

El Doble Peso del Contexto: efectos directos e indirectos del nivel socioeconómico y capital cultural en la adquisición de aprendizajes básicos en México

▮ Samana Vergara-Lope Tristan *

▮ Felipe Jose Hevia de la Jara **

▮ David Loyo Perez ***

Resumen

Existe un amplio consenso sobre los efectos directos del contexto en el logro educativo, en particular el nivel socioeconómico y el capital cultural (ESECC). Sin embargo, los efectos indirectos del contexto reciben menos atención. El objetivo de investigación es analizar los efectos del ESECC sobre los aprendizajes básicos en México, y sobre diversos factores asociados al logro educativo, en particular condiciones de discapacidad, salud mental y gusto por la escuela. Se utilizan los datos del proyecto Medición Independiente de Aprendizajes-MIA. Participaron 2920 sujetos entre 5 y 16 años, encuestados en una muestra representativa de 2100 hogares del estado de Puebla, México. Se presentan resultados de lectura y matemáticas básicas. Se confirma el peso directo del contexto y se demuestra el peso indirecto, debido a la existencia de asociaciones con salud mental y gusto por la escuela. Se discuten los resultados para asegurar el derecho a una educación de calidad en México.

Palabras clave: Rendimiento académico. Desigualdad social. Salud mental.

* Doctorado y Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.
<http://orcid.org/0000-0001-8029-3533> E-mail: svergaralope@uv.mx

** Doctorado y Maestría en Antropología, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); Investigador del CIESAS Golfo, México.
<http://orcid.org/0000-0002-4424-5320> E-mail: fhevia@ciesas.edu.mx

*** Especialización en Métodos Estadísticos, Universidad Veracruzana, México.
<http://orcid.org/0000-0003-0189-2146> E-mail: davidloyo.p@gmail.com

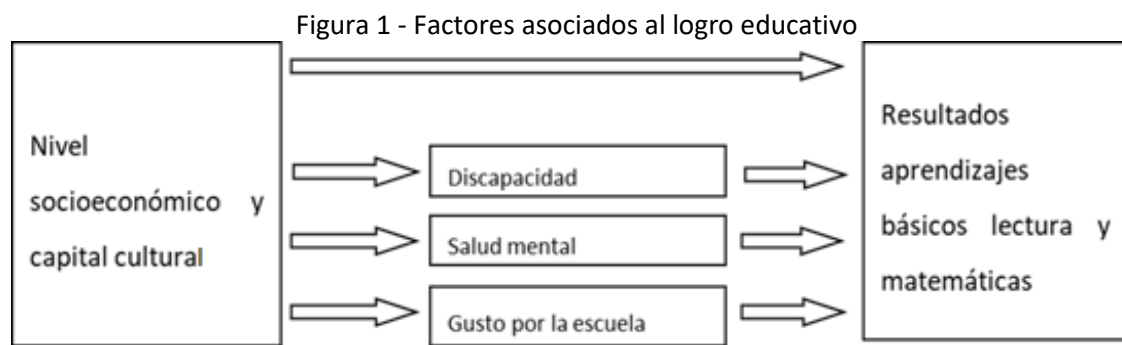
Introducción

La relación entre nivel socioeconómico y resultados educativos es un tema consolidado en la investigación educativa. Desde los trabajos seminales de Coleman, Bourdieu y Berstein, se multiplica la evidencia que muestra la estrecha relación entre estatus socioeconómico y los sistemas educativos. Las investigaciones iniciales se centraron en la dificultad de la institución escolar para disminuir las desigualdades educativas (COLEMAN et al., 1966), en analizar los códigos diferenciados según los contextos escolares (BERNSTEIN, 1998) y en caracterizar el rol fundamental de la escuela para la reproducción de las desigualdades sociales (BOURDIEU; PASSERON, 2001). Este interés se ha mantenido en la actualidad buscando analizar las causas y consecuencias de la desigualdad en los sistemas educativos en diversos contextos (BREEN; JONSSON, 2005; DILLS, 2006; DURU-BELLAT, 2004; PARKER; GULSON; GALE, 2017).

Esta discusión ha sido central en América Latina, el continente más desigual del mundo, donde existe un interés por comprender las relaciones entre desigualdad y educación (MUÑOZ IZQUIERDO, 1996; SOLANA, 2005; UNESCO, 2016). Así, se busca comprender la importancia de la educación como mecanismo para la movilidad social en la región (MUÑOZ IZQUIERDO, 2009), en particular con sus ligas con la distribución del ingreso (LUSTIG, 2005), así como en la búsqueda de los orígenes de las desigualdades educativas en la región (UNESCO, 2016). México no ha estado ausente de esta discusión. Las brechas educativas de cobertura en educación inicial y media superior, así como la enorme desigualdad de la calidad y de la escolaridad es una temática frecuente de la investigación educativa en México (BACKHOFF, 2011; BACKHOFF et al., 2007a; BAUTISTA, 2012; BLANCO, 2013; CARVALLO PONTÓN; CASO; CONTRERAS, 2007; CORDERO, 1999; SOLIS, 2010). Todas estas investigaciones, así como las que se centran en la búsqueda de factores asociados al logro educativo, coinciden en la importancia central que tiene el estatus socio económico en el logro educativo, junto con los aspectos asociados a las dinámicas escolares y a factores individuales (BLANCO, 2008; CERVINI, 2003; MUÑOZ IZQUIERDO, 1996; UNESCO, 2005; VERGARA-LOPE; HEVIA; RABAY, 2017).

La gran mayoría de estas investigaciones en la región se centran en lo que denominamos el “peso directo” del estatus socioeconómico en los aprendizajes, encontrando correlaciones relativamente estables entre mayor nivel socioeconómico y mayores logros educativos (BLANCO, 2013; CERVINI, 2002; INEE, 2016). En esta literatura

se han generado importantes distinciones para analizar por separado los aspectos económicos, sociales y culturales (CARRASCO, 2008; HERNÁNDEZ PADILLA; GONZÁLEZ, 2011), e identificar en particular el denominado “capital cultural escolar”, que se refiere a un “entorno familiar que facilita o restringe oportunidades para el aprendizaje”, que se genera cuando los padres deciden transformar el capital económico en capital cultural invirtiendo en educación formal, recursos didácticos y cultura (BACKHOFF et al., 2007b, p. 32).



Fuente: Los autores (2015).

Sin embargo, se identifican menos análisis sobre el posible “peso indirecto” que puede tener el nivel socio económico, por medio de su asociación con otros factores - individuales, familiares y escolares- que también presentan correlaciones recurrentes con los resultados educativos. En este documento se analizan tres factores que muestran asociaciones con el logro educativo: discapacidad, salud mental y gusto por la escuela (Figura 1).

Respecto a la discapacidad, el campo de la educación especial en la región ha mostrado la importancia de la familia y la escuela como instrumentos fundamentales para el desempeño de este grupo en la escuela (GONZÁLEZ-GUTIÉRREZ, 2017; SÁNCHEZ ESCOBEDO, 2006), así como la importancia que tiene la detección e intervención tempranas (TOMASINI et al., 2015). En términos generales, diversos documentos sugieren algunas asociaciones entre el logro educativo y la discapacidad en contextos diversos, como la educación a distancia (DRYER et al., 2016), o la Educación Media Superior, pero no se encuentra información general sobre aprendizajes básicos, ni se encuentra bibliografía entre estatus socio económico y discapacidad.

En este caso los aprendizajes básicos serán definidos como “conjunto de habilidades y saberes fundamentales en lectura y aritmética que sirven para la realización y solución de problemas cotidianos” (VERGARA-LOPE, 2018, p. 45), y que si no se cuenta con ellos

afectan el desarrollo de los sujetos y les impiden seguir aprendiendo, además de colocarlos en riesgo de exclusión social (COLL; MARTIN, 2006, p. 17).

La salud mental es otra variable individual que ha sido menos analizada que otros factores asociados (como la posición en la estructura familiar o la capacidad de auto-eficacia). Algunos estudios recientes se han interesado por esta temática, sugieren asociaciones leves entre salud mental y logro educativo, en particular en adolescentes: McLeod y sus colegas encuentran asociaciones entre algunos problemas de salud mental -como problemas de atención o delincuencia- con logros educativos en adolescentes estadounidenses, pero no encuentran relación entre depresión y logro académico (MCLEOD; UEMURA; ROHRMAN, 2012). De manera similar, se encontraron correlaciones entre dificultades emocionales y logro educativo en estudiantes de secundaria de contextos multiétnicos en Canadá (ROUSSEAU; MUSTAFA; BEAUREGARD, 2015). En Kerala, India, también se encontraron correlaciones entre salud mental y logro académico en estudiantes universitarios (SHEYKHJAN; RAJESWARI; JABARI, 2017) y también se han mostrado relaciones entre salud mental, logro académico y aptitud física (XIANG et al., 2017). Sin embargo, no se encuentran estudios en México que asocien discapacidad con aprendizajes básicos.

Por último, el gusto por la escuela asociado a la motivación ha sido ampliamente investigado, tanto en países del norte como del sur, mostrando, por lo general, asociaciones positivas que sugieren que, cuanto mayor sea la motivación, mayor es el logro académico (BAKADOROVA; RAUFELDER, 2014; DAGNEW, 2017; KORPERSHOEK, 2016; LIU; HOU, 2018).

Por ello, consideramos como problema de investigación el desconocimiento sobre el peso “indirecto” del nivel socioeconómico. Nos preguntamos si existe relación entre el nivel socioeconómico y otras características individuales y/o escolares que estén asociadas al logro educativo, en particular: discapacidad, salud mental y gusto por la escuela. Para poder responder respecto del peso “indirecto” del contexto socioeconómico, en primer lugar, presentamos los resultados de logro educativo de aprendizajes básicos en un Estado de la República Mexicana. En segundo lugar, desarrollamos una Estimación del Nivel Socioeconómico y Capital Cultural para, en tercer lugar, analizar sus relaciones con los resultados educativos. En cuarto lugar, mostramos las correlaciones con las variables de discapacidad, salud mental y gusto por la escuela.

Por último, mostramos las asociaciones entre la Estimación de nivel socioeconómico y estas variables, para pasar a la discusión final que permiten estos resultados.

Método

Se utilizan los datos del proyecto “Medición Independiente de Aprendizajes” para el estado de Puebla. MIA es un tipo de evaluación alternativa dirigida por ciudadanos (*Citizen-Led-Assessment*), que comenzó en India, y en la actualidad se lleva a cabo en más de 14 países. Se utiliza para medir uno a uno a todos los niños y adolescentes en sus hogares, por medio de instrumentos muy simples pero robustos, que son aplicados por ciudadanos voluntarios (BANERJI; BHATTACHARJEA; WADHWA, 2013; PAL NETWORK, 2015). Se utiliza un estudio descriptivo por medio de encuestas, con diseño transversal y muestreo probabilístico (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2001). MIA ha sido ya reportada en investigaciones en otras entidades federativas en México (VERGARA-LOPE; HEVIA; RABAY, 2017).

Participantes

Fueron encuestados 2920 niños y adolescentes de 5 a 16 años, en 2082 hogares. El promedio de edad fue de 10 años (Desviación estandar =3.2). El 51.5% eran del sexo femenino y 48.5% masculino. El 96.8% dijeron acudir normalmente a la escuela. El 87.6% (2449 sujetos) iban al turno matutino y el 11.8% (329 sujetos) al turno vespertino. Las frecuencias y los porcentajes de acuerdo al grado escolar fueron:

Tabla 1 -Porcentajes de frecuencia de acuerdo al grado escolar

	F	%
No asiste a la escuela	28	1.0
3º preescolar	208	7.1
1o primaria	268	9.2
2o primaria	297	10.2
3o primaria	296	10.1
4o primaria	278	9.5
5o primaria	317	10.9
6o primaria	302	10.3
1o secundaria	282	9.7
2o secundaria	243	8.3
3o secundaria	193	6.6
Prep. o Bachillerato	208	7.1
Total	2920	100.0

Fuente: Los autores (2015).

El 90.1% (2499 sujetos) asistían a una escuela pública y el 9.3% (259 sujetos) asistían a una escuela privada. El 96.5% (2670 sujetos) había asistido al preescolar, y el 13.3% (364 sujetos) había asistido a alguna guardería o estancia antes de asistir al preescolar.

Universo y muestra

Según el último censo disponible (INEGI, 2015), el Estado de Puebla cuenta con una población de 6.168.883 habitantes. De ella, el 31% de la población (1.799.744 tenía entre 0 y 14 años de edad). El 72% de su población es urbana. El promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.5 años, bajo la media del país, y el 8% de esta población no sabe leer ni escribir. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el ciclo escolar 2015-16 el estado tuvo un total de 1.757.290 estudiantes, atendidos por 77.954 docentes (INEE, 2018). En las últimas pruebas de aprovechamiento escolar nacionales, en lenguaje y comunicación de 6º de primaria, Puebla obtuvo 946 puntos (bajo la media nacional), estando el 49.9% de sus estudiantes en el nivel I. En la misma área, en 3º de secundaria, el estado obtuvo 516 puntos (sobre la media nacional), el 23.3% de sus estudiantes se mantuvo en el nivel I. En matemáticas, en 6º de primaria, Puebla obtuvo 504.9 puntos promedio (sobre la media nacional), ubicándose el 57.5% en el nivel I, y en 3º de secundaria, el estado obtuvo 527 puntos (sobre la media nacional), con el 54.5% de sus alumnos en el nivel I (INEE, 2015).

Se realizó un muestreo cuya unidad mínima de aplicación fue el hogar. El muestreo fue representativo, polietápico y probabilístico (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2001), con margen de error de $\pm 4\%$ y 95% de confianza. El muestreo polietápico se realizó en tres pasos e implicó: 1) selección de las unidades primarias de muestreo por medio de conglomerados, a través de muestreo aleatorio estratificado por Distritos Electorales, y con PPT (probabilidad proporcional al tamaño) de acuerdo al número de Secciones Electorales (SE); 2) selección de SE dentro de los municipios elegidos previamente; 3) selección aleatoria de las manzanas y elección sistemática de las viviendas dentro de las manzanas. Dentro del hogar seleccionado, se encuestaba a todos los niños, niñas y adolescentes que vivieran en el hogar y tuvieran de 5 a 16 años, y que, por supuesto, estuvieran dispuestos a participar en la encuesta. Se utilizaron los municipios como unidades primarias en 15 de los 16 Distritos Electorales de Puebla. La información se levantó en 272 secciones electorales urbanas y rurales en 40 municipios diferentes. La

aplicación fue realizada por voluntarios que fueron capacitados previamente en un taller que duró seis horas.

Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon son los mismos que se utilizan en las investigaciones de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) en otros estados de México (HEVIA; VERGARA-LOPE, 2016). Se trata de tres versiones paralelas del instrumento MIA que cuenta con 10 reactivos cada una. Los coeficientes de equivalencia entre las tres versiones fueron de entre 0.88 y 0.93, y los índices de consistencia interna total de las tres formas fueron entre 0.81 y 0.86. Los instrumentos MIA constan de dos partes. La primera parte mide lectura y los aprendizajes corresponden a 2º de primaria. Incluye cinco reactivos o niveles los cuáles miden sílabas, palabras, enunciados, historia y comprensión. La segunda parte es la de matemáticas y los aprendizajes corresponden al nivel curricular de 4º de primaria. Consta de cinco reactivos que evalúan identificación de números 10-99, suma de dos dígitos con acarreo, resta de dos dígitos con acarreo, división y resolución de un problema práctico que incluye dos operaciones de las anteriores.

Al instrumento de lectura y matemáticas se le anexa una encuesta sobre factores asociados al logro académico que consta de tres partes. La primera es una encuesta dirigida a padres y madres de familia sobre capital cultural familiar, en ella se pregunta la escolaridad de ambos padres, el acceso a cultura, si tienen internet, número de libros en el hogar, asistencia al cine y expectativa de estudio de los niños y niñas encuestadas.

La segunda parte incluye preguntas dirigidas a padres y madres sobre algunas características y condiciones de cada uno de los niños y niñas. Abarca reactivos de discapacidad, tomadas de la Encuesta de Características Socioeconómicas de los Hogares 2014, del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (MÉXICO, 2014a); y 10 preguntas sobre salud mental tomadas del instrumento de tamizaje "Cuestionario de Reporte para Niños" (*Reporting Questionnaire for Children: RQC*) (GÓMEZ ESPINOZA et al., 1993), que cuenta con una sensibilidad de 87.2%, un porcentaje de especificidad de 73.9, un valor predictivo tipo positivo de 69.4% y negativo de 89.5%, y una tasa de clasificación errónea de 20.7%.

La tercera y última parte está dirigida a los niños, niñas y adolescentes. Indaga sobre datos como edad, si asisten a la escuela regularmente, grado que cursan, nombre y

sostenimiento de la escuela, turno, posición entre hermanos y algunas preguntas sobre motivación y dinámicas escolares.

Procedimientos

Los hogares fueron encuestados por ciudadanos voluntarios que habían sido capacitados con anticipación. En total fueron 446 voluntarios, la gran mayoría universitarios de 5o semestre en adelante.

El levantamiento se llevó a cabo en el mes de octubre del 2015. Tanto la supervisión como el monitoreo de la aplicación y los aplicadores fue realizado por una instancia externa al proyecto. Los datos fueron capturados en una base de datos y procesados mediante el programa estadístico SPSS *Statistics 21*, y fue sometido a procedimientos paramétricos y no paramétricos (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2001).

Resultados

Los resultados se ordenan en tres apartados. En el primero se presentan los resultados del logro educativo en lectura y matemáticas por grado escolar. En el segundo apartado, se presentan factores asociados al logro educativo: Nivel socioeconómico y capital cultural, discapacidad, salud mental y gusto y función de la escuela. En el tercer apartado, se buscan asociaciones entre nivel socioeconómico y los demás factores que muestran efecto sobre resultados educativos.

Resultados de lectura y matemáticas

A continuación, se muestran los resultados que obtuvieron los niños y niñas integrantes de la muestra en Puebla. En la tabla 2 y 3 se muestran los resultados en porcentaje de los desempeños alcanzados en cada uno de los niveles de lectura y matemáticas respectivamente, de acuerdo con el grado escolar de los encuestados. Como se puede apreciar, conforme avanza la dificultad de los niveles, el porcentaje de niños y niñas que logran contestar correctamente disminuye. En el porcentaje de la última fila de la tabla, para obtener el promedio, solo se incluyen los grados escolares que se espera sí puedan resolver el nivel en cuestión; por ejemplo, el nivel sílaba se espera que pueda ser resuelto correctamente por niños de primero de primaria en adelante, en cambio, el nivel historia y comprensión se espera que puedan completarlo correctamente niños de tercero de primaria en adelante, y de ese grupo solo logra el 82.6% historia y el 65.3% comprensión (tabla 2). En matemáticas se espera que a partir de 5º de primaria puedan

responder correctamente la división y el problema, y solo logran hacerlo el 62.3% y el 31.6% respectivamente (tabla 3).

Tabla 2 - Porcentajes de respuestas correctas en cada nivel de MIA lectura, de acuerdo con el grado escolar

	Sílaba	Palabra	Oración	Historia	Comprensión
No asiste a la escuela	57.0%	49.9%	42.8%	39.2%	32.1%
3 preescolar	29.8%	13.5%	7.3%	3.9%	2.9%
1 primaria	63.4%	34.7%	20.5%	8.2%	1.9%
2 primaria	89.0%	78.2%	60.7%	35.4%	19.2%
3 primaria	94.6%	87.5%	77.4%	55.4%	34.8%
4 primaria	98.1%	95.9%	89.0%	70.0%	48.5%
5 primaria	97.5%	94.6%	91.1%	80.6%	58.1%
6 primaria	98.3%	96.0%	93.3%	82.0%	61.7%
1 secundaria	98.6%	97.5%	96.4%	87.5%	71.4%
2 secundaria	99.9%	99.5%	98.3%	95.0%	78.8%
3 secundaria	99.4%	99.4%	98.4%	93.2%	80.7%
Bachillerato	100%	98.7%	98.2%	97.2%	88.5%
Total	88.8%	82.1%	75.8%	63.9%	48.5%
Promedio del % (incluye solo grados que se espera sí puedan resolverlo)	93.9%	94.1%	89.2%	82.6%	65.3%

Fuente: Los autores (2015).

Tabla 3 - Porcentajes de respuestas correctas en cada nivel de MIA matemáticas, de acuerdo con el grado escolar

	Número 10-99	Suma	Resta	División	Problema
No asiste a la escuela	53.7%	35.8%	32.2%	17.9%	3.6%
3 preescolar	27.4%	10.1%	5.3%	1.5%	0.5%
1 primaria	58.2%	19.8%	5.6%	1.5%	0.4%
2 primaria	84.4%	53.1%	18.1%	2.3%	1.0%
3 primaria	94.3%	81.8%	41.9%	9.1%	3.4%
4 primaria	96.0%	93.8%	61.3%	27.0%	7.7%
5 primaria	96.5%	92.7%	70.2%	43.5%	13.0%
6 primaria	97.2%	92.9%	70.6%	51.3%	21.3%
1 secundaria	99.3%	95.7%	77.5%	61.8%	30.7%
2 secundaria	98.0%	96.8%	82.6%	68.0%	34.2%
3 secundaria	99.9%	98.9%	85.4%	71.3%	41.1%
Bachillerato	97.1%	97.1%	87.5%	77.9%	49.5%
Total	86.8%	75.8%	54.2%	36.0%	16.9%
Promedio del % (incluye solo grados que se espera sí puedan resolverlo)	92.1%	93.7%	72.1%	62.3%	31.6%

Fuente: Los autores (2015).

Estimación de la situación económica y el capital cultural

Para caracterizar factores asociados, se procedió a calcular un estimador global de la situación económica y el capital cultural (ESECC) a partir de las variables disponibles. Primero, se calculó un valor al que se denominó Razón de hacinamiento, a partir del cociente de la división del número de habitaciones adicionales al baño y la cocina con la que cuenta la vivienda, entre el número de habitantes por hogar. Posteriormente, se calcularon los valores Z de esta y las demás variables que se consideraron estimadores de la situación socioeconómica y el capital cultural, a saber: si el hogar cuenta con servicios de agua potable, drenaje e internet; la cantidad de libros en el hogar, la frecuencia con la que asisten al cine, la escolaridad y ocupación de ambos padres, la escolaridad esperada para los hijos, si los participantes asistieron a la guardería y al preescolar, si los participantes tienen acceso al uso de PC, TV y celular; si el participante asiste a la escuela y si esta es de financiamiento público o privado.

Los valores Z de estas 18 variables involucradas se promediaron, y el valor resultante se reescaló a media 10, para obtener una clasificación de la estimación socioeconómica y capital cultural (ESECC) a partir de las Desviaciones Estándar (s) por encima y debajo de la media aritmética ($\bar{X}$). Tal procedimiento resultó de la siguiente manera:

Tabla 4 - Criterios y frecuencia por estimador de la situación socioeconómica y capital cultural

<i>Criterio</i>	<i>ESECC</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
$< 1.5 s$ por debajo de $\bar{X}$	<i>Baja</i>	175	6.0
$\geq 1.5 s$ por debajo de $\bar{X}$ y $< \bar{X}$	<i>Intermedia baja</i>	1306	44.9
$\geq \bar{X}$ y $< 1.5 s$ por encima de $\bar{X}$	<i>Intermedia alta</i>	1234	42.4
$\geq 1.5 s$ por encima de $\bar{X}$	<i>Alta</i>	191	6.6

Fuente: Los autores (2015).

Factores asociados a los aprendizajes básicos

Nivel socioeconómico y capital cultural

En primer lugar, se buscó una posible asociación de los resultados en aprendizajes básicos de lectura y matemáticas con el ESECC. Para realizar estas asociaciones, solo se incluyen los casos donde el desempeño debiera resultar óptimo de acuerdo con las exigencias curriculares en las que se basa el diseño de las pruebas: a partir de 3° de primaria para lectura (2105 casos), y de 5° de primaria para matemáticas (1519 casos).

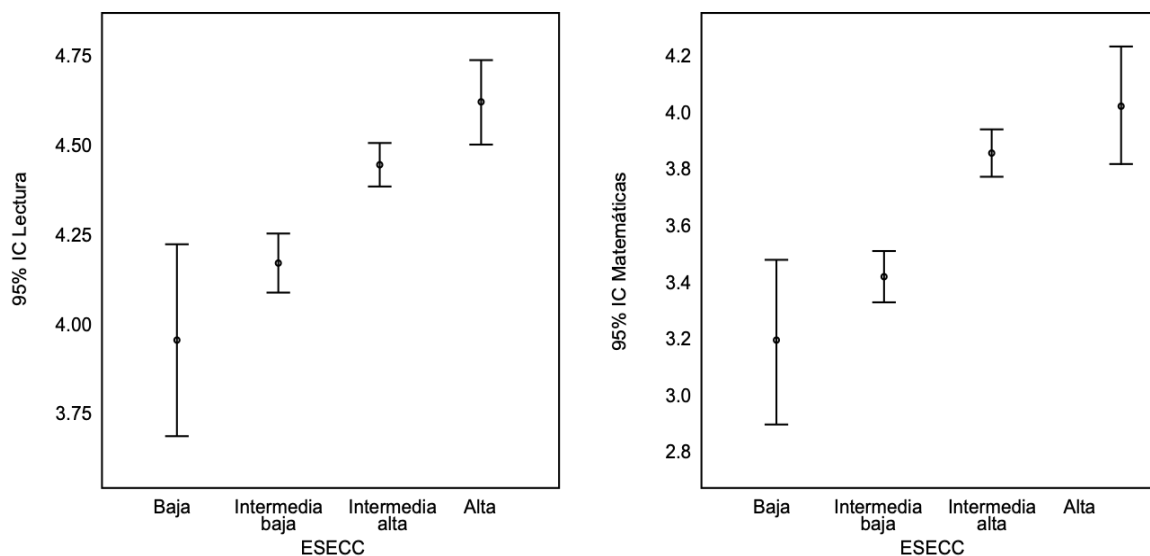
Para ambas variables se obtuvo una asociación Rho de *Spearman* positiva y significativa en lectura de 0.12 ($p < .001$) y en matemáticas de 0.21 ($p < .001$). También al hacer un análisis de tablas de contingencia, este sugiere una relación estadísticamente significativa entre ambos pares de variables: ESECC – Lectura ($\chi^2 = 58.99$, $p < .001$) y ESECC – Matemáticas ($\chi^2 = 92.15$, $p < .001$). Según los resultados obtenidos en la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias y las varianzas de los diferentes niveles de la ESECC en sus desempeños de MIA Lectura y MIA Matemáticas ($p < .001$ en ambos casos) (ver tabla 5 y figura 2).

Tabla 1 - Promedios del desempeño de los participantes en MIA lectura y matemáticas según su ESECC

ESECC	LECTURA			MATEMÁTICAS		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
Baja	3.95	120	1.483	3.19	90	1.381
Intermedia baja	4.17	926	1.274	3.42	641	1.204
Intermedia alta	4.44	905	.953	3.86	666	1.137
Alta	4.62	154	.743	4.02	122	1.182

Fuente: Los autores (2015).

Figura 2 - Gráficas de barras de error. Intervalos de confianza al 95% para las medias en MIA lectura (izquierda) y matemáticas (derecha) según nivel de ESECC



Fuente: Los autores (2015).

Discapacidad

Son siete las condiciones de discapacidad encuestadas. En la tabla 6 se exponen los porcentajes de las frecuencias de respuesta presentadas en la muestra total. Se observa que la condición más referida por los padres es la “dificultad de poner atención, aprender cosas sencillas o concentrarse” con 16.4% de presencia.

Tabla 6 - Porcentajes de las frecuencias de respuesta de las condiciones de discapacidad en la muestra total, ordenados de mayor a menor

Condiciones de discapacidad	%
b. Dificultad para poner atención, aprender cosas sencillas o concentrarse	16.4%
d. No puede ver bien	11.7%
e. No puede hablar o tiene dificultad para hacerlo	6.4%
f. No puede oír	4.1%
c. Enfermedad crónica	2.6%
a. Tiene problemas para moverse	2.2%
g. Tiene retraso o deficiencia mental	1.5%

Fuente: Los autores (2015).

Para fines del análisis, fueron contabilizadas las condiciones que presentó cada sujeto y se hicieron tres categorías de agrupación (tabla 7) para las que se compararon las medias obtenidas en lectura y matemáticas. Los datos muestran una asociación negativa entre la presencia de condiciones de discapacidad y el desempeño de los participantes tanto en lectura como en matemáticas.

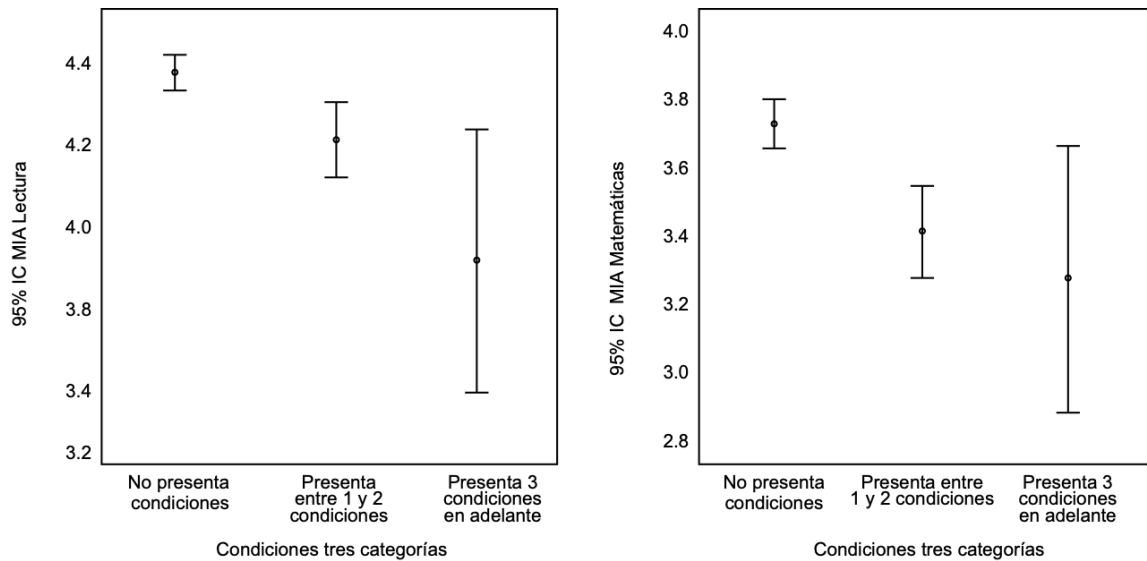
Tabla 7 - Promedios de los desempeños en MIA lectura y matemáticas según la presencia de condiciones de discapacidad

Condiciones	LECTURA			MATEMÁTICAS		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
No presenta condiciones	4.37	1515	1.018	3.73	1131	1.184
Presenta entre 1 y 2 condiciones	4.17	520	1.348	3.41	344	1.249
Presenta 3 condiciones en adelante	3.80	70	1.699	3.27	44	1.301
Total	4.31	2105	1.143	3.65	1519	1.211

Fuente: Los autores (2015).

Al respecto, se encontró que, de acuerdo con los resultados de la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias y varianzas de los grupos categorizados en lectura y matemáticas ($p < 0.05$; < 0.001 respectivamente) (tabla 7 y figura 3). En otras palabras, la presencia de condiciones tiene efecto sobre el desempeño en lectura, disminuyéndolo gradualmente conforme la cantidad de condiciones aumenta.

Figura 3 - Gráfica de barras de error. Intervalos de confianza del desempeño en MIA lectura (izquierda) y matemáticas (derecha) según presencia de condiciones de discapacidad



Fuente: Los autores (2015).

Salud mental

Por otro lado, se realizó un análisis similar considerando, en esta ocasión, la presencia de síntomas psiquiátricos. Los síntomas que se les preguntaron a los padres son las que aparecen en la tabla 8 (CARAVEO, 1995). Se observa que el porcentaje de frecuencia más elevado es el del reactivo b. “El niño duerme mal”.

Tabla 2 - Porcentajes de las frecuencias de respuesta de síntomas psiquiátricos en la muestra total, ordenados en forma descendente

Síntomas psiquiátricos	%
b. El niño duerme mal	28.5%
d. El niño sufre de dolores frecuentes de cabeza	15.0%
c. El niño ha tenido en alguna ocasión convulsiones o caídas al suelo sin razón	12.9%
j. El niño se orina o defeca en la ropa	12.2%
g. Se asusta o pone nervioso sin razón	9.2%
i. Casi nunca juega con otros niños	7.5%
h. Parece como retardado o lento para aprender	3.3%
a. El lenguaje del niño es anormal en alguna forma	2.9%
e. El niño ha huido de la casa frecuentemente	2.4%
f. El niño ha robado cosas de la casa	2.1%

Fuente: Los autores (2015).

Las categorías elaboradas son parecidas a las mostradas para el análisis de condiciones. Los resultados indican que los participantes sufren un considerable descenso en su desempeño en lectura y matemáticas conforme aumenta la cantidad de síntomas

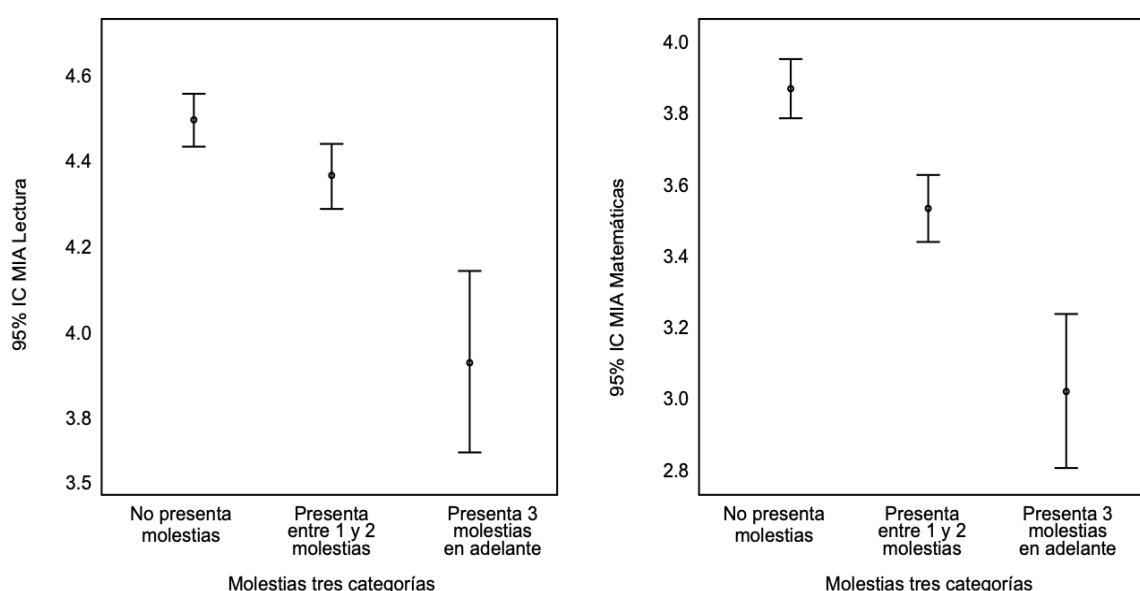
padecidos (tabla 9), y diferencias estadísticamente significativas entre las medias y varianzas de los grupos de acuerdo con la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes ($p < 0.001$ para ambas variables) (Figura 4).

Tabla 9 - Promedios de los desempeños en MIA lectura y matemáticas según la presencia de Síntomas psiquiátricos

Síntomas	LECTURA			MATEMÁTICAS		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
No presenta síntomas	4.42	1002	.985	3.87	743	1.131
Presenta entre 1 y 2 síntomas	4.29	891	1.156	3.53	625	1.203
Presenta 3 síntomas en adelante	3.85	212	1.581	3.02	151	1.339
Total	4.31	2105	1.143	3.65	1519	1.211

Fuente: Los autores (2015).

Figura 4 - Gráfica de barras de error. Intervalos de confianza del desempeño en MIA lectura (izquierda) y matemáticas (derecha) según presencia de Síntomas psiquiátricos



Fuente: Los autores (2015).

Gusto y función de la escuela

En relación al gusto por la escuela, el 64.1% de niños de la muestra refirió que le gustaba mucho la escuela, el 20.9% que le gustaba más o menos, el 6.8% que le gustaba poco y el 2% que no le gustaba. Se buscó la asociación de las variables de desempeño en las pruebas de Lectura y Matemáticas con gusto y función de la escuela. Los resultados indican que quien presenta un mayor gusto por la escuela obtiene mejores desempeños en ambas pruebas (tabla 10). Y las medias y varianzas de los grupos formados a partir de la variable gusto por la escuela, analizados con la prueba Kruskal-Wallis para muestras

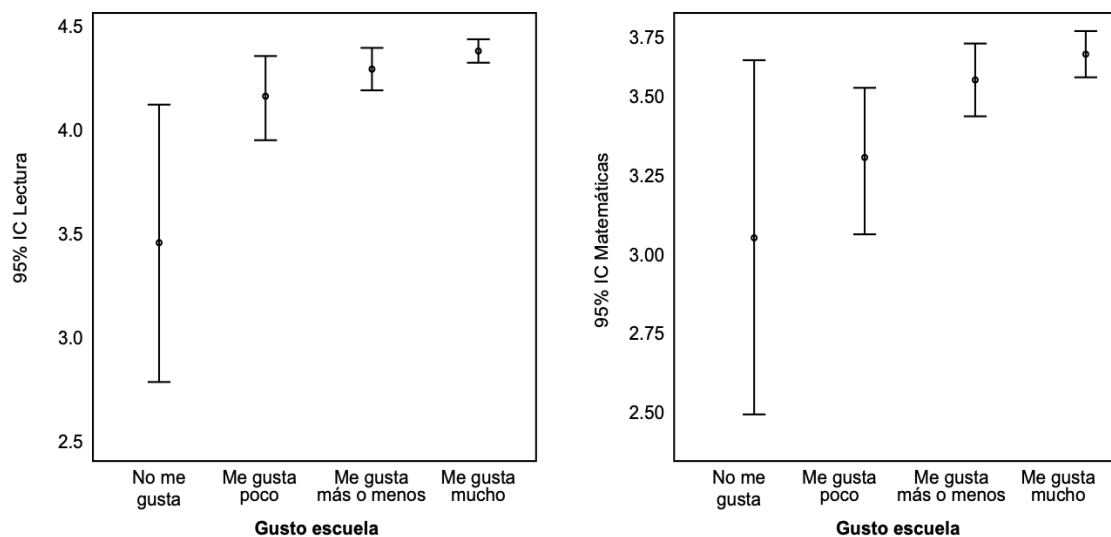
independientes, presentan diferencias estadísticamente significativas (lectura $p < 0.001$ y matemáticas $p < 0.01$) (Figura 5).

Tabla 10 - Promedios del desempeño de los participantes en MIA Lectura y matemáticas según la variable Gusto por la escuela

GUSTO POR LA ESCUELA	LECTURA			MATEMÁTICAS		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
No me gusta	3.44	34	1.926	3.08	25	1.441
Me gusta poco	4.14	133	1.205	3.34	94	1.196
Me gusta más o menos	4.27	510	1.112	3.61	368	1.174
Me gusta mucho	4.36	1292	1.106	3.69	929	1.217
Total	4.31	1969	1.140	3.64	1416	1.213

Fuente: Los autores (2015).

Figura 5 - Gráfica de barras de error. Intervalos de confianza del desempeño en MIA lectura (izquierda) y matemáticas (derecha) según el Gusto por la escuela reportado por los evaluados



Fuente: Los autores (2015).

Por otro lado, con respecto a la función de la escuela, los datos mostrados en la tabla 11 sugieren que asumir que la escuela sirve para satisfacer necesidades más allá de las inmediatas podría estar vinculado con mejores desempeños logrados en los aprendizajes. Para realizar este análisis, la respuesta de los encuestados a la pregunta “¿Para qué crees que sirve la escuela?” se categorizó de tal suerte que se obtuvieron 8 diferentes opciones.

A continuación, se enlistan ejemplos de posibles respuestas para las categorías menos transparentes. Sirve ahora, incluye respuestas del tipo: “La escuela sirve para: aprender a leer y escribir, hacer cuentas o estudiar”. Sirve para el futuro: “La escuela sirve

para: aprender cosas y usarlas durante la vida, poder estudiar una carrera, ayudar a mi familia o no depender de nadie”. Para ser mejor: “La escuela sirve para: ayudar a otras personas, respetar a la gente, no ser ignorante”. Para ser exitoso: “La escuela sirve para: conseguir tus sueños, estudiar en otros países, ser exitoso”. Para conocerme: “La escuela sirve para: conocer mis límites, saber en qué soy bueno, establecer metas”. Para convivir: “La escuela sirve para: hacer amigos, salir al recreo, recibir premios por asistir”.

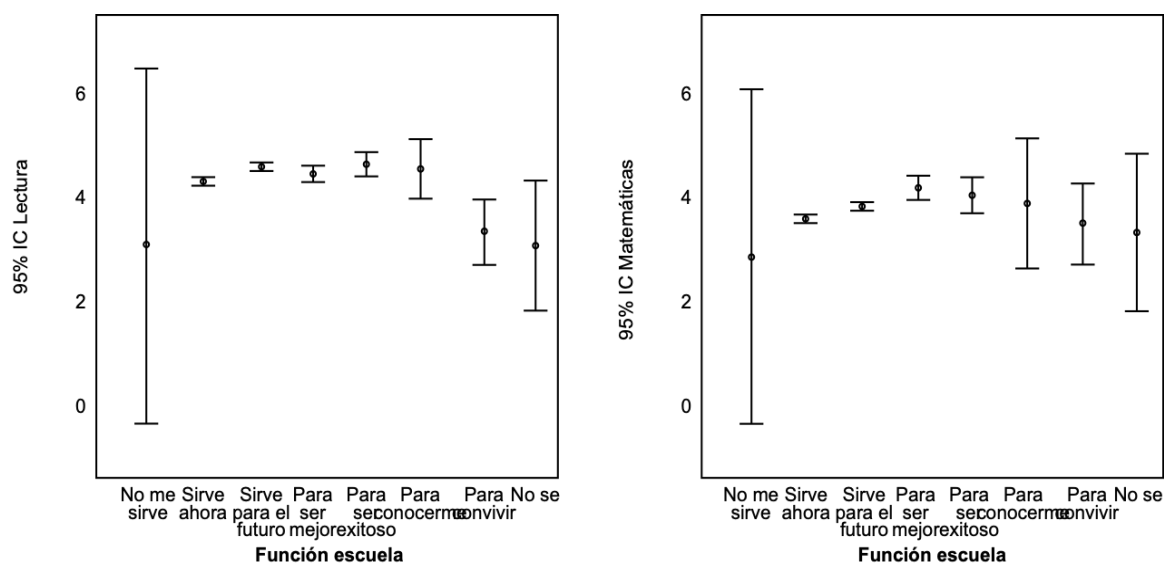
Incluso, la comparación de los desempeños tanto en Lectura como en Matemáticas a través de la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes sugiere diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.001$ en ambos casos) (Figura 6).

Tabla 11 - Promedios del desempeño de los participantes en MIA Lectura y matemáticas según la variable Función de la escuela

FUNCIÓN DE LA ESCUELA	LECTURA			MATEMÁTICAS		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
No sirve	3.00	5	2.739	2.80	5	2.588
Sirve ahora	4.26	1274	1.165	3.54	818	1.212
Sirve para el futuro	4.53	551	0.937	3.77	481	1.174
Para ser mejor	4.39	88	0.877	4.13	71	1.027
Para ser exitoso	4.58	69	0.946	4.00	61	1.265
Para conocerme	4.50	6	0.548	3.83	6	1.169
Para convivir	3.27	26	1.564	3.43	14	1.342
No sé	3.00	5	1.000	3.25	4	0.957
Total	4.33	2024	1.115	3.66	1460	1.210

Fuente: Los autores (2015).

Figura 6 - Gráfica de barras de error. Intervalos de confianza del desempeño en MIA Lectura (izquierda) y Matemáticas (derecha) según la Función de la escuela reportada por los evaluados



Fuente: Los autores (2015).

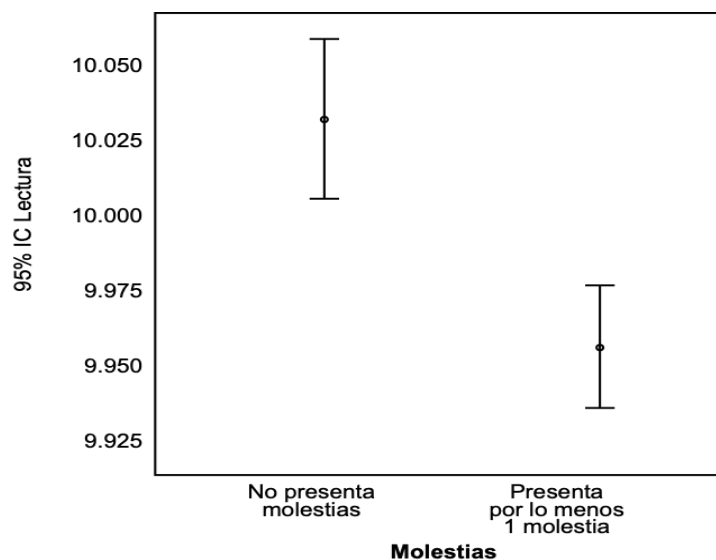
Relación ESECC y factores asociados al logro educativo: discapacidad, síntomas psiquiátricos, gusto y función escuelas

En tercer lugar, se analizó la ESECC en función de la presencia o no de condiciones de discapacidad y síntomas psiquiátricos. Para cumplir con tal objetivo, los valores obtenidos de la encuesta se dicotomizaron de tal suerte que cada caso puede asumir sólo dos valores posibles “No presenta” o “Presenta por lo menos una”, según sea el caso, condiciones o síntomas psiquiátricos.

Así, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los puntajes en bruto de la ESECC en presencia o ausencia de condiciones de discapacidad; a diferencia de la presencia-ausencia de síntomas psiquiátricos, donde sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, siendo considerablemente mayor la ESECC en el grupo que no presenta síntomas psiquiátricos ($W = 1186500$, $p < 0.001$).

En la figura 7 se han graficado las medias de los puntajes brutos de la ESECC según la agrupación de la variable presencia o ausencia de síntomas psiquiátricos, así como su intervalo de confianza. En esta se observa el decremento considerable en el promedio de la ESECC para el grupo que presenta síntomas. En otras palabras, puede afirmarse que la probabilidad de presentar por lo menos un síntoma psiquiátrico aumenta si la situación económica y de capital cultural disminuye ($\text{Rho de Spearman} = -0.112$).

Figura 7 - Gráfica de barras de error. Intervalos de confianza de las medias de los puntajes brutos de la ESECC según la presencia o ausencia de síntomas o molestias psiquiátricas



Fuente: Los autores (2015).

A continuación, se presentan los porcentajes de respuesta de condiciones de discapacidad y síntomas psiquiátricos reportadas por los padres de los niños, niñas y adolescentes de acuerdo con la ESECC (tablas 12 y 13):

Tabla 3 - Porcentajes del reporte de Condiciones de discapacidad según la ESECC

CONDICIONES DE DISCAPACIDAD	ESECC			
	Baja	Intermedia baja	Intermedia alta	Alta
a. Tiene problemas para moverse	7.7%	4.6%	4.8%	5.8%
b. Dificultad para poner atención, aprender cosas sencillas o concentrarse	35.4%	37.5%	36.5%	29.0%
c. Enfermedad crónica	-	4.7%	7.3%	8.7%
d. No puede ver bien	20.0%	22.4%	29.2%	43.6%
e. No puede hablar o tiene dificultad para hacerlo	16.9%	16.0%	12.9%	4.3%
f. No puede oír	13.8%	11.1%	6.4%	7.2%
g. Tiene retraso o deficiencia mental	6.2%	3.7%	2.9%	1.4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fuente: Los autores (2015).

Tabla 13 - Porcentajes del reporte de síntomas psiquiátricos según la ESECC

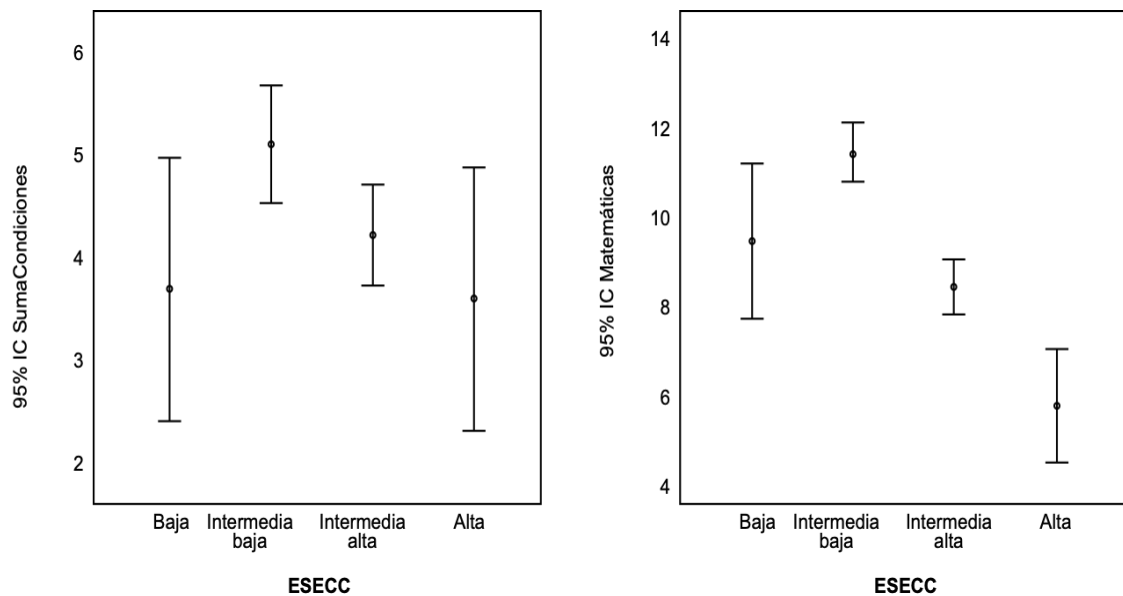
SÍNTOMAS PSIQUIÁTRICOS	ESECC			
	Baja	Intermedia baja	Intermedia alta	Alta
a. El lenguaje del niño es anormal en alguna forma	12.7%	12.9%	12.8%	10.0%
b. El niño duerme mal	5.5%	7.4%	7.8%	17.4%
c. El niño ha tenido en alguna ocasión convulsiones o caídas al suelo sin razón	3.0%	3.0%	4.0%	3.6%
d. El niño sufre de dolores frecuentes de cabeza	9.7%	9.1%	10.1%	10.9%
e. El niño ha huido de la casa frecuentemente	4.8%	2.3%	1.7%	1.8%
f. El niño ha robado cosas de la casa	1.2%	2.8%	2.4%	2.7%
g. Se asusta o pone nervioso sin razón	16.4%	15.7%	15.6%	13.6%
h. Parece como retardado o lento para aprender	20.0%	15.9%	9.9%	4.5%
i. Casi nunca juega con otros niños	23.7%	27.5%	33.2%	33.7%
j. El niño se orina o defeca en la ropa	3.0%	3.4%	2.5%	1.8%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fuente: Los autores (2015).

Asimismo, se graficaron los promedios de las sumatorias de condiciones de discapacidad y síntomas psiquiátricos con sus respectivos intervalos de confianza (Figura 8), encontrando que, de acuerdo con los resultados de la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ESECC, principalmente en los síntomas psiquiátricos ($p < 0.001$ y $p < 0.05$

respectivamente). Además, se observó que para la ESECC alta disminuye considerablemente la incidencia de síntomas psiquiátricos.

Figura 8 - Gráficas de barras de error. Intervalos de confianza de las medias de las sumatorias de condiciones de discapacidad y síntomas o molestias psiquiátricas según la ESECC



Fuente: Los autores (2015).

La Tabla 14 sugiere que el gusto por la escuela es mayor cuanto mayor es el nivel de la ESECC. Esta resulta de calcular los promedios de la variable ordinal “gusto por la escuela” en función de los grupos de la ESECC.

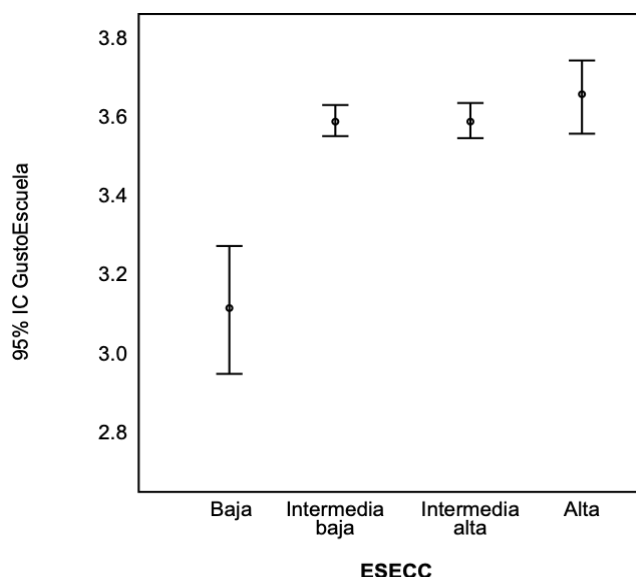
Tabla 14 - Promedios de la sumatoria de Gusto por la escuela según la ESECC

ESECC	Media	N	Desv. típ.
Baja	3.11	157	1.019
Intermedia baja	3.59	1231	.703
Intermedia alta	3.59	1155	.676
Alta	3.65	184	.661
Total	3.57	2727	.719

Fuente: Los autores (2015).

Las diferencias entre estos, de acuerdo con los resultados de la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes, resultan estadísticamente significativas ($p < 0.001$), tal como se muestra en la figura 9, donde resulta considerablemente inferior la media de gusto por la escuela en el nivel de ESECC Baja.

Figura 9 - Gráfica de barras de error. Intervalos de confianza del Gusto por la escuela según los niveles de ESECC



Fuente: Los autores (2015).

Por otro lado, cuando se les pregunta a los niños sobre la función de la escuela tabla 15, se observa que a pesar de que el mayor porcentaje (66.6%) considera que “sirve ahora”, cuando vemos las filas con las opciones “sirve para el futuro”, “para ser mejor”, “para ser exitoso” y “para convivir” observamos que conforme aumenta la ESECC (de baja, intermedia baja, intermedia alta y alta), se presenta una tendencia a aumentar también el porcentaje de estas funciones; al contrario de las opciones “sirve ahora”, “no sirve”, “no sé”, que conforme aumenta el ESECC va bajando el porcentaje de frecuencia.

Además, se encontró una asociación estadísticamente significativa entre este par de variables ($\chi^2 = 58.414$, $p < 0.001$), aunque debe ser tomada con cautela en vista del alto número de frecuencias iguales o menores a cinco observaciones.

Tabla 15 - Tabla de contingencias de las variables ESECC y Función de la escuela.

FUNCIÓN DE LA ESCUELA	ESECC				TOTAL
	Baja	Intermedia baja	Intermedia alta	Alta	
No sirve	1.4%	0.5%	0.3%	0.5%	0.4%
Sirve ahora	64.9%	70.7%	64.1%	55.9%	66.6%
Sirve para el futuro	23.2%	20.3%	24.8%	27.2%	22.9%
Para ser mejor	3.3%	3.0%	3.7%	5.3%	3.5%
Para ser exitoso	3.3%	1.6%	3.3%	6.9%	2.8%
Para conocerme	0.0%	0.0%	0.5%	0.0%	0.2%
Para convivir	1.3%	2.9%	2.8%	3.7%	2.8%
No sé	2.6%	1.0%	0.5%	0.5%	0.8%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Los autores (2015).

Discusión

Los resultados permiten concluir, en primer lugar, que el doble efecto del contexto evidencia el hecho que, además de que el nivel socio económico y el capital cultural afectan directamente los aprendizajes básicos, también aumentan las posibilidades de presentar otra serie de circunstancias o condiciones que regularmente no se consideran, y que dificultarán a su vez los aprendizajes. Así, el efecto de la pobreza funciona como multiplicador de las desventajas. Como se ha analizado desde la antropología, miles de familias pobres enfrentan espirales o acumulación de desventajas, que dificultan su inclusión a mercados de trabajo y a la red de protección social (GONZÁLEZ DE LA ROCHA, 2006). Se fortalece así el círculo de la pobreza, donde los menos favorecidos tienen más posibilidades de sufrir desventajas. Estas, a su vez, limitan la capacidad de que los más pobres puedan acceder a una educación que represente una posibilidad de salir de la pobreza, no solo por su efecto directo, sino también por los efectos indirectos como los que aquí se analizaron.

Desde el plano de la salud mental, existe evidencia de que las desventajas en la infancia aumentan el riesgo de problemas psiquiátricos, y que los factores socioeconómicos funcionan como factores de riesgo o como protectores en el curso de enfermedades médicas y psiquiátricas, y de cómo estas a su vez afectan el logro escolar (BARRA, 2009; LEIVA et al., 2015; VICENTE; SALDIVIA; PIHÁN, 2016).

En términos de política pública, estos hallazgos representan desafíos importantes no solo para el sistema educativo mexicano, sino también para el sistema político en general, más allá de la educación. Para el sistema educativo los resultados confirman que la mera asistencia a la escuela no asegura los aprendizajes mínimos esperados, como leer o resolver aritmética básica. Esto implica, por una parte, la necesidad de establecer programas y políticas que aseguren que los niños obtengan los aprendizajes básicos desde los primeros años de educación primaria. En México se diseñó un modelo educativo que buscó centrarse en aprendizajes clave (MÉXICO, 2016), y un elemento central para evaluar su grado de éxito era la evaluación de estos aprendizajes básicos (VERGARA-LOPE; HEVIA, 2016). A pesar de que este modelo no logró implementarse del todo, y que en estos momentos es aún incierto el papel de los aprendizajes básicos en el nuevo modelo, es un hecho que es necesario orientar los esfuerzos de enseñanza-aprendizaje hacia los

primeros ciclos escolares, buscando asegurar en estos años una base de lecto-escritura y matemáticas confiable, y al mismo tiempo, establecer programas compensatorios que apoyen a los niños en los grados superiores de la escuela primaria y secundaria para garantizar sus aprendizajes básicos. Estos programas compensatorios forman parte de las estrategias de autonomía de gestión escolar y curricular como estrategias de la reforma educativa establecida en 2013 en México (MÉXICO, 2014b). Por otra parte, el sistema escolar reconoce que el contexto es esencial para garantizar el aprendizaje. Es por ello que, aunque el sistema educativo no tiene la capacidad de modificar el contexto a corto plazo, sí se requiere diseñar políticas compensatorias y distributivas que minimicen el peso del contexto, en particular disminuyendo las brechas de aprendizaje dentro de los subsistemas que componen la educación pública en México (INEE, 2015; OECD, 2011).

Ahora bien, más allá del campo educativo, los hallazgos son importantes para pensar en la relación escuela-desarrollo, donde la lucha contra la pobreza se convierte en una necesidad urgente no solo para aliviar el presente, sino sobre todo para romper el ciclo intergeneracional de la pobreza en el futuro, asegurando, por un lado, una mejor educación, pero, por otro lado, acceso a mercados laborales y salariales más justos que garanticen la sostenibilidad en el futuro cercano (SARAVÍ, 2006). Debido a la doble relación (de causa y consecuencia) entre pobreza y educación (SOLANA, 2005), se hace imprescindible ampliar el debate de la educación desde una visión sectorial hacia una política estratégica de desarrollo y sostenibilidad nacional. La indivisibilidad de los derechos (UNESCO; ICESCR, 2002) se torna evidente en análisis que crucen factores socioeconómicos con resultados educativos, y permite incluir dentro de los debates sobre pobreza y desarrollo la importancia que estos factores tienen para garantizar el derecho a una educación de calidad.

Por último, los resultados tienen implicaciones dentro del compromiso de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sustentable (PNUD, 2015). Estos objetivos deben transformarse en políticas, programas y elementos específicos para fortalecer el aprendizaje básico y generar acciones compensatorias dentro y fuera de la escuela. Y estos compromisos deben implicar una mayor participación de la sociedad en la mejora de la educación.

Referencias

- BACKHOFF, E. et al. *Aprendizaje y desigualdad social en México: implicaciones de política educativa en el nivel básico*. Ciudad de México: INEE, 2007a.
- BACKHOFF, E. et al. *Factores escolares y aprendizaje en México: el caso de la educación básica*. Ciudad de México: INEE, 2007b.
- BACKHOFF, E. La inequidad educativa en México: diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Espanha, v. 15, n. 3, p. 87–102, 2011.
- BAKADOROVA, O. RAUFELDER, D. The mediating role of socio-motivational support in the association between individual school self-concept and achievement motivation amongst adolescent students. *European Journal of Psychology of Education*, Lisboa, v. 29, n. 3, p. 347–366, 2014.
- BANERJI, R.; BHATTACHARJEA, S.; WADHWA, W. The annual status of education report (ASER). *Research in Comparative and International Education*, New Delhi, v. 8, n. 3, p. 387, 2013.
- BARRA, F. de la. Salud mental de niños y adolescentes: ¿Por qué es necesario investigar?. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, Santiago de Chile, v. 47, n. 3, 2009.
- BAUTISTA, A. K. La desigualdad social bajo la prueba Enlace. *Reencuentro*, Coyoacán, n. 64, p. 27–45, 2012.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998.
- BLANCO, E. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 6, n. 1, 2008.
- BLANCO, E. *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. Ciudad de México: El Colegio de México, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular, 2001.
- BREEN, R.; JONSSON, J. O. Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, CA, v. 31, n. 1, p. 223–243, 2005.
- CARAVEO-A, J. et al. Detección de problemas de salud mental en la infancia. *Salud Pública de México*, Cuernavaca, v. 37, n. 5, p. 446–51, 1995.
- CARRASCO, G. *Influencia del capital cultura, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo*. Lima: CIES; DESCO, 2008. Disponible en: <<http://old.cies.org.pe/files/documents/investigaciones/educacion/influencia-del-capital-cultural-economico-y-capital-social-basado-en-la-familia-sobre-el-rendimiento-de-los-estudiantes-un-analisis-comparati.pdf>>. Accedido el: 1 set. 2016.

CARVALLO PONTÓN, M.; CASO, J.; CONTRERAS, L. Á. Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 9, n. 2, 2007.

CERVINI, R. Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 7, n. 16, p. 445–500, 2002.

CERVINI, R. *Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México: 3º y 4º grados en educación básica*. Ciudad de México: INEE, 2003.

COLEMAN, J. S. et al. Equality of educational opportunity. *Education & Welfare*, Washington, 1966.

COLL, C.; MARTÍN, E. *Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Ciudad de México: SEP, 2006.

CORDERO, G. Educación, pobreza y desigualdad: entrevista a Fernando Reimers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 1, n. 1, 1999.

DAGNEW, A. The relationship between students' attitudes towards school, values of education, achievement motivation and academic achievement in Gondar secondary schools, Ethiopia. *Research in Pedagogy*, Belgrade, v. 7, n. 1, p. 30–42, 2017.

DILLS, A. K. Trends in the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *Social Science Research Network*, Rochester, NY, 2006. Disponible en: <<http://papers.ssrn.com/abstract=886110>>. Accedido el: 1 set. 2016.

DRYER, R. et al. Academic achievement performance of university students with disability: exploring the influence of non-academic factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, St. Lucia, v. 63, n. 4, p. 419–430, 2016.

DURU-BELLAT, M. *Social inequality at school and educational policies*. Paris: IIEP; UNESCO, 2004.

GÓMEZ ESPINOZA, M. et al. Validez de un instrumento de tamizaje (rqc). *Anales: Instituto Mexicano de Psiquiatría*, Ciudad de México, n. 4, p. 204–208, 1993.

GONZÁLEZ DE LA ROCHA, M. Espirales de desventajas: pobreza, ciclo vital y aislamiento social. In: SARAVÍ, G. A. (Org.). *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Ciudad de México; Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006. p. 137–166.

GONZÁLEZ-GUTIÉRREZ, C. A. Procesos motivacionales y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual. *Ciencia & Futuro*, Moa, v. 7, n. 3, p. 84–104, 2017.

HERNÁNDEZ PADILLA, E.; GONZÁLEZ, M. J. 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, Baja California, v. 13, n. 2, p. 188–203, 2011.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2001.

HEVIA, F. J.; VERGARA-LOPE, S. Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: validación de la medición independiente de aprendizajes. *Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, v. 16, n. 70, p. 85–110, 2016.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA): resultados nacionales 2015: 6° de primaria y 3° de secundaria: lenguaje y comunicación [y] matemáticas*. Ciudad de México, 2015.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Resultados nacionales del tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE 2013*. Ciudad de México, 2016.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Panorama educativo Puebla 2016*. Ciudad de México, 2018. Disponible en:

<http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2016/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Pue/2016_EF_Pue.pdf>. Accedido el: 18 abr. 2018.

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México). Encuesta, Intercensal 2015. *Programas*, México, 2015. Disponible en:

<<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>>. Accedido el: 18 abr. 2018.

KORPERSHOEK, H. Relationships among motivation, commitment, cognitive capacities, and achievement in secondary education. *Frontline Learning Research*, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 28–43, 2016.

LEIVA, L. et al. Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, Valparaíso, v. 14, n. 1, p. 31–41, 2015.

LIU, Y.; HOU, S. Potential reciprocal relationship between motivation and achievement: a longitudinal study. *School Psychology International*, London, v. 39, n. 1, p. 38–55, 2018.

LUSTIG, N. El papel de la educación en la distribución del ingreso. In: SOLANA, F. (Org.). *Educación y desigualdad*. Coyoacán: Siglo XXI, 2005. p. 223–235.

MCLEOD, J. D.; UEMURA, R.; ROHRMAN, S. Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *Journal of Health and Social Behavior*, Albany, NY, v. 53, n. 4, p. 482–497, 2012.

MÉXICO. Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia política-electoral. *Diario Oficial de la Federación*, México, 10 feb. 2014b.

MÉXICO. Secretaría de Desarrollo Social. *Encuesta de características socioeconómicas de los hogares, 2014 (ENCASEH)*. México: Sedesol, 2014a.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *El modelo educativo 2016: el planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México, 2016.

MONTERO, I.; LEÓN, O. A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Granada, v. 7, n. 3, p. 847–862, 2007.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?: resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2009.

OECD. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. *Informe PISA 2009: superación del entorno social equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje: equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje: volumen II*. España: Santillana, 2011.

PAL NETWORK: People's Action for Learning Network. Nairobi, 2015. Disponible en: <<http://palnetwork.org/?lang=es>>. Accedido el: 2 oct. 2015.

PARKER, S.; GULSON, K. N.; GALE, T. Introduction to policy and inequality in education. In: _____ (Ed.). *Policy and inequality in education*. Singapura: Springer Singapore, 2017. p. 1–5.

PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, 2015. Disponible en: <<http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/>>. Accedido el: 3 mar. 2015.

ROUSSEAU, C.; MUSTAFA, S.; BEAUREGARD, C. Emotional and behavioral difficulties and academic achievement in immigrant adolescents in special education. *World Journal of Education*, Toronto, v. 5, n. 5, p. 21–29, 2015.

SÁNCHEZ ESCOBEDO, P. Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 40, n. 2, p. 1–10, 2006.

SARAVÍ, G. A. (Org.). *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Ciudad de México; Buenos Aires: PrometeoLibros, 2006.

SHEYKHJAN, T. M.; RAJESWARI, K.; JABARI, K. Mental health and academic achievement among m.ed.students in Kerala. *Studies in Education*, Travancore, v. 2, n. 1, 2017.

SOLANA, F. *Educación y desigualdad*. Coyoacán: Siglo XXI, 2005.

SOLIS, P. La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. In: ARNAUT, A.; GIORGULI, S. (Org.). *Educación: volumen 7*. Ciudad de México: El Colegio de México, 2010.p. 599–621.

TOMASINI, G. A. et al. Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología*, Bogotá, v. 10, n. 2, p. 19–30, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educación para todos: el imperativo de la calidad: resumen*. Paris, 2005.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 14, n. 4, p. 9–32, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. ICESCR. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales e Culturais. *Right to education: scope and implementation: general comment 13 on the right to education (art. 13 of the international covenant on economic, social and cultural rights)*. Paris, 2002.

VERGARA-LOPE, S. Aprendizajes básicos en niños y niñas de Veracruz: primeros resultados de la medición independiente de aprendizajes (MIA). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Pátzcuaro, v. 40, n. 2, 2018.

VERGARA-LOPE, S.; HEVIA, F. J. La reforma educativa: ¿ha dado resultados? construcción de línea base para una evaluación independiente de aprendizajes y factores asociados al logro educativo. In: CESOP. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. *Premio Nacional de Investigación Social y de Opinión Pública 2016*. Ciudad de México: Cámara de Diputados, 2016. p. 49–95.

VERGARA-LOPE, S.; HEVIA, F. J.; RABAY, V. Evaluación alternativa de competencias básicas de lectura y aritmética y análisis de factores asociados en Yucatán, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 10, n. 1, 2017.

VICENTE, B.; SALDIVIA, S.; PIHÁN, R. Prevalencias y brechas hoy: salud mental mañana. *Acta bioethica*, Santiago de Chile, v. 22, n. 1, p. 51–61, 2016.

XIANG, M. et al. Understanding adolescents' mental health and academic achievement: does physical fitness matter? *School Psychology International*, London, v. 38, n. 6, p. 647–663, 2017.

Recebido em: 02/05/2018

Aceito para publicação em: 08/04/2019

O Peso Duplo do Contexto: efeitos diretos e indiretos do nível socioeconômico e capital cultural na aquisição da aprendizagem básica no México.

Resumo

Existe um amplo consenso sobre os efeitos diretos do contexto no desempenho educacional, particularmente no status socioeconômico e no capital cultural (ESECC). No entanto, os efeitos indiretos do contexto recebem menos atenção. O objetivo da pesquisa é analisar os efeitos do ESECC na aprendizagem básica no México e em vários fatores associados ao sucesso educacional, em particular as condições de deficiência, saúde mental e gosto pela escola. Os dados do projeto *Medición Independiente de Aprendizajes-MIA* foram usados. Foram entrevistados 2920 indivíduos entre cinco e 16 anos de idade que faziam parte de uma amostra representativa de 2100 famílias no estado de Puebla, no México. Resultados de leitura e matemática básica são apresentados. O peso direto do contexto é confirmado e o peso indireto é demonstrado, devido à existência de associações entre ESECC com saúde mental e gosto pela escola. Os resultados são discutidos para garantir o direito à educação de qualidade no México.

Palavras-chave: Desempenho acadêmico. Desigualdade social. Saúde mental.

The Double Weight of the Context: direct and indirect effects of the socioeconomic level and cultural capital in the acquisition of basic learning in Mexico

Abstract

There is a broad consensus on the direct weight of context in educational achievement, particularly socioeconomic status and cultural capital (ESECC). However, the indirect effects of the context receive less attention. The research objective is to analyze the effects of ESECC on basic learning in Mexico and on various factors associated with educational attainment, in particular conditions of disability, mental health and liking school. The data of the Independent Measurement of Learning- MIA project is used. Through a representative sample of 2100 houses, 2920 subjects 5 - 16 years old were assessed in the state of Puebla, Mexico. Reading and basic mathematics results are presented. The direct weight of the context is confirmed and the indirect weight is

demonstrated, due to the existence of associations between ESECC with mental health and liking school. The results are discussed to ensure the right to a quality education in Mexico.

Keywords: Academic achievement. Social inequality. Mental health.