



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**EXPECTATIVAS EDUCATIVAS MATERNAS,
ESTRATEGIAS DE APOYO PARA LA EDUCACIÓN FORMAL Y
CONDICIÓN DE POBREZA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

RANGEL DOMÍNGUEZ NANCY ELIZABETH

DIRECTORA:

DRA. MARÍA ENEDINA MONTERO Y LÓPEZ LENA

REVISORA:

MTRA. GABRIELA DELGADO BALLESTEROS

SINODALES:

DRA. MARÍA FÁTIMA FLORES PALACIOS

MTRA. BEATRIZ VÁZQUEZ ROMERO

LIC. TOMÁS CORTÉS SOLÍS



MÉXICO, DF.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Tesis dedicada a

Karla Rangel López

José de Jesús Rangel Domínguez

Porque cuando deseo un mundo mejor, lo deseo para ustedes.

Agradecimientos

Con este trabajo cierro un ciclo importante en mi vida personal y como estudiante. Este hecho no hubiera sido posible sin la ayuda de muchas personas a las que deseo agradecer con todo cariño:

A mi familia, que ha estado a mi lado apoyándome y esforzándose por darme todo cuanto necesité. Porque sus expectativas hacia mí siempre han sido altas y me han motivado a alcanzarlas.

A mi "familia chiquita" por su apoyo y cariño constante, por creer en mí y estar a mi lado en cada nuevo proyecto; cuando tuve éxito y cuando fracasé, cuando estaba cansada y no quería seguir y cuando no había quien me detuviera.

A mis amigos y amigas de toda la vida y a quienes llegaron hace poco. Por todos los momentos de alegría, trabajo y compañerismo. Por los aprendizajes de vida y por los proyectos para el futuro.

A la UNAM, por mi formación como psicóloga y superación como persona.

A la Dra. María Montero por la oportunidad de pertenecer a la investigación de la que se derivó mi tesis, por su tiempo, observaciones y dedicación.

A la Mtra. Gabriela Delgado por su entusiasmo y dedicación; por tener tiempo para mi trabajo y para mí a pesar de no tener tiempo.

A la Dra. Fátima Flores, por su tiempo y observaciones para el enriquecimiento de mi trabajo.

A la Mtra. Beatriz Vázquez por todas las oportunidades que me brindó a lo largo de mi carrera y por ser parte de este importante proyecto.

Al Lic. Tomás Cortés, por estar en el inicio y en el final de este ciclo. Mi primera clase en la Facultad fue con él y en este, mi último trabajo, tuve el privilegio contar con su apoyo.

Al equipo "pobreza": Patricia Yarto, Gulema Moreno y Fabiola León. Por todos los momentos buenos y malos. Por el trabajo y su esfuerzo. A Patricia Quevedo y Leslie Niño, porque siempre estuvieron dispuestas a ayudarme. Al nuevo equipo: Luz María, Erika, Maritza y Roberto, mis mejores deseos para ustedes.

A Mariano Herrera por el trabajo de corrección de estilo.

Y finalmente a las mujeres que participaron en la investigación, por abrir las puertas de sus casas y dedicar parte de su tiempo a la investigación; por abrir sus corazones y compartir sus deseos, ilusiones y miedos conmigo.

A todas y todos mis más sinceros agradecimientos y sepan que sin ustedes no sería realidad uno de mis mayores logros.

Nancy Elizabeth

ÍNDICE

Resumen	8
Introducción	9
Capítulo 1. Pobreza	12
1. 1 Definición de pobreza	13
1.2 Determinantes de la pobreza	15
1.2.1 Procesos sociales	15
1.2.2 Procesos económicos	16
1. 3 Medición de la pobreza	18
1.3.1 Métodos generales de medición	18
1.3.2 Proceso de medición	18
1.3.3 Método de medición de la pobreza por Ingreso	19
1.3.4 Método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)	19
1.3.4.1 Etapa de identificación para el método NBI	19
1.3.4.1.1 Determinación de necesidades básicas	19
1.3.4.1.2 Elección de los indicadores censales	21
1.3.4.2 Etapa de agregación para el método NBI	22
1.4 Necesidades básicas y sus indicadores	22
1.4.1 Acceso a la vivienda	22
1.4.2 Educación	23
1.4.3 Servicios sanitarios	23
1.4.4 Capacidad económica	23
1.5 La pobreza en el mundo	24
1.6 La pobreza en América Latina	26
1.6. 1 Evolución de la pobreza en América Latina.	26
1.7 La pobreza en México	27
1.7.1 Características de los hogares en condición de pobreza en México	28
1.8 ¿Quiénes son pobres?	29
1.8.1 Niños y niñas	29
1.8.2 Mujeres	30
1.8.3 Indígenas	30
1.8.4 Personas adultas mayores	31
Capítulo 2. Educación y pobreza	32
2.1 Definición de Educación	33
2.2 Tipos de Educación	35
2.3 Importancia de la Educación	37
2.3.1 Educación Informal	37
2.3.2 Educación No Formal	37
2.3.3 Educación Formal	38
2.4 Relación entre los diferentes tipos de Educación	39
2.5 Problemáticas asociadas a la Educación Formal	40
2.5.1 Ausentismo y reprobación	40

2.5.2 Deserción escolar	41
2.5.2.1 Causas de la deserción escolar	42
2.5.2.2 Consecuencias de la deserción escolar	43
2.5.2.3 Acciones contra la deserción escolar	44
2.6 Oportunidades educativas	45
2.7 Familia y Educación Formal	46
2.7.1 Educación y actitudes paternas y maternas	46
2.7.2 Impacto de la escolaridad materna y paterna sobre el desempeño escolar	47
Capítulo 3. Expectativas educativas y estrategias de apoyo a la educación formal	49
3.1 Definición de expectativa	49
3.2 Expectativas y educación	50
3.3 Formación de expectativas	51
3.4 Efectos de las expectativas	52
3.5 Estrategias de apoyo a la Educación Formal	55
3.5.1 Apoyo con las tareas	55
3.5.2 Compromiso parental	55
Capítulo 4. Método	59
4.1 Consideraciones previas	59
4.2 Preguntas de investigación	59
4.3 Hipótesis	59
4.4 Variables	60
4.4.1 Definición de variables	60
4.5 Participantes	63
4.6 Muestreo	64
4.7 Tipo de estudio	64
4.8 Diseño	64
4.9 Instrumento	64
4.10 Procedimiento	65
Capítulo 5. Resultados	67
5.1 Datos demográficos	67
5.2 Indicadores de pobreza	67
5.2.1 Ingreso del hogar	67
5.2.2 Indicadores de acceso a la vivienda	68
5.2.2.1 Infraestructura	68
5.2.2.2 Calidad de la vivienda	68
5.2.2.3 Equipamiento	69
5.2.2.4 Densidad	70
5.2.3 Escolaridad de la madre	70
5.3 Expectativas Educativas Maternas	70
5.3.1 Nivel educativo esperado considerando habilidades e intereses	72
5.3.2 Nivel educativo esperado considerando la situación económica familiar	73
5.4 Estrategias de apoyo a la educación formal	75
5.5 Estrategias de apoyo a la educación formal sugeridas por las madres	77
5.6 Problemas enfrentados por las madres para apoyar la educación formal	79
5.7 Posibles causas de deserción escolar	80

5.8 Función de la educación	80
Capítulo 6. Discusión, limitaciones, aportaciones y sugerencias	82
6.1 Sobre la prueba de hipótesis	82
6.2 Sobre las estrategias de apoyo a la educación formal	82
6.3 Sobre las formas de apoyo a la educación formal sugeridas por las madres	85
6.4 Sobre las problemáticas enfrentadas por las madres	86
6.5 Sobre las posibles causas de deserción escolar	87
6.6 Sobre la Función de la educación	88
Capítulo 7. Conclusiones y reflexión final	91
Referencias	94
Anexo 1. INSTRUMENTO: Cuestionario Expectativas Educativas Maternas	99
Anexo 2. Hojas de apoyo	102

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar las diferencias entre las mujeres en condición de pobreza y no-pobreza con respecto al nivel de expectativas educativas hacia sus hijos e hijas. Se analizó también la frecuencia con la que las madres de familia llevan a cabo estrategias de apoyo para la educación formal, cuáles son los principales problemas que enfrentan para poder realizarlas y las razones fundamentales por las que los niños y niñas podrían dejar de estudiar.

Participaron 30 mujeres en condición de pobreza y 21 en no-pobreza, la asignación de los grupos se realizó con base en las características de las participantes (ingreso mensual, nivel educativo y condición de la vivienda que habitaban). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con respecto al nivel educativo esperado para niños y niñas considerando tanto las habilidades e intereses de los y las infantiles ($t= 5.282$, 49 gl y Sig.= 0.000) y la condición económica familiar ($t= 4.011$, 49 gl y Sig.= 0.000). Los niveles educativos esperados para niños y niñas fueron superiores en el grupo en condición de no-pobreza para ambas condiciones (habilidades e intereses y condición económica).

Entre las principales estrategias de apoyo a la educación empleadas por las madres destacan el apoyo con tareas, la compra de material y platicar con el niño o niña. Los problemas enfrentados con más frecuencia, fueron la falta de dinero y de tiempo. Finalmente, las mujeres de ambos grupos, consideraron a la carencia de recursos económicos como la principal causa por la que sus hijos e hijas dejarían de estudiar.

Palabras clave: Expectativas educativas, educación formal, pobreza.

INTRODUCCIÓN

La **pobreza** es un fenómeno mundial que cada año cobra la vida de miles de personas y compromete el bienestar y la seguridad de otras tantas, lo cual, representa un atentado contra los derechos humanos. Actualmente en el mundo viven 1000 millones de personas en condiciones de pobreza (Cavada y Aguilar, 2003) y en México el 81.25% del total de la población vive la misma problemática (Boltvinik, 2006).

Ante esta situación, el estudio de la pobreza y sus efectos en el desarrollo y bienestar de las personas toma importancia. La información que pueda obtenerse sobre el fenómeno en sí mismo, sus efectos y las estrategias para combatirlo permitirá desarrollar más y mejores programas de intervención con las personas que viven esta situación, lo cual, de forma paralela, puede contribuir e impactar en la reducción de otras problemáticas sociales relacionadas a la pobreza.

Entre las estrategias de combate a la pobreza se destaca la **educación formal** que es considerada indispensable, dado que los nuevos modelos de competencia económica internacional dependen principalmente de los conocimientos que pueden ser comprobados por las credenciales o títulos que se adquieren a través de ella y que son necesarias para tener acceso a un puesto laboral y un estatus social (Jusidman, 2003; Reimers, 1999).

Múltiples han sido las acciones de diversos organismos (como la UNICEF) por reducir la pobreza y las diferencias sociales que de ella derivan a través de la educación, sin embargo, éstos parecen ser infructíferos. Reimers (1999) sugiere que esta situación es producto de la desigualdad de oportunidades educativas que enfrentan las personas en condición de pobreza, las cuales están determinadas no sólo por el ingreso monetario con el que cuentan sino por una serie de variables entre las que destacan las características familiares.

Entre las variables familiares relacionadas con la educación y el desempeño escolar se encuentran las **expectativas educativas**, las cuales tienen un importante valor predictivo del desempeño escolar como lo han reportado Himmel (1984, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) y Mella y Ortiz (1999).

En México, la investigación sobre las expectativas educativas maternas es poca, y no se cuenta con información específica que permita determinar cuáles son las expectativas de las madres mexicanas hacia la educación de sus hijos e hijas y si estas difieren con respecto al nivel de pobreza al que pertenecen ya que este tema ha sido abordado de forma indirecta en otros trabajos.

Con esta investigación se buscó acrecentar el cuerpo de conocimiento existente sobre la relación entre la pobreza y la educación en México, así como la generación de información sobre las expectativas educativas de las madres mexicanas, las formas en que apoyan la educación formal de sus hijos e hijas y las dificultades que enfrentan para llevarlas a cabo.

En la elaboración del presente trabajo fueron desarrollados tres capítulos teóricos: el primero aborda el tema de la pobreza. Se presentan diversas definiciones de la misma y las formas más frecuentes de medición, dando prioridad al método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Posteriormente son expuestas las cifras de pobreza en tres esferas: Mundo, América Latina y México, seguidas de las características de los hogares mexicanos en pobreza; finalmente se presenta un apartado sobre las principales características de los grupos en condición de pobreza.

El capítulo dos presenta las generalidades de la educación: su definición y tipos, destacando la formal. Después se analizan los principales problemas de la educación y el papel de la pobreza como causa de los mismos. Se expone, además, la importancia de la familia y en especial el papel de la madre en la relación pobreza-educación.

La definición de las expectativas educativas, su formación e impacto en el desempeño escolar son abordados en el tercer capítulo, donde se expone también el tema de estrategias de apoyo escolar.

El cuarto capítulo que corresponde a la metodología empleada para la realización de la investigación. El capítulo cinco contiene los resultados obtenidos, y que son analizados en el capítulo seis, en el que se exponen también las aportaciones de la presente tesis así como las limitaciones y sugerencias a investigaciones próximas.

Cabe destacar que la tesis presentada se derivó del proyecto "PAPIIT IN- 302905: Impacto de la pobreza en el desarrollo socioemocional en niños" a cargo de la Dra. María Montero y López Lena; investigación que tuvo como objetivo la identificación de las diferencias entre mujeres, niños y niñas de diversos niveles de pobreza con respecto a variables relacionadas con la salud mental: estrés, soledad y depresión.

CAPITULO 1.

POBREZA

La pobreza es una problemática que está presente en la vida de una sexta parte de la población mundial. Cada año miles de niñas, niños, mujeres y hombres de todas las edades mueren a causa de la falta de recursos para satisfacer las necesidades más elementales como la alimentación o la salud. Miles de niños, niñas y adolescentes se ven obligados a interrumpir su proceso de educación básica para ingresar al mercado laboral en condiciones poco favorables a su desarrollo y otras miles de personas abandonan sus lugares de origen en busca de mejores condiciones de vida.

Ante este panorama se han llevado a cabo múltiples acciones con el objetivo de combatir la pobreza. Sin embargo, al problema de cómo hacerle frente, le antecede la dificultad de definirla.

Desde diversos campos del conocimiento han sido propuestas diversas definiciones, las cuales han ido desde aspectos económicos hasta otros más relacionados con el bienestar subjetivo de las personas, como el uso del tiempo libre y el sentimiento de autonomía.

Después de amplios debates sobre qué es la pobreza, diversos autores coinciden en afirmar que se trata de un fenómeno multidimensional que incluye aspectos económicos, políticos y sociales. De la multidimensionalidad surge un nuevo problema: la medición de la pobreza. Y la interrogante en este punto es: ¿Cuáles son los aspectos propios de la pobreza que deben ser considerados en su medición? La respuesta ha sido la creación de diversos métodos. Algunos de estos consideran al ingreso económico como la unidad de medida más apropiada y otros, tratando de abarcar la mayoría de aspectos presentes en la pobreza, sugieren el análisis de las necesidades básicas insatisfechas.

Este capítulo aborda las bases teóricas y metodológicas referentes al tema de la pobreza que fueron empleadas en esta investigación con el objetivo de presentar la situación actual con respecto al debate de su definición, metodología de medición y las estadísticas asociadas al fenómeno, lo que permitirá a su vez,

ubicar la importancia de la educación formal como estrategia de combate a la pobreza.

1. 1 DEFINICIÓN DE POBREZA

De acuerdo con Spiker (1999, en Feres y Mancero, 2001a) el concepto **Pobreza** puede definirse con los siguientes términos: necesidad, insuficiencia de recursos, estándar de vida, carencia de seguridad básica, falta de titularidades, privación múltiple, exclusión, desigualdad, clase, dependencia y padecimiento. Sin embargo, la mayoría de los estudios que se han realizado sobre el tema se han centrado exclusivamente en los términos necesidad e insuficiencia de recursos (Boltvinik, 1999 en Hernández- Laos y Boltvinik, 1999; Battahyány, Cabrera y Madacar, 2004; Cortés, 1997, en López, 2000; Filgueira y Peri, 2004; ONU-CEPAL, 2002; Soria, 2000). A continuación se presentan las definiciones de estos términos (con base en Feres y Mancero, 2001a) y ejemplos de la conceptualización de pobreza que de cada uno derivan.

‡ Necesidad. Es la falta de bienes y servicios requeridos para vivir y funcionar como un miembro de la sociedad.

*“La pobreza es privación de la posibilidad de satisfacer **necesidades básicas** y la privación de los medios para satisfacerlas” (Kabeer, 1988a, en Arriagada, 2006)*

‡ Insuficiencia de recursos. Carencia de capacidad económica para adquirir lo necesario.

*“Se define como pobreza la situación de aquellos hogares que no logran reunir, en forma estable, los **recursos necesarios** para satisfacer las **necesidades básicas** de sus miembros” (CEPAL / DGEC, 1988a en Feres y Mancero 2001b, Pág. 7)*

A pesar de la tendencia a reducir el concepto de pobreza al aspecto económico, existen algunas otras definiciones que consideran que la pobreza también puede ser entendida como la restricción de la libertad, participación social y salud:

“La pobreza es un síndrome situacional en el que se asocian el infraconsumo, la desnutrición, las condiciones de vivienda precarias, bajos niveles educacionales, malas condiciones sanitarias, inserción inestable en el aparato productivo, actitudes de desaliento y anomia, poca participación en los mecanismos de integración social, y quizás la adscripción a una escala particular de valores, diferenciada de alguna manera de la del resto de la sociedad”(Altimir, 1979 en Arriagada, 2006)

“La pobreza se entiende como la carencia de capacidades que impide a las personas cumplir algunas actividades básicas como permanecer vivo y gozar de una vida larga y saludable, reproducirse y transmitir su cultura a las generaciones siguientes, interactuar socialmente, acceder al conocimiento y gozar de libertad de expresión y pensamiento”. (Amarta Sen, citado en CEPAL-UNIFEM-República de Italia, 2004 pág. 10)

“La pobreza es el resultado de un proceso social y económico en el cual las personas y los hogares se encuentran privados de activos y oportunidades esenciales por diferentes causas y procesos, tanto de carácter individual como colectivo, lo que le otorga un carácter multidimensional”. (CEPAL, 2003b, en Battahyány, Cabrera y Madacar, 2004)

“La pobreza puede definirse como una condición humana que se caracteriza por la privación continua o crónica de los recursos, la capacidad, las opciones, la seguridad y el poder necesarios para disfrutar de un nivel de vida adecuado y de otros derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales” (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, 2001, en CEPAL, 2005 Pág. 76)

1.2 DETERMINANTES DE LA POBREZA

Las causas de la pobreza pueden ubicarse en la historia y la cultura de una región debido a que es el resultado de diversos procesos sociales y económicos que se desarrollan a lo largo del tiempo (CEPAL, 2003b, en CEPAL-UNIFEM-República de Italia, 2004; Salama y Valier, 1994: 10-11 en Soria, 2000) entre los cuales se encuentran los siguientes:

1.2.1 Procesos sociales

Desigualdad: Son las “diferencias que dentro de una población existen en la distribución del ingreso y la riqueza y que se reflejan en las diferencias en el acceso al poder, las oportunidades, el conocimiento, la seguridad y la justicia” (Jusidman, 2003, pág. 45). Como ejemplo encontramos que las tres personas más ricas del mundo tienen más recursos económicos que los 48 países más pobres (Índice de Desarrollo Humano, IDH, 1998 en Cavada y Aguilar, 2003).

Una de las manifestaciones de la desigualdad es la ***discriminación***, que se define como “toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas” (Gobierno Federal, 2003)

Vulnerabilidad: Se refiere al aumento de la fragilidad de los hogares con respecto a la pobreza, dado que por sus características están más expuestos a las consecuencias adversas de los procesos económicos como el alza de precios y el desempleo, además de carecer de los recursos necesarios para enfrentarlos. (Arriagada, 2003 en CEPAL -UNIFEM-República de Italia, 2004)

1.2.2 Procesos económicos

De acuerdo con Cavada y Aguilar (2003) del proceso de *globalización neoliberal* se desprenden tres de los procesos económicos más importantes que contribuyen a la permanencia de la pobreza:

Crisis económicas. Actualmente la economía mundial se encuentra amenazada por la inestabilidad financiera producto del manejo del capital especulativo, es decir, del capital que no pasa por el proceso de producción, capital que no existe físicamente. Se calcula que por cada dólar en la economía real existen entre 30 y 50 dólares en el mercado financiero o especulativo, lo que representa un grave riesgo económico y social como ya se ha demostrado con las últimas tres crisis experimentadas. La primera de estas crisis se presentó en México a finales de 1994 y tuvo impacto en los capitales de diversos países de América Latina. En 1997 la crisis se presentó en los países asiáticos (Tailandia, Indonesia, Corea, Hong Kong y Japón) afectando la economía mundial. Finalmente, en 1999, la crisis brasileña afectó las economías del Merco Sur, en especial la de Argentina.

Algunas consecuencias de las crisis financieras son:

- 👤 Disminución de la tasa de crecimiento
- 👤 Estancamiento de los sectores productivos
- 👤 Caída de las exportaciones
- 👤 Aumento de la tasa de desempleo
- 👤 ***Aumento del índice de pobreza***

Desempleo. El proceso globalizador neoliberal permite el desarrollo de las economías, sin embargo este no es acompañado por el beneficio de las personas y cada vez es mayor el número de desempleados en el mundo. Cerca del 41% de la población mundial en edad de ser económicamente activa se encuentra desempleada o subempleada, esto los coloca en un estado de alto riesgo de vivir

en condiciones de pobreza. Las mujeres y los y las jóvenes son las más afectadas por el desempleo.

En la medida en que los conocimientos científicos y tecnológicos avanzan es necesario contar con mayor instrucción para acceder a un empleo, sin embargo, las personas que no cuentan con ingresos debido a su falta de empleo tampoco pueden incorporarse (ni sus hijos e hijas) a niveles más altos de educación que les permitan adquirir los conocimientos y habilidades requeridas. Esta es la paradoja del desempleo y el crecimiento económico, sin mencionar que tal proceso contribuye de forma activa con la creación de “nuevos pobres” y el sostenimiento de la pobreza.

Las personas que no tienen acceso a un empleo se dedican entonces al mercado informal donde no cuentan con seguridad social derivada del trabajo, además, este tipo de actividad evade el pago de impuestos necesarios para el desarrollo nacional, en consecuencia el desempleo no sólo afecta a quien lo padece, sino a la economía de toda la nación.

Pérdida de los derechos laborales. La globalización neoliberal produce la baja de salarios, incrementa las horas de trabajo y la intensidad física del mismo, además se opone a la creación de sindicatos y, por tanto rechaza las prestaciones y la negociación del salario justo. Este fenómeno perjudica sobre todo a las mujeres, que se ven obligadas a aceptar trabajos con bajos salarios sin prestaciones ni seguridad social y en condiciones laborales de baja calidad, afectando no sólo el aspecto laboral ya que, al no contar con facilidades para el acceso a una guardería o al pago de ayuda doméstica, se incrementan el número de horas que destinan tanto al trabajo doméstico como al remunerado, quedando así poco tiempo para su familia y para sí misma.

1. 3 MEDICIÓN DE LA POBREZA

1.3.1 Métodos generales de medición

Existen dos métodos generales para la medición de la pobreza: directo e indirecto, los cuales difieren conceptual y metodológicamente. El primero relaciona el bienestar con el consumo efectivo, es decir, en qué medida se cubren las necesidades básicas (alimentación, salud, educación y vivienda). Desde este enfoque un hogar es pobre si las necesidades básicas de sus integrantes no están satisfechas. De este método se deriva la metodología para la medición de pobreza conocida como el método de las "Necesidades Básicas Insatisfechas" (NBI).

El segundo (método indirecto) considera al bienestar como la posibilidad de adquirir bienes y servicios y por tanto la posibilidad de cubrir las necesidades. Un hogar es pobre si sus miembros cuentan con ingresos por debajo del umbral mínimo considerado necesario para satisfacer las necesidades de alimentación, salud, educación y vivienda (Feres y Mancero, 2001a; Battahyány, Cabrera y Madacar, 2004). El método indirecto da lugar a la forma de medición conocida como "Línea de pobreza", la cual establece el ingreso o gasto mínimo que permite mantener un nivel de vida adecuado según ciertos estándares elegidos socialmente.

1.3.2 Proceso de medición

Para la medición de la pobreza, con un método directo o indirecto, se sigue un proceso que consiste en dos grandes etapas (Sen, 1984 en Feres y Mancero 2001b):

1. Identificación. Utilizando uno o varios indicadores previamente elegidos se define quiénes son pobres y quiénes no lo son a partir de comparar el nivel de bienestar o satisfacción de necesidades de los hogares.
2. Agregación. Implica calcular un índice de pobreza que sintetiza en un solo indicador la magnitud de las privaciones o pobreza.

1.3.3 Método de medición de la pobreza por Ingreso

El ingreso es uno de los indicadores de bienestar más utilizados en la medición de la pobreza cuando la definición de ésta hace referencia exclusivamente al ámbito económico.

Este indicador permite inferir el nivel de bienestar de los hogares al considerarse que a mayor ingreso existirá una mayor cobertura de las necesidades básicas de los integrantes de los mismos (Feres y Mancero, 2001a)

1.3.4 Método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)

Este método es el más conocido y empleado en América Latina y fue utilizado por primera vez por la CEPAL a comienzos de la década de los años 80. Consiste en catalogar a los hogares en condición de pobreza o no-pobreza dependiendo del número de necesidades básicas que satisfacen (Feres y Mancero, 2001b).

1.3.4.1 Etapa de identificación para el método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)

Para este método, durante la etapa de identificación son elegidos una serie de indicadores que permiten constatar si los hogares satisfacen o no sus principales necesidades.

El proceso de selección de tales indicadores consiste en los siguientes pasos :

1.3.4.1.1 Determinación de necesidades básicas

Consiste en identificar el conjunto de necesidades que deben satisfacerse en un hogar para que el nivel de vida de las personas que lo conforman pueda considerarse digno, de acuerdo con los estándares sociales.

Es necesario destacar que una necesidad es aquello que debe ocurrir o existir para el correcto estado o funcionamiento de algo o alguien (García-Pelayo,

2001). Múltiples han sido los intentos por definir cuáles son las necesidades que una persona debe satisfacer para poder disfrutar de una vida digna. Éstas se han propuesto desde diversos campos del conocimiento.

En el caso de la Psicología, el trabajo de Abraham Maslow (1970 en Feldman, 2002) ha hecho una importante aportación al tema. Maslow propone que las necesidades están ordenadas en una jerarquía que forma una pirámide, la cual tiene en la base las llamadas necesidades primarias que tienen como objetivo preservar la vida y el funcionamiento biológico de las personas, tales como el sueño, alimento, agua y actividad sexual. El segundo escalón lo constituye la necesidad de un ambiente seguro en el cual las personas puedan desarrollarse. En el siguiente escalón se encuentra la necesidad de pertenecer a un grupo o sociedad en la cual las personas puedan dar y recibir afecto al tiempo que se contribuye con el desarrollo del grupo. El siguiente se refiere a la necesidad de un sentimiento de valía personal derivado del contacto social. Finalmente, la necesidad de autorrealización como un estado de satisfacción personal en el que las personas desarrollan su máximo potencial constituye la punta de la pirámide.



Independientemente de las críticas que ha recibido el modelo de Maslow, las propuestas de necesidades básicas realizadas por otros autores coinciden con la de él. Desai (citado en Arriagada 2006) propone cinco necesidades básicas (a las que nombra capacidades), que permiten una vida satisfactoria: permanecer vivo y disfrutar de una vida larga, asegurar la reproducción intergeneracional biológica y cultural, disfrutar de una vida saludable, interacción social y tener conocimiento, libertad de expresión y pensamiento.

Sanfuentes y Lavados (1982) proponen considerar también como necesidades básicas la calidad del medio ambiente, la libertad, la participación social, el trabajo y la estructura familiar.

Desde la perspectiva de género¹ se proponen como necesidades básicas, además de las mencionadas: autonomía, disponibilidad de tiempo libre, seguridad social y resguardo de la violencia pública y doméstica (Battahyány, Cabrera y Madacar, 2004; CEPAL-UNIFEM-República de Italia, 2004)





1.3.4.1.2 Elección de los indicadores censales y determinación del nivel crítico

Consiste en elegir los indicadores censales que representen las necesidades consideradas básicas. En este paso las variables son “descompuestas” en indicadores o variables factibles de ser medidas. La determinación del nivel crítico es la transformación de los niveles de satisfacción en la dicotomía: el hogar satisface o no satisface sus necesidades básicas. En este paso es importante considerar el ***criterio de universalidad*** (Kaztman 1995, en Feres y Mancero, 2001b) que indica que los satisfactores de la necesidad básica deberán ser accesibles para todos los hogares de la población bajo análisis, de manera que el nivel crítico deberá ser coherente con las posibilidades de los habitantes de un país.

En este punto de la determinación de indicadores, el número de necesidades básicas se reduce, dado que pocas de éstas son factibles de ser medidas cumpliendo el criterio de universalidad. Por lo cual diversos estudios sobre pobreza

¹ El concepto ***género*** hace referencia al conjunto de características sociales que son atribuidas a las personas según su sexo. ***La perspectiva de género***, por su parte, constituye una forma de análisis de las condiciones sociales experimentadas por las personas de forma diferenciada como resultado al género que pertenecen.

consideran solamente cuatro categorías (CEPAL, 2005; Feres y Mancero, 2001a, 2001b):

-  Acceso a la vivienda
-  Acceso a la educación
-  Acceso a servicios sanitarios
-  Capacidad económica

Cada una de las necesidades básicas y sus indicadores serán abordadas de manera específica posteriormente.

1.3.4.2 Etapa de agregación para el método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)

La etapa de agregación del método de NBI consiste en la creación de un “Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas” que diferencia de forma dicotómica entre los hogares pobres y no pobres. El método de NBI no permite la cuantificación de la pobreza, es decir, el indicador no brinda la cantidad de pobreza de los hogares, sólo permite identificar si se encuentran o no en condición de desventaja.

1.4 NECESIDADES BÁSICAS Y SUS INDICADORES

1.4.1 Acceso a la vivienda

Una vivienda debe ofrecer protección de los fenómenos ambientales (aislamiento del medio natural), privacidad (aislamiento del medio social) comodidad y no generar sentimientos de privación relativa en sus habitantes (CEPAL/ PUND, 1989, en Feres y Mancero, 2001b). Para evaluar la capacidad de la vivienda de aislar a las personas del medio natural se considera la dimensión ***calidad de la vivienda***. Para la capacidad de aislamiento del medio social la dimensión empleada es ***densidad***. (Ver Tabla 1.1)

1.4.2 Educación

La educación permite que las personas se incorporen a la vida social y productiva, a través de la participación en los mercados de bienes y servicios, logrando de esta manera el sostenimiento de niveles de calidad de vida considerados culturalmente adecuados, da lugar a la presencia en los mercados de trabajo de mayor productividad, al dominio de los recursos tecnológicos, la participación en los procesos políticos y en la toma de decisiones relativas a lo público (Zúñiga, 1988). Los indicadores utilizados para su medición son presentados en la Tabla 1. 1

1.4.3 Servicios sanitarios

La disponibilidad de servicios sanitarios y agua potable al interior de la vivienda permite que la preparación de los alimentos sea higiénica, llevar a cabo acciones de higiene personal y eliminación de desechos corporales lo que da lugar a la prevención de enfermedades e infecciones. Los indicadores empleados en la medición de la necesidad de servicios sanitarios se muestran en la Tabla 1.1

1.4.4 Capacidad económica

Esta categoría da cuenta de la satisfacción de las necesidades relacionadas con el vestido, alimentación y posibilidad de transporte, dado que refleja la disponibilidad de recursos de un hogar que pueden ser empleados en cubrir tales necesidades (CEPAL/PNUD, 1989 en Feres y Mancero, 2001b). Los indicadores que son considerados en esta categoría son: el nivel educacional del jefe o jefa de familia, ya que esta variable es altamente determinante en la posibilidad de acceso al mercado laboral; el número de personas en un hogar que desempeñan una actividad económicamente remunerada y el número de los integrantes de la familia que dependen económicamente de los ingresos. (Ver Tabla 1.1)

1.5 LA POBREZA EN EL MUNDO

De acuerdo con ONU/CEPAL (2002), actualmente, 1000 millones de personas viven en condiciones de pobreza en el mundo, de las cuales el 60% son mujeres (Cavada y Aguilar, 2003).

La región con mayor población pobre es el Sur de Asia con el 43% del total mundial, seguida de África Subsahariana con el 24%; el tercer lugar lo ocupa el Este de Asia y el Pacífico donde habita el 23% de la población pobre; América Latina y El Caribe ocupan el cuarto puesto con el 7%; mientras que en Europa y Asia Central se encuentra el 2%; el último 1% de la población en condición de pobreza se localiza en África del Norte y el Medio Oriente (Banco Mundial, 2000 en Mujer palabra, 2006)

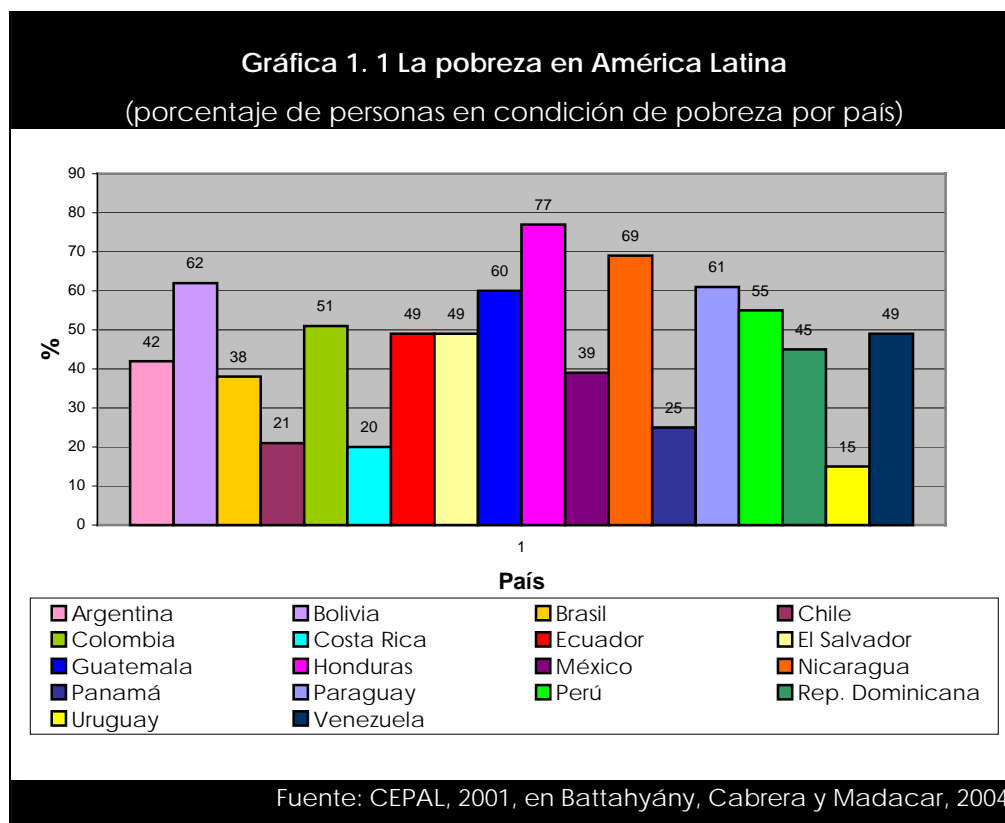
Tabla 1.1 Necesidades básicas, dimensiones de análisis e indicadores utilizados en el Método NBI

Necesidades	Dimensiones	Indicadores
Acceso a vivienda	Calidad de la vivienda	Materiales de construcción utilizados en piso y techo.
	Hacinamiento	Número de personas en el hogar. Número de cuartos de la vivienda
	Equipamiento	Aparatos electrodomésticos con los que cuenta el hogar
Acceso a servicios sanitarios (infraestructura) y de salud	Disponibilidad de agua potable	Fuente de abastecimiento de agua en la vivienda
	Sistema de eliminación de excretas	Disponibilidad de servicio sanitario
	Derechohabiencia	Acceso a instituciones de salud
Acceso a educación	Asistencia de los niños y niñas a la escuela	Edad de los integrantes del hogar Asistencia a un establecimiento educativo.
Capacidad económica		Nivel educativo del (a) jefe(a) del hogar Número de preceptores de ingresos Número de personas que no reciben ingresos

(FUENTE: CEPAL / PNUD, 1989 en Feres y Mancero, 2001b modificada con datos del INEGI, 2005)

1.6 LA POBREZA EN AMÉRICA LATINA

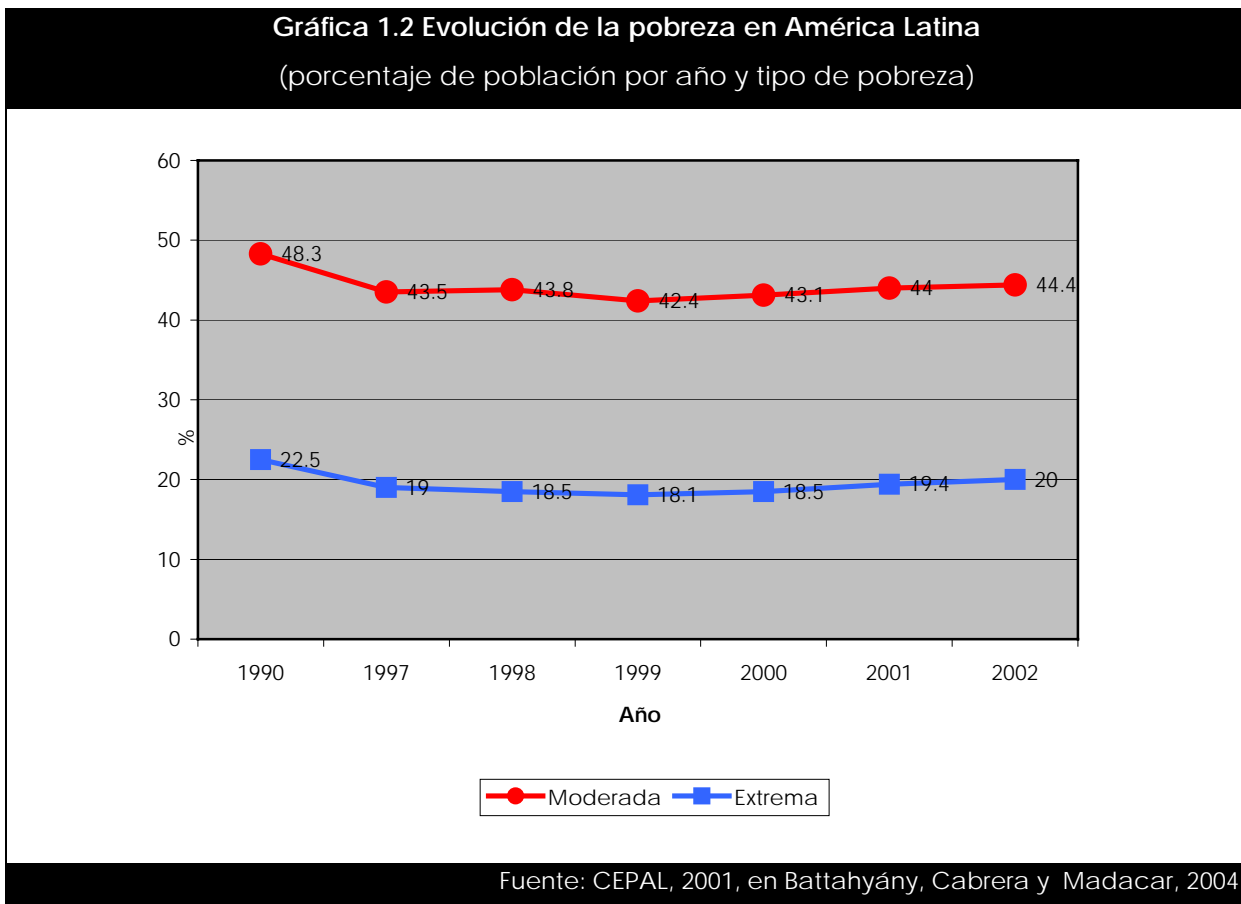
Durante el año 2000 en América Latina habitaban 508 106 109 personas (ONU/CEPAL, 2006) de las cuales 43.1% vivían en condición de pobreza y 18.5% en extrema pobreza (Filgueira y Peri 2004; Battahyány, Cabrera y Madacar, 2004). De acuerdo con la CEPAL (2001, en Battahyány, Cabrera y Madacar, 2004) en varios países de la región la pobreza afecta a casi la mitad de la población y para países como Bolivia, Guatemala, Honduras y Nicaragua los valores son más altos. En el Gráfico 1.1 se muestra el porcentaje de personas en condición de pobreza por país en América Latina.



1.6. 1 EVOLUCIÓN DE LA POBREZA EN AMÉRICA LATINA.

Como puede observarse en el Gráfico 1.2, la pobreza (moderada y extrema) presentó una ligera tendencia a disminuir entre 1990 y 1997. Posteriormente entre

1997 y 1999 se presentó un estancamiento del fenómeno para incrementar entre



1999 y el año 2002.

Durante los últimos años la pobreza incrementó de manera considerable en Argentina, Colombia y Uruguay (CEPAL, 2005), por su parte Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México y Nicaragua presentan niveles de reducción del fenómeno cercano al 40%.

La situación más favorable se presenta en Chile y Panamá, donde la pobreza extrema se ha reducido a la mitad, comparada con los niveles presentados en 1990 (ONU/CEPAL, 2002).

1.7 LA POBREZA EN MÉXICO

De acuerdo con el informe del Banco Mundial, para el año 2002, el 51.7 % de la población de México vivía en pobreza moderada y el 20.3% en pobreza extrema,

es decir, en números totales cerca del 72% de los y las mexicanas viven en condiciones de necesidad (Banco Mundial, 2004).

De acuerdo con Boltvinik (2006), para 2004 el 81.25% del total de la población nacional vivía en condiciones de pobreza. El 77.27% de la población que habitaba en zonas urbanas y el 93.96% de las personas que vivían en zonas rurales era pobre, corroborándose una vez más las diferencias en los índices de pobreza diferenciados por la zona que se habita. Por otra parte, este autor indica que en el Distrito Federal más de la mitad de la población se encontraba en condiciones de pobreza (61.86%).

1.7.1 Características de los hogares en condición de pobreza en México

De acuerdo con los resultados proporcionados por la Comisión Nacional de Población, CONAPO (Cortés, Hernández, D.; Hernández, E.; Székely y Vera, 2002), durante la última década del siglo XX los hogares pobres en México se caracterizaron por ser de mayor tamaño que los no pobres y con un número mayor de miembros menores de 12 años.

En los hogares que viven en condición de pobreza la cantidad de personas que no trabajan y que por tanto dependen económicamente de un receptor es mayor que en el caso de los hogares no-pobres, lo cual implica que en un hogar en condiciones de pobreza se cuenta con recursos económicos insuficientes para cubrir las necesidades de los integrantes.

Ante tal situación los niños y niñas deben abandonar sus estudios e integrarse al mercado laboral, esto deriva en bajos niveles educativos, situación que les impide tener un empleo mejor remunerado y convertirse en personas al frente de un hogar pobre cerrando e iniciando nuevamente el ciclo, ya que los jefes y jefas de hogares pobres tienden a presentar niveles de escolaridad bajos (sin instrucción y primaria incompleta), mientras que los jefes y jefas de hogares no pobres tiene 9 o más años de escolaridad.

Con respecto a la edad de la persona con la jefatura del hogar se encontró que la pobreza tiende a estar más generalizada entre los hogares con un jefe o jefa joven (entre 21 y 40 años).

1.8 ¿QUIÉNES SON POBRES?

Hasta este punto, han sido presentados datos sobre las características y números de la pobreza, sin embargo, es importante destacar que las personas en condición de necesidad viven el fenómeno de muy diversas formas dependiendo de su edad, género y origen étnico.

1.8.1 Niños y niñas

Cada año a nivel mundial, cerca de 60,000 menores mueren antes de llegar a los cinco años de edad como consecuencia de enfermedades que pudieron ser prevenidas y que son causadas a su vez por características del medio ambiente en el que la infancia pobre se desenvuelve: densidad, falta de agua potable, bajos niveles higiénicos y la no derechohabiencia (Secretaría de Salubridad y Asistencia, SSA, 1987 en Padilla, 2001). En México existen más de 15 millones de niños y niñas que viven en condiciones de pobreza, sufriendo deficiencias de salud, nutrición y educación (UNICEF, 1997).

Además de las condiciones ambientales los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza están expuestos con mayor frecuencia a estresores de tipo psicológico como los conflictos y separaciones familiares, así como a la violencia (Evans y English, 2002).

El principal problema de salud al que la niñez en condición de pobreza se enfrenta es la desnutrición. El impacto más notable de ésta sobre la salud de niños y niñas consiste en las dificultades y retardos en la maduración del sistema nervioso central (Spring y Álvarez, 1995 en Padilla, 2001) afectando sus capacidades de aprendizaje.

Sumado a las precarias condiciones de bienestar físico, los niños y niñas pobres carecen de estimulación psicosocial lo que retarda el desarrollo psicomotor y el lenguaje (Kliksberg, 1990; Mathiesen, 1994)

1.8.2 Mujeres

INMUJERES (2006) reporta que en México el 60% de las personas en condiciones de pobreza extrema son mujeres, tal hecho se repite en el mundo (Cavada y Aguilar, 2003). Este fenómeno conocido como la "feminización de la pobreza" tiene origen en diversos factores como la falta de oportunidades laborales para las mujeres pobres con relación a la población masculina en la misma circunstancia, su bajo nivel educativo (sólo el 23.5% de ellas asiste a la escuela), la escasa participación que tienen en los procesos económicos (el 34% de las mujeres en condición de pobreza realiza actividades económicamente redituables) y la desigualdad presente en la asignación de salarios, las mujeres ganan de 36% a 50% del salario de los hombres por el mismo trabajo.

1.8.3 Indígenas

Las comunidades indígenas de todo el mundo viven un cúmulo de vulnerabilidades y desigualdades que hacen que la condición de pobreza que experimentan sea más aguda en comparación con el resto de la población en condición de pobreza. Según el informe *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, elaborado por el Banco Mundial, (Banco Mundial, 2005) durante la última década los pueblos indígenas de América Latina han avanzado poco en materia económica y social y continúan sufriendo altos niveles de pobreza y discriminación, y presentan niveles escasos de educación.

De acuerdo con el reporte, cerca del 11% del total de los hogares mexicanos son indígenas, de estos, 72% habitan en comunidades rurales con menos de 15,000 habitantes. Durante la última década la pobreza de las comunidades indígenas disminuyó apenas un 0.3 %. En 1994, el 90% de los y las indígenas vivían en condición de pobreza, en 2004 el porcentaje de personas indígenas en esta situación fue 89.7, prácticamente las mismas cifras. Por su parte, entre la población no indígena, la pobreza disminuyó de 49.1 a 46.7% en el mismo periodo.

El Banco Mundial indicó que la población indígena de México participa en la fuerza laboral con tasas levemente inferiores a las de la población no indígena (68% comparado con 74%), pero los indígenas reciben menos remuneración por su trabajo. En cuanto al ingreso, una persona que habita en una comunidad indígena cuenta con ingresos equivalentes al 26% del ingreso total que obtiene una persona de una comunidad no indígena.

1.8.4 Personas adultas mayores

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1982 en Padilla) se considera adulta mayor o anciana a la persona que rebase los 60 años de edad. Es durante esta etapa de la vida que las capacidades físicas y cognitivas tienden a descender, lo cual coloca a los y las adultas mayores en condición de mayor vulnerabilidad, debido a la cual constituyen una de los sectores de población con mayor número de personas en condiciones de pobreza. En 2005 habitaban en la Ciudad de México 740 000 adultos mayores de los cuales el 60% vivía en condiciones de pobreza y pobreza extrema (Trasfondo, A.C., 2005, en Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, CDHDF, 2005).

CAPÍTULO 2.

EDUCACIÓN Y POBREZA

Estimular el crecimiento económico de las naciones y que éste se vea reflejado en mejores niveles de vida para las personas es una de las mejores estrategias para reducir la pobreza. Sin embargo, no existe evidencia de que el desarrollo económico experimentado en los últimos tiempos haya impactado de forma positiva los niveles de pobreza (Cavada y Aguilar, 2003; Reimers, 1999).

Reimers (1999) explica que este fenómeno de crecimiento económico sin aumento de empleo ni reducción de la pobreza, se debe a que el desarrollo económico sólo brinda beneficios a quienes cuentan con capital ya sean recursos financieros, propiedades o trabajo. En sociedades crecientemente competitivas, los bienes de mayor rentabilidad son el trabajo calificado y la mano de obra educada. *La economía basada en el conocimiento genera mayores oportunidades a quienes tienen acceso a él*, en esto consiste la principal relación entre la pobreza y la educación. Siguiendo la lógica de esta idea, brindar oportunidades educativas a las personas que viven en condición de pobreza contribuirá al decremento de los índices de la misma. Sin embargo, los niños y niñas que pertenecen a hogares pobres se enfrentan a situaciones adversas que les llevan a abandonar la escuela y por tanto cuentan con menores niveles educativos lo que los coloca en un círculo de pobreza, dado que se convertirán, muy probablemente, en jefes y jefas de hogares pobres.

A pesar de que el panorama de la infancia en condición de pobreza parece desalentador existe evidencia que sugiere que la condición económica no determina el desempeño escolar y que existe una serie de variables, entre las que destacan las condiciones familiares, que impactan de forma positiva al proceso educativo.

El presente capítulo tiene como objetivo presentar la relación existente entre la pobreza y la educación, destacando algunos de los principales problemas educativos que tienen origen en la condición de no-satisfacción de necesidades.

Se presentan también las variables familiares asociadas con el desempeño escolar y su relación con las oportunidades educativas.

2.1 DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN

El concepto educación tiene origen en dos palabras latinas que comparten una misma raíz: "*educ* o *educo*". En un primer caso *educ* deriva en *educare* que significa criar, cuidar o alimentar. Del segundo procede *educere* que tiene como significado hacer salir, extraer y criar.

El primer significado se relaciona con la condición biológica del ser humano y deja por entendido que, quien se convierta en padre o madre puede llevar a cabo tal acción. Por su parte, el segundo significado se orienta a describir una acción más compleja y elaborada dado que se requieren de técnicas y programación de tiempo para realizarla. Es en este último concepto donde se requiere hacer una diferencia entre el ser humano y el resto de los animales, ya que para llevar a cabo la educación se requiere poseer creencias, practicar valores y contar con una concepción del mundo y de la vida.

De acuerdo con Brezinka (1990) la palabra educación se emplea para indicar ocho conceptos: 1) un proceso, 2) el resultado de tal proceso, 3) la actividad del educador, 4) la actividad del educando, 5) la influencia de las circunstancias, 6) un sistema de interacciones, 7) el objetivo de la actividad del pedagogo y 8) la agrupación de los conceptos anteriores.

Sarramona (1997) indica que la educación es tan antigua como la humanidad y emplea el significado derivado de *educare* para afirmar que desde su origen el ser humano se ha ocupado de criar a sus hijos e hijas. Pero sostiene que el término actual de educación está más relacionado con *educere* y coincide con Brezinka al afirmar que existe una variedad de significados en la palabra educación e identifica tres como los principales:

1. La educación es un *sistema* histórico y social.
2. Es el *resultado* de una acción.
3. Un *proceso* en el cual se encuentran relacionados dos o más seres humanos intercambiando saberes.

Al igual que Brezinka, Sarramona afirma que los diferentes significados de educación se encuentran estrechamente relacionados entre sí y que lograr un concepto único resulta sumamente complejo dado que implicaría resumir la totalidad y complejidad del ser humano y el contexto social. Sin embargo, es posible presentar diversas definiciones que a lo largo de la historia se han utilizado, considerando que están formadas por la escala de valores e ideas imperantes en el ámbito intelectual, social, político y religioso de cada época y lugar. A continuación se presentan algunas definiciones de educación aportadas por diversos autores, las cuales fueron retomadas del trabajo de Sarramona (1997):

La educación nos acerca a toda la perfección que el hombre (sic) lleva en su naturaleza. Stuart Mill

La función de educar es preparar la vida completa. Spencer

La educación es transferir a otro, con abnegado amor, la resolución de desarrollar de dentro a fuera, toda su capacidad de recibir y forjar valores. Spranger

La educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado. Huxley

*La educación es una acción producida según las exigencias de la sociedad, inspiradora y modelo, con el propósito de formar a individuos de acuerdo con su ideal del “hombre (sic) en sí”.
Coppermann*

La mayoría de las definiciones que han sido propuestas concuerdan en destacar que la educación:

- ♀ Es una acción netamente humana y por lo tanto constituye un *fenómeno social*
- ♀ Tiene la intención de modificar las acciones humanas y procurar la permanencia de otras consideradas aceptables
- ♀ Constituye un proceso socializador, a través del cual la sociedad transmite el lenguaje, costumbres, conocimientos y normas de conducta imperantes.

2.2 TIPOS DE EDUCACIÓN

La educación puede ser clasificada en diversas categorías dependiendo del interés de quien realiza la agrupación, de tal manera que pueden existir clasificaciones históricas donde se encontrarían tipos de educación como la clásica o moderna; otra clasificación daría como resultado la educación oriental u occidental.

Para la clasificación de la educación empleada para en esta investigación fueron considerados los elementos descritos a continuación (Castillejo, 1987 en Sarramona, 1997):

- ♀ **Intencionalidad:** Se puede afirmar que la educación es un acto intencional debido a que realiza una serie de acciones específicas con el objetivo de alcanzar metas educativas. De este modo la intencionalidad supone elaborar acciones educativas pertinentes, prevenir las acciones no pertinentes y potenciar las que originen los efectos deseados de acuerdo con las metas propuestas.
- ♀ **Sistematización:** Cuando se busca lograr metas es necesario encadenar una serie de actos y planear etapas que permitan tal objetivo, esto es, sistematizar las acciones necesarias que deben seguirse; desde este punto de vista la

educación es un sistema dado que requiere de una serie de actos ordenados y orientados a una meta.

De acuerdo con el grado de intencionalidad y sistematización se distinguen tres tipos de educación: (Coombs, Prosser y Ahmed, 1973a en Pastor, 2001)

‡ **Educación informal.** Es el proceso presente a lo largo de toda la vida por el cual las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias cotidianas y la relación con el medio ambiente. Este tipo de educación se adquiere en la casa, el trabajo, en actividades recreativas; con el ejemplo de las familias y amistades, a través de los medios masivos de comunicación, la religión, etc. Es decir, la educación informal consiste en acciones sociales que tienen consecuencias educativas sin que hayan sido elaboradas específicamente para la educación; la intencionalidad es mínima y su nivel de sistematización es baja.

‡ **Educación no formal.** Consiste en un conjunto de actividades intencionales que se llevan a cabo fuera del sistema escolar formal y no pretenden concluir en aprendizajes reconocidos de forma oficial. En este tipo de educación la sistematización es variable.

‡ **Educación formal.** Este tipo de educación es completamente intencional y se lleva a cabo dentro de una estructura sistémica institucionalizada (escuela). Uno de los objetivos de este tipo de educación es lograr titulaciones académicas reconocidas, como ejemplo, un certificado de primaria, secundaria o un título profesional. Este tipo de educación está legal y administrativamente regulada.

2.3 IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN

2.3.1 Educación Informal

La educación informal es un proceso continuo, presente a lo largo de la vida de las personas. Se constituye por el cúmulo de experiencias y contactos con el medio ambiente. Es a través de estas experiencias y relación con el mundo y con los otros, que los individuos adquieren una serie de valores, actitudes, roles y creencias con la cuales forman su propia concepción de la vida.

Un ejemplo claro de educación formal son los roles de género, un conjunto de actividades y actitudes con las que cuentan las personas y les son transmitidas a través del ejemplo de sus padres, madres, hermanos y hermanas, a través de los juegos, en la escuela, los medios de comunicación, etc.

La importancia de la educación informal radica en ser la principal vía de trasmisión de los valores y normas que regulan la conducta social de las personas, además de ser el único tipo de educación que está presente a lo largo de toda la vida.

2.3.2 Educación No Formal

La alfabetización, los programas de capacitación para el trabajo, los programas comunitarios sobre salud, nutrición, planificación familiar, derechos humanos, etc. son acciones de educación no formal que han cobrado importancia dado que han estado relacionadas de forma estrecha con el cambio social y los grupos menos favorecidos. Su valor radica en los hechos de cubrir las carencias del sistema educativo formal como en el caso de la alfabetización de adultos y dotar a las personas de conocimientos específicos y prácticos y permitir la adquisición de habilidades de aplicación casi inmediata (Pastor, 2001).

2.3.3 Educación Formal

En declaraciones de diversos organismos nacionales como internacionales ha sido destacada la importancia que la educación formal tiene en el desarrollo social. Se le considera indispensable dado que los nuevos modelos de competencia económica internacional dependen principalmente de la inteligencia y los conocimientos (Jusidman, 2003; Reimers, 1999) que pueden ser comprobados por las credenciales o títulos que se adquieren a través de ella y que son necesarias para tener acceso a un puesto laboral y un estatus social.

El valor de la educación formal tiene origen en 1750 cuando surge la Revolución Industrial y el capitalismo, y se producen modificaciones económicas y sociales que son características de la sociedad moderna. Anterior a estos hechos, el hogar y la familia constituían las unidades de producción y los niños y niñas adquirían habilidades básicas para la realización de un trabajo ocupándose como *aprendices*. Las escuelas se limitaban a la enseñanza de la lectura, escritura, el cálculo y la cultura general. Cuando el lugar de trabajo se separó del hogar se demandó a las escuelas la formación y el desarrollo de habilidades específicas en los menores (Martínez, 1996)

La importancia de la educación formal en este sentido sigue vigente y continuará destacándose debido a que actualmente la inestabilidad laboral está presente a nivel mundial. Se estima que cerca de 1 140 millones de personas están desempleadas (Martínez, 1998 en Cavada y Aguilar, 1999). Tal inestabilidad tiene origen en dos fenómenos: por una parte, la población mundial está creciendo; en el 2002, la población mundial superó los 6 000 millones de personas y por otro lado, no toda la población cuenta con niveles educativos suficientes para acceder al mercado de trabajo mejor remunerado. Ante tal situación diversos organismos tanto nacionales como internacionales han visto en la educación formal una importante estrategia de combate contra la pobreza. En 1998 los jefes de Estado de América Latina y el Caribe suscribieron una declaración en la que se daba prioridad económica a la educación; ante el consenso político sobre la importancia de aquélla, la mayoría de los países latinoamericanos aumentaron la inversión monetaria en este rubro (CEPAL, 1999 en Reimers, 1999). En México han sido

diversos los programas que se enfocan en la educación, la salud y la alimentación considerando que pueden ser empleadas como estrategias contra la pobreza. El ejemplo más claro de estos programas es el Programa de Educación, Salud y Alimentación, PROGRESA (actualmente Oportunidades).

Por otra parte la educación formal toma importancia como un medio para lograr la cohesión y la integración social dado que permite que la población participe en las decisiones públicas. Se le considera además como igualador de condiciones sociales al permitir que las brechas de desigualdad e inequidad social se reduzcan (Jusidman, 2003).

Se podría resumir la importancia de la educación formal en cuatro puntos propuestos por Zúñiga (1988):

- ‡ Permite la inserción en los mercados de bienes y servicios que permiten niveles de calidad de vida considerados culturalmente como adecuados
- ‡ Inserción a los mercados de mayor productividad
- ‡ Permite el dominio de las nuevas tecnologías
- ‡ Brinda dominio de los procesos políticos y facilita la participación en el diseño y toma de decisiones relativas a lo público

2.4 RELACION ENTRE LOS DIFERENTES TIPOS DE EDUCACIÓN

La clasificación tripartita de la educación ha permitido un mejor análisis de las diferentes formas en que está presente en la vida de las personas. Sin embargo, en la práctica, los límites entre los diferentes tipos de educación parecen no ser tan claros ya que los conocimientos informales, no formales y formales se encuentran interrelacionados.

De esta manera la educación formal recibe influencia constante de los saberes informales; por ejemplo, las actitudes que las personas tengan hacia el sistema escolar formal y sus diferentes elementos (la escuela, el cuerpo docente, el currículo, etc.) impactarán su desempeño escolar, la elección de carrera, y la cantidad de recursos destinados a la educación escolarizada.

Las actividades cotidianas que las madres realizan con sus hijos e hijas constituyen acciones de educación informal, ya que a través de estas los niños y niñas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes. Sin embargo, si las actividades realizadas tienen como objetivo apoyar la educación formal tendrán impacto sobre ésta. La influencia de los saberes informales (las actitudes y creencias de las madres y niños y niñas hacia la educación formal) se refleja en el desempeño escolar, y los resultados escolares obtenidos por los niños y niñas impactan a su vez las actitudes de las madres generándose de esta forma una relación dialéctica entre la educación formal e informal.

2.5 PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS A LA EDUCACIÓN FORMAL

A nivel mundial cerca de 100 millones de niños y niñas no tienen acceso a la educación primaria, 960 millones de personas adultas (dos terceras partes de las cuales son mujeres) son analfabetas, la tercera parte de los habitantes del mundo no tienen acceso a las nuevas tecnologías y una cantidad incalculable de personas adultas no han terminado la educación básica, es decir no cuentan con las habilidades y conocimientos esenciales para desarrollarse laboralmente (Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de Población, FNUAP, en UNESCO, 1992).

Entre los principales problemas educativos que ha de resolverse con el objetivo de disminuir los niveles pobreza se encuentran los siguientes:

2.5.1 Ausentismo y Reprobación

La reprobación es definida como un "insuficiente rendimiento cuantitativo y/o cualitativo de las potencialidades de un alumno para cubrir los parámetros mínimos establecidos por una institución educativa" y que son requeridos para cursar el nivel inmediato superior (Rodríguez *et al.*, 1999 en Castillo, Rodríguez, Hernández y García, 2006). Como resultado de la reprobación las y los alumnos que lo hicieron en el ciclo escolar correspondiente son catalogados como malos estudiantes, deben repetir el curso y en casos extremos, desertan del sistema educativo. La tasa de reprobación escolar es más alta entre niños y niñas que

pertenecen a hogares pobres dado que en su mayoría no cuentan con educación preescolar, la cual les brinda una mayor oportunidad de ajuste entre el mundo familiar y el escolar y por consiguiente un mejor desempeño académico (Jusidman, 2003; Reimers, 1999). Otra de las situaciones que pueden derivar en reprobación son las faltas constantes a la escuela, o ausentismo, que es causado por enfermedades constantes de las niñas y niños en condición de pobreza quienes están expuestos a esta situación debido a que se desenvuelven en un ambiente poco favorable para su desarrollo (Secretaría de Salubridad y Asistencia, SSA, 1987 en Padilla, 2001), o bien a que deben destinar su tiempo y energía a desempeñarse en actividades que brinden a sus familias beneficios económicos

2.5.2 Deserción escolar

De acuerdo con los datos reportados por la ONU y la CEPAL (2002) durante el año 2000 en América Latina cerca de 15 millones de jóvenes entre 15 y 19 años de edad habían abandonado la escuela antes de completar la educación primaria o bien, no habían continuado su educación. De acuerdo con las organizaciones mencionadas, en México durante el mismo año, la deserción escolar afectaba a entre 25% y 35% de los adolescentes.

Con respecto a las diferencias por sexo, el estudio realizado por estas organizaciones indica que en las zonas urbanas las niñas abandonan con menor frecuencia la escuela, efecto contrario al que ocurre en las zonas rurales donde son las mujeres quienes abandonan la escuela a edades más tempranas.

La información más reciente sobre este fenómeno en México surge de un diagnóstico sobre las causas de deserción en escuelas del Distrito Federal elaborado por el Gobierno de la ciudad de México y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (Bolaños, 2006). Este estudio reveló que la población en condiciones de abandono educativo asciende aproximadamente a 347 000 niños, niñas y adolescentes de 5 a 18 años de edad, de los cuales la mayoría (282 338) se encuentran en el rango de 15 a 18 años.

A partir de los 13 años de edad el índice de deserción escolar se incrementa hasta en 43 % en hombres de 18 años, y en 46 % en mujeres de la misma edad.

En entrevista con el periódico La Jornada, El director general de Equidad y Desarrollo Social del Gobierno del DF, Pablo Yáñez Rizo, explicó que los mayores niveles de abandono escolar se registraron entre la población indígena, los cuales llegan a ser de casi 16 por ciento entre los 5 y 9 años; de 26 por ciento entre 10 y 14 años; y de casi 76 % en el rango de 15 a 19 años (Bolaños, 2006).

2.5.2.1 Causas de la deserción escolar

Continuando con la información aportada por la ONU y la CEPAL en el *Panorama Social de América Latina 2000 – 2001*, la deserción escolar es el resultado de múltiples factores que pueden ser distinguidos en dos categorías: Intra y extra escuela.

Los factores intra-escuela son un conjunto de características del plantel educativo que tienen impacto en el desempeño de los y las estudiantes tales como la matrícula, el contar o no con material didáctico y la calidad de la estructura y servicios al interior de la escuela, así como las características del cuerpo docente.

Entre los principales factores extra-escuela se encuentran las desigualdades por nivel económico que son mayores en el medio urbano que en el rural y contribuyen en mayor medida al abandono de la educación primaria.

Además de la condición económica, otros factores que tienden a aumentar la deserción escolar son las características familiares, por ejemplo la baja educación de la madre (que se asocia con menor valoración de la educación formal); la ausencia de uno de los padres, que aumenta en un 40% la probabilidad de deserción escolar en las zonas urbanas; la incapacidad de la familia como soporte al proceso educativo y la necesidad de la inserción de los niños y niñas a la actividad laboral; (más del 70% de los niños, niñas y jóvenes que han abandonado la escuela lo han hecho debido a que se encuentran trabajando o buscando empleo). Entre las mujeres, los factores económicos son

determinantes de deserción escolar del mismo modo que entre los hombres, sin embargo, para ellas las tareas domésticas y el embarazo afectan más que la carencia material; en el Distrito Federal se encontró que de 330 adolescentes embarazadas de entre 12 a 14 años de edad que fueron censadas, solamente 57 asistían a la escuela; es decir, 2 de cada 10; mientras que en el segmento de 14 a 19 años, de 35 253 adolescentes embarazadas solamente 3 479 van a la escuela; es decir, que 9 de cada 10 está en situación de marginación educativa (Bolaños, 2006).

Otro sector en condiciones altas de deserción lo conforman personas que padecen algún tipo de discapacidad: 23.3 % de los menores de entre 5 y 9 años no van a la escuela; 25.5 % en el segmento de 10 a 14 años y casi 52 % en el de 15 a 19 años tampoco lo hacen. (Op.cit.)

2.5.2.2 Consecuencias de la deserción escolar

La deserción escolar tiene impacto personal y social. Entre los costos sociales se encuentra el disponer de fuerza de trabajo menos capacitada y por lo tanto con menos posibilidades de ingresar al mercado laboral lo que deriva en el mercado informal y las altas tasas de desempleo que ya han sido mencionadas, éstas a su vez contribuyen al bajo crecimiento de las economías. Por otra parte la deserción escolar se traduce en analfabetismo funcional y la reproducción de las desigualdades sociales, lo que dificulta la integración y el fortalecimiento social.

Con respecto a los costos individuales que implica la deserción escolar temprana se destaca la pérdida de ingresos y de beneficios sociales que la educación formal brinda.

2.5.2.3 Acciones contra la deserción escolar

Para el año 2000 la deserción escolar disminuyó con respecto a los niveles presentados durante los años noventa; los factores que contribuyeron a esto fueron (ONU/ CEPAL, 2002):

- ♣ El incremento de la cobertura de la matrícula preescolar, que ha permitido la mejor transición entre el medio familiar y el escolar y ha dotando a los niños y niñas de habilidades que permiten un mejor rendimiento escolar en la primaria.
- ♣ La introducción, ampliación y mejor focalización de los programas que tienen como finalidad la retención escolar (como las becas)
- ♣ La entrega de materiales escolares gratuitos además de los libros de texto, como cuadernos y uniformes escolares.
- ♣ El mejoramiento de la infraestructura escolar y la disponibilidad de escuelas
- ♣ Mayor participación de los padres y madres de familia, así como la introducción de los incentivos para su participación en las actividades de la escuela y en el seguimiento de la carrera escolar de sus hijos e hijas

De acuerdo con lo anterior se puede concluir que:

- ♣ Problemáticas escolares como la reprobación, el ausentismo y la deserción escolar están estrechamente relacionadas con la condición de pobreza de las familias a las cuales pertenecen los niños y las niñas que ven limitadas sus oportunidades de educación
- ♣ Las acciones realizadas por los gobiernos con respecto al sistema educativo han tenido impacto en la reducción de las cifras de niños y niñas que abandonan el proceso educativo

A la par de las acciones de estado en pro de la educación formal se debe destacar a la familia como un importante factor de prevención en el abandono escolar.

2.6 OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Como ha sido mencionado anteriormente, diversos organismos internacionales han visto en la educación la posibilidad de reducir los niveles de pobreza, sin embargo, y a pesar de las acciones emprendidas este objetivo no ha sido alcanzado. Para Reimers (1999) esto es debido a que las actividades dirigidas hacia lograr la igualdad de oportunidades educativas han escalado sólo el primer peldaño de los cinco que forman una escalera de oportunidades.

El nivel más básico es contar con la oportunidad de ingresar al primer grado escolar, para lograr esto se requiere de tres condiciones: que el niño o la niña tenga la salud suficiente para ser escolarizado, que exista una escuela cercana al hogar y finalmente que la escuela cuente con la posibilidad de matricular al menor. Este nivel ha sido alcanzado en la mayor parte de América Latina.

El segundo nivel consiste en tener la oportunidad de aprender en el primer grado escolar para poder completarlo; requiere de la asistencia constante del niño o niña, que cuente con buena salud y motivación por aprender; que los docentes cuenten con formación, tiempo y material para brindar a los menores actividades que permitan el cumplimiento del currículo, la adecuada evaluación del aprendizaje y establecer relaciones basadas en la retroalimentación.

El tercer nivel consiste en completar un ciclo educativo y contar con habilidades como saber leer y escribir, realizar operaciones aritméticas y tener información básica sobre ciencias naturales y sociales.

El cuarto escalón consiste en que los y las egresadas de los niveles básicos de educación cuenten con habilidades y conocimiento similares al resto de los egresados de los mismos niveles en las diferentes escuelas de la región.

Finalmente, el quinto nivel consiste en que todos los egresados de un mismo nivel educativo tengan las mismas oportunidades sociales que les permitan

ampliar sus perspectivas de vida y tener la oportunidad de acceder a otro nivel educativo.

No todos los niños y niñas que ingresan a un nivel educativo básico, transitan por los cinco niveles de oportunidades. Reimers (1999) afirma que durante el proceso formal de educación los niños y niñas se enfrentan a barreras que les impiden avanzar y alcanzar los niveles más altos. Las oportunidades educativas de los niños son influidas principalmente por las características de sus familias. De esto se desprende la importancia que para la presente investigación tiene el estudio de la relación existente entre las familias y la educación formal y su papel mediador en la relación pobreza – educación.

Se ha observado que los niños y niñas que se desenvuelven en un ambiente de no-pobreza obtienen niveles de aprovechamiento más altos que aquellos que viven condiciones de necesidad (Alwin y Thornton, 1984, en Woolfolk, 1999), sin embargo, esta relación se ve modificada si se toman en consideración las variables propias de la familia como las actitudes de los padres y madres hacia la educación, las expectativas educativas o las actividades intelectuales que se desarrollan dentro del ambiente familiar.

2.7 FAMILIA Y EDUCACIÓN FORMAL

La familia constituye la primera instancia socializadora y debido a esto tiene importancia en el proceso educativo formal de los menores. Bajo este supuesto se han realizado múltiples investigaciones orientadas a identificar cuáles son las características de las familias que tienen mayor incidencia sobre la educación, específicamente sobre el desempeño escolar. De tales trabajos se desprenden los siguientes resultados.

2.7.1 Educación y actitudes maternas y paternas

Entre las variables que han sido más estudiadas por su estrecha relación con el rendimiento escolar se encuentran las actitudes hacia la educación. Estas tienen que ver con la disposición y compromiso de las madres y padres con relación a la

educación de sus hijos e hijas. Como ejemplos de las investigaciones centradas en la correspondencia entre actitudes paternas y maternas y desempeño escolar se encuentran los siguientes:

- ‡ White, (1982, en Woolfolk, 1999) encontró que las actitudes y las conductas de los padres y madres tienen mayor impacto sobre el desempeño escolar que el nivel de ingresos con los que cuenta el hogar o la ocupación de las personas adultas que son cercanas a los niños y niñas.

- ‡ Pitiyanuwat y Reed (1994, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) encontraron que las actitudes positivas por parte de las madres y padres de familia hacia sus hijos e hijas (escucharlos, darles la sensación de protección y confianza, etc.) tiene influencia en la seguridad con la que los niños y niñas enfrentan la vida escolar.

2.7.2 Impacto de la escolaridad de los padres y las madres sobre el aprovechamiento escolar

La escolaridad de los padres y madres es otra de las variables frecuentemente asociada al rendimiento escolar, bajo los supuestos de que los hijos e hijas de personas con niveles educativos más altos se desarrollan en un ambiente familiar orientado a la educación y que estas madres y padres cuentan en mayor medida con herramientas para apoyar a los menores en las actividades escolares.

Rama (1991, en Arancibia, Herrera, y Strasser, 1999) hace hincapié en el impacto que la escolaridad materna tiene sobre el aprovechamiento escolar. De acuerdo con el autor, mientras más bajo sea el nivel educativo de la madre más bajos serán los resultados de los niños y niñas en pruebas de español y matemáticas. Con base en estos resultados se retoma la importancia del papel socializador de la madre, dado que en la mayoría de las familias, pero sobre todo en los sectores más pobres, es ella quien se encarga del cuidado y la educación inicial de los hijos e hijas, de este modo, el lenguaje y otras nociones utilizadas posteriormente en la escuela dependen del manejo que la madre tiene de ellos.

Por otra parte, los padres y las madres con altos niveles educativos tienden a apoyar a sus hijos e hijas con actividades relacionadas al ámbito escolar como lecturas, utilizando modelos lingüísticos elaborados y mayores nociones aritméticas, estos conocimientos forman parte de la cotidianidad de los niños y niñas y cuando tienen que desempeñar las tareas escolares sólo tienen que sistematizar los conocimientos ya adquiridos.

Los estudios realizados por Rama (1991), Himmel (1984) (ambos en Arancibia, Herrera, y Strasser, 1999) y Martínez y Corral (1991) destacan la importancia de la escolaridad materna y paterna en el desempeño escolar de niños y niñas, sin embargo, concluyen que, a pesar de influir de manera significativa sobre los resultados escolares, no es determinante; en este sentido Stevenson y Baker (1987 en Reeve, 1994) encontraron que la relación entre la educación de los padres y el desempeño escolar está mediada por el nivel de compromiso de los padres.

Otra importante variable familiar que tiene influencia sobre el desempeño escolar de niñas y niños son las expectativas que sus familias tienen de ellos y ellas.

CAPÍTULO 3.

EXPECTATIVAS EDUCATIVAS Y ESTRATEGIAS DE APOYO A LA EDUCACIÓN FORMAL

Las familias son una fuente importante de variables que impactan el desarrollo educativo de los niños y las niñas. Es a través del contacto cotidiano que las madres y padres de familia transmiten a sus hijos e hijas una serie de valores, actitudes y creencias hacia la escuela que posteriormente se reflejan en su desempeño escolar. Pero las familias no sólo cuentan con un conjunto de ideas sobre la escuela y la educación, también tienen creencias, actitudes, afectos y deseos dirigidos a su hijos e hijas, que les llevan a realizar acciones encaminadas a alcanzar metas educativas.

Entre las variables más destacables que llevan a la realización de conductas dirigidas a sostener la educación de niñas y niños se encuentran las expectativas.

El presente capítulo tiene como objetivo presentar las bases teóricas sobre las expectativas que fueron tomadas en consideración para la realización de la presente investigación. Se presenta además, el tema del apoyo a la educación formal brindado por los padres y madres de familia que está estrechamente relacionado con las expectativas educativas.

3.1 DEFINICIÓN DE EXPECTATIVA

La palabra expectativa proviene del latín *expecto* que significa esperar y de acuerdo con el Diccionario de Ciencias de la Educación (Mialaret, 1984, pág. 612) expresa la “anticipación y actualización imaginativa de sucesos venideros en relación con los objetivos de nuestras aspiraciones”

Para Wolma (2002) es una “variable interviniente o una actitud aprendida que se infiere de la conducta a través de la cual se supone que una respuesta ante cierto estímulo conduce a otra situación particular con base en la experiencia” (pág. 166)

En el campo de la Psicología el término expectativa es utilizado por primera vez en el análisis motivacional de la conducta por Edward Tolman y Kurt Lewin y es posteriormente empleado por los psicólogos cognitivos definiéndola como “la

evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta” (Reeve, 1994, pág. 191)

Partiendo de esta definición puede afirmarse que existen dos tipos de expectativa (Bandura 1977, 1986, en Reeve, 1994):

♣ De eficacia. Es la estimación probabilística de la certeza que se tiene de poder realizar una conducta de manera adecuada. Si las personas esperan poder realizar una conducta estarán también más dispuestas a participar en actividades que implican tales conductas. Y por el contrario, si esperan no poder realizar una conducta se esfuerzan menos y se conforman con resultados mediocres o bien, se rendirán antes de concluir la actividad. Las principales fuentes de expectativas de eficacia son: la experiencia directa, la experiencia indirecta, la persuasión verbal y el estado fisiológico.

♣ De resultado. Este tipo de expectativas implica juicios por parte de la persona sobre sí una conducta en concreto tendrá un resultado en específico. Si se cree que se obtendrá un resultado seguro al llevar a cabo una determinada conducta de forma adecuada se considera que se tiene una alta expectativa de resultado. Los factores que determinan las expectativas de resultado son: el feedback del resultado, la dificultad de la tarea, la información que se deriva de las comparaciones entre personas y las diferencias de personalidad.

3.2 EXPECTATIVAS Y EDUCACIÓN

En el área de la investigación educativa, el concepto expectativa cobró importancia tras el trabajo realizado por Robert Rosenthal y Leonore Jacobson (1968, en Woolfolk, 1999). En la investigación realizada por estos autores, tras seleccionar a varios estudiantes, se informó al profesorado a cargo de los mismos, que era probable que esos estudiantes tuvieran avances intelectuales significativos durante el año, lo que efectivamente sucedió. Los resultados presentados por los investigadores indicaban que la profecía se había autocumplido, es decir, una

expectativa no fundamentada se confirmó dado que se esperaba que así ocurriera; las opiniones del maestro sobre las habilidades de las y los estudiantes ocasionaron que respondieran como se esperaba que lo hicieran, a este fenómeno se le conoce como *efecto Pigmalión*² o profecía autocumplida.

A pesar de que este experimento generó duras críticas, sentó las bases para la investigación de las expectativas en el aspecto escolar. Los resultados a los que han llegado otros autores, indican que el fenómeno de las expectativas es real, sin embargo, se discute el funcionamiento de las mismas como una profecía que se autocumple, además de seguir analizándose la generalidad y la fuerza que pueden tener sobre la conducta.

3.3 FORMACIÓN DE EXPECTATIVAS

Con base en el efecto Pigmalión se han desarrollado múltiples modelos que intentan explicar cómo es que el personal docente transmite a los y las estudiantes sus expectativas y cómo es que estos últimos responden ante tales. A continuación se presentan dos de estos modelos.

El primer modelo que aparece es el de Rosenthal (citado en Beltrán, Moraleda, García- Alcañiz, Calleja y Santisuste, 1995) quien propone que existen cuatro factores en torno a la medición de los efectos de las expectativas del docente, estos son:

👤 **Clima.** Las y los profesores dan lugar a un clima socio emocional más agradable para los estudiantes de quienes tienen expectativas más altas. Esto lo realizan a través de expresiones verbales.

👤 **Feedback.** Los maestros y maestras dan a los estudiantes preferidos un feedback más rico y diferenciado.

² De acuerdo con la mitología griega, el rey Pigmalión esculpió una estatua con la figura de la mujer ideal. A Pigmalión le gustó tanto su obra que quiso que fuera un ser real y su deseo fue tan fuerte que hizo todo lo posible para conseguirlo. Venus, la diosa del amor, al verlo tan enamorado le concedió la vida a la figura y la convirtió en Galatea, la mujer ideal.

♀ Input. Los profesores enseñan mayor cantidad de material con mayor nivel de dificultad a los estudiantes por quienes presentan o tienen expectativas más altas.

♂ Output. Las maestras y maestros dan a los estudiantes preferidos mayores oportunidades de respuesta.

Por su parte Broophy y Good (1974 en Beltrán, et. al., 1995) proponen un modelo de seis pasos organizados secuencialmente para explicar la formación de las expectativas del profesorado y la respuesta de los y las estudiantes:

♂ Las y los profesores se forman expectativas del estudiante con base en el potencial, características personales y la conducta del mismo (a).

♂ Los y las profesoras tratan de forma diferenciada a los estudiantes siguiendo las expectativas que de ellos y ellas tiene.

♂ Las y los estudiantes tratan a los docentes de forma diferenciada dado que tienen personalidades diferentes y también como respuesta al trato que de ellos y ellas reciben.

♂ Cada estudiante responderá al docente con la conducta que complementa y refuerza las expectativas del mismo.

♂ Los y las estudiantes dan respuesta a las expectativas de las y los profesores.

♂ El trato diferente de las y los profesores provocará efectos diferenciales en la conducta de los y las estudiantes.

3.4 EFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS

Beltrán (1986 en Beltrán, Moraleda y García, 1995) realizó un trabajo que examinaba la relación existente entre las expectativas de los y las profesoras y una serie de variables que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Encontró que de 28 variables analizadas, las expectativas se correlacionan de forma estadísticamente significativa con 21 de ellas (autoconcepto, elecciones, rechazos, impacto social, preferencia social, aciertos de percepción, errores de

percepción, apoyo del profesor, ansiedad, implicación, competición, rendimiento en notas, coeficiente intelectual, democracia, rechazo familiar, autonomía y afiliación) La correlación más alta se presentó entre la díada expectativas- rendimiento escolar ($r=0.72$), seguida de la relación entre expectativas y autoconcepto ($r=0.32$).

Analizando las relaciones entre las variables, este autor trazó el perfil del estudiante con altas y bajas expectativas:

‡ **Estudiante de expectativas altas.** Es un estudiante con buena imagen de sí mismo, poco ansioso, reflexivo, popular, positivo, conocedor de los sentimientos y actitudes de sus compañeros hacia él. El ambiente cotidiano en el que se desarrolla le permite dedicarse a las actividades escolares.

‡ **Estudiante de bajas expectativas.** Tiene mal autoconcepto, es impulsivo, ansioso, poco popular, de carácter negativo, percibe de forma confusa los sentimientos que los demás tienen de él o ella. Se desarrolla en un ambiente poco interesado por las tareas escolares, y carece de apoyo por parte del profesor o profesora.

Cabe destacar que este es un perfil creado con base en los resultados de las correlaciones entre variables y por tanto pueden existir diferencias entre individuos con el mismo nivel de expectativas.

Como puede verse en la información hasta aquí brindada, las expectativas de los profesores juegan un papel importante en el desempeño escolar de los niños y niñas, y por lo tanto han sido ampliamente analizadas. En contraste, la investigación sobre las expectativas educativas que la familia tiene de niños y niñas es poca.

Himmel (1984, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) definiendo como expectativa educativa el nivel educacional que creen los padres que alcanzarán sus hijos e hijas y como aspiraciones el nivel educativo al que les gustaría que llegaran, encontró que existe relación entre tales variables y el rendimiento escolar. Estos datos fueron corroborados por Mella y Ortiz (1999), quienes reportan

que las expectativas educativas de las madres constituyen un elemento con alto nivel explicativo del resultado en pruebas de español y matemáticas.

Tras realizar búsquedas de material bibliográfico sobre el tema en las bibliotecas y testotecas de la Facultad de Psicología (UNAM) (licenciatura y posgrado) la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional, así como en las bases de datos IRESIE (UNAM) y Psychinfo se llegó a la conclusión de que en México la investigación sobre las expectativas educativas maternas es poca y que el tema ha sido abordado de forma indirecta en múltiples trabajos que dan cuenta de la importancia que la educación tiene para las madres y padres, de los cuales se deriva información sobre lo que éstas personas esperan que sus hijos e hijas obtengan de la educación formal.

En su trabajo titulado *Para poderse defender en la vida*, Martín (1991) concluye que un grupo de familias habitantes de la ciudad de Guadalajara y que se encuentran en condiciones de pobreza presentan un alto nivel de confianza hacia la escuela al considerar que el objetivo de ésta va más allá de obtener y mantener un empleo; para estas familias la educación permitirá a sus hijos e hijas defenderse en la vida, es decir “sobrevivir en el mundo sin tantas dificultades” (pág.35). Asimismo las familias consideran que la educación brinda reconocimiento social, autorespeto y la posibilidad de ser tratado mejor por los demás y modifica también las expectativas y estilos de vida (Valleja y Smith, 1993). Las familias en condición de necesidad identifican a la escuela como el sitio que debe “enseñar como comportarse en el estudio y la vida adulta” (Miranda, 1995, pág.34) con lo cual nos percatamos que de la escuela se pide a un tiempo educación formal e informal.

Ante la importancia y el reto que representa para las familias cubrir la necesidad básica de educación de sus hijos e hijas desarrollan una serie de estrategias de apoyo para la educación formal³, entre las cuales se han destacado las siguientes como las de mayor impacto en el proceso educativo formal.

³ Con base en la definición de estrategia que hace Monereo (1997) y de acuerdo con los objetivos de la tesis, se entendió como *estrategia de apoyo para la educación formal* el proceso consciente e intencional que implica la selección y ejecución de procedimientos necesarios para lograr un objetivo educativo.

3.5 ESTRATEGIAS DE APOYO A LA EDUCACIÓN FORMAL

3.5.1 Apoyo con las tareas


En México, de acuerdo con la encuesta realizada por Educación 2001 (Ezquerro, 1997) en el 99% de las escuelas es común dejar tareas a los niños y niñas y el 87% de los entrevistados considera que es útil para el desempeño escolar de los menores. En general, es la madre quien ayuda a los niños y niñas a hacer la tarea (en el 59% de los casos) y ellas consideran que no es difícil cumplir con esta actividad.

Ginsburg y Bronstein (1993) realizaron un estudio sobre la importancia de la participación de los padres y madres en la elaboración de las actividades escolares y la relación de este apoyo con la motivación extrínseca e intrínseca hacia la escuela y el rendimiento escolar. Los resultados indicaron que mientras más involucrados estaban los padres y madres en supervisar las tareas, ayudar a los niños y niñas a realizarla, recordarles que la hagan e insistir en su elaboración, los menores necesitaban más de fuentes externas para guiar su comportamiento académico. Además fueron evaluados por los docentes como niños y niñas con menos iniciativa, autonomía y satisfacción en sus trabajos escolares.

3.5.2 Compromiso parental

Grolnick y Slowiaczek (1994, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) definen el compromiso parental como “la dedicación de recursos por parte de los padres, a los niños, dentro de un dominio dado” (pág. 256). Es decir, el compromiso que los padres y madres tienen hacia la educación de sus hijos e hijas está definido por la asignación de recursos (que pueden ser económicos, tiempo para el apoyo en tareas o afectivos) que permitan a los y las menores desarrollarse en el ámbito escolar.

Siguiendo a estos autores, los padres y madres pueden demostrar su grado de compromiso con la educación formal de sus hijos e hijas a través de tres vías:

 Conductual. Asistiendo al colegio y participando en actividades escolares. De esta forma los padres podrán contar con información

sobre los contenidos escolares y sobre el desempeño de su hijo o hija que les permita apoyar de una mejor manera la carrera escolar de los menores.

👤 **Afectiva o personal.** Implica la experiencia afectiva producida en el niño derivada del grado en que sus padres y madres se preocupan por las actividades escolares. Si los niños y niñas disfrutan de las interacciones entre sus familias y la escuela se genera en ellos y ellas un sentimiento positivo por la educación.

👤 **Cognitiva.** Implica dotar al niño y la niña de actividades intelectualmente estimulantes, así como brindarle materiales extraescolares como libros, visitas a museos, etc.

El compromiso paterno-materno hacia la escuela puede mostrar a los niños y niñas la importancia de la educación, lo que puede derivar en conductas más responsables e independientes en la escuela, además de tener impacto directo en el autoconcepto y la autoestima de los menores, dado que los niños y niñas que perciben un alto grado de compromiso por parte de sus padres y madres hacia su educación sienten, que las acciones que se llevan a cabo para apoyar a la misma tienen origen en la importancia que ellos y ellas como personas tienen para sus padres; en otras palabras, para los padres y madres de familia apoyar la educación de sus hijos e hijas es importante, porque los niños y niñas son importantes para ellos. El compromiso tiene también efectos sobre el rendimiento escolar y la estimulación de habilidades (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999)

Con respecto a la vía conductual de expresión del compromiso escolar de los padres y las madres, se cuenta con resultados de otros estudios que confirman la importancia de la participación de la familia en las actividades escolares. Macbeth (1989, en Martínez, 1996) encontró que cuando la familia participa de forma activa en el centro escolar, los niños y niñas incrementan su rendimiento académico y mejora la calidad educativa de la escuela. Esto es percibido por los padres y madres de familia ya que como lo indica la encuesta de Educación 2001,

ya mencionada, se reporta que en el 93% de las escuelas mexicanas a las que asistían los niños y niñas de las familias entrevistadas existía una asociación de padres de familia y se consideraba que ésta era útil para tener un mejor funcionamiento de la escuela y mejorar la enseñanza y la relación entre alumnos y maestros.

De acuerdo con Lazar y Darlington (1978 en Martínez, 1996) la participación de los padres y madres de familia no sólo impacta las actividades escolares, los efectos de tal participación van más allá del tiempo que los niños y niñas permanecen en la escuela, ya que mejoran sus actitudes hacia el aprendizaje y su nivel de rendimiento y las aspiraciones escolares que sus madres tienen de ellos y ellas son cada vez más altas. Esto da origen a un círculo virtuoso donde a mayor compromiso de las madres se dan mejores resultados por parte de los niños y niñas lo que a su vez estimula las expectativas y el compromiso materno.

Con respecto al compromiso cognitivo, Becher (1984, en Martínez, 1996) encontró que la participación de los padres y madres en la escuela está relacionada con los procesos de comunicación y convivencia familiar. Las madres y padres de los y las estudiantes con los mejores niveles de rendimiento utilizan un lenguaje más complejo, interactúan con mayor frecuencia con sus hijos e hijas, se perciben así mismos más capaces de ayudar en las tareas escolares, refuerzan los aprendizajes con actividades extraescolares y enseñan a sus hijos e hijas habilidades para resolver problemas, al tiempo que presentan expectativas más altas para sus hijos e hijas. Se ha encontrado que las estrategias familiares difieren con frecuencia dependiendo de la posición social de la familia, de modo que los padres con alto nivel socioeconómico muestran reiterativamente conductas de apoyo en comparación con aquellos de niveles más bajos (Gecas, 1979; Hess, 1970 y Hoffman, 1984 en Martínez, 1996).

Ante la importancia que la educación formal tiene en el desarrollo de los niños y niñas, su papel como arma de combate contra la pobreza y herramienta en la reducción de las desigualdades sociales esta tesis tuvo como objetivo conocer cual es el nivel de expectativas educativas que un grupo de madres de familia tienen hacia sus hijos e hijas, cuáles son las estrategias que llevan a cabo para lograr tal objetivo y conocer los principales problemas que las familias

enfrentan al apoyar el proceso educativo de los menores. En las siguientes secciones de este documento se presenta la metodología empleada para lograr tal objetivo así como los resultados obtenidos y la implicación que estos tienen en el campo de conocimiento del tema.

CAPITULO 4.

MÉTODO

4.1 CONSIDERACIONES PREVIAS

‡ La presente investigación formó parte de la segunda fase del proyecto PAPIIT IN302905, “Impacto de la pobreza sobre el desarrollo socioemocional en niños” (Montero, 2005).

‡ Cabe destacar que debido a que en esta tesis se empleo un método de medición de la pobreza que combina el ingreso y las necesidades básicas insatisfechas, se utilizó un indicador de pobreza que cataloga a los hogares participantes como en *condición de pobreza* y en *condición de no-pobreza*. Sin embargo, este índice no permite señalar la magnitud del fenómeno medido, de modo tal que no debe considerarse a los grupos participantes como equivalentes a grupos en condición de pobreza extrema y pobreza moderada. El nombre *no-pobreza* hace referencia al hecho de que los hogares en esta categoría presentaron pocos o ningún indicador de necesidades básicas no satisfechas.

4.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existen diferencias entre las mujeres de dos grupos (en condición de pobreza y de no-pobreza) con respecto al nivel de expectativas educativas hacia sus hijos e hijas?

4.3 HIPÓTESIS

Las expectativas educativas que las madres en condición de no-pobreza tienen hacia sus hijos e hijas son más altas que las expectativas educativas presentadas por las madres en condición de pobreza.

4.4 VARIABLES

Variable independiente

👤 Nivel de pobreza

Variable dependiente

👤 Expectativas educativas

4.4.1 Definición de variables

Pobreza: Se define como pobreza la situación de aquellos hogares que no logran reunir, en forma estable, los recursos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros” (CEPAL / DGEC, 1988a en Feres y Mancero 2001b, pág. 7) (acceso a la vivienda, acceso a la educación, salud y capacidad económica). En este trabajo se consideraron los siguientes criterios para su medición:

👤 Ingreso del hogar. Suma de ingresos recibidos por el trabajo de los integrantes del hogar, es decir, la entrada de dinero mensual familiar que se declare recibir por el trabajo y es expresado en salario mínimo mensual (INEGI, 2005) Se consideró como un indicador de condición de pobreza que la familia percibiera de 1 a 4 salarios mínimos mensuales (de \$1,411 a \$5,644) siendo el salario mínimo general promedio en México de \$47.05 diarios (Comisión Nacional de Salarios Mínimos, CONASAMI, 2006)

👤 Indicadores de pobreza. Conjunto de indicadores que describen características socioeconómicas referidas a aspectos de la educación, salud, empleo y vivienda, temas relacionados con el bienestar de las personas (Regiones Socioeconómicas de México, 2005) Para esta investigación fueron considerados los siguientes indicadores:



Respecto a la vivienda

1. Infraestructura. El hogar contaba o no con agua entubada, energía eléctrica y drenaje
2. Calidad. Se tomó en consideración el tipo de material del que estaban hechos las paredes y techos (durables o no) y si la vivienda presentaba o no piso de tierra
3. Equipamiento. Se consideró si el hogar contaba o no con servicio sanitario exclusivo para la familia, refrigerador, radio, televisión, teléfono, automóvil o camioneta propios, así como el uso de gas o electricidad para cocinar
4. Densidad intravivienda. El número de habitantes en un hogar y el número de cuartos disponibles para dormir, se consideró como hogares con densidad a aquellos donde duermen tres o más personas en una misma habitación.



Respecto a la educación

1. Promedio de escolaridad de la madre. Se tomó en consideración el último nivel educativo cursado por las participantes. Las respuestas fueron consideradas en nivel ordinal con seis opciones de respuesta donde 1= No estudió y 6= Posgrado.

Expectativas educativas maternas. Dado que una expectativa es “la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta” (Reeve, 1994, pág. 191), además de la “anticipación y actualización imaginativa de sucesos venideros en relación con los objetivos de nuestras aspiraciones” (Mialaret, 1984, pág.612), en este trabajo se consideró que una ***expectativa educativa materna es la anticipación que posee la madre respecto a la situación educativa futura de niños y niñas.***

Las expectativas educativas fueron medidas de dos formas:

1. Nivel de educación que, de acuerdo con la madre, podría alcanzar el niño o la niña considerando las habilidades e intereses de los menores, donde a mayor puntaje obtenido mayor fue el nivel educativo esperado
2. Nivel de educación que, de acuerdo con la madre, su hijo o hija podría alcanzar tomando en cuenta la situación económica familiar, donde a mayor puntaje mayor nivel escolar esperado

Además de las variables ya mencionadas, en la tesis fueron tomadas en consideración las variables siguientes con el objetivo de documentar cuales son las estrategias de apoyo a la educación y problemáticas asociadas a la misma más frecuentes en la muestra participante:

- ‡ **Estrategias de apoyo a la educación formal.** Se consideraron como estrategias de apoyo a la educación todas las acciones que de forma intencional y conciente las participantes reportaron realizar con el objetivo de apoyar la educación de sus hijos e hijas.
- ‡ **Problemas enfrentados para el apoyo a la educación formal.** Se consideraron las problemáticas reportadas por las madres de familia que de acuerdo con su opinión les dificultaban o impedían llevar a cabo acciones de apoyo a la educación.
- ‡ **Razones por las que los niños y niñas dejarían de estudiar.** Se tomaron en cuenta las causas por las que de acuerdo con la opinión de las mujeres participantes sus hijos e hijas abandonarían el proceso de educación formal.

Cada una de estas variables fueron analizadas bajo la metodología de las Redes Semánticas Naturales propuesta por Figueroa, González y Solís (1981b, en Valdés, 2002). Las categorías empleadas para tal análisis fueron las siguientes:

Extensión de la red (Valor J). Es el total de palabras definidoras (estrategias) que generaron las participantes.

Valor jerárquico de cada descriptor o estrategia (Valor M). Indicador de peso semántico; se obtuvo de multiplicar la frecuencia de cada palabra o estrategia por la posición jerárquica de acuerdo al orden asignado por las participantes.

Conjunto SAM (Semantic Associative Memory). Grupo formado por las 10 palabras que obtuvieron mayor valor M.

Densidad de la red (Valor G). Este valor permite cuantificar la densidad de la red formada por el conjunto SAM. Se obtuvo al sustraer de cada M el siguiente valor, de manera secuencial, hasta incluir todas las definidoras. Posteriormente se sumaron los resultados de las restas y se dividió entre 9, que es la cantidad de sustracciones realizadas.

Valor FMG. Es un indicador, en porcentaje, de la cercanía semántica que existe entre las definidoras del conjunto SAM. Se obtuvo al realizar una regla de tres donde el nivel M más alto representó el 100%.

Finalmente, se exploró la función que, de acuerdo con las participantes, tiene la educación formal en la vida de sus hijos e hijas. Las respuestas de las mujeres se consideraron en un nivel de medición nominal.

4.5 PARTICIPANTES

Se contó con la participación de 51 mujeres, madres de por lo menos un niño o niña de entre 9 y 10 años de edad; 30 de las cuales vivían en condición de no pobreza y conformaron el grupo control (G1). Las 21 participantes restantes formaron el grupo experimental (G2) o grupo en condición de pobreza. La asignación a los grupos se realizó con base en las características de los hogares a los que pertenecían las mujeres de la muestra.

4.6 MUESTREO

La muestra fue no probabilística propositiva (Kerlinger, 2002), de sujetos voluntarios (Hernández y Fernández, 2003).

4.7 TIPO DE ESTUDIO

La investigación se realizó en una situación real en la cual se buscó tener control en la manipulación de la variable independiente al asignar a las participantes a los grupos con base en las características de nivel de pobreza que presentaban, por lo cual se considera que es un estudio de campo correlacional (Kerlinger, 2002).

4.8 DISEÑO

La investigación fue cuasi – experimental con dos grupos independientes (Kerlinger, 2002) (G1 en condición de no pobreza y G2 en condición de pobreza) con un diseño de grupo control no equivalente sólo con posttest (Cook y Campbell, 1979) dado que no se contaba con la seguridad de que los grupos fueran equivalentes en las características que no fueron consideradas como variables independientes (edad de las mujeres, estado civil, escolaridad, etc.)

4.9 INSTRUMENTO

Se empleó un cuestionario (Ver anexo1) con catorce preguntas que se dividen por el tipo de respuesta y estructura en la siguiente forma:

👤 Cinco preguntas que refieren actividades que las madres llevan a cabo con sus hijos e hijas. La opción de respuesta consiste una escala intervalar con valores que van de 0= poco/ nunca, hasta 4= siempre

👤 Dos preguntas en escala ordinal que exploran el nivel educativo que las madres esperan sea alcanzado por sus hijos e hijas. Las opciones de respuesta tienen valores desde 1= primaria hasta 5= posgrado

♀ Una pregunta en nivel intervalar que explora la seguridad de la madre con respecto al éxito de su hijo o hija. Cuentan con opciones de respuesta con valores que van de 1= nada segura hasta 5= muy segura

♀ Cuatro preguntas abiertas con respuesta en nivel nominal que exploran las acciones llevadas a cabo por las madres de familia para apoyar la educación de su hijo o hija, la función que de acuerdo con la madre tiene la educación en la vida del niño o la niña y las problemáticas para apoyar el proceso educativo enfrentadas por la madre, así como las causas por las que los niños y niñas verían interrumpidos sus estudios.

♀ Una pregunta sobre el apoyo escolar que de acuerdo con la madre es percibido por la niña o el niño, en nivel de medición nominal con opción de respuesta SI o NO.

♀ Una pregunta que explora el nivel de apoyo dado por la madre y el grado en que de acuerdo con ella, los niños y las niñas perciben que las y los apoyan en su educación. El nivel de medición empleado fue intervalar que tuvo valores desde 1= poco hasta 5= mucho

4.10 PROCEDIMIENTO

La investigación presentada formó parte de la segunda fase del proyecto PAPIIT IN302905 (Montero, 2005), por lo cual al momento de iniciarla se contaba con una base de datos de las familias participantes en la primera fase (durante la cual se llevó a cabo una entrevista estructurada sobre diversos temas : estrés, soledad, depresión, etc. y se acordó una segunda entrevista como parte de la siguiente fase de investigación); con esta información se estableció un índice de pobreza considerando una combinación del método de las necesidades básicas y el método del ingreso. Posteriormente, utilizando el indicador generado en la primera fase se determinó la condición de pobreza o no-pobreza para los hogares participantes en la presente investigación.

Posteriormente fueron elegidos al azar 30 casos de cada una de las clasificaciones mencionadas. Se estableció contacto telefónico con las madres

durante el cual se les informó de la realización de la segunda etapa de la investigación, se estableció con ellas una cita para que se llevara a cabo el levantamiento de los datos (que consistió de la aplicación de una batería de pruebas). Sólo se logró el contacto con 21 mujeres en condición de no-pobreza, debido a que, para la realización de la presente tesis se contó con un límite de tiempo y no pudo lograrse la meta de contar con 30 participantes.

Al inicio de la entrevista de la segunda fase se les recordó a las participantes que sus respuestas serían utilizadas de forma confidencial. Se aplicó una batería con un total de 11 pruebas (más los datos sociodemográficos) entre las cuales se encontraba el ***Cuestionario de Expectativas Educativas Maternas***(Ver anexo 1). Durante la entrevista, al llegar al cuestionario mencionado, se leyó la indicación general: *“A continuación voy a hacerle algunas preguntas sobre lo que usted espera de la educación de su hijo o hija. Por favor responda con honestidad”*.

Se les presentó además el paquete de hojas de apoyo (Ver anexo 2) y se les indicó la forma en que deberían ser utilizadas: *“Estas hojas nos servirán para que usted señale la opción de respuesta que elija para cada pregunta, consérvelas, yo le indicaré en que momento utilizarlas”*. Para cada pregunta fueron leídas las indicaciones correspondientes y se les indicó el número de la hoja de apoyo a emplear. Por ejemplo: *“Indíqueme su respuesta en la hoja de apoyo número 2”*.

Para las preguntas con respuesta libre se les pidió que tras responder, ordenaran sus respuestas de acuerdo a la importancia que para ellas tenía cada una de forma descendente, dando el número 1 a la más importante y 5 a la de menor importancia. Para el caso de las preguntas sobre el máximo nivel educativo de los niños y niñas esperado por las madres, cuando éstas lo solicitaban, se les explicó que el posgrado constituye un ciclo educativo que se realiza después de obtener un título universitario.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

5.1 DATOS DEMOGRÁFICOS

La muestra estuvo formada por 51 mujeres; Integraron el grupo de no-pobreza 41.2% (n= 21), y el 58.8% restante (n= 30) vivía en condición de pobreza. Con respecto al estado civil de las participantes, el 92.2% (n= 47) estaban casadas al momento de la entrevista, 5.9% (n=3) estaban divorciadas y sólo una reportó estar separada. La media de edad para el grupo de mujeres en pobreza fue de 35.73 años, mientras que para las mujeres no pobres fue 41.38 años. El 54.9% de las mujeres eran madres de un niño, el 45.1% restante enfocó sus respuestas hacia sus hijas.

5.2 INDICADORES DE POBREZA

5.2.1 Ingreso del hogar

Con respecto al ingreso familiar, las mujeres en condición de pobreza reportaron percibir entre 1 y 4 salarios mínimos al mes, en contraste con el grupo en condición de no-pobreza, cuyos ingresos se ubicaron entre 5 y más de 20 salarios (Ver Tabla 5.1). La mediana de ingreso para el grupo en pobreza se ubicó entre 3 y 4 salarios mínimos (\$4, 380 a \$5, 840), para el grupo contrario este valor se colocó entre 11 y 20 salarios mínimos (\$16, 060 a \$ 29, 200).

Grupo	Porcentaje de hogares				
	1 a 2	3 a 4	5 a 10	11 a 20	Más de 20
Pobreza	30%	70%	0	0	0
No-pobreza	0	0	33%	43%	24%

5.2.2 Indicadores de acceso a la vivienda

Referente a la necesidad de acceso a la vivienda fueron consideradas las dimensiones: calidad de la vivienda, infraestructura y equipamiento.

5.2.2.1 Infraestructura

Con respecto a los indicadores de infraestructura se encontró que los hogares de ambos grupos cuentan, en su totalidad, con los servicios necesarios para llevar a cabo acciones de higiene de alimentos y personal al contar con servicio de agua potable y drenaje dentro del hogar. Del mismo modo, el 100% de la muestra contaba con servicio de energía eléctrica.

5.2.2.2 Calidad de la vivienda

Referente a la calidad de la vivienda los datos mostraron que el grupo de no-pobreza tenía cubiertos totalmente los indicadores de aislamiento del medio natural (factores ambientales). Los hogares en condición de pobreza presentaron una tendencia similar, sin embargo, en este grupo se presentó un caso en que la casa contaba con paredes de lámina, material considerado como no durable. Para el mismo grupo se encontró que en dos viviendas la estructura del techo era de lámina y madera; estos materiales no cumplían con los requisitos de aislamiento de factores como lluvia, viento y frío por lo cual fueron considerados no durables. Los resultados de esta sección son presentados en la Tabla 5.2.

Tabla 5.2 Indicadores de calidad de la vivienda			
Porcentaje de hogares por grupo que cuentan con:			
Grupo	Paredes de material durable	Techo de material durable	Piso de cemento
Pobreza	97%	93%	100%
No-pobreza	100%	100%	100%

5.2.2.3 Equipamiento

Para los indicadores de equipamiento de la vivienda, los resultados muestran una tendencia de ambos grupos a cubrirlos en su totalidad (Tabla 5.3). Sin embargo, existen diferencias entre los grupos que es importante destacar.

Tabla 5.3 Indicadores de equipamiento de la vivienda							
Porcentaje de hogares por grupo que cuentan con:							
Grupo	Sanitario	Refrigerador	Estéreo	Televisión	Automóvil propio	Teléfono	Gas
Pobreza	90%	97%	80%	100%	23%	93%	100%
No-pobreza	100%	100%	95%	100%	95%	100%	100%

Mientras el total de los hogares en no-pobreza cubrieron con la condición de tener un “sanitario exclusivo para la familia dentro de la casa”, en el grupo en pobreza se presentaron tres casos donde el sanitario era compartido por más de una familia, además de encontrarse fuera de la vivienda. Dado que los patrones sociales actuales piden que las actividades de higiene personal y eliminación de excretas se realicen con privacidad para evitar enfermedades e infecciones derivadas del contacto con los desechos, se consideró que este indicador no fue cubierto adecuadamente por estas familias.

La posesión de un automóvil propio es otra diferencia destacable entre los grupos. Mientras que casi la totalidad de los hogares en condición de no-pobreza disponían de un auto, en el grupo en condición de pobreza únicamente siete contaban con esta posesión, lo que sugiere que, probablemente en estos hogares se destinan mayores ingresos en transporte además de mayor tiempo para el traslado a las diferentes ocupaciones de la familia (escuela, trabajo, etc.) con el consecuente impacto sobre la salud de las personas en términos de nivel de estrés que deben manejar cotidianamente.

Finalmente para la dimensión equipamiento de la vivienda, además de los indicadores ya mencionados se consideró si el hogar contaba o no con computadora e Internet. Se encontró que en el grupo de no-pobreza 90% cuenta con computadora y 76% cuenta con Internet. Por su parte en el grupo en

condición de pobreza 70% de los hogares no cuentan con computadora y sólo 3% cuenta con Internet. Esto marca una diferencia importante entre los grupos con respecto al acceso y empleo de las nuevas tecnologías, que permiten a su vez la adquisición de nuevas habilidades y posibilidad de acceso a la información.

5.2.2.4 Densidad

Se encontró que 20 de los hogares en condición de pobreza (67%) presentaron densidad en contraste con sólo un hogar (5%) en condición de no-pobreza. Es decir, la densidad intravivienda se presenta con mayor frecuencia en los hogares en condición de necesidad.

5.2.4 Escolaridad de la madre

Las madres en condición de pobreza presentaron niveles educativos más bajos en comparación con las mujeres del grupo contrario (Tabla 5.4). Para el grupo de pobreza la mediana de escolaridad fue *secundaria*; para el grupo en no-pobreza este valor se ubicó en *licenciatura*. Entre los grupos existe una diferencia con respecto al tiempo de escolaridad cercana a 7 años, la cual favorece a las mujeres del grupo en no-pobreza.

Porcentaje					
Grupo	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Superior	Posgrado
Pobreza	20%	63%	17%	0%	0%
No-pobreza	0%	5%	29%	56%	10%

5.3 EXPECTATIVAS EDUCATIVAS MATERNAS

5.3.1 Nivel educativo esperado considerando habilidades e intereses

Para el nivel educativo de niños y niñas esperado por las madres en condición de pobreza las respuestas se ubicaron entre el nivel *secundaria* y *posgrado*. Para el grupo contrario, se ubicaron entre *preparatoria o carrera técnica* y *posgrado*

(Tabla 5.5). El nivel educativo promedio esperado por las mujeres pobres se ubicó en **preparatoria o carrera técnica**, mientras que para las participantes del grupo en no-pobreza, el nivel de expectativa educativa fue mayor dado que la media se ubicó en **nivel superior** (universidad).

Tabla 5.5 Nivel educativo esperado por grupo considerando habilidades e intereses de los infantes					
Porcentaje					
Grupo	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Superior	Posgrado
Pobreza	0%	7%	43%	43%	7%
No-pobreza	0%	0%	5%	38%	57%

Los datos reflejan que en general las madres de ambos grupos presentaron altos niveles de expectativas educativas para sus hijos e hijas, sin embargo, al analizar los porcentajes obtenidos por cada una de las opciones de respuesta puede observarse que entre los grupos existen diferencias cualitativas importantes. En el grupo en condición de no-pobreza el nivel educativo esperado por la mayoría fue el **posgrado** mientras que en el grupo contrario este nivel es esperado solamente por dos de las participantes, lo cual sugiere que las mujeres en no-pobreza podrían estar dando mayor valor a las habilidades e intereses de sus hijos e hijas en comparación con las mujeres pobres. Mientras que para el grupo en condición de pobreza la **preparatoria** y la **educación superior** cuentan con la misma frecuencia de mención cercana al 50%; en contraparte, tener **preparatoria** como máximo nivel educativo es poco probable para los niños y niñas no pobres de acuerdo con lo reportado por sus madres.

Otra diferencia destacable entre los grupos se observa en la frecuencia de mención de la opción **secundaria**; mientras que algunas madres en pobreza consideran que este puede ser el máximo nivel educativo al cual pueden llegar sus hijos e hijas, las mujeres del grupo contrario no contemplan esta posibilidad. Finalmente, es importante resaltar que para ninguno de los grupos terminar la primaria es considerado como el máximo nivel educativo esperado para niños y niñas tomando en cuenta sus habilidades e intereses. Es decir, de acuerdo con las madres de ambos grupos las características de niños y niñas les permitirán, en general, alcanzar niveles educativos superiores a la educación básica.

Tabla 5.6 Resultados de la prueba t de Student para el nivel educativo esperado por las madres considerando habilidades e intereses				
Grupo	ξ	T	Gl	Sig.
Pobreza	3.5	5.282	49	0.000
No-pobreza	4.52			

Considerando que el objetivo de esta investigación fue la identificación de diferencias entre grupos independientes y que el nivel de medición de la variable dependiente fue ordinal se aplicó la prueba t de Student para muestras no relacionadas. Tras el análisis se identificó que existen diferencias significativas entre los grupos con respecto al nivel educativo que las madres esperan para su hijo o hija considerando las habilidades e intereses de los menores (Tabla 5.6). Al considerar las habilidades e intereses de los niños y niñas las madres en condición de no-pobreza esperan que sus hijos e hijas alcancen niveles educativos más altos que los niveles esperados por las madres en condición de pobreza.

5.3.2 Nivel educativo esperado considerando la situación económica familiar

Con base en la situación económica que la familia vivía al momento de la entrevista, las madres en condición de pobreza esperan que sus hijos e hijas alcancen niveles educativos entre la *secundaria* y el *posgrado*, para este grupo la media se ubicó en el nivel *preparatoria*; por su parte las madres no-pobres esperan que los niveles educativos de sus hijos e hijas se ubiquen entre el nivel *preparatoria* y el *posgrado* con una media localizada en el nivel *superior* (Tabla 5.7)

Tabla 5.7 Nivel educativo esperado por grupo considerando la situación económica familiar					
Grupo	Porcentaje				
	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Superior	Posgrado
Pobreza	0%	7%	30%	50%	13%
No pobreza	0%	0%	5%	38%	57%

Al apreciar los resultados de la prueba t (Tabla 5.8), se observó que la diferencia entre los grupos es estadísticamente significativa. Tomando en cuenta la situación económica familiar, las mujeres en condición de no-pobreza presentaron

expectativas educativas hacia sus hijos e hijas más altas en comparación con las expectativas que las mujeres del grupo en condición de pobreza tienen para niños y niñas.

Tabla 5.8 Resultados de la prueba t de Student para el nivel educativo esperado por las madres considerando la situación económica familiar				
Grupo	\bar{x}	T	Gl	Sig.
Pobreza	3.70	4.011	49	0.000
No pobreza	4.52			

5.4 ESTRATEGIAS DE APOYO A LA EDUCACIÓN FORMAL

Con respecto a las estrategias de apoyo a la educación se encontró que las actividades realizadas con mayor frecuencia por las madres de ambos grupos fueron la revisión de cuadernos y manifestar verbalmente a los niños y niñas el deseo de que ellos y ellas tuvieran un buen desempeño escolar. La acción de apoyo realizada con menor frecuencia fue, para ambos grupos, llevar a cabo actividades educativas diferentes a los deberes escolares (visitar un museo, el zoológico, etc.) junto a su hijo o hija. Tras someter los resultados a la prueba t de Student se comprobó que las diferencias entre los grupos sólo resultaron significativas para este último tipo de acciones (Tabla 5.9).

Tabla 5.9 Resultados de la prueba t de Student para las acciones de apoyo a la educación formal					
Pregunta	Grupo	\bar{x}	t	gl	Sig.
1. ¿Habla con su hijo o hija sobre el futuro de sus estudios?	Pobreza	2.43	1.260	49	0.214
	No-pobreza	2.76			
2. ¿Le dice a su hijo o hija que quiere que salga bien en la escuela?	Pobreza	3.5	-0.317	49	0.752
	No-pobreza	3.43			
3. ¿Revisa los cuadernos y trabajos que el niño o niña hizo en la escuela?	Pobreza	3.20	1.411	49	0.165
	No-pobreza	3.57			
4. ¿Le ayuda al menor a hacer la tarea?	Pobreza	2.60	0.179	49	0.859
	No-pobreza	2.67			
5. ¿Le lee cuentos o le lleva al zoológico...?	Pobreza	1.43	3.689	49	0.001
	No-pobreza	2.33			

A pesar de que las diferencias entre los grupos con respecto a la frecuencia con que las madres platican con sus hijos e hijas no resultó significativa, es importante destacar que mientras las participantes en condición de pobreza presentan una tendencia a llevar a cabo esta actividad *a veces*, las mujeres no-pobres la realizan *con frecuencia*.

Algo parecido ocurre con la acción de revisar las actividades realizadas por niños y niñas en la escuela, ya que las mujeres en condición de no-pobreza tienden a hacerlo **siempre** en contraste con las mujeres pobres quienes lo hacen **con frecuencia**. Para las actividades de ayuda con tareas ambos grupos presentan una tendencia a realizarlas con frecuencia.

Con respecto a la seguridad que las madres tienen de que sus hijos e hijas lograrán tener éxito, ambos grupos presentaron altos niveles, es decir, las madres de ambos grupo se encontraban, en general, “seguras” de que los niños y niñas serán personas exitosas en un futuro. Tras aplicar la prueba t de Student se determinó que las diferencias entre los grupos con respecto al nivel de seguridad del éxito de niños y niñas son estadísticamente significativas (Tabla 5.10). Las madres en condición de no pobreza están más seguras de que su hijo o hija será una persona adulta exitosa en comparación con las madres del grupo contrario.

Tabla 5.10 Resultados de la prueba t de Student para la seguridad maternal sobre el éxito futuro de niños y niñas					
Pregunta	Grupo	\bar{x}	T	gl	Sig.
¿Qué tan segura está de que su hijo o hija tendrá éxito?	Pobreza	4.30	2.402	45.749	0.020
	No pobreza	4.81			

Relativo al apoyo que las madres reportaron brindar a la educación formal de sus hijos e hijas, se encontró que las mujeres de ambos grupos apoyan **mucho** las actividades escolares, sin embargo, el grupo en condición de no-pobreza presentó niveles ligeramente mayores. La diferencia entre los grupos resultó significativa considerando los valores obtenidos en la prueba t de Student (Tabla 5.11). Las mujeres en condición de no pobreza brindaron (de acuerdo con su propia opinión) mayor apoyo a la educación formal de su hijos e hijas en contraste con las mujeres que vivían en pobreza.

Tabla 5.11 Resultados de la prueba t de Student para el apoyo a la educación formal proporcionado por las madres					
Pregunta	Grupo	ξ	T	gl	Sig.
¿Cuánto apoyo cree usted que le proporciona a su hijo o hija para que siga estudiando?	Pobreza	4.20	2.418	27.298	0.019
	No pobreza	4.76			

Al cuestionar a las mujeres sobre si sus hijos e hijas eran concientes de que ellas apoyaban las actividades escolares el 92% (n= 47) del total de la muestra indicó que su hijo o hija sabía que contaba con este apoyo (Tabla 5.12).

Tabla 5.12 Resultados de la prueba de t Student para el apoyo a la educación formal percibido por los niños y niñas reportado por las madres					
Pregunta	Grupo	ξ	T	gl	Sig.
¿Su hijo o hija se da cuenta de que usted lo apoya en su educación? ¿Cuánto?	Pobreza	4.37	-1.238	31.940	0.225
	No pobreza	3.81			

De acuerdo con las madres del grupo en no-pobreza, sus hijos e hijas sabían bastante bien que contaban con ellas y su apoyo para realizar sus actividades escolares, mientras que (considerando las respuestas de las madres) los niños y niñas en condición de pobreza perciben un menor nivel de apoyo materno en actividades relacionadas a la educación formal. Sin embargo tras evaluar los resultados por medio de la prueba t de Student se identificó que las diferencias entre los grupos no son significativas.

5.5 ESTRATEGIAS DE APOYO A LA EDUCACIÓN FORMAL SUGERIDAS POR LAS MADRES

Las respuestas brindadas por las participantes sobre cuáles son las acciones con las que apoyan la educación de sus hijos e hijas fueron sometidas a un análisis de redes semánticas naturales (Figuerola, González y Solís, 1981b, en Valdez, 2002) con el objetivo de identificar las principales estrategias de apoyo a la educación formal. Los valores medidos fueron: Total de definidoras (J), Densidad de la red, Conjunto SAM, Valor M, Valor G y Valor FMG (la definición de cada uno de los valores fue presentada en el capítulo 4, correspondiente a Método, en la página 59)

Tabla 5.13 Valores de redes semánticas naturales de
“Formas de apoyo a la educación formal”
 por nivel de pobreza

Pobreza			
Total de definidoras (J):42 Densidad de la red: 5.77	VALORES		
Conjunto SAM	M	G	FMG %
Ayuda con tareas	65		100
Comprar material	45	20	69
Platicar con él o ella	36	9	55
Motivarle	34	2	52
Llevarle a la escuela	26	8	40
Ir escuela	20	6	31
Revisar tarea	19	1	29
Estudiar con él o ella	14	5	22
Ponerle atención	14	0	22
Explicarle	13	1	20
J=42		52/9= 5.77	
No pobreza			
Total de definidoras (J):41 Densidad de la red: 2.66	VALORES		
Conjunto SAM	M	G	FMG %
Platicar con el niño o la niña	34		100
Comprar material	17	17	50
Revisar tareas	17	0	50
Darle valores	15	2	44
Apoyarle	12	3	35
Darle independencia	12	0	35
Ayudarle con tareas	11	1	32
Darle tiempo libre	10	1	29
Darle seguridad	10	0	29
Respetarle	10	0	29
J=41		24/9= 2.66	

Como puede apreciarse en la tabla 5.13 las principales acciones de apoyo escolar que las madres de familia llevan a cabo son: brindar ayuda para la realización de tareas, así como la revisión de las mismas, la compra de material y platicar con los niños y niñas, sin embargo, entre los grupos existen diferencias con respecto a la importancia de cada actividad. Mientras que para las madres en condición de pobreza es más importante brindar ayuda en la elaboración de las tareas escolares, las madres en no-pobreza privilegian el platicar con los niños y niñas. Otra importante diferencia entre los grupos con respecto a la ayuda con tareas es que mientras para el grupo en pobreza ésta es la principal estrategia de apoyo para el grupo contrario es menos importante que platicar, comprar material y revisar las tareas. La principal similitud entre los grupo se da con la

categoría *compra de material escolar* que es igual de importante para los dos grupos al ocupar en ambos casos la segunda posición.

Con respecto al resto de las respuestas se observa que las madres en condición de pobreza definen el apoyo escolar con acciones relacionadas de forma más directa con el ámbito escolar como llevar al niño o niña a la escuela, acudir a juntas, explicarles y estudiar con ellos y ellas. Consideran con menor frecuencia actividades que pueden contribuir al desarrollo general de niños y niñas como motivarles o dedicarles tiempo. En el grupo en condición de no-pobreza ocurre lo contrario. Para las madres no-pobres es importante realizar actividades relacionadas con el contexto educativo formal pero también brindaron respuestas que sugieren que el apoyo proporcionado por ellas va más allá; de acuerdo con lo reportado realizan acciones que contribuyen al desarrollo integral de sus hijos e hijas, como brindarles seguridad, proporcionar tiempo libre, estimular la independencia en los niños y niñas y dotarles de valores.

5.6 PROBLEMAS ENFRENTADOS POR LAS MADRES PARA APOYAR LA EDUCACIÓN FORMAL DE SUS HIJOS E HIJAS

Para el análisis de las principales problemáticas enfrentadas por las participantes que dificultan la realización de acciones de apoyo a la educación formal se utilizó también el método de las redes semánticas naturales.

La falta de tiempo y dinero figuraron como dos de los principales problemas vividos por las mujeres de la muestra. Las participantes de ambos grupos consideraron que el no contar con tiempo suficiente fue la situación que impide con más frecuencia realizar actividades escolares con sus hijos e hijas. Con referencia a la falta de dinero, el grupo en condición de pobreza colocó esta categoría en la segunda posición de intensidad de la problemática, mientras que el grupo en no-pobreza consideró que tal categoría se ubica en la tercera posición (Tabla 5.14).

Las principales diferencias entre los grupos con respecto a las categorías empleadas para describir las dificultades experimentadas para apoyar el proceso educativo formal de niños y niñas fueron: el grupo en pobreza consideró un mayor número de problemáticas relacionadas directamente con el niño o niña (es lento,

mentiroso, rebelde, etc.). En contraste las mujeres no-pobres reportaron que las dificultades tenían origen en las características de ellas mismas y su pareja (no saber ser mamá, el padre se involucra poco en la educación. poca tolerancia, cansancio, etc.).

Tabla 5.14 Valores de redes semánticas naturales de los Problemas enfrentados para apoyar la educación formal Por nivel de pobreza			
Pobreza			
Total de definidoras (J):22 Densidad de la red: 5.33	VALORES		
Conjunto SAM	M	G	FMG %
Falta de tiempo	54		100
Falta de dinero	49	5	91
Nivel escolar de la madre	22	27	41
Lentitud del niño o niña	11	11	20
El niño o niña es mentirosa	10	1	18
Mal carácter del/la menor	9	1	17
Políticas escolares	8	1	15
Rebeldía	8	0	15
Distracción por parte del niño o niña	7	1	13
El niño o niña es desordenado	6	1	11
J= 22		48/9= 5.33	
No pobreza			
Total de definidoras (J): Densidad de la red: 3.66	VALORES		
Conjunto SAM	M	G	FMG %
Falta de tiempo	38		100
Diferencia de opinión entre padres	14	24	37
Falta de dinero	9	5	24
El padre no participa de las labores escolares	9	0	24
Poca tolerancia de la madre hacia el niño o niña	8	1	21
Nivel escolar de la madre	7	1	18
Cansancio	7	0	18
Falta de comunicación madre-hijo/ hija	5	2	13
Políticas escolares	5	0	13
No saber ser mamá	5	0	13
J= 28		33/9= 3.66	

5.7 POSIBLES CAUSAS DE DESERCIÓN ESCOLAR

Para esta categoría se empleó nuevamente el análisis de redes semánticas naturales; los resultados son presentados en la tabla 5.15. Se encontró que entre los grupos existen similitudes con respecto a las principales razones por las que, de acuerdo con la opinión de la madre, niños y niñas dejarían de estudiar. *La falta de dinero* figura como la principal causa para el grupo de pobreza, mientras que en el grupo de no-pobreza es también importante pero está antecedida por la categoría *enfermedad*.

Tabla 5.15 Valores de redes semánticas naturales de las Principales razones por las que niños y niñas dejarían de estudiar			
Por nivel de pobreza			
Pobreza			
Total de definidoras (J): 15 Densidad de la red: 9.22	VALORES		
Conjunto SAM	M	G	FMG %
Falta de dinero	88		100
El niño o niña no quiera seguir estudiando	69	19	78
Falta del padre o madre	20	49	23
Enfermedad	19	1	22
Casamiento	10	9	11
Cambio de casa	8	2	9
Falta de apoyo económico de padre	6	2	6
Separación de los padres	5	1	5
Falta de apoyo	5	0	5
El niño o niña es inquieto	5	0	5
J= 15		83/9= 9.22	
No pobreza			
Total de definidoras (J): 15 Densidad de la red: 1.44	VALORES		
Conjunto SAM	M	G	FMG %
Enfermedad	28		100
Falta de dinero	23	5	82
Falta del padre o madre	19	4	68
Embarazo	8	1	29
Estrés	5	3	19
Falta de interés por parte del niño o niña	5	0	19
Falta de la madre	5	0	19
Incapacidad (de la madre para explicar al niño/a)	5	0	19
Malas compañías	5	0	19
El niño o niña no quiera seguir estudiando	5	0	19
J= 15		13/9= 1.44	

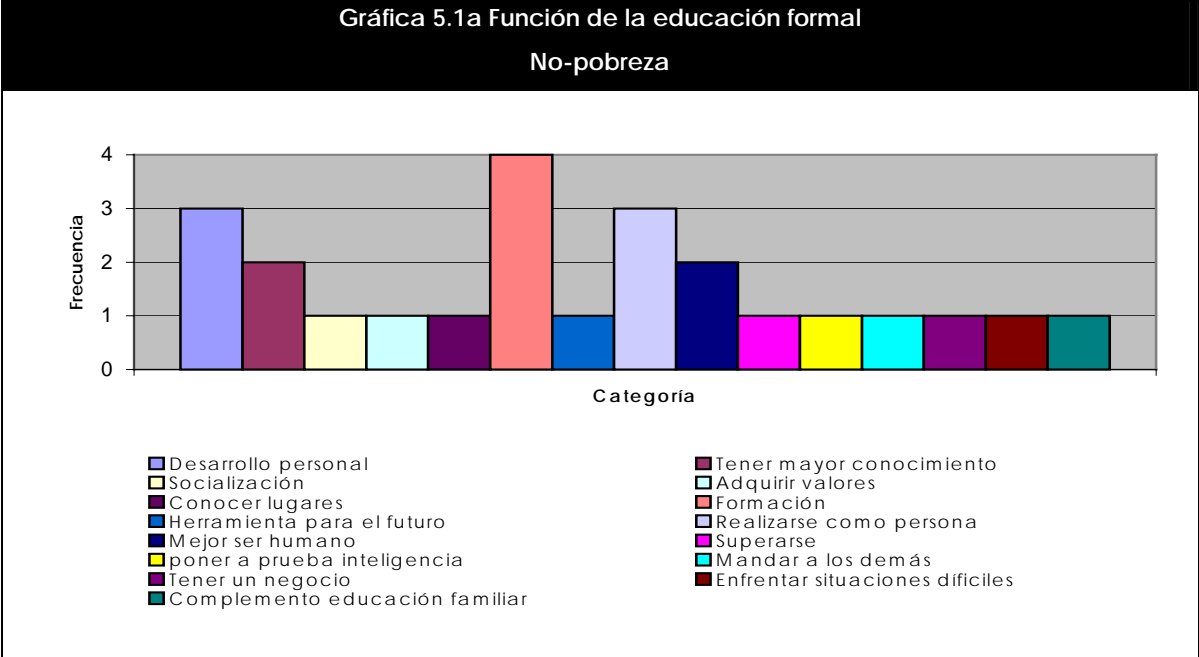
La posibilidad de una enfermedad también fue considerada por las mujeres pobres; sin embargo, para ellas es más probable que los niños y niñas abandonen la escuela por falta del padre o la madre, por falta de dinero o porque el niño o niña no desee continuar con su educación.

Es en esta última categoría donde radica la principal diferencia entre los grupos con respecto a las posibles causas de abandono escolar; mientras que para el grupo en condición de pobreza se ubica en la segunda posición, en el grupo de mujeres no-pobres es una de las situaciones con menos probabilidad de ocurrir, de acuerdo con lo indicado por las participantes.

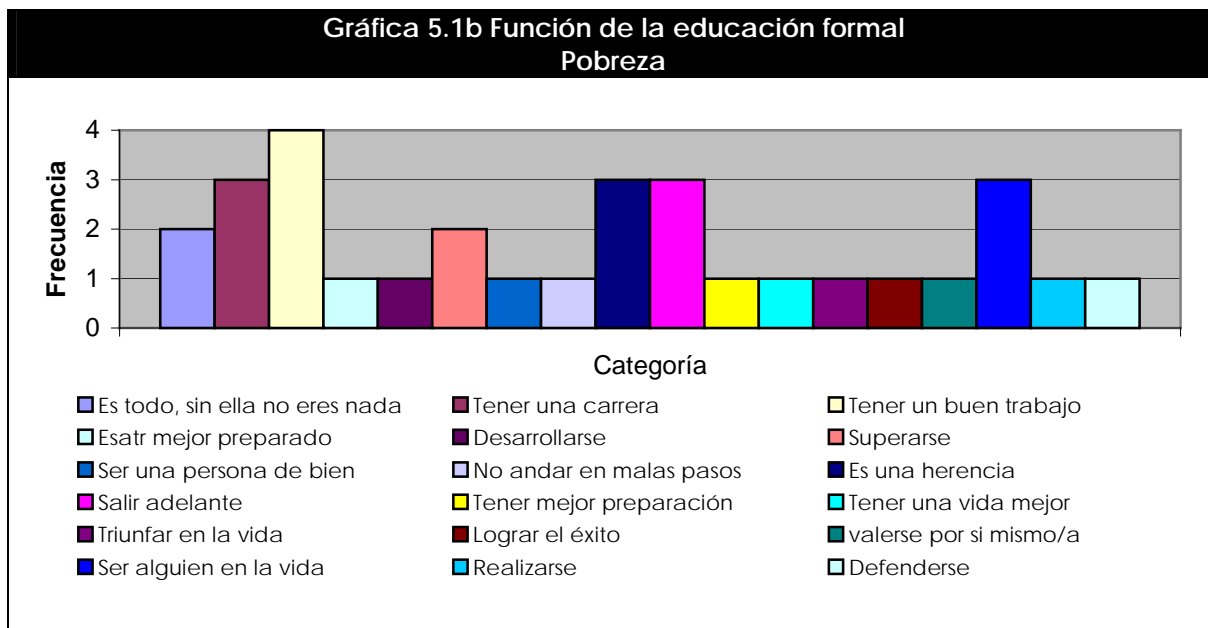
Por otra parte es importante destacar que ambos grupos ofrecieron las opciones *casamiento* y *embarazo* como causas de abandono escolar, sin embargo estas sólo fueron consideradas para el futuro de las niñas.

5.8 FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Las participantes de ambos grupos valoran de forma positiva la educación de sus hijos e hijas y coinciden en afirmar que ésta permite el desarrollo de las personas y adquirir conocimientos; identifican la escuela como un espacio de socialización y formación.



Consideran que el proceso educativo brindará a los niños y niñas herramientas que les permitan mejorar sus condiciones de vida, al ser una puerta de acceso a los mercados de trabajo y la educación superior. (Gráficas 5.1a y 5.1b)



Es importante destacar que ninguna de las participantes consideró como una función de la educación la posibilidad de que niños y niñas adquirieran habilidades de participación en procesos políticos y públicos relacionados con la reducción de las desigualdades sociales que están presentes en la condición de pobreza.

La información presentada da lugar a las preguntas: ¿los resultados obtenidos en la presente investigación corroboran o contradicen los estudios previos a los que se hizo referencia en el marco teórico? ¿la hipótesis bajo la que se trabajó la tesis fue aceptada o rechazada?. El siguiente capítulo aborda las discusiones derivadas de confrontar los resultados obtenidos con la información previa a esta investigación.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN, LIMITACIONES, APORTACIONES Y SUGERENCIAS

6.1 DISCUSIÓN

6.1.1 Sobre la prueba de hipótesis

Los resultados obtenidos demuestran que las diferencias entre los grupos con respecto a las expectativas educativas maternas, considerando tanto las habilidades de los y las menores como la situación económica familiar son significativas. Para ambas condiciones la media de las expectativas del grupo de mujeres en condición de pobreza fue menor que la media de las mujeres en no-pobreza con lo cual se confirma la hipótesis bajo la cual se trabajó la presente tesis: las mujeres en condición de no-pobreza presentan mayores expectativas educativas hacia sus hijas e hijos en comparación con las mujeres que viven en pobreza.

Hasta el momento no se cuenta con información que apoye o contradiga los resultados obtenidos. Sin embargo, cabe destacar que los datos analizados sugieren que la educación de los niños y niñas es de vital importancia para las madres participantes y por tal razón su nivel de expectativas educativas es alto en ambos grupos, lo cual es concordante con los resultados obtenidos por Martin (1999) quien reporta que para las familias de los y las estudiantes la educación formal es de gran valía porque permiten a sus hijos e hijas adquirir habilidades para el trabajo y la vida.

6.1.2 Sobre las estrategias de apoyo a la educación formal

Con respecto a las diferencias en la frecuencia con que las madres llevan a cabo estrategias de apoyo a la educación formal de niños y niñas se encontró que éstas son significativas con respecto a las actividades relacionadas con el ámbito escolar como la lectura de material ajeno a la escuela y la visita a lugares que

apoyan la educación escolarizada como museos o zoológicos. Son las madres en condición de no-pobreza quienes realizan con mayor frecuencia estas actividades y tal como lo indica Rama (1991), esto puede ser originado por el nivel educativo más alto con el que cuentan y por tanto dan más valor a la educación formal. Considérese que en la muestra participante, la diferencia entre los grupos con respecto al nivel de escolaridad fue cercana a los siete años (casi una generación), favoreciendo a las mujeres en condición de no-pobreza. Este grupo reportó con mayor frecuencia haber asistido a alguna institución de educación media superior y superior; es decir, tuvieron un mayor contacto con la educación formal de manera directa, por lo cual reconocen y dan mayor valía a los beneficios de ésta y se encuentran en mayor contacto con actividades que apoyan la educación formal como la lectura.

De forma paralela a la explicación de Rama (Op. cit.), Martin (1991) afirma que las familias que se enfrentan a la pobreza de forma cotidiana tienden a distribuir su tiempo en actividades destinadas a cubrir las necesidades básicas de sus integrantes, ante lo cual se ven obligadas a dejar de lado las actividades relacionadas con el apoyo a la educación de los y las menores. Las mujeres pobres indicaron que una de las principales problemáticas enfrentadas para poder apoyar a sus hijos e hijas en las labores escolares es la falta de dinero ante lo cual se ven obligadas a dedicarse a actividades laborales redituables fuera y dentro de casa, que son sumadas a las actividades de limpieza del hogar y preparación de los alimentos, dando como resultado la falta de tiempo y energía para dedicar al apoyo escolar de sus hijos e hijas.

Con respecto a la seguridad que las mujeres tienen del éxito futuro de sus hijas e hijos se encontró que el nivel de seguridad es alto para ambos grupos sin embargo, es mayor para las mujeres en no-pobreza. Es importante destacar que, de acuerdo con Bandura (1997, en Revé, 1974) las personas que tienen mayor seguridad de lograr una expectativa (en este caso el éxito académico de sus hijos e hijas) pondrán más empeño en ello y estarán más dispuestas a realizar actividades encaminadas a lograrlo. En la muestra estudiada, los datos sugieren que las mujeres de ambos grupos están seguras del éxito académico de los niños y niñas, por lo cual, y siguiendo la lógica de lo expuesto por Bandura (Op. cit), están

dispuestas a realizar actividades de apoyo a la educación formal. Las diferencias entre los grupos sugieren que las madres en condición de no-pobreza, tendrán mayor disposición en realizar actividades de apoyo a la educación, esto nos lleva nuevamente a la tesis de Rama (1991) que indica que las mujeres con mayor nivel educativo (en este caso las mujeres no-pobres) tienen mayor aprecio por la educación formal, por tanto mayor nivel de expectativas y se encuentran más dispuestas a brindar apoyo a la educación escolarizada con actividades fuera de los deberes escolares.

Referente al apoyo que, de acuerdo con las madres, ellas brindan a sus hijos e hijas, también se encontraron diferencias significativas, siendo las mujeres del grupo en condición de pobreza quienes reportaron brindar menor apoyo.

En cuanto a las diferencias entre los grupos con respecto a la frecuencia con la que la madre habla con el niño o la niña sobre el futuro de sus estudios se encontró que estas son no significativas y que para ambos grupos ésta situación se presenta con frecuencia. Las mujeres de la muestra buscan transmitir a sus hijos e hijas la importancia que para ella tiene la educación a través de conversaciones sobre el futuro educativo de los y las menores.

Para la frecuencia con que las madres revisan los cuadernos y trabajos elaborados por los niños y las niñas en la escuela tampoco se encontraron diferencias significativas dado que esta actividad es igual de continua para ambos grupos.

Con respecto al apoyo en tareas no hay diferencias entre los niveles de pobreza. Es frecuente que las madres de ambos grupos participen en la elaboración de la tarea de sus hijos e hijas. Este dato concuerda con lo reportado por la encuesta Educación 2001 (Ezquerro, 1997), donde el 87% de los entrevistados consideró que la tarea es útil para mejorar el desempeño escolar de los y las estudiantes.

Los datos hasta aquí presentados contradicen la idea de que los padres y las madres de familia con alto nivel socioeconómico muestran conductas de apoyo con más frecuencia que aquellos de niveles más bajos (Gecas, 1979; Hess, 1970 y Hoffman, 1984 en Martínez, 1984), dado que, para la muestra, no existieron diferencias significativas entre los grupos. Esto puede estar sustentado en el nivel

de expectativas educativas maternas, ya que para las mujeres de ambos grupos es importante que los niños y niñas cuenten con altos niveles educativos ya que identifican a la educación formal como una fuente importante de herramientas que les permitirán obtener y mantener un empleo bien remunerado, y cambiar de esta forma su situación de pobreza o bien conservar la condición de no-pobreza, dependiendo del grupo de pertenencia.

6.1.3 Sobre las formas de apoyo a la educación formal sugeridas por las participantes

Los dos grupos de mujeres coinciden en afirmar que entre las principales acciones que desempeñan con la finalidad de apoyar el proceso de educación formal de niños y niñas se encuentran el realizar tareas con ellos y ellas, adquirir el material necesario para las labores escolares, participar en las actividades de la escuela, platicar con el niño o la niña y motivarle a continuar sus estudios.

Sin embargo, es importante destacar que existen diferencias entre los grupos con respecto al tipo de actividades que desarrollan con mayor frecuencia con el objetivo de apoyar la educación formal. Las madres en condición de pobreza definen el apoyo escolar con acciones relacionadas al ámbito escolar (por ejemplo, llevar al niño o niña a la escuela, estudiar con ellos y ellas y acudir a juntas escolares), consideran con menor frecuencia actividades como motivarles o dedicarles tiempo fuera de las actividades escolares. En contraste para las mujeres en condición de no-pobreza son importantes las actividades relacionadas con el contexto educativo formal pero es más importante llevar a cabo acciones como brindarles seguridad, proporcionar tiempo libre, estimular la independencia en los niños y niñas y dotarles de valores; actividades que contribuyen al desarrollo integral de sus hijos e hijas. Es decir, mientras las mujeres del grupo en condición de pobreza utilizan frecuentemente acciones asociadas al ***compromiso parental conductual***, las mujeres del grupo en no-pobreza reportaron un mayor número de actividades relacionadas con el ***apoyo parental afectivo*** de acuerdo con la clasificación propuesta por Grolnick y Slowiaczek (1994 en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999). Ambos tipos de apoyo parental-maternal representan beneficios

para la educación de los niños y las niñas, dado que, idealmente, se fortalece su autoestima al sentir que son valiosos y valiosas como personas para sus familias y por tal razón sus padres y madres destinan tiempo a apoyarlos en la escuela (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), se contribuye al incremento del desempeño escolar de los y las menores y a mejorar sus actitudes hacia el aprendizaje al tiempo que impactan las expectativas educativas paterno-maternas (Macbeth, 1989; Lazar y Darlington, 1978, en Martínez, 1996).

6.1.4 Sobre los problemas enfrentados

La falta de tiempo fue considerado por las mujeres de ambos grupos como el principal problema que impide realizar actividades de apoyo a la educación formal. El resto de las problemáticas que las madres reportaron experimentar son diferentes dependiendo del grupo de pertenencia. Mientras que para el grupo en pobreza los principales problemas están relacionados con las características del niño o niña (por ejemplo, es lento, mentiroso, rebelde, etc.), para las mujeres no-pobres las principales dificultades se relacionan con las características de ellas mismas y su pareja (por ejemplo, no saber ser mamá, el padre se involucra poco en la educación, poca tolerancia, cansancio, etc.).

Con respecto a la falta de tiempo y dinero, Martin (1999) ha destacado en su investigación que éstas son las principales razones por que los padres y madres de familia ven entorpecidos sus intentos de apoyar la educación formal de sus hijos e hijas, ya que los recursos con los que cuenta una familia en condición de pobreza deben ser empleados persiguiendo el bienestar inmediato, entonces los niños y niñas abandonan sus estudios y se insertan en el mercado laboral. Es decir, la educación es percibida como una oportunidad de cambio de la condición de pobreza pero al ser una inversión larga y costosa (en términos económicos y de tiempo) para la familia, pasa a segundo plano, lo que deriva en la deserción escolar.

6.1.5 Sobre las razones por las que niños y niñas dejarían de estudiar

De acuerdo con las madres de ambos grupos entre las posibles causas por las que sus hijos e hijas podrían abandonar el proceso educativo se encuentran la falta de dinero, enfermedades y la ausencia de los padres y madres. Los resultados reflejan fielmente los datos reportados por la ONU y la CEPAL (2002).

Referente a la **falta de dinero** es importante destacar que si bien se ubica dentro de las principales causas de posible deserción escolar para ambos grupos, existen diferencias importantes en la forma en que afectaría la educación de los y las menores. Para las mujeres en condición de pobreza constituye un problema porque se verían afectadas de forma directa las estrategias que emplean para apoyar la educación de sus hijos e hijas: llevarles a la escuela, comprarles el material didáctico necesario o comprarles el uniforme. En contraste, para las mujeres no-pobres, la falta de dinero no amenaza la forma de apoyo escolar, ya que este grupo se encuentra mayormente orientado al apoyo afectivo, pero implicaría la necesidad de realizar cambios en la dinámica familiar (por ejemplo cambiar una escuela privada por una pública, que la madre trabaje, abandonar actividades extraescolares como natación, etc.). Además, es importante considerar que la población en condición de pobreza se encuentra con mayor frecuencia expuesta a que el jefe o jefa del hogar pierda su empleo debido al bajo nivel educativo con el que cuenta y a recibir menores ingresos por su trabajo. Lo cual coloca a la situación de **falta de dinero** como sumamente probable de ser vivida por las familias pobres.

Con respecto al **embarazo** y **casamiento** como causas de deserción escolar, es de destacar que fueron consideradas para el futuro de las niñas y no para el de los niños. Este dato sugiere que por una parte es retomado el rol de género tradicional que indica que las mujeres deben ser las cuidadoras de los hijos e hijas, colocando en segundo plano su proceso educativo formal; que el fin de la vida de las mujeres es el matrimonio, dentro del cual no tendrán necesidad de tener un empleo dado que los hombres como proveedores cumplirán la función de atender económicamente un hogar. Y por otra parte puede ser un reflejo de la historia personal de las madres de que sugirieron estas opciones. Dos de ellas, en

condición de pobreza abandonaron su educación tras casarse, y otras dos, en condición de no-pobreza, interrumpieron su proceso educativo para embarazarse y cuidar a sus hijos e hijas.

6.1.6 Sobre la función de la educación

Para las mujeres de ambos grupos la educación de sus hijos e hijas es sumamente importante y coinciden en afirmar que asistir a la escuela les permitirá adquirir conocimientos y “desarrollarse como personas”. Sin embargo, las mujeres en condición de pobreza valoran a la educación en mayor escala al afirmar que ***lo es todo y sin educación no eres nada***. Lo anterior coincide con lo encontrado por Martin (1999), quien en su trabajo ***Para defenderse en la vida*** reportó que las familias en condición de pobreza tienden a valorar de forma positiva la educación de sus hijos e hijas y reconocen en ella la posibilidad de modificar las condiciones de vida de los y las menores.

Por otra parte, el grupo de las mujeres en condición de no-pobreza, identifica que la formal no es el único tipo de educación al que los niños y niñas están expuestos y la consideran como un complemento de la educación que se les brinda en el hogar (informal).

Finalmente es importante desatacar que las mujeres de ambos grupos no mencionaron la importancia que tiene la educación formal como un fenómeno potencialmente igualador de las condiciones sociales (Jusidman, 2003) , es decir, ninguna de las mujeres participantes hizo referencia a la importancia de la educación escolarizada en la adquisición de habilidades y herramientas que permiten la participación en procesos sociales y en la toma de decisiones relativas a los asuntos públicos como lo son las estrategias de combate a la pobreza: más empleos y mejor remunerados, igualdad de oportunidades educativas, mejores servicios de salud y seguridad social.

6.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las limitaciones que se enfrentaron durante la realización de la presente tesis fueron las siguientes:

- ‡ La muestra con la que se trabajó fue pequeña, convendría ampliarla y considerar la posibilidad de obtener una muestra representativa de la población residente en el DF con el objetivo de garantizar la generalización de los resultados.
- ‡ La realización de las entrevistas estuvo sujeta a la disponibilidad de tiempo de las participantes, lo que da lugar a que en ocasiones éstas sean aplazadas de forma indefinida.

6.3 APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los alcances de la tesis presentada fueron los siguientes:

- ‡ Constituye un primer acercamiento al estudio de las expectativas educativas maternas en México.
- ‡ Relaciona la realidad social de la pobreza con el fenómeno psicológico de las expectativas.
- ‡ Retoma la propuesta de Himmel (1984) respecto a la definición de expectativa educativa y la amplía con base en la teoría.
- ‡ Brinda información sobre las acciones de apoyo para la educación formal de niños y niñas y los problemas que las madres enfrentan para poder realizarlas.

6.4 SUGERENCIAS PARA NUEVAS INVESTIGACIONES

Con base en los resultados obtenidos en la presente tesis para próximas investigaciones se sugiere:

- ‡ Referente al apoyo materno a la educación percibido por los niños y niñas, incluir la opinión del niño o la niña así como una pregunta que explore cómo es que las madres se dan cuenta de que los menores perciben realmente que

ellas les apoyan en su proceso educativo. Profundizar en este tema es importante dado que ya Arancibia, Herrera y Strasser (1999) han reportado que el grado de compromiso parental percibido por los niños y niñas, impacta en la autoestima, el autoconcepto, el rendimiento escolar y estimula el desarrollo de habilidades escolares.

- ♣ Dado que no era el objetivo de la investigación, en esta tesis no se estudio la relación entre las acciones de apoyo a la educación formal y el desempeño escolar, sin embargo, sería importante considerarla en próximas investigaciones. Se sugiere considerar el promedio escolar y reportes de los y las docentes como indicadores.
- ♣ Se sugiere además investigar si las madres consideran la práctica punitiva como una forma de estrategia de apoyo a la educación y con qué frecuencia lo realizan, ya que esta situación estaría afectando el desempeño de los y las menores.
- ♣ Es recomendable considerar la participación de los padres de niños y niñas con el objetivo de explorar sus expectativas educativas y la influencia que estas tienen sobre el desempeño escolar de sus hijos e hijas.
- ♣ Finalmente se sugiere incluir un tercer grupo en la investigación: la población rural, con el objetivo de contar con información sobre el nivel de expectativas educativas maternas presentes en la población con las mayores tasas de pobreza.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos se concluye:

- ♀ Las mujeres en condición de no-pobreza presentan mayores expectativas educativas hacia sus hijas e hijos en comparación con las mujeres que viven en pobreza, considerando tanto la situación económica familiar como las habilidades e intereses de los niños y niñas.
- ♀ No existen diferencias entre los grupos con respecto a la frecuencia con la que se llevan a cabo actividades de apoyo a la educación formal, exceptuando el realizar actividades educativas fuera de los deberes escolares como la visita a museos, zoológico, etc. Son las mujeres en no-pobreza quienes realizan con mayor frecuencia estas actividades.
- ♀ De acuerdo con lo reportado por las participantes las mujeres del grupo en condición de pobreza brindan menor apoyo a sus hijos e hijas con las actividades relacionadas con la escuela.
- ♀ Las mujeres de ambos grupos coinciden en afirmar que las principales acciones de apoyo al proceso de educación formal de niños y niñas se encuentran: realizar las tareas con ellos y ellas, comprarles el material necesario para las labores escolares, participar en las actividades de la escuela, platicar con el niño o la niña y motivarle a continuar sus estudios.
- ♀ La falta de tiempo fue considerado por las mujeres de ambos grupos como el problema que impide con mayor frecuencia realizar actividades de apoyo a la educación formal.

REFLEXIONES FINALES

La pobreza es más que la carencia de los recursos necesarios para que las personas puedan satisfacer las necesidades básicas de alimentación, vivienda y salud; es el reflejo de la inequidad en la distribución de recursos y oportunidades que prevalece en nuestra sociedad, por lo cual constituye una de las bases en las que se sustenta la injusticia social.

Hablar de pobreza es hablar de la falta de libertad e igualdad, dos de los derechos humanos más importantes que tienen como finalidad proteger la dignidad de las personas.

La poca libertad de quienes viven en situación de pobreza se refleja en múltiples situaciones cotidianas. Ante la urgencia de contar con los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de sus familias, las personas pobres se ven obligadas a emplearse en trabajos mal remunerados porque no cuentan con la formación académica que les permita acceder a mejores mercados de trabajo. Los niños y las niñas en condición de pobreza se ven obligados a abandonar sus estudios y trabajar en condiciones poco favorables a su desarrollo y que se acercan más a la esclavitud que a la libertad, como es el caso de la prostitución infantil, por mencionar sólo un ejemplo.

El derecho a vivir con libertad incluye también el vivir libres de la violencia (en cualquiera de sus modalidades) y la discriminación, fenómenos que con frecuencia son padecidos por las personas pobres. Ejemplos de esto son los altos índices de pobreza entre la población indígena quienes, a consecuencia de su condición de pertenecer a un grupo étnico, ven limitadas sus oportunidades de acceso a la educación o empleo. Las personas de la tercera edad constituyen otro grupo en condición de vulnerabilidad debido a que son frecuentemente discriminadas por su edad siendo en este grupo donde se ubican las tasas más altas de pobreza.

Como se observa, la pobreza es una situación de violación a los derechos humanos; pero también constituye un problema social que es indispensable resolver para alcanzar los principios de igualdad y libertad sobre los que se

sustenta nuestra sociedad. Es imposible hablar de estos principios en un país donde más del 50% de su población vive en condición de pobreza; es indispensable por lo tanto, destinar recursos a programas encaminados a fomentar la igualdad, la equidad, la libertad, y promover mayores oportunidades sociales.

La educación formal es un campo fértil para estos objetivos ya que se considera que este tipo de educación permite reducir las brechas sociales y ampliar las oportunidades de las personas con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida.

Considerando que la educación formal es una importante estrategia de combate a la pobreza, las investigaciones dirigidas a identificar cuáles son las variables que influyen en el proceso educativo formal en sus diferentes niveles (ingreso y permanencia en la escuela, desempeño escolar, etc.) permitirán un mejor diseño e implementación de programas. Éstos últimos deben considerar, además de las variables asociadas con la escuela y las características de los niños y niñas, las variables que surgen de las familias; entre las que destacan las expectativas educativas; campo de estudio donde la presente tesis se desarrolló cubriendo de forma satisfactoria su objetivo inicial: documentar las expectativas educativas maternas empleando una muestra mexicana y enriqueció ésta información al incluir datos sobre las principales estrategias de apoyo para la educación formal empleadas por las madres de familia, los problemas que dificultan su realización y la función de la educación formal en la vida de los niños y niñas.

Finalmente es importante recordar que los distintos tipos de educación (formal, no formal e informal) contribuyen a la formación integral de las personas; por lo cual es elemental que de forma paralela al trabajo con la educación formal se desarrollen programas donde participen las familias y se les subraye la importancia que tiene su participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas y los beneficios que este tiene a su vez en la construcción de una sociedad donde las brechas entre las personas sean nulas.

CEPAL/ UNIFEM/ República de Italia, (2004). *Entender la pobreza desde la perspectiva de género*. Santiago de Chile: CEPAL

Cook, T. & Capbell, D., (1979). *Quasi- experimentation: Desing and analysis issues for field settings*. USA: Houghton Mifflin

Comisión de Derchos Humanos del Distrito Federal, (2005). En condiciones de pobreza y pobreza extrema vive &0% de los ancianos del Distrito Federal. En <http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=bol9605>. (Recuperado el 30 noviembre 2006)

CONASAMI, (2006). Salario mínimo general promedio de los Estados Unidos mexicanos. En <http://www.conasami.gob.mx> (recuperado el 30 de mayo de 2006)

Cortés, F.; Hernández, D.; Hernández, E.; Székely, M. & Vera, H., (2002). Evolución y características de la pobreza en México en la última década del siglo XX. En <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/2002/10.pdf> (recuperado el 20 de julio 2006)

Diccionario de las ciencias de la educación, (1983)

Dorsch, F., (1985). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Editorial Herder

Evans, G. & English, K., (2002). The environment of Poverty: Multiple Stressor Exposure, Psycho physiological Stress and Socioemotional Adjustment. *Child Development 73 (4), 1238 – 1248*.

Ezquerria, R. (1997). Los Capitalinos opinan sobre la escuela. *Educación 2001, 20, 26-30*.

Feldman, R. (2002). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana. México*: McGraw Hill

Feres, J. & Mancero, X., (2001a). *Enfoques para la medición de la pobreza. Breve revisión de la literatura*. Santiago de Chile: CEPAL

Feres, J. & Mancero, X., (2001b). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, Serie de estudios estadísticos y prospectivos.

Filgueira, C. & Peri, A. (2004). *América Latina: los rostros de la pobreza y sus causas determinantes. Santiago de Chile*: CEPAL

García- Pelayo, R. (2001). *Diccionario Usual*. México: Larousse.

Ginsburg, G. & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic / Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development, 64, 1461 – 1474*.

Gobierno Federal, (2003). Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación. En <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf> (Recuperado el 20 de julio 200)

Hernández-Laos, & Boltvinik, J., (1999). *Pobreza y distribución del ingreso en México*. México: Siglo XXI.

Hernández, R. & Fernández, C. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill

INEGI, (2005). Regiones socioeconómicas de México. En <http://jweb.inegi.gob.mx/niveles/jsp/index.jsp> (Recuperado el 20 de julio 2006).

INMUJERES, (2006). Pobreza. En <http://www.inmujeres.gob.mx> (recuperado el 5 de agosto de 2006)

Jusidman, C. (2003). *Estrategias de educación formal y no formal para confrontar la pobreza y desigualdad social*. México: Causa Ciudadana. Cuaderno Teórico 1

Kerlinger, E. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill

Kliksberg, B. (1990). *La escalada de la pobreza en América Latina*. México: Centro latinoamericano de Administración para el desarrollo / PNUD

López, M., (2000). Familia, género y pobreza. México: GIMTRAP.

Mathiese, M. (1994). *Desarrollo del lenguaje y factores socioculturales en niños en situación de extrema pobreza de la Comuna de Concepción (Chile)*. Santiago de Chile: Universidad de Concepción.

Martin, C. (1991). Para poderse defender en la vida: cuestiones sobre la cultura educativa de las familias obreras en el occidente de México. *Revista Latinoamericana de estudios educativos 2) (4) 9 - 46*

Martínez, R. (1996) Familia y Educación. Oviedo: Universidad de Oviedo

Martínez, R. & Corral, N. (1991). Parents and Children: Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research, 15(2), 163 - 169*

Mella, O. & Ortiz, I., (199). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de estudios educativos (24), 69-92*

Mialaret, G., (1984). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-tau, S.A.

Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela: La percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos, 67, 27-36*

- Monereo, C. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje Visor/ EDIUOC
- Montero, M. (2005). Proyecto PAPIIT: El impacto de la pobreza sobre el desarrollo socioemocional en niños. *Informe Técnico DGAPA-UNAM IN302905*
- Mujer Palabra, (2006). En <http://www.mujerpalabra.net/activismo/datos/menos1dolar diario-paises2.gf> (recuperado el 20 de julio de 2006)
- ONU / CEPAL, (2002). Panorama Social de América Latina (2001 – 2002) Síntesis. *Perfiles Educativos, (24), 95, 76 -97*
- ONU/CEPAL, (2006). Estadísticas de género, en <http://www.cepal.cl/mujer/proyectos/perfiles/comparados/población1.htm> (recuperado el 20 de julio de 2006).
- Padilla, E., (2001). Los doblemente pobres del México actual. En Gallardo, L. Y Osorio, J., (2001). *Los rostros de la pobreza. El debate. Tomo II*. México: Limusa Noriega Editores.
- Pastor, M., (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía, (220), 525-544.*
- Reeve, J., (1994) *Motivación y Emoción*. España: McGraw Hill
- Reimers, F., (1999). El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina. *Revista Latinoamericana de estudios educativos (24), 17- 68*
- Sanfuentes, A. & Lavados, H., (1982). *Dimensiones de la pobreza en América Latina y el Caribe*. Chile: UNICEF
- Sarramona, J., (1997). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC
- Soria, V. ,(2000). *Crecimiento económico, crisis estructural y evolución de la pobreza en México. Un enfoque regulacionista de largo plazo*. México: UAM
- UNESCO, (1992). *Educación para todos: finalidad y contexto: Monografía I. Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Jomtien, Tailandia*. Francia: UNESCO
- UNICEF, (1997). *Informe sobre el estado mundial de la infancia*. Washington: UNICEF
- Valleja, A. & Smith, M. (1993). La escolaridad como un valor para los jóvenes. *Perfiles Educativos, 60, 83-86*
- Wolma, B., (2002). *Diccionario de ciencias de la conducta*. México: Trillas
- Woolfolk, A., (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice may

Zúñiga, L.,(1988). La educación y la política social: El lugar de la educación de los niños en las estrategias de superación de la pobreza. En García - Huidobro, J. & Zúñiga, L., (1990) ¿Qué pueden esperar los pobres de la educación? Santiago de Chile: CIDE

ANEXO 1
INSTRUMENTO

Cuestionario de expectativas educativas maternas

A continuación voy a hacerle algunas preguntas sobre lo que usted espera de la educación de su hijo o hija. Por favor responda con honestidad.

1. Por cómo es su hijo o hija, ¿Cuál es el nivel más alto de estudios que usted cree que él o ella alcanzará? (PRESENTAR HOJA DE APOYO 1)

1. Primaria
2. Secundaria
3. Preparatoria o carrera técnica
4. Superior (universidad)
5. Posgrado

2. Considerando la situación económica de su familia, ¿cuál es el nivel máximo de estudios que usted cree puede alcanzar su hijo o hija? (PRESENTAR HOJA DE APOYO 1)

1. Primaria
2. Secundaria
3. Preparatoria o carrera técnica
4. Superior (universidad)
5. Posgrado

3. A continuación le leeré una serie de actividades que las madres llevan a cabo con sus hijos e hijas. Por favor, indíqueme la frecuencia con la que usted las realiza con (niño/ niña focal). (PRESENTAR HOJA DE APOYO 2)

- 0= poco/nunca
1= Casi nunca
2= A veces
3= Con frecuencia
4= Siempre

Con qué frecuencia usted	0	1	2	3	4
Habla con su hijo o hija acerca del futuro de sus estudios					
Le dice a sus hijo o hija que usted quiere que salga bien en la escuela					
Revisa los cuadernos y los trabajos que su hijo o hija hizo en la escuela					
Le ayuda a su hijo o hija a hacer la tarea					
Le lee cuentos o le lleva al museo, al zoológico, etc.					

4. ¿Qué tan segura está de que su hijo o hija tendrá éxito en la vida? (PRESENTAR HOJA DE APOYO 3)

Poco _____ Mucho

5. Mencione 5 de las formas en las que usted apoya a su hijo o hija en su educación (las cosas que usted hace con el objetivo de apoyar la educación de su hijo o hija). Ahora indíqueme de estas cinco, cuál es la más importante de acuerdo con su opinión y asígnele el número 1. A la que le sigue en importancia asigne el número 2, hasta llegar al 5.

6. Mencione 5 problemas que usted enfrenta para poder apoyar a su hijo o hija en su educación. Ahora indíqueme de estos cinco, cuál es el más importante de acuerdo con su opinión y asígnele el número 1. Al que le sigue en importancia asigne el número 2, hasta llegar al 5.

7. De acuerdo con su opinión, ¿Cuáles son las cinco principales razones por las que su hijo o hija podría dejar de estudiar? Ahora indíqueme, cuál sería la razón más importante y asigne el número 1 hasta llegar al 5.

8. ¿Qué función cree usted que tiene la educación en la vida de su hijo o hija?

9. ¿Cuánto apoyo cree usted que le proporciona a su hijo o hija para que siga estudiando? (PRESENTAR HOJA DE APOYO 3)

Poco _____ Mucho

10. ¿Cree usted que su hijo o hija se da cuenta del apoyo que usted le da para que estudie?

() No () Si, dígame cuánto (PRESENTAR HOJA DE APOYO 3)

Poco _____ Mucho

ANEXO 2

HOJAS DE APOYO

Proyecto PAPIIT IN302905
Hoja de apoyo 1
Madre
Expectativas educativas

1. Primaria
2. Secundaria
3. Preparatoria o carrera técnica
4. Superior (universidad)
5. Posgrado

0= poco/nunca

1= Casi nunca

2= A veces

3= Con frecuencia

4= Siempre

Poco _____ Mucho