modelo teórico, por lo tanto tiene buena bondad de ajuste), y con un índice práctico de bondad de ajuste aceptable (CFI = 0.99). Asimismo, el modelo muestra buena validez convergente y divergente de constructo.

FIGURA 3

Modelo obtenido de AFC de características del maestro relacionadas con experiencia, formación y autovaloración de dominio del Pronalees



Exp_gra, es un factor que indica experiencia y grado del maestro, y está conformado por dos indicadores: **ESPM**, indicador de experiencia del maestro en impartir docencia en este grado escolar o grados próximos, y **GRADOM**, máximo grado académico y nivel educativo alcanzado por el maestro.

AuRMeto, es un factor que indica el autorreporte del maestro respecto a conocimiento del Programa Nacional de Lectura y Escritura, y está conformado por tres indicadores: **CAPACIT**, cursos de capacitación recibidos sobre el Pronalees y de actualización, **CONOCE**, autovaloración de qué tanto el maestro conoce los contenidos y enfoque del Pronalees, y **APEGO**, autovaloración de qué tanto el maestro se apega a los contenidos y enfoque del Pronalees cuando enseña el español.

Se obtuvieron promedios por cada factor resultante de este análisis confirmatorio y, tomando en cuenta el promedio de puntaje obtenido por el maestro en la evaluación de conocimiento y apego del Pronalees, para el factor “características del maestro”, se consideraron tres indicadores que fueron introducidos al modelo estructural de análisis, conjuntamente con los indicadores (promedios) por cada factor o variable latente resultante del análisis confirmatorio.

Análisis estructural de variables asociadas

con el desempeño en evaluaciones de reflexión-lectura y escritura

Respecto de la prueba del modelo de relaciones estructurales de variables asociadas con el dominio de lectura y escritura, la figura 4 ilustra el modelo obtenido; éste mostró una buena bondad de ajuste, puesto que se obtuvo una chi cuadrada = 52.44 y $P = 0.06$ para una muestra con 139 sujetos e

indicador práctico de bondad de ajuste $CFI = 0.95$, que se derivan de procedimientos de estimación de máxima verosimilitud (ML). En tal virtud, este modelo es muy similar al teórico (modelo hipotetizado sobre la relación de variables implicadas en este estudio).

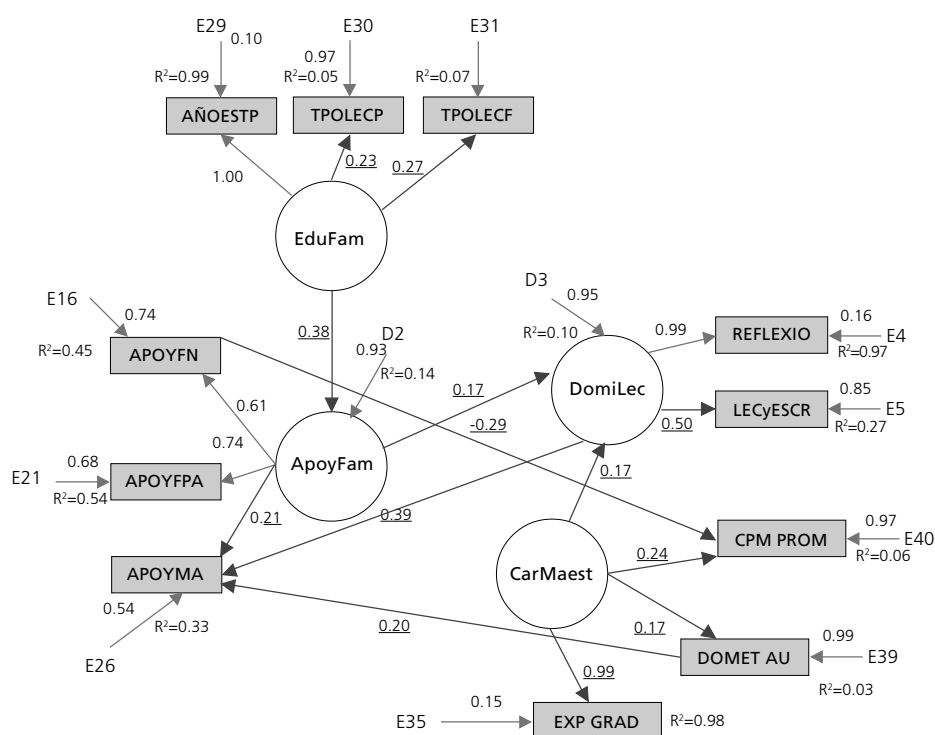
Cabe destacar que todos los indicadores prácticos de bondad de ajuste fueron adecuados; asimismo, el modelo obtenido que se muestra en la figura 4 es parecido al que se supuso de relaciones estructurales entre las variables incluidas en este estudio (figura 1), especialmente en cuanto a la relación causal entre el apoyo familiar y características del maestro, con el desempeño de los niños en lengua escrita; también se obtuvo relación significativa entre nivel educativo de la familia y el apoyo familiar.

De esta forma, la bondad de ajuste del modelo obtenido respecto del modelo hipotético que se probó —además de que contó con el apoyo de numerosos indicadores prácticos incluidos en el análisis de datos con el EQS 6— mostró una coherencia teóricamente plausible. Obviamente existen diversas propuestas en el área del trabajo con modelamiento estructural para mejorar y controlar la bondad de ajuste de los modelos obtenidos en comparación con los hipotetizados, sin embargo, la mayoría de los investigadores reportan generalmente como adicional a la chi cuadrada, indicadores de bondad ajuste de sus modelos, el *cfi comparative fit index* y RMSEA (*mean square error of approximation*) (McDonald y Ho, 2002).

De acuerdo con este modelo resultante puede distinguirse que los cuatro factores considerados en el modelo hipotético de la figura 1 logran configurarse significativamente, aunque no fue confirmado que el factor nivel educativo de la familia esté conformado por indicadores del grado académico de los padres, además de los años de estudio y tiempo de lectura de los padres, así como el que la familia completa invierte en la lectura conjunta, que sí fueron confirmados en el modelo final. En cuanto a la relación estructural entre factores (o variables latentes), el modelo muestra que el dominio de los niños en lengua escrita (conformado por indicadores de dos subfactores: reflexión-lectura y escritura) es influido significativamente por los factores (o variables latentes) apoyo familiar y características del maestro y, de manera indirecta, por el factor nivel educativo de la familia (a través del apoyo familiar que es explicado significativamente por el nivel educativo de la familia). Sin embargo, la que mejor explica el dominio en lectura y escritura es la variable manifiesta autovaloración (indicador directamente observable), que refiere el grado en que los maestros dicen qué dominio y apego tienen en el uso del Pronalees en tercer grado de primaria.

FIGURA 4

Modelo de regresión estructural de variables asociadas con el dominio de lectura y escritura en el tercer grado de primaria



Domilec, factor que refiere al dominio de la lengua escrita del niño de tercer grado de primaria, conformado por dos indicadores: **Refexio**, promedio seis grupos de tareas de reflexión sobre la lengua; **LecyEscr**, promedio en seis grupos de tareas de lectura y escritura.

EduPad, factor relacionado con el nivel educativo de los padres (familia) que fue conformado por tres indicadores: **AÑOESTP**, promedio de años de estudios de los padres; **TPOLECP**, horas dedicadas por los padres a la lectura; **TPOLECF**, horas dedicadas por toda la familia a leer en grupo.

ApoyFam, factor que hace referencia al apoyo familiar proporcionado al niño en su aprendizaje de la lengua escrita (materia de español) e incluye tres indicadores: **APOYFNI**, apoyo familiar percibido por el niño; **APOYFPA**: apoyo familiar autoreferido por los padres (mismas categorías que los niños); **APOYFMA**, apoyo familiar reportado por el maestro (mismas categorías que los niños y padres).

CarMaest, características del maestro; **DOMET_AU**, autovaloración de qué tanto el maestro conoce y se apeg a los Pronalees, y capacitación en general recibida y capacitación recibida; **EXP_GRA**, Índice conformado por indicadores de experiencia docente y grado académico del maestro; **CPM_PROM**, promedio obtenido por el maestro en una prueba de conocimiento sobre el Pronalees.

Asimismo, se observa que la variable apoyo familiar percibido por el maestro es influida significativamente por la variable latente dominio de lengua escrita (es decir, por el desempeño de los niños en lengua escrita: reflexión-lectura y escritura), seguido por la autovaloración del propio maestro respecto del dominio y apego al Pronalees. También se encontró una relación significativa y negativa entre la ejecución de los maestros en una evaluación del conocimiento del Pronalees y la percepción del niño sobre el apoyo familiar que recibe de sus padres en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Adicionalmente se plantearon varias formas de organización interna de las variables manifiestas y latentes (factores) consideradas en este estudio, buscando establecer modelos más robustos de relaciones estructurales entre variables asociadas con el desempeño de los niños en la evaluación con tareas de reflexión-lectura y de escritura en el tercer grado de primaria, pero no se encontró modelo alguno que superara al que se presenta en la figura 4. Por ejemplo, se planteó un modelo suponiendo relaciones directas entre los tres factores independientes de percepción de apoyo familiar, sin transformar estos factores en indicadores del factor apoyo familiar, sin embargo no se logró bondad de ajuste. De igual forma, se planteó un modelo donde el apoyo familiar percibido por el maestro fue considerado como indicador del factor características del maestro, y tampoco se obtuvo uno satisfactorio. Por estas razones, se acepta este modelo presentado en la figura 4.

Discusión

Un primer aspecto a considerar es que el modelo resultante de relaciones estructurales entre los cuatro factores o variables latentes, incluyendo sus indicadores, muestra que el apoyo familiar y las características del maestro influyen por igual, significativamente, en el dominio de la lengua escrita (desempeño en evaluaciones de reflexión-lectura y escritura); a su vez, el factor apoyo familiar es afectado de manera significativa por el de nivel educativo de los padres conformado por indicadores de años de estudios y tiempo de lectura en la familia. Estos datos evidencian que el apoyo familiar explica mejor el desempeño en pruebas de ejecución, que el nivel educativo de la familia permitiría sugerir que la relación entre éste y el desempeño de los niños es mediado por otras variables de contexto como es el caso del apoyo familiar.

Estos hallazgos sobre relaciones indirectas entre nivel educativo de los padres y desempeño de los estudiantes son similares a hallazgos obtenidos por Barber (1988) y por Mella y Ortiz (1999) sobre la relación entre factores

familiares y desempeño de alumnos menores en contextos latinoamericanos. En ambos estudios, el grado de escolaridad de los dos padres explicó significativamente en las variables de apoyo familiar y expectativas de la madre, pero influyeron en el desempeño de los niños, sólo mediado por estas variables de apoyo familiar, lo cual quiere decir que la relación entre nivel educativo de los padres y el desempeño de sus niños es indirecta.

Otras investigaciones en contextos que tienen al español como lengua dominante han mostrado evidencias de que variables relacionadas con las expectativas y el interés de los padres por el desarrollo académico y el futuro laboral y cultural de sus hijos, y actividades de apoyo en el aprendizaje de los niños, propician un mejor aprovechamiento académico en la educación básica, en relación con el efecto del nivel educativo de los padres, el ingreso familiar o el estrato socioeconómico. De esta forma, el interés que muestran los padres en el aprendizaje y las expectativas académicas y laborales de sus hijos, así como actividades de involucramiento tanto en su aprendizaje como en sus tareas, permiten predecir mejor el desempeño de los niños en la escuela (Bartau, 1997; Bazán, Osuna y Ross, 2003; Bazán, 2004; Castejón y Pérez, 1998; Castro *et al.*, 2002).

Un segundo punto a considerar es el aporte de este estudio en el uso de modelos que permitan precisar cómo se establecen relaciones entre diferentes variables asociadas con el desempeño de los niños que inician el proceso de alfabetización formal en evaluaciones de lectura y escritura. En este aspecto, es menester señalar que en el proceso de evaluación de aprendizajes, en los últimos años, ha tomado gran impulso considerar diversas variables o factores asociados con el desempeño académico de los estudiantes, entre otros, el capital cultural de la familia, nivel socioeconómico, interés y expectativas de la familia, estrategias de enseñanza y aprendizaje, factores étnicos y de género, así como los asociados con aspectos afectivo-motivacionales de los estudiantes; formación y superación académica del maestro, etcétera (Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Castejón y Pérez, 1998; Cervini, 2002 y 2003; Cervini y Basualdo, 2003; Mella y Ortiz, 1999; Ravela, 2003; Pintrich, 1998; Tiedemann y Faber, 1992).

Sin embargo, pese a que la mayoría de esas investigaciones proporcionan explicaciones importantes de la influencia de diferentes factores en el desempeño académico, se requiere algo más que establecer *relaciones lineales* entre algunas variables para explicar las relaciones entre variables importantes, manifiestas y latentes (no cuantificables de manera directa), especialmente en

estudios que evalúan el desempeño de los estudiantes mexicanos de educación básica, en particular, en español. Por ejemplo, análisis a gran escala de la relación entre diversos factores asociados con el desempeño de los alumnos en evaluaciones que incluyen aspectos relacionados con la lengua escrita, en primaria y/ o al final de la secundaria, sólo se basan en análisis de datos de relaciones causales entre diversas variables que se supone están asociados con el desempeño de los estudiantes (LLECE-UNESCO, 2000; OCDE, 2002; Schmelkes, 1997 y 2003), o bien, de distribución de desempeños por indicadores de contexto o correlaciones entre estos indicadores (INEE, 2004 y 2005).

Creemos que el presente estudio resuelve una parte de estos problemas al *enfaticar el análisis de la estructuración de las relaciones* entre distintas variables del contexto que influyen en el aprendizaje y ejecución en evaluaciones de desempeño en lengua escrita, así como identificar las variables latentes o constructos a partir de los cuales se supone que las variables manifiestas miden. Todo esto, desde una perspectiva integral que va más allá del análisis causal de la relación entre una variable única y el desempeño académico de los niños (o entre muchas variables supuestamente predictoras, y el desempeño de los estudiantes) y enfatiza en las relaciones estructurales entre las distintas variables implicadas (Bazán, 2004; Embretson, 1983 y 1993; Leseman y De Jong, 1998), toda vez que en el contexto mexicano no se han reportado estudios que permitan analizar el tipo de relaciones que se estructuran simultáneamente, entre diversas variables de contexto y personales, y el aprendizaje y/o desempeño en evaluaciones de la lengua escrita. Se deberá encaminar mayores esfuerzos en este sentido, a través de estrategias metodológicas que permitan el análisis de relaciones recíprocas o de mutua influencia, y/o de relaciones de causalidad probabilística, entre distintas variables implicadas en el aprendizaje de la lengua escrita.

Otro aspecto a resaltar es que el modelo final obtenido muestra que la percepción del maestro respecto al apoyo que los padres brindan a sus hijos en el aprendizaje y dominio de la lengua escrita es influida de manera significativa por el nivel de dominio de los niños en evaluaciones de reflexión-lectura y escritura (0.39), así como por la autovaloración del maestro sobre el conocimiento y apego al programa oficial de enseñanza de la lengua escrita en México (0.20). Una primera interpretación de estas relaciones es que el nivel de autovaloración en este último aspecto, le permite al maestro tener mayor certeza en la percepción sobre el grado de apoyo que sus alumnos reciben de sus padres o tutores en su alfabetización

formal, misma que también depende del nivel de desempeño que sus estudiantes tienen en las evaluaciones con actividades que se derivan directamente de los libros de texto gratuitos y los planes y programas que sustentan a estos materiales educativos. Precisamente, una de las principales virtudes de esta investigación es tomar como indicador de desempeño, las ejecuciones de los niños en actividades o tareas elaboradas en apego estricto a los contenidos tanto de los planes y programas como de los textos sugeridos para el tercer grado de primaria.

Pero una principal limitante es el número reducido tanto del método de medición como del número de ítems, en la evaluación del conocimiento de los maestros respecto de los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio del español en tercer grado. Como primera derivación de esto se tendrán que desarrollar investigaciones con instrumentos más amplios y con una perspectiva multimétodo sobre la relación entre conocimiento de planes y programas, y operación y uso en el aula por parte del maestro, y el aprendizaje de los niños, con muestras más grandes y que abarquen distintos contextos socioculturales y regionales.

Implicaciones

Por mucho tiempo se han mantenido dos tradiciones contrapuestas respecto de los factores determinantes o altamente probabilizadores del aprendizaje escolar a partir del famoso informe Coleman que ponía énfasis en la variable condición social de los alumnos como gran predictor del desempeño académico, mientras que el Movimiento de Escuelas Eficaces enfatizaba en el aprendizaje como consecuencia de la efectividad escolar, la organización de los sucesos académicos, las oportunidades de aprendizaje y el tiempo real dedicado al aprendizaje (Coleman *et al.*, 1966; Purkey y Smith, 1983).

En este contexto cabe la pregunta, ¿qué aportaría nuestro modelo tanto para la investigación como para la intervención en procesos educativos, especialmente en el aprendizaje y dominio de la lengua escrita? Si bien es cierto que el presente estudio se enmarca en una perspectiva más metodológica y restringida, es enorme la posibilidad de derivar modelos explicativos de relaciones entre variables de apoyo familiar, nivel educativo de los padres, formación y características de conocimiento y uso de los programas de estudio por parte de los profesores, y el desempeño de los estudiantes en evaluaciones de lengua escrita derivados del currículum y el libro de texto utilizado en diversos grados escolares de la educación primaria.

Precisamente, nuestros datos discrepan con dos puntos esenciales del informe Coleman: *a)* la variable relacionada con el nivel educativo de los padres no influyen de manera directa en el nivel de desempeño en evaluaciones derivadas de situaciones concretas de aprendizaje; en contraste, el apoyo familiar es la variable que mejor explica la relación entre la familia y el aprendizaje del niño; y *b)* la variable relacionada con la institución escolar (características de los docentes y el conocimiento del currículo) tienen un poder explicativo del desempeño, similar a la influencia de la familia.

Estos dos puntos son fundamentales para entender al proceso educativo como un campo donde diversos factores se influyen recíprocamente y en donde existen factores que probabilizan o dificultan las interacciones didácticas y el aprendizaje de competencias tanto académicas como para la vida. Nuestros datos permiten conjugar los dos factores que aparecían confrontados en las dos tradiciones anteriormente mencionadas; tanto los factores familiares (el apoyo) como los institucionales (las características de los docentes y el currículo) parecen influir por igual en el nivel de desempeño de los alumnos en evaluaciones de lengua escrita con contenidos del programa de estudios y el libro de texto gratuitos de tercer grado de primaria.

ANEXO 1

Ficha para el maestro, de información sobre los niños participantes

Instrucciones:

Estimado maestro, le solicitamos su apoyo para recabar información respecto de algunas condiciones que podrían estar influyendo en el desempeño de los niños en la materia de español.

En la ficha anexa usted puede proporcionarnos sus apreciaciones respecto de cada uno de sus alumnos, a partir de las cuatro preguntas que a continuación le presentamos:

1. Indique el tiempo aproximado que considera que los padres se dedican a ayudar a su hijo o hija en las tareas de la materia de Español (los números del 1 al 5, significan valores para cada opción):

Ninguno	0	2 horas	2	4 horas	4
Menos de				Más de	
1 hora	1	3 horas	3	5 Horas	5

2. En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿qué tanto usted considera que los padres de este niño (a) se interesan en el progreso académico de su hijo en la materia de Español?

3. En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿qué tanto usted considera que los padres de este niño (a) revisan los cuadernos y libros de trabajo de la materia de Español?
4. En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿qué tanto usted considera que los padres de este alumno se dedican a evaluar o a examinar el nivel de dominio de su niño (a) en la materia de Español?

Alumnos: Nombre y apellido	Calif. Español 1º grado	Calif. Español 2º grado	Calif. Español 3º grado	1. Tiempo que padres ayudan a su hijo(a) en tareas de español	2. Interés de los padres en el progreso del niño	3. Los padres revisan cuadernos y libros de trabajo	4. Los padres evalúan el dominio del niño

Referencias bibliográficas

- Andrews, J. y Zmijewski, G. (1997). "How parents support home literacy with deaf children", *Early Child Development and Care*, 127/128, 131-139
- Bacon, W., y Ichikawa, V. (1988). "Maternal expectations, classroom experiences, and achievement among kindergartners in the United States and Japan", *Human Development*, 31, 378-383.
- Barber, B. (1988). "The influence of family demographics and parental teaching practices on peruvian children's academic achievement", *Human Development*, 31, 370-377.
- Bartau, I. (1997). "El enraizamiento del conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y la educación en el contexto sociocultural y familiar próximo", *Bordón*, 49, 289-315.
- Bazán, A. (2004). *Análisis de variables asociadas con el desempeño en evaluaciones de lectura y escritura en niños de primaria*, tesis de doctorado en psicología, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bazán, A. y Corral, V. (2001). "Aplicación del modelamiento de variables latentes en la clasificación funcional de la lectura y la escritura en niños de segundo grado de primaria", *Acta Comportamental*, 9, 189-212.
- Bazán, A. et al. (2004). "Aportes para la evaluación de tres componentes lingüísticos en la enseñanza de la lengua escrita en el tercer grado de primaria", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 12, 37-67.
- Bazán, A.; Osuna, B. y Ross, G. (2003). "Interés familiar, opinión del maestro, y desempeño en lectura y escritura en niños de primaria", *Revista Mexicana de Psicología*, 20, 255-264.
- Bazán, A.; Sánchez, B. y Corral, V. (2000). "Predictores del desempeño en lectura y escritura de niños de primer grado", *Revista de Psicología*, 18, 295-314.

- Bazán, A. *et al.* (2005). "Utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y la escritura", *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 85-94.
- Becher, R. (1986). "Parental involvement: A review of research and principles of successful practice", *Current topics in early childhood education*, 5, 85-122.
- Bentler, P. (1995). *EQS structural equations program manual*, Encino, EUA: Multivariate Software.
- Bentler, P. y Wu, E. (2002). *EQS 6 for Windows. User's Guide*, Encino, EUA: Multivariate Software Inc.
- Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables*, Nueva York: Wiley.
- Buckner, J., Bassuk, E. y Weinreb, L. (2001). "Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children", *Journal of School Psychology*, 39, 45-69.
- Byrne, B. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS/Windows*, Londres: Sage Publications.
- Castejón, J. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico, *Bordón*, 50, 171-185.
- Castro, D., *et al.* (2002). "Oral language and reading abilities of first-grade Peruvian children: associations with child and family factors", *International Journal of Behavioral Development*, 26, 334-344.
- Cervini, R. (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 445-500.
- Cervini, R. (2003). "Relación entre composición escolar, proceso escolar y el logro en matemática del nivel secundario de Argentina", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). (consultado el 20 de abril de 2004 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>).
- Cervini, R. y Basualdo, M. (2003). "La eficacia educativa del sector público. El caso de las escuelas secundarias en Argentina" *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33, 53-92.
- Coleman, J. *et al.* (1966). *Equality of educational opportunity*, Washington, DC: National Center of Educational Statistics.
- Come, B. y Fredericks, A. (1995). "Early literacy in urban schools: Meeting the needs of at risk children", *The Reading Teacher*, 48, 566-570.
- Diamantopoulos, A. y Siguaw, J. (2000). *Introducing LISREL*, Londres: Sage Publications.
- Embretson, S. (1983). "Construct validity: Construct representation versus nomothetic span", *Psychological Bulletin*, 93, 179-197.
- Embretson, S. (1993). "Psychometric models for learning and cognitive processes", en N. Frederiksen, R. Mislevy y Bejar, I. (eds.), *Test theory for a new generation of test*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 125-150.
- Faires, J.; Nichols, W. y Rickelman, R. (2000). "Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade", *Reading Psychology*, 21, 95-215.
- Fehrmann, P. G.; Keith, T. Z. y Reimers, T. M. (1987). "Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades", *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.

- Gorman, K. y Politt, E. (1999). "Determinants of school performance in Guatemala: Family background characteristics and early habilitéis", *International Journal of Behavioral Development*, 16, 75-91.
- Greenhough, P. y Hughes, M. (1999). "Encouraging conversing: Trying to change what parents do when their children read with them", *Reading*, 33, 98-105.
- Halle, T.; Kurtz-Costes, B. y Mahoney, J. (1997). "Family influences on school achievement in low income, African american children", *Journal of Educational Psychology*, 89, 527-537.
- Halsall, S. y Green, C. (1995). "Reading aloud: A way for parents to support their children's growth in literacy", *Early Childhood Education Journal*, 23, 27-31.
- Hoover-Dempsey, K.; Bassler, O., y Brissie, J. (1992). "Explorations in parent-school relations", *Journal of Educational Research*, 85, 287- 294.
- Hoover-Dempsey, K. et al. (2001). "Parental involvement in homework", *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- INEE (2004). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2005). *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2005*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jacobson, J.; Reutzell, D. R. y Hollingsworth, P. (1992). "Reading instruction: Perceptions of elementary school principals", *Journal of educational Research*, 85, 370-379.
- Kaplan, D. (2003). *Structural equation modelling. Foundations and extensions*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Klingele, W. y Warrick, B. (1990). "Influence of cost and demographic factors on reading achievement" *Journal of educational research*, 83, 279-282.
- LLECE (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe*, Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-UNESCO.
- Leseman, P. M. y de Jong, P. F. (1998). "Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement", *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- Loehlin, J. (1992). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McDonald, R. y Ho, M. (2002). "Principles and practice in reporting structural equation analyses", *Psychological Methods*, 7, 46-82.
- MacCallum, R. y Austin, J. (2000). "Applications of structural equation modeling in psychological research", *Annual Review Psychological*, 51, 201-226.
- Mavrogenes, N. y Bezruczko, N. (1993). "Influences on writing development", *Journal of educational research*, 86, 237-235.
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29, 69-92.
- OCDE (2002). *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000, aptitudes para la lectura, matemáticas y ciencias*. México: Santillana

- Pintrich, P. (1998). "El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado", en S. Castañeda (coord.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*, México: Porrúa, pp. 229-262.
- Purcell-Gates, V. (1996). "Stories, coupons, and the TV guide: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge", *Reading Research Quarterly*, 31, 407-428.
- Purkey, S. y Smith, M. (1983). "Effective schools: A review", *Elementary school Journal*, 83, 427-452.
- Ravela, P. (2003). "Procesos escolares, contextos socioculturales y logros en el aprendizaje. Una visión integradora para la investigación educativa" En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*, México: COMIE, pp. 97-128.
- Raykov, T. y Marcoulides, G. (2000). *A first course in structural equation modelling*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Reglin, G. (2002). "Project reading and writing (RAW): Home visitations and the school involvement of high-risk familias", *Education*, 123, 153-160.
- SEP (2000). *Programas de estudio de español. Educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de cultura económica.
- Schmelkes, S. (2003). "Escuelas maestros y resultados de aprendizaje en América Latina", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*, México: COMIE, pp. 128-158.
- Schumacker, R. E. y Lomax, R. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stewart, J. (1995). "Home environments and parental support for literacy: children's perceptions and school literacy achievement", *Early Education & Development*, 6, 97-125.
- Sutton, A. y Soderstrom, I. (1999). "Predicting elementary and secondary school achievement with school-related and demographic factors", *The Journal of Educational Research*, 92, 330-338.
- Tiedemann, J. y Faber, G. (1992). "Preschoolers' maternal support and cognitive competencies as predictors of elementary achievement", *Journal of Educational Research*, 85, 348-354.
- Wagner, D. y Spratt, J. (1988). "Intergenerational literacy: effects of parental literacy and attitudes on childrens reading achievement in Morocco", *Human Development*, 31, 359-369.

Artículo recibido: 2 de marzo de 2006

Dictaminado: 21 de agosto de 2006

Segunda versión: 5 de septiembre de 2006

Aceptado: 11 de septiembre de 2006