



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

*Origen social y rendimiento académico de una cohorte de estudiantes de
la Escuela Normal en Sonora*

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestro en Innovación Educativa

Presenta:

Adolfo Alvarez Quintero

Director:

José Ángel Vera Noriega

Hermosillo, Sonora, Octubre de 2015.

Hermosillo, Sonora a 09 de Octubre de 2015

Dra. María Guadalupe González Lizárraga
Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***Origen social y rendimiento académico de una cohorte de estudiantes de la Escuela Normal en Sonora***, presentado por el pasante de maestría, Adolfo Alvarez Quintero cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dr. José Ángel Vera Noriega

Dra. María Gpe. González Lizárraga

Dr. Jesús Tanori Quintana

Dr. Jesús Enrique Mungarro Matus

Agradecimientos

Aquellas personas e instituciones que me brindaron su apoyo, tiempo y conocimiento para la realización y culminación de este proyecto les agradezco de todo corazón.

A mi director de tesis Dr. José Ángel Vera Noriega por su conocimiento, su ayuda y la confianza brindada durante estos dos años, lo cual fortalece mi formación tanto académica como personal. Para él mis respetos y admiraciones.

A mis asesores Dr. José Tanori Quintana, Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga y Dr. Jesús Enrique Mungarro Matus por su tiempo, acompañamiento y críticas brindadas para elevar la calidad del proyecto.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico prestado durante el periodo de posgrado.

Al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD), al Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES) y las Escuelas Normales participantes por las facilidades otorgadas durante todo el trayecto de la investigación.

A mis maestros del posgrado en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (UNISON) por sus conocimientos y su apoyo, el cual contribuyo a mi formación académica y personal, en especial a la Dra. Laura Elena Urquidi Treviño a quien aprecio y respeto.

Al plantel administrativo y de posgrado de la Universidad Católica Dom Bosco por haber brindado todas las facilidades para llevar a cabo una estancia de investigación en especial a la Dra. Sonia Grubits y Dra. Heloisa Grubits por su apoyo para el fortalecimiento del proyecto y mi formación académica.

A mis compañeros de maestría con quienes compartí maravillosas experiencias y a quienes siempre recordare con cariño.

A mis padres y a mis hermanos para ellos la culminación de este proyecto, mi cariño y agradecimiento más profundo.

A mi familia, a Carolina y a mis amigos en especial a Julio, Iram, David, Fernando, Orlando, Karina, Mawuli, Osmel, Perla, Paola, Alejandra, Iván y Gissel que estuvieron a mi lado brindando su amistad y apoyo incondicional y a quienes valoro con todo mi corazón.

A dios y a quien físicamente no está conmigo pero me acompaña siempre en mis pensamientos y acciones, a ti mi primo-hermano a quien siempre llevo en el corazón.

*Nuestro miedo más profundo no es ser inadecuados,
Nuestro miedo más profundo es nuestro poder inconmensurable...*

Marianne Williamson

Índice

Agradecimientos

Índice general

Índice de cuadros y tablas

Resumen

Introducción	10
Capítulo 1. Contextualización, Planteamiento del problema y objetivos	15
1.1 Políticas Internacionales para la formación docente	15
1.2 Sistemas de formación docente en el mundo	17
1.3 Sistema Nacional de Formación de Maestros en México: un sistema heterogéneo y complejo	20
1.4 Los estudiantes de escuelas normales en cifras	24
1.5 Formación docente inicial en Sonora: escuelas normales	32
1.6 Planteamiento del problema	35
1.7 Justificación	36
Capítulo 2. Marco Teórico	39
2.1 El origen social desde la perspectiva de Bourdieu	40
2.1.1 Las formas de capital	41
2.1.2 Capital cultural	42
2.1.3 Capital social	43
2.2 Rendimiento académico	44
2.3 Estudios sobre origen social y rendimiento académico	45
2.4 Definición del objeto de estudio	50
2.5 Objetivos	52

2.6 Preguntas de investigación	53
Capítulo 3. Metodología	54
3.1 Tipo de investigación	54
3.2 Población de estudio	54
3.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos	55
3.4 Dimensiones y variables consideradas en el estudio	56
3.5 Procedimiento y análisis de datos	65
Capítulo 4. Resultados	67
4.1 Origen social de los Licenciado en Educación Primaria	67
4.2 Características particulares de cada perfil de origen social	70
4.3 Rendimiento académico y origen social	73
4.4 Rendimiento académico y tipos de capital	75
Capítulo 5. Discusión de resultados	79
5.1 Conclusiones y recomendaciones	83
Referencias bibliográficas	86
Notas al pie	92
Anexos	95

Índice de cuadros y tablas

Cuadro 1. Tasa media de crecimiento anual en escuelas normales públicas por periodo presidencial	25
Cuadro 2. Porcentaje de estudiantes de educación normal por nivel de logro educativo, licenciatura y tipo de sostenimiento en el examen intermedio de conocimientos de cuarto semestre y el examen general de conocimientos de octavo semestre	29
Cuadro 3. Resultados nacionales del concurso de ingreso 2014-2015 de los sustentantes (idóneo y no idóneo) por tipo de convocatoria en educación básica	30
Cuadro 4. Oferta educativa de las escuelas normales en Sonora	32
Cuadro 5. Resultados presentados por los egresados normalistas del Estado de Sonora en el examen de oposición durante el ciclo 2014-2015	34
Cuadro 6. Resultados en promedio de aciertos para el examen Intermedio de conocimientos y para el examen general de conocimientos de la Licenciatura en educación primaria	34
Tabla 1. Especificación de bloques y reactivos del instrumento	56
Tabla 2. Variables y especificación de reactivos para la dimensión rendimiento académico	62
Tabla 3. Relación entre áreas evaluadas en el EXI LEPRI y los cursos utilizados por la ENES y la ENR	63
Tabla 4. Relación entre las áreas evaluadas en el EXI LEPRI y los cursos utilizados por el CREN	63
Tabla 5. Datos descriptivos generales de los capitales	68
Tabla 6. Centros y valores de F de conglomerados finales	68
Tabla 7. Niveles de capitales presentados en los conglomerados finales	70
Tabla 8. Número de casos en cada conglomerado	70
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de conglomerados y variables de atributo	71
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de conglomerados y apoyo familiar	73
Tabla 11. Análisis de varianza simple. Perfiles de origen social y promedios por semestre	75
Tabla 12. Tablas de correlaciones entre variables dependientes y capitales	76

Tabla 13. Resultados del análisis de regresión por pasos para las variables predictivas del promedio general de primer semestre	76
Tabla 14. Resultados del análisis de regresión por pasos para las variables predictivas del promedio general de cuarto semestre	77
Tabla 15. Resultados del análisis de regresión por pasos para las variables predictivas de PROXY EXI-LEPRI	78

Resumen

En los últimos años evaluaciones internacionales y nacionales han presentado resultados pocos favorables para el sistema educativo en México, centrando el análisis en la calidad de los profesores. Esta problemática ha sido similar en el concurso de oposición para el ingreso a la profesión docente, poniendo en duda la eficiencia de la formación inicial a cargo de las escuelas normales mexicanas. Aun cuando los profesores llegan a tener un papel protagónico dentro del sistema educativo, su conocimiento sigue representando una incógnita para el mismo sector. El trabajo presenta los resultados de una investigación sobre el origen social y el rendimiento académico de una cohorte de Licenciados en Educación Primaria en Sonora. El análisis se realiza empleando la perspectiva de Bourdieu sobre la construcción del capital la cual permite relacionar la influencia que poseen los perfiles de origen social sobre el logro académico de los estudiantes. Entre los hallazgos más relevantes se encuentra la relación familiar docente como factor determinante del origen social.

Palabras clave: Estudiantes, Educación Normal, Rendimiento Académico, Bourdieu P., Formación de Profesores.

Introducción

El trabajo de tesis presenta una investigación realizada sobre la influencia del origen social en el rendimiento académico de una cohorte de estudiantes de la Escuela Normal en Sonora pertenecientes a la Licenciatura en Educación Primaria de tres planteles distintos. Con ello, se busca aportar conocimiento sobre ¿Quiénes son y qué características tienen los estudiantes de las escuelas normales en México? Las diversas evaluaciones como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), las del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) e incluso el Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes (ENCHCD), conocido también como examen de oposición, aunque están dirigidas a actores y niveles educativos diferentes, han generado una controversia puntual al poner en tela de juicio la capacidad de los docentes mexicanos. Controversia con la cual los profesores en formación inicial tendrán que lidiar una vez egresen de sus estudios superiores.

Lo cierto es que, aunque las evaluaciones han mostrado resultados poco favorables a pesar de la serie de acciones, programas y reformas que el Gobierno mexicano ha emprendido, en ninguno de los casos se ha buscado conocer la opinión de uno de los actores principalmente afectados; los profesores, ya sea que este se encuentre en formación o en el campo laboral.

Actualmente el sector docente y las escuelas normales han sido el centro de una serie de cambios, manifestaciones y descontentos sociales. Esto se ha dejado ver en la constante inconformidad por parte del magisterio nacional en relación a la reforma educativa publicada en 2012, las arbitrariedades por parte del Estado en relación a la situación que viven las escuelas normales rurales e informes como el realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicado en 2015 el cual se realizó con el objetivo de avanzar en el conocimiento del magisterio nacional y muestra un panorama estadístico de los profesores en México. Lo cual, ha atraído la mirada y el análisis no solo de la comunidad civil sino también de la comunidad científica.

En el primer capítulo el objeto de estudio plantea un análisis del marco contextual referente a las políticas de formación inicial docente expuestas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Además se presenta la descripción de sistemas de formación docente de diversos países considerando la posición alcanzada en la evaluación PISA, así como las similitudes expuestas en el reporte McKenzie. Bajo esa misma idea se describen las características de los estudiantes en formación inicial docente proporcionados por el informe del INEE en 2015. Mismos datos que en conjunto con la información del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES) permiten analizar la situación de las escuelas normales sonorenses. En el mismo capítulo se presenta la problematización y justificación del objeto de estudio.

El capítulo dos presenta los principales conceptos teóricos utilizados por Pierre Bourdieu en su teoría de la desigualdad social y los herederos tales como el ethos y los diversos tipos de capital que el autor plantea. Se utiliza este referente teórico para definir y delimitar conceptos, variables e indicadores pertinentes para la construcción del origen social de los sujetos bajo análisis.

El capítulo se desglosa en tres segmentos de análisis: en el primero se describen los términos en los que Bourdieu concibe la desigualdad social en relación a la escuela y el concepto de ethos. De igual manera se describen los tipos de capital y los diferentes estados (objetivado, incorporado e institucionalizado) en los cuales se puede presentar el capital cultural, mismos que han sido utilizados para determinar el origen social de los sujetos. El segundo apartado hace referencia a la característica multifactorial del concepto de rendimiento académico la cual provoca un dilema respecto a su definición. Por último en el tercer segmento se describen los diferentes estudios que han relacionado las variables de origen social y rendimiento académico y como el origen social ha sido trabajado bajo la perspectiva de capital cultural de Pierre Bourdieu. Además el capítulo integra un apartado para definir el objeto de estudio en el cual se establecen la conceptualización de las dimensiones y variables así como los objetivos y preguntas pretendidas en el estudio.

El capítulo tres está dedicado a la metodología que se siguió para la investigación. En términos generales se retoma la propuesta metodológica de Casillas, Chain y Jácome (2007) en la cual se busca determinar el origen social de los estudiantes mediante la operacionalización de dos tipos de capital, mismos que contribuyen al análisis del rendimiento académico mostrado por un grupo de estudiantes en un periodo de tiempo. A diferencia de esta propuesta (Casillas et al.) el presente trabajo construye el origen social mediante cinco tipos de capital (social, familiar, escolar, cultural y económico) los cuales están determinados mediante la suma de diversos indicadores atribuidos a cada uno de estos. El apartado también muestra las características específicas de la población participante así como el periodo de tiempo bajo el cual es analizado; finalizando con el procedimiento que se siguió para la aplicación del instrumento de recolección de información y las pruebas estadísticas elegidas para el análisis de datos.

En el capítulo de resultados presenta el análisis de los hallazgos obtenidos en relación a los objetivos y las preguntas establecidas en el estudio. Los resultados son presentados bajo dos características; en la primera se describen los resultados obtenidos en relación a los perfiles de origen social encontrados bajo el análisis de conglomerados, así como las particularidades generales y específicas de la población en general; y en la segunda se exponen los resultados de las pruebas de regresión que corresponden al objetivo de analizar los capitales que predicen el rendimiento académico de los Licenciados en Educación Primaria (LEP).

Por último, el capítulo cinco referente a la discusión de resultados presenta la descripción de los principales resultados obtenidos bajo el análisis de la teoría y conceptos de Bourdieu. En el apartado se destacan las condiciones familiares del estudiante en relación a la profesión docente, así como los factores escolares y económicos como predictores del rendimiento académico. El capítulo también incluye un apartado con las principales conclusiones y recomendaciones realizadas por el investigador. Al final del trabajo se puede encontrar el apartado de anexos con el instrumento bajo el cual se recolectaron algunos datos de análisis y las tablas de

indicadores y valores que integraron cada uno de los capitales construidos para el origen social.

El magisterio ya no es lo que fue, o mejor dicho, ya no solo es lo que había sido...

Alberto Arnaut

Capítulo 1. Contextualización, problemática y justificación

En este capítulo se presenta un marco contextual con información referente a la formación docente y las escuelas normales en México, en específico en el Estado de Sonora. Se muestran algunas de las políticas internacionales relacionadas a la formación inicial de los docentes, así como la problematización y la justificación de esta investigación. Para lograr esto se presenta la siguiente lógica de argumentación: se revisan las políticas internacionales de la formación docente, particularmente el análisis de las políticas focalizadas en las escuelas formadoras de docentes. Aun con políticas más o menos homogéneas a nivel nacional las prácticas formativas y las licencias requeridas son diferentes en cuanto a su exigencia en los países en desarrollo y los desarrollados.

Después nos centramos en la realidad de México y la asumimos como heterogénea en términos de administración y control, y compleja en cuanto a los intereses políticos que se desarrollan alrededor de sus presupuestos y sus productos. Sin embargo, en México tenemos un solo currículo y un control muy homogéneo de su aplicación. A partir de esto se basa en una discusión sobre el sindicalismo magisterial y las reformas educativas y su impacto en la formación de maestros. Este contexto general de las reformas abre la posibilidad de iniciar la discusión sobre los estudiantes de las normales, que como estudiantes de educación superior mantienen prácticas escolares que desaparecieron de las Instituciones de Educación Superior (IES). Además de sus prácticas nos interesa señalar la progresión de la matrícula vinculada con las reformas, señalando que van a la baja a través de los últimos 20 años y particularmente en Sonora en los últimos seis años. La relación de la formación de alumnos y los resultados del examen de ingreso a la docencia nos dan el soporte para plantear el problema al final de este capítulo.

1.1 Políticas Internacionales para la formación docente.

Desde hace varios años, los países han venido experimentando una serie de grandes cambios sociales y políticos. Esto ha provocado la creación de nuevos paradigmas y modelos de desarrollo, nuevos marcos constitucionales y reformas

profundas a las leyes de la educación, cuya finalidad es generar cambios que busquen la eficiencia y la eficacia de la calidad educativa (Pizarro, 2011).

El logro de dicha calidad educativa ha sido un tema bastante abordado durante estos últimos años, sobre todo a raíz del inicio de evaluaciones internacionales como la de PISA, que con sus resultados han creado un “top ranking” de sistemas educativos. Esto ha implicado el estudio y análisis de varios factores relacionados con el campo educativo, y a pesar de que la evaluación está centrada en el desempeño de los estudiantes, la atención se ha colocado sobre otro actor principal de la educación: el profesorado; poniendo sobre la mesa de análisis los sistemas de formación docente tanto inicial como continuo, ambos encargados de la preparación pedagógica de los profesores (Schmelkes, 1995; Imbernón, 2006; UNESCO, 2014).

Organismos internacionales, como la OCDE, reconocen que *una labor docente de calidad dará como resultado el acceso a los estudiantes a una enseñanza de calidad*. Así mismo, la misma organización describe una serie de inquietudes relacionadas con políticas educativas y formación del profesorado, una de ellas enfocada en el desarrollo del conocimiento y las habilidades docentes. Esto nos dice que varios países miembros de dicha organización muestran inquietud acerca de las lagunas cualitativas de los profesores, debido a que sus habilidades y conocimientos para la resolución de necesidades escolares están siendo cuestionadas. Por lo regular, estas dudas de tipo cualitativo se manifiestan en los sistemas basados en la carrera (modelo básico de empleo), debido a que la formación de los docentes no está conectada con las necesidades escolares y los criterios de selección para el ingreso no siempre hacen hincapié en las competencias necesarias para llevar a cabo una enseñanza eficaz (OCDE, 2005).

De la misma manera, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO en la décima reunión de un comité mixto de expertos sobre la aplicación de las recomendaciones, realizaron un análisis de las principales cuestiones que afectan la situación del personal docente de los distintos niveles de enseñanza de todo el mundo. Se establecieron los principales temas de interés para la enseñanza y la educación, entre los cuales se encuentra la formación docente inicial y continua. Una

de las recomendaciones fue brindar asistencia a los estados miembros por parte de la OIT y la UNESCO para la formulación de políticas claras y exhaustivas en materia de formación del personal docente; también la formulación de las estrategias que permitan atraer alumnos más capaces, facilitando su participación en los programas de formación docente además de contribuir a su ingreso a la docencia (OIT/UNESCO, 2010).

Por ello la OCDE (2010) publicó un acuerdo de cooperación con México para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas con la finalidad de avanzar en los resultados de aprendizaje de los niños de educación básica por medio de políticas públicas. En esta publicación se recomendó aumentar el nivel de exigencia en la selección de los candidatos a ser docentes, así como también el fortalecimiento sustancial de las escuelas normales públicas y privadas y otras instituciones de formación inicial docente.

1.2 Sistemas de formación docente en el mundo.

De acuerdo con las políticas establecidas por la OIT y la UNESCO sobre la formación del personal docente, y partiendo desde los resultados alcanzados por países líderes en la prueba PISA y el reporte McKenzie & Company (2007), acerca de las similitudes entre los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo, se analizan algunas características de los sistemas de formación docente de distintos países a nivel internacional.

Una de las similitudes encontradas por el reporte McKenzie es *conseguir a las personas más aptas para desempeñar la docencia*, punto que durante la formación docente se presenta en dos momentos: el primero al ingresar a un programa de licenciatura en docencia y el segundo al ingresar a la carrera docente. Además se debe mencionar que en la mayoría de estos países la formación inicial docente se lleva a cabo en las universidades o en facultades especializadas dentro de las mismas y en ocasiones no sólo se encargan de la formación inicial sino también de la formación continua. Esta formación contempla una prioridad igualitaria en la preparación de los docentes, la cual al igual que el aprendizaje es interminable (Merino, 2012).

Países como Finlandia, Singapur, Corea, China (Hong Kong, Shanghai) y Japón, comparten entre sí la importancia de la formación para sus sistemas de educación con sus rigurosos procesos de selección para el ingreso a la formación docente. En estos países los procesos de selección se dan en dos fases: uno realizado de manera nacional o estatal y el segundo realizado por las instituciones encargadas de la formación docente, esto con la finalidad de seleccionar sólo a los mejores candidatos. En los países asiáticos la primera etapa de selección considera por lo regular la aplicación de una prueba para sus estudiantes. Las características de la prueba pueden variar entre países e incluso entre provincias y hay universidades que no están autorizadas para realizar otro tipo de pruebas escritas exclusivas de la universidad, por lo cual complementan sus procesos de selección con expedientes académicos y cartas de recomendación. De igual manera, las universidades están facultadas para definir los porcentajes que otorgarán a cada uno de estos requisitos según sean las especificaciones de formación de la institución. Por el contrario en Finlandia la primera etapa de selección nacional toma en cuenta factores como las capacidades para la realización de las funciones docentes, los resultados obtenidos en el bachillerato y su grado de sensibilidad social, el cual puede ser medido a través de la participación en actividades sociales de voluntariado. En la segunda fase, realizada por las facultades, el proceso conlleva desde una entrevista fundamental que valora capacidades comunicativas, actitud social y empatía, hasta el resumen de la lectura de un libro y la explicación de un tema ante una clase pequeña. Los prospectos también deben demostrar sus habilidades de expresión artística, su habilidad en las tecnologías de la información y la comunicación, así como también el presentar una prueba de matemáticas (Manso y Ramírez, 2011; Merino, 2012).

Por otra parte, sumándose a estos países, encontramos naciones como Canadá, Estados Unidos, Francia, Alemania y Reino Unido, con procesos rigurosos en la selección de candidatos para el ingreso laboral a la profesión docente y una formación continua sumamente efectiva. Todos estos países tienen como requisito principal la obtención de un certificado que avale sus estudios de educación superior y el cumplimiento de cierto número de prácticas docentes para poder ingresar a la carrera docente, en el caso particular de Finlandia los profesores de primaria son

formados hasta el grado académico de maestría para poder ingresar al sector laboral. Por su parte, Japón, Corea, Singapur y Francia cuentan con un examen para los aspirantes que desean ingresar a la carrera docente después de haber terminado su formación inicial. Alemania por su parte establece un periodo de prueba a sus aspirantes de 2,5 a tres años, el cual puede disminuirse o extenderse hasta cinco años dependiendo de las circunstancias, realizando durante ese tiempo un seguimiento de aptitudes y desempeño de cada profesor. Hong Kong y Singapur realizan tan riguroso y restrictivo proceso de admisión a la formación inicial que no realizan exámenes de ingreso a la carrera docente, garantizando la salida de profesionistas eficaces. Como comprobante de la calidad de sus docentes, sólo hace falta ver los resultados alcanzados por estas dos regiones en las últimas versiones de PISA, donde en 2010 se encontraban en la posición cuarta y quinta respectivamente y para el 2012 avanzaron la segunda y tercera posición sólo que esta vez Singapur superó a Hong Kong. Por último, el número uno en la evaluación Pisa en 2012, Shanghái, donde al final los candidatos deben presentar un test que si logran superar les permitirá solicitar un certificado académico, con el cual podrán ser seleccionados de forma local por las escuelas. El examen incluye superar una prueba en chino-mandarín en la cual sólo pueden fallar un 20% y cuatro pruebas pedagógicas que evalúan aspectos de pedagogía, psicología, metodología y habilidad o capacidades de enseñanza. Cabe resaltar que las tres primeras pruebas se realizan de forma escrita y la cuarta de forma práctica (Merino, 2012; Ministerio de Educación Colombiano, s/f).

Muchos de estos países también establecen la tutoría de un profesor experto sobre un profesor de nuevo ingreso a la carrera docente, esto con la finalidad de ayudar al profesor neófito a construir su identidad como docente y le ayuda a encontrar soluciones de errores generados en la práctica inicial. De igual manera, se generan redes de colaboración entre profesores para desarrollar investigaciones en sus propias escuelas, ya que desde su formación inicial se maneja un modelo de investigación-acción. De manera similar, en Estados Unidos se conforman las Escuelas de Desarrollo Profesional, las cuales brindan a docentes experiencias situadas en la escuela y ponen en contacto a profesores universitarios con profesores de enseñanza básica. Con ello, los docentes pueden retroalimentarse y reconocerse mutuamente

abriendo un espacio entre el conocimiento experto y el práctico, así las escuelas se nutren con los adelantos de las investigaciones científicas realizadas por las universidades, las cuales a su vez retroalimentan sus teorías y obtienen información de las prácticas. Otra cuestión interesante, que ocurre en el sistema de Singapur, es que los profesores, después de trabajar tres años en el aula, tienen la oportunidad de elegir tres tipos de trayectos para su carrera docente: 1) continuar como docente de aula; 2) como especialista, desempeñando cargos de diseño curricular, tutoría, psicología educativa, evaluación e investigación y 3) liderazgo, donde se desempeñan responsabilidades de gestión, pudiendo alcanzar cargos directivos. Así, todos los profesores, independientemente del cargo que posean, cuentan con la experiencia de la práctica en el aula (Ministerio de Educación Colombiano, s/f).

Estos países también coinciden en la reflexión de sus prácticas docentes durante su periodo de formación inicial como en su periodo de formación continua. Una cantidad considerable de horas prácticas les permite a los estudiantes en formación docente tener constantes relaciones entre la teoría y la práctica, analizar el conocimiento situado, ampliar su cuestionamiento crítico y su práctica reflexiva. Además como en el caso de Finlandia, la conexión con centros de práctica de excelencia y la supervisión y retroalimentación de diversos profesores y tutores permite asegurar un aprendizaje y una experiencia más significativa (Manso y Ramírez, 2011).

1.3 Sistema Nacional de Formación de Maestros en México: un sistema heterogéneo y complejo.

Este apartado tiene la finalidad de analizar el sistema nacional de formación del profesorado mexicano, para lo cual se toma como eje de análisis el texto de Arnaut (2004), ya que recoge los elementos necesarios para analizar el sistema bajo la idea de heterogeneidad y complejidad ambas definidas por el autor.

Las causas de esta heterogeneidad que han complejizado el sistema se deben a la cantidad de diversos actores que han participado en su regulación, creación, administración, sostenimiento y desarrollo de estas instituciones formadoras de docentes. Estos actores son nada menos que el Gobierno Federal, los gobiernos

estatales, universidades públicas y privadas, algunos particulares y claro, el Magisterio, representado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Esta pluralidad de la que se habla también se ve reflejada en la progresiva diferenciación curricular para atender las diferentes necesidades de formación específicas y la diferenciación curricular de los distintos niveles y modalidades de la educación básica. Lo cual ha generado la formación de distintos profesores, por ejemplo: en educación física, educación tecnológica, telesecundaria, artística e indígena, y esto refiriéndonos sólo a programas ofrecidos por las escuelas normales. Como se puede ver la Escuela Normal va más allá de la formación de profesores en educación primaria y preescolar. Por consecuencia esto también ha provocado la creación de nuevas escuelas, como por ejemplo; la Escuela Normal de Educación Física o la Escuela Normal de Educación Especial, instituciones que atienden las nuevas ofertas de formación educativa (Arnaut, 2004).

La creación y aparición de las escuelas normales han sido, como lo menciona Arnaut (2004), *una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de un siglo*, ello debido a como la historia ha marcado el origen de las distintas escuelas de profesores en México. Como lo fue el caso de las Escuela Normal Rural (ENR) surgida en épocas posrevolucionarias y a raíz de que la Escuela Nacional de Maestros (ENM) difícilmente cambiaría su formación docente para atender la acelerada expansión de la naciente escuela rural mexicana. Sucedió lo mismo con la creación de los Centros Regionales de Enseñanza Normal (CREN), originados por la idea de que las ENR en constante conflicto difícilmente podrían formar los perfiles docentes contemplados en el Plan de Once años y las ENM, donde sus egresados se negaban a trabajar fuera del Distrito Federal, sobre todo en zonas rurales.

Por otra parte, las tres reformas curriculares y las siete reformas de formación docente también han contribuido a que exista una heterogeneidad en las tradiciones formativas de los profesores en el Sistema Educativo Nacional (SEN), ya sea que estos se encuentren en el campo laboral o en formación inicial. Esto se puede observar bajo la perspectiva de la historia misma de los profesores y su sistema de formación, al

igual que con el origen de las escuelas normales. Desde la expansión acelerada de la educación básica en los años 70, lo cual trajo consigo la apertura de varias escuelas normales y la proliferación de las escuelas normales privadas creando una desigualdad en la calidad y el nivel de la formación de los futuros profesores.

Años más tarde, a mediados de los ochentas con la masificación de la educación superior y la ruptura de la universidad como cuestión de clases sociales elite, se provocó una caída en el estatus del magisterio e hizo visible que los estudios cursados por miles de profesores y estudiantes no eran de nivel superior. Esto trajo consigo una reforma curricular que proponía como requisito cursar bachillerato para ingresar a la educación normal, elevando los estudios a nivel de licenciatura y propuso cursos a los profesores ya en servicio para adquirir su certificado de licenciados.

Para el periodo de los noventas, se emprende una reforma para las escuelas normales donde los Estados de la Federación adquirieron la responsabilidad administrativa y operativa de las escuelas, sin embargo, la regulación y definición de los planes curriculares y la formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica seguía quedando a cargo del Gobierno Federal. Fue también en los noventas que después de trece años se dio una nueva reforma curricular impulsada por el reciente Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN). Esta reforma propuso un modelo de formación inicial centrado en la enseñanza, con la finalidad de formar un docente reflexivo e indagador de sus propias prácticas en escenarios reales, provocando una reducción de materias y el desplazo del sentido científico y de investigación educativa que establecía el plan de estudios de 1984. Aunado a esto se debe mencionar que la reforma curricular de 1984 nunca llegó a consolidarse por cuestiones relacionadas al financiamiento necesario para el impulso de programas que ayudaran a su consolidación, esto a causa de la severa crisis por la que atravesó el país durante los años ochenta, además del débil consenso por parte del magisterio y las comunidades normalistas, problemática habitual incluso en las reformas actuales (Maya (2010), Arnaut (2004), IESSA (s/f)).

A partir del PTFAEN se desarrollaron diversas acciones que buscaron fortalecer a las escuelas normales. Tal es el ejemplo del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) –el cual aceptó como marco operacional al PTFAEN- éste fue puesto en marcha en 2002, con la finalidad de contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los docentes normalistas, actuando mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tuvieran incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales públicas. El PROMIN fue impulsado de manera coordinada por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y las AEL (Autoridad Educativa Local o su equivalente en los Estados) y tiene la particularidad de ser un programa opcional, es decir, cada escuela decide si participa en el o no (SEP, 2013; IESSA (s/f)).

Como parte del desarrollo tanto del PTFAEN como del PROMIN se emprendieron algunas acciones, dando como resultado en 2005 el diseño de acciones orientadas para que cada entidad formulara su Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN). El PEFEN es una estrategia para favorecer la integración y consolidación de un sistema estatal de la educación normal de calidad en cada entidad federativa. De dicho programa se desprenden dos programas: el ProGEN y el ProFEN. La última reforma aplicada al plan de estudios de la LEP de las escuelas normales fue realizada en 2012 en coordinación con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y en apego a la Ley General de Educación (LGE). El nuevo plan de estudios se construyó a partir de tres líneas curriculares: 1) enfoque centrado en el aprendizaje; 2) enfoque basado en competencias; 3) flexibilidad curricular, académica y administrativa (IESSA (s/f)).

Aunque estas líneas curriculares guardan coherencia con las tendencias internacionales en educación; Cardeña (2012) menciona que el plan de acción generado por el gobierno volvió a presentar fallas importantes. Por ejemplo, el inoportuno plan de acción nacional que tuvo la atención del profesorado para asegurar la apropiación de la reforma, además de la intervención del SNTE reestructurando la malla curricular a cuatro años de todas las licenciaturas, la cual había sido estructurada inicialmente en cinco años. Aunado a esto, durante el periodo de implementación del

plan piloto de la reforma curricular en el ciclo escolar 2011-2012, la escasez de tiempo había golpeado la disponibilidad de realizar estudios de necesidades del profesorado o la implementación de cursos encaminados a capacitarlos para atender las necesidades académicas de la reforma, realizando un pilotaje carente de capacitación previa oportuna para los docentes de las escuelas normales. Por último, de la misma manera que en el plan de 1984, se presentó una poca representatividad de la presencia de docentes de las escuelas normales en la consulta y construcción de los nuevos programas de estudio. Nuevamente los principales actores encargados de la implementación y el funcionamiento de la reforma fueron considerados como un cero a la izquierda.

1.4 Los estudiantes de escuelas normales en cifras.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, según cifras del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIE) se inscribieron 3, 419,391 estudiantes¹ en Educación Superior, de los cuales 132,205 pertenecían a una licenciatura en escuelas normales. En 2015 el INEE publicó un informe sobre los docentes en México, en él se presentan cifras y características particulares de los docentes de educación básica y media superior del país y bajo el cual se hacen los siguientes análisis.

En el apartado dedicado a la formación inicial y continua se menciona el desafío que representa para la política educativa el *lograr una correspondencia, una coherencia y un complemento entre ambas etapas formativas del desarrollo profesional docente, mediante las cuales se tratan de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente mexicano y el avance en el mejoramiento de su práctica, con lo cual se contribuirá al aseguramiento de una educación de calidad destinada a los niños, adolescentes y jóvenes mexicanos. Mostrando nuevamente la relación docente de calidad-educación de calidad.*

¹ El total de estudiantes integra a estudiantes de Licenciatura y de pos grados e instituciones Públicas y Privadas.

Sin embargo, los estudiantes en formación inicial docente, los cuales –como ya se mencionó- se forman principalmente en las escuelas normales han tenido que competir con estudiantes de otras instituciones con formación pedagógica como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las escuelas normales privadas y algunas IES públicas y privadas. Esto debido a la inclusión de secundaria (1993) y preescolar (2003) a la educación básica obligatoria. Esta competencia se ha presentado principalmente en el ingreso a la carrera docente mediante el concurso de oposición. Lo cual ha quedado demostrado al encontrar profesores formados en IES laborando en educación básica y en el número de egresados que participan en el concurso de ingreso al servicio de educación básica.

Por otra parte, el crecimiento anual en la tasa media estudiantil de las escuelas normales públicas también se ha visto afectado desde finales de los ochentas durante el sexenio de Miguel de la Madrid, donde el crecimiento fue de un 4,7%, bastante bajo si se considera el 22,4% obtenido en el sexenio anterior. Durante el periodo del presidente de la Madrid se deben señalar algunos hechos históricos -ya mencionados- que probablemente pudieron afectar el bajo porcentaje en el crecimiento de la matrícula de las escuelas normales de ese año. El primero de ellos la fuerte crisis que México había iniciado a principios de los ochenta; el segundo la masificación de estudiantes en educación superior provenientes de diversos sectores de la sociedad; y tercero, la desaparición de la Escuela Normal Básica al elevar al grado de licenciatura todos los tipos y especialidades de educación normal, estableciendo el bachillerato como requisito obligatorio. Después del sexenio de Miguel de la Madrid las escuelas normales públicas no tuvieron un crecimiento en su tasa media anual como el de periodos anteriores.

Cuadro 1. Tasa media de crecimiento anual en escuelas normales públicas por periodo presidencial

Presidente	Ciclo escolar	Matricula estudiantil	Tasa media de crecimiento anual
Miguel de la Madrid	1989-1990	63,675	4.7
	1988-1989	83,864	
Carlos Salinas de Gortari	1989-1990	81,511	4.0
	1994-1995	103,292	
Ernesto Zedillo	1995-1996	118,452	0.3

	2000-2001	120,573	
Vicente Fox	2001-2002	110,376	-2.8
	2006-2007	93,186	
Felipe Calderón	2007-2008	92,597	1.5
	2012-2013	101,055	
Enrique Peña Nieto	2013-2014	101,722	n.a.

n.a. no aplica.

Fuente: Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa 2015

Una de las posibles causas actualmente del bajo crecimiento en la tasa media de las escuelas normales públicas podría ser la diversidad de instituciones que ofertan la formación docente.

De igual manera, el ingreso a la Escuela Normal está regulado por la Subsecretaría de Educación Superior, quien establece la cantidad de lugares disponibles para los estudiantes de nuevo ingreso, así como los lineamientos que los aspirantes deben completar². En el ciclo escolar de 2013-2014 las escuelas normales públicas contaban a nivel nacional con un total de 34,263 lugares disponibles para aspirantes a nuevo ingreso de los cuales solo se llegaron a ocupar el 72,6% a pesar de contar con el doble de solicitudes de los lugares ofertados (70,617). Por su parte, las escuelas normales privadas ocupan solo el 52,4% de sus lugares ofertados, a pesar de que sus solicitudes (9,411) no superan el número de lugares ofertados (12,162).

Los lineamientos marcados por la Subsecretaría para el ingreso a la Escuela Normal son: 1) promover el lanzamiento de una convocatoria única por entidad para el ingreso a escuelas normales tanto públicas como privadas, pese a esto en el ciclo escolar 2010-2011 solo 17 de las 32 entidades federativas lanzo una convocatoria única; 2) se propone que el examen de ingreso se realice con base a fechas que coincidan con el proceso de selección de otras IES de la entidad, nuevamente este lineamiento se siguió solo en 21 estados durante el mismo ciclo escolar; 3) el proceso de selección se puede llevar a cabo mediante el Examen Nacional de ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) del CENEVAL, o con el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a Educación Normal (IDCIEN) de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la SEP. Estos dos exámenes pueden ser

² Estos lineamientos son normas generales pueden ser modificadas en cada entidad federativa y escuela.

complementados con otros instrumentos de conocimientos para el caso de los aspirantes a licenciaturas en educación secundaria y primaria intercultural bilingüe. Bajo la libertad que se le otorga a los estados de modificar estos lineamientos solo 18 entidades aplicaron el EXANI-II, nueve el IDCIEEN, tres contrataron por su parte una empresa particular, una escuela aplico el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos desarrollado en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), y otra utilizo el examen de la UPN plantel Ajusco, con ello, los exámenes de ingreso que pueden realizar los aspirantes de una Escuela Normal son tan heterogéneos como su oferta académica.

Por último el lineamiento 4) refiere al promedio de bachillerato requerido, el cual puede variar de acuerdo a las entidades, mientras algunos estados como Michoacán establece un promedio de 6.0, Colima por su parte contempla un 8.5, aunque también hay entidades que no especifican un promedio mínimo requerido. Para el particular caso de Sonora el estado pide un mínimo de 8.0 en el promedio de bachillerato así como acreditación de un examen psicométrico y el EXANI-II.

De igual manera, ese mismo año lograron ingresar más de 132 mil estudiantes a la educación normalista, de los cuales el 71,1% pertenecían al sexo femenino. Dicho porcentaje concuerda con las estadísticas mostradas en educación básica en relación a la distribución de docentes en servicio por sexo según el nivel educativo, donde las mujeres alcanzan el 93,2% en Preescolar, 67,3% en Primaria y 52,7% en Secundaria. Caso contrario a la matrícula de los profesores que laboran en escuelas normales públicas donde el sexo masculino se distribuye con apenas un 50,7%.

El mismo Informe del INEE muestra que la mayoría de los estudiantes de escuelas normales se matriculan en los programas de Educación Primaria y Preescolar con 41,664 y 31,598 respectivamente. Después le siguen los programas en Educación Física con 9,269 y Educación Especial con una matrícula de 8,786 estudiantes. Por su parte, en Educación Secundaria la especialidad con más matrícula estudiantil es Español con 7,011 contrario a la especialidad en Física quien obtiene la menor cantidad de alumnos matriculados con 889. Por último, la oferta educativa en normales con menos estudiantes matriculados es la Licenciatura en Educación Inicial con tan solo 167.

Una vez revisados los estándares de ingreso y matrícula de las escuelas normales es imposible no mencionar los niveles y porcentajes de egreso que estas instituciones presentan. Siguiendo el mismo reporte realizado por el INEE en 2015 se observa que durante el ciclo escolar 2013-2014 las normales registraron un total de 29,460 egresados de los cuales el 75,1% pertenecían a normales públicas y el 24,9% restante a normales privadas. Además del total de egresados, el 94,2% lograron titularse.

Mientras los estados de Morelos, Guanajuato y Durango presentan los porcentajes más altos en egresados de escuelas normales privadas (72,1%, 64,2% y 54,8% respectivamente), los estados de Sonora, Baja California Sur, Colima, Chiapas y Tlaxcala por su parte registran el 100% de sus egresados en escuelas normales públicas, esto debido a que estas entidades no cuentan con normales de sostenimiento privado.

Una de las problemáticas a las que se han enfrentado los estudiantes de escuelas normales en estos últimos años, ha sido a los resultados de aprovechamiento y desempeño obtenidos en evaluaciones externas como: los exámenes intermedio y general de conocimientos aplicados por CENEVAL a alumnos de cuarto y octavo semestre de trayectoria típica y a los resultados del examen de oposición, el cual ha sido modificado tres veces desde que inició en 2008. La información recada por estas evaluaciones muestran una gran cantidad de estudiantes con resultados desfavorables, en el caso de los exámenes intermedios y generales un logro educativo *insuficiente*³ y en el caso del examen de oposición actualmente clasificado como *no idóneo*⁴. Lo cual abre una discusión en relación a la formación recibida en las escuelas normales ya que estimaciones⁵ realizadas permiten señalar que poco más de 90% de los estudiantes aprueban sus cursos, relacionados a su vez con los niveles mostrados en el egreso y la titulación de las escuelas normales.

³ Nivel de Insuficiencia en relación al sistema de calificación del Examen Intermedio y Examen General de Conocimientos; véase notas al pie 1 al final del apartado de bibliografía.

⁴ “No idóneo” en relación al sistema de calificación del Examen de Oposición; véase notas al pie 2 al final del apartado de bibliografía.

⁵ Estas estimaciones se realizaron tomando en cuenta el número de alumnos del último semestre de educación normal escolarizada y el de egresados.

Cuadro 2. Porcentaje de estudiantes de educación normal por nivel de logro educativo, licenciatura y tipo de sostenimiento en el examen intermedio de conocimientos de cuarto semestre y el examen general de conocimientos de octavo semestre.

Licenciatura en:		% para 4º semestre				% para 8º semestre			
		Insuficiente		Sobresaliente		Insuficiente		Sobresaliente	
		2010	2013	2010	2013	2010	2013	2010	2013
Preescolar									
Tipo de sostenimiento	Público	31,5	43,3	23,3	18,8	31,3	32,8	26,8	24,5
	Privado	51,8	59,7	10,8	8,0	50,3	51,1	11,6	11,5
	Nacional	38,0	49,1	19,3	14,9	37,6	38,7	21,8	20,3
Primaria									
Tipo de sostenimiento	Público	36,0	34,6	19,5	31,2	32,5	38,4	30,3	17,7
	Privado	53,0	52,2	9,6	15,9	51,6	57,9	12,7	8,0
	Nacional	40,5	39,2	16,9	27,2	38,1	43,3	25,2	15,2
Primaria Intercultural Bilingüe									
Sostenimiento	Público	62,4	68,1	4,3	8,0	59,7	66,9	8,0	6,0
	Nacional	62,4	68,1	4,3	8,0	59,7	66,9	8,0	6,0
Enseñanza del Español en Secundaria									
Tipo de sostenimiento	Público	34,1	39,5	22,8	23,1	21,4	27,3	27,5	25,0
	Privado	59,5	58,8	6,7	13,9	57,8	52,3	10,2	7,5
	Nacional	42,1	43,1	17,7	21,3	37,9	33,4	19,7	20,7
Enseñanza de las matemáticas en secundaria									
Tipo de sostenimiento	Público	42,5	35,8	14,3	24,0	27,5	28,6	30,8	26,6
	Privado	53,4	48,1	8,0	18,8	52,2	40,6	12,6	14,3
	Nacional	45,4	37,8	12,7	23,2	35,0	31,2	25,3	24,0

Fuente: Informe INEE 2015.

Los resultados alcanzados en 2013 muestran que los porcentajes nacionales más altos en cuarto semestre con respecto al nivel de *sobresaliente* se alcanzan en la Licenciatura en Educación Primaria, mientras que para el octavo semestre es la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas en Secundaria quien alcanza los mejores porcentajes. Aun con estos niveles cabe mencionar que en ninguno de los dos años registrados los niveles nacionales de *sobresaliente* han superado los niveles de *insuficiente* en ninguno de los programas mostrados.

Por el contrario, en la versión 2014-2015 del Concurso de Ingreso al Servicio de Educación Básica participaron 165,834 sustentantes de los cuales solo 130,512 lograron ser aspirantes a plazas de docentes y técnicos docentes. Dicho total presento que el 55,8% de los aspirantes provenían de escuelas normales tanto públicas como

privadas, mientras que el 44,2% restante lo hacían de diferentes IES incluyendo la UPN, esto debido al formato bajo el cual se realiza la convocatoria del examen.

En esta última versión del examen de oposición, el proceso de evaluación para educación básica se lleva a cabo mediante dos exámenes: el primero de ellos denominado como Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente (ECHPD) que evalúa el grado de dominio de los contenidos y los enfoques de enseñanza propios del nivel o la disciplina correspondiente, así como las capacidades y habilidades para la resolución de problemas didácticos; y el segundo llamado Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales (EHIREP), el cual valora las capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de la práctica, así como a las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad. Cabe mencionar que algunas entidades federativas podían establecer la necesidad de aplicar un examen complementario para una o varias asignaturas específicas. Esto se realizó sobre todo para los aspirantes a ocupar una plaza en preescolar o primaria indígena o bien exámenes relacionados a educación ambiental para la sustentabilidad, inglés complementario para la educación preescolar o primaria, educación sexual, entre otros.

Para el caso de aquellos sustentantes de educación básica que solo presentaron los exámenes de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente y el de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales, el INEE reporto los siguientes resultados:

Cuadro 3. Resultados nacionales del concurso de ingreso 2014-2015 de los sustentantes (idóneo y no idóneo) por tipo de convocatoria en educación básica

Resultado de la evaluación			Convocatoria egresados de escuelas normales			Convocatoria pública y abierta		
Nº de sustentantes	Idóneo	No idóneo	Nº de sustentantes	Idóneo	No idóneo	Nº de sustentantes	Idóneo	No idóneo
123,038	40,4%	59,6%	69,962	45,4%	54,6%	53,076	33,9%	66,1%

Fuente: Informe INEE 2015.

Los resultados muestran que los porcentajes de sustentantes *Idóneos* están por debajo de los alcanzados por los *no idóneos* en ambos tipos de convocatorias, caso

similar a lo revisado en los exámenes intermedios y generales aplicados a los estudiantes durante su formación inicial. Además de que en las asignaturas de Educación Prescolar y Educación Primaria el 42,7% y 39,7% de los sustentantes resultaron *idóneos*, lo cual nos dice que más del 50% de los sustentantes en ambas asignaturas son considerados como *no idóneos*.

El mismo informe muestra algunas variables inmersas en los porcentajes de los sustentantes *idóneos* y *no idóneos*, por ejemplo, se muestra que las mujeres obtienen porcentajes *idóneos* por encima de los hombres independientemente de la institución de procedencia; el promedio obtenido en la licenciatura también muestra una relación positiva, ya que los sustentantes con promedios de nueve a diez obtienen mayor porcentaje de *idóneos* en relación al resto; lo mismo sucede en relación a los años de egreso de la licenciatura y a los rangos de edad, donde los recién egresados y más jóvenes obtienen también mejores resultados.

Aunque en los últimos años las plazas sometidas a concurso han sido menores en relación a la cantidad de sustentantes que realizan el examen de oposición. El INEE realizó estimaciones a mediano plazo basadas en las estadísticas de edad y antigüedad de los docentes en activo en las cuales muestran que para el 2018 potencialmente habrá más de 61 mil docentes que cumplirán los requisitos para pensionarse, de los cuales el 92% laboran en escuelas públicas. De la misma forma, se considera que para el 2023 esta cifra aumente a 160,166 docentes en posición de jubilación de los cuales nuevamente la mayor parte son de escuelas públicas. Por lo cual, el mismo documento intenta dar una respuesta al cuestionamiento sobre si el Sistema Educativo Nacional (SEN) ¿Está formando suficientes profesionales para garantizar la educación obligatoria a todos los niños y jóvenes?

Y se dice intenta porque aun cuando el INEE menciona que *no es posible contestar con precisión* dicha interrogante, indica que en el corto plazo el potencial número de pensionados en preescolar es cercano al número de egresados de las escuelas normales, caso contrario al número de vacantes que se presentara en educación primaria y secundaria los cuales son muy superiores al de los egresados de escuelas normales. El mismo análisis revela que en cinco años –tomando en cuenta que el informe se realizó con cifras del 2013 al 2014- el remplazo de los docentes de

preescolar se reducirá pero la situación seguirá siendo la misma para primaria y secundaria y por si esto fuera poco en diez años la presión de no poder cubrir todas las demandas promedio de las vacantes docentes de cada año. Cuestionamiento al que tenemos que sumar los resultados alcanzados en los exámenes de ingreso al servicio profesional docente los cuales han reportado porcentajes altos de sustentantes *no idóneos*.

1.4 Formación docente inicial en Sonora: escuelas normales

En México según datos del SNIE (2014) existen 484 escuelas normales (274 públicas y 201 privadas) de las cuales ocho se encuentran ubicadas en el Estado de Sonora todas ellas de carácter público. Estas instituciones sonorenses atienden a más de 3 mil estudiantes y donde dentro de las ocho escuelas encontramos una Escuela Normal Rural (ENR) de las 16 últimas en el país y un Centro Regional de Educación Normal (CREN) de los 13 ubicados a nivel nacional.

Además Sonora cuenta con una Escuela Normal de Educación Física, una Escuela Normal de Educación Especial, una Escuela Normal Superior con tres sedes (Hermosillo, Cajeme y Navojoa) y la Escuela Normal del Estado de Sonora. Estas instituciones ofrecen siete programas educativos, una especialidad y seis programas de posgrado: cinco Maestrías y un Doctorado (IFODES, 2015).

Cuadro 4. Oferta educativa de las escuelas normales en Sonora

Grado Educativo	Programa Educativo
Licenciatura	Educación Preescolar
	Educación Primaria
	Educación Preescolar Intercultural Bilingüe
	Educación Primaria Intercultural Bilingüe
	Educación Física
	Educación Especial
	Educación Secundaria
Especialidad	Intervención Educativa
	Competencias para la Enseñanza de las Artes en Educación Básica
	Maestría en Educación Especial
	Maestría en Matemática Educativa
Posgrado	Maestría en Educación: Campo Formación Docente
	Maestría en Docencia de la Educación Media Superior
	Maestría en Innovación para la Calidad en la Educación Física

Por otra parte, desde el año 2009 el encargado de ejercer la rectoría de la formación profesional y continua de docentes de educación básica en Sonora, promover la mejora continua de los resultados académicos educativos y coordinar el desarrollo de las unidades académicas ubicadas en la entidad es IFODES organismo descentralizado de la Administración Pública Estatal sectorizado a la Secretaría de Educación y Cultura (SEC). Creado por el poder Ejecutivo del Estado de Sonora para posibilitar el rediseño organizacional y la reestructuración administrativa correspondiente, extinguiendo con ello al antiguo Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CEPES) encargado de las actividades académicas y administrativas de los centros transferidos para la formación de docentes desde 1992 (IFODES, 2015).

El mismo IFODES establece un reglamento escolar como producto de una obligatoriedad y necesidad operativa que permite al quehacer de las unidades académicas adscritas al instituto cumplir con los objetivos del PTFAEN. En el documento se establecen la comisión responsable de la aplicación y el cumplimiento del reglamento, los miembros de la comunidad escolar y sus derechos y obligaciones como tal. También establece las normas relacionadas al fortalecimiento académico, al acercamiento de las prácticas profesionales, de la movilidad académica y de las sanciones tanto para el personal como para los alumnos. Algo que llama la atención dentro de este reglamento para las escuelas normales es sobre la obligación de los alumnos a portar uniforme dentro de las instituciones tanto en hora clase como en sus prácticas profesionales, al igual que el realizar honores a la bandera en los días establecidos por el calendario escolar, cuestiones poco vistas en otras IES (IFODES, 2011).

Por otra parte, de acuerdo con el informe del INEE (2015) durante el periodo 2013-2014 las ocho escuelas normales de Sonora recibieron 2,638 solicitudes para los 1,196 lugares disponibles de los cuales solo se llegaron a ocupar 876 lugares. El mismo informe reporto que el Estado de Sonora contaba con un matrícula de 3,671

estudiantes en escuelas normales y durante ese ciclo se registraron 765 egresados con un total de 752 titulados.

En relación a los exámenes aplicados a estudiantes normalistas, las escuelas normales de Sonora han presentado resultados equilibrados aunque de igual manera están lejos de ser los deseados. En el concurso de oposición para el ingreso a la educación durante el ciclo 2014-2015, Sonora tuvo los siguientes resultados:

Cuadro 5. Resultados presentados por los egresados normalistas del Estado de Sonora en el examen de oposición durante el ciclo 2014-2015

Sustentantes Pre-registrados	Total sustentantes	Idóneos	No idóneos
5,555	3,489	1,524	1,965

Fuente: Informe INEE 2015.

De la misma forma en las evaluaciones de 2011 y 2012 aplicadas por CENEVAL los estudiantes de cuarto y octavo semestre de las escuelas normales presentaron resultados apenas por encima de la media, considerando que los datos se muestran en promedios de aciertos. Manteniendo en cuenta que ambos exámenes estuvieron dirigidos a los estudiantes de las licenciaturas basadas en el plan curricular de 1997. El examen constaba de 200 reactivos que evaluaban cinco áreas, las cuales consideraban a su vez 11 sub áreas.

Cuadro 6. Resultados en promedio de aciertos para el examen intermedio de conocimientos y para el examen general de conocimientos de la licenciatura en educación primaria

Tipo de examen	Año	Promedio global	Enfoques, propósitos y contenidos de la educación primaria	Competencias didácticas	Habilidades intelectuales	Identidad profesional	Percepción y respuesta al entorno de la escuela
EXI	2012	60.43	58.99	55.96	63.10	66.85	59.75
LEPRI	2011	58.36	57.29	52.16	58.13	66.49	64.05
EGC	2012	60.61	59.43	60.05	57.03	65.72	65.24
LEPRI	2011	60.19	57.88	60.91	57.38	*	65.02

* No se reportan resultados del área de Identidad Profesional debido a que el error de medida que está presente en toda medición, es inadecuado lo que afecta la confiabilidad de los resultados, imposibilitando la toma de decisiones en esta área específica del examen.

Fuente Consultada: DGESEPE, (2013).

1.6 Planteamiento del problema.

Actualmente la búsqueda de la calidad educativa y el manejo de un paradigma educativo sostenido por la competitividad y la eficiencia han provocado que se cuestionen tanto la formación inicial como el desarrollo profesional no solo de los estudiantes sino también de los profesores. En México el tema de los profesores y su formación inicial es un tanto complicado, así lo describe Gómez (2008) al decir que se *engendra como círculo vicioso, problemático y endogámico que ha tenido como consecuencia la prevalencia de docentes con preparación insuficiente, como lo han evidenciado los resultados en los sistemas nacionales de evaluación.*

Sin lugar a dudas, los resultados obtenidos en PISA y en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) así como los resultados alcanzados en las evaluaciones de CENEVAL (EXI-LEPRI⁶ y el EGC-LEPRI⁷) y el examen para el Concurso Nacional de Plazas Docentes, han puesto en cuestionamiento la calidad del Sistema Educativo Nacional, así como la formación inicial y continua de los docentes mexicanos.

Esto ha provocado la creación de acciones desarrolladas en torno a esta problemática, claro ejemplo es el Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales (PFAEEN) generado a partir de los resultados del examen de ingreso a la profesión docente y enfocado en los estudiantes con un rendimiento bajo (DGESPE, 2013).

Aunque estos resultados han sido contundentes lo cierto es que el problema de los resultados en las evaluaciones también ha radicado en el proceso de implementación de las mismas (Sandoval, 2014). Sumado a esto se debe considerar que la opinión de los profesores y los estudiantes normalistas han sido un tanto relegada en los procesos de modificación, en relación a las reformas, programas y acciones llevadas a cabo por el gobierno. De igual manera, Sandoval (2013) ha dejado ver la falta de información sobre los docentes de educación básica, la cual sigue

⁶ Examen Intermedio de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria

⁷ Examen General de Conocimiento de la Licenciatura en Educación Primaria

constituyendo un hueco en el conocimiento del sector, compartiendo así, el señalamiento hecho por Ibarrola et al. (1995, Citado en Sandoval, 2014) en referencia a la contradicción entre el papel protagónico que se le otorga al maestro de educación primaria y el desconocimiento del mismo en el país. A lo cual sumariamos no solo el desconocimiento del maestro de primaria sino todos los profesores de educación básica.

Si bien en México los estudios sobre el inicio de la docencia en la educación básica constituyen una línea de investigación reciente y poco explorada, son considerados fundamentales para el fortalecimiento de la función docente y el diseño de propuestas que apoyen su mejor desarrollo y formación (Sandoval y Villegas, 2013).

Por lo antes dicho resulta relevante la necesidad de llevar a cabo estudios que ayuden a definir ¿Quiénes son los profesores en México? Al igual que se establece la necesidad de llevar a cabo estudios sobre el perfil que deben presentar los futuros docentes para el desempeño de su carrera profesional. Desempeño que debe ser estudiado durante dos momentos: el primero de ellos y en el cual se enfoca esta investigación, es el inicio del análisis y la observación de perfiles de los estudiantes normalistas durante su formación inicial; estableciendo las bases para el segundo momento donde se estudien los desempeños del profesor dentro del aula. Ambos momentos con el objeto de contribuir al conocimiento de las variables, psicológicas, vocacionales, sociales, culturales y educativas, las cuales permitan diferenciar un maestro exitoso desde su ingreso y egreso de la formación inicial, así como también durante la formación de su carrera profesional.

1.7 Justificación.

Desde 2008, año en que se realizó el primer Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes como medio de selección de los maestros que se incorporarían al servicio docente en la educación básica las críticas realizadas hacia la formación inicial docente y la calidad de los profesores en servicio no han dejado de aparecer. Estas críticas ha ido reforzándose año tras año con los resultados

alcanzados por los recién egresados de escuelas normales y maestros en servicio en el ENCHCD (INEE, 2015).

Una de las medidas implementadas para contrarrestar los resultados negativos alcanzados en el examen de oposición fue el Programa Emergente para Mejorar el Desempeño de los Estudiantes de las escuelas normales (PEMDE) el cual contemplaba focalizarse en la mejora de los estudiantes de más bajo rendimiento académico y la inclusión de un programa de tutorías entre otros puntos. Cabe señalar que el programa señalaba que cada autoridad educativa estatal elaboraría un diagnóstico que permitiera identificar las causas del bajo desempeño académico de los estudiantes y las capacidades estatales para impulsar el programa, así como también el programa de tutorías incluiría una previa capacitación de la planta docente de tiempo completo. Este programa tenía como meta final el fortalecimiento de treinta mil estudiantes de último año en escuelas normales y a partir de 2010 los nuevos egresados estarían mejor preparados para presentar el examen de ingreso al servicio docente incrementando sus posibilidades de éxito (DGESPE, 2015).

Cabe mencionar que el efecto del programa no ha sido el esperado puesto que en relación al último examen de ingreso al servicio docente en 2015 los resultados de los candidatos *no idóneos* siguen superando a los candidatos *idóneos* (INEE, 2015a). Por su parte, en lo que respecta al programa de tutorías dirigido a fortalecer la formación académica de los normalistas todavía es una práctica incipiente en la mayoría de las instituciones así lo declara el último documento publicado por el INEE (2015b). El cual reporta cuatro directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica.

Una respuesta a la falta de impacto de estos programas se podría encontrar en la escasez de estudios relacionados a los estudiantes de estas instituciones y a la poca representatividad por parte del gremio docente a la hora de realizar reformas curriculares y programas destinados a las escuelas normales. Esta problemática parece ser muy similar a la encontrada por De Garay (citado en Vistrain, 2002) en su trabajo *Los actores desconocidos* donde mostraba claramente la importancia del estudiante en la educación superior, el cual venía presentando un hueco en la

información de las IES. El mismo autor señalaba que resultaba curioso no contar con información suficiente sobre los estudiantes al momento de generar e implementar políticas nacionales e institucionales dirigidas precisamente al sector estudiantil, por lo cual no se había logrado los resultados esperados. También argumentaba que el conocimiento de estos actores permitiría diseñar y llevar a cabo políticas institucionales que ayudaran a disminuir diversos problemas a los que se enfrentaban y se siguen enfrentando las IES.

El informe presentado por el INEE en 2015 acerca de los docentes en México brinda información referente al sector social del cual provienen los jóvenes que acuden a las escuelas normales argumentando que una importante proporción de alumnos que asisten a las escuelas normales provienen de familias con recursos que las colocan por debajo de la línea de bienestar mínimo del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) lo cual según el mismo INEE incide en los bajos resultados académicos mostrados por los alumnos a lo largo de sus estudios.

El mismo reporte plantea la interrogante sobre si ¿pueden las instituciones formadoras de docentes compensar las desventajas de origen con las que llegan sus estudiantes para asegurarles una carrera docente de calidad? Para ello es importante considerar que al igual que el rendimiento académico, las desventajas de origen social son determinadas por distintos factores y no solo desde el aspecto económico.

Es aquí donde cobra relevancia la realización de estudios que permitan conocer las características contextuales, personales y académicas de los estudiantes de las escuelas normales relacionadas al rendimiento académico en sus estudios de educación superior con el fin de tomar acciones que permitan diseñar los cambios pertinentes en las políticas educativas para la formación inicial de docentes de calidad. Por ello que la justificación de esta investigación se fundamente principalmente en la falta de información acerca de las características sociales y académicas de los estudiantes de escuelas normales, así como la falta de impacto por parte de los programas emprendidos por las autoridades educativas.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se presenta una revisión de los principales aportes de Pierre Bourdieu referente a la desigualdad social así como sus principales conceptos de ethos y capital cultural. Se menciona como los factores que determinan las clases sociales van más allá del estatus económico y como estas clases son reproducidas por los centros escolares a través de un mecanismo de reproducción de desigualdades y convertidas en castas escolares. De la misma forma se describe como estos factores influyen en el éxito o fracaso escolar debido a los diversos atributos que generan los sectores de la sociedad y como desde la conceptualización de los tres estados del capital: objetivado, incorporado e institucionalizado se han definido diversos tipos de capitales que permiten analizar las diferencias surgidas entre clases.

En el segundo apartado se muestra el dilema referente al término de rendimiento académico debido a los múltiples factores inmersos en él. Aunque el rendimiento académico es influenciado por diversos factores relacionados al alumno, en varios estudios es abordado desde una perspectiva cuantificable tomando las calificaciones obtenidas por el alumno como medida de alto o bajo rendimiento, de igual manera se debe considerar que incluso estas calificaciones son condicionantes de una serie de variables.

En el tercer apartado se hace una revisión de las investigaciones que involucran el origen social y rendimiento académico analizando principalmente la relación e influencia existente entre ambos conceptos así como las perspectivas en las que se ha abordado el origen social de los estudiantes y las variables e indicadores que se le han atribuido. En el mismo análisis se muestra como el término de capital cultural de Bourdieu ha sido utilizado como base para determinar el origen social de los estudiantes desde diferentes capitales relacionados a cuestiones escolares, contextuales, sociales y económicas. Por último el capítulo integra un apartado destinado a la definición del objeto de estudio en el cual se determinan y se conceptualizan las variables a utilizar en el estudio así como las preguntas de investigación y los objetivos pretendidos.

2.1 El origen social desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu aborda la cuestión del origen social desde la perspectiva de la reproducción de mecanismos de dominación social a través de la escuela. Bourdieu junto con Passeron (1969/2009) se propusieron demostrar que las instituciones escolares contribuían a la reproducción de las desigualdades sociales de origen mediante la acción de otorgar títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas. Con esto, colocaban en una posición aventajada mayoritariamente a todos los estudiantes de procedencias familiares, culturales, económicas y vinculaciones sociales privilegiadas. Al analizar las diferentes clases inmersas en la sociedad francesa Bourdieu se percató que cada clase social tiene su ethos, es decir, un conjunto propio de valores característicos, que definen sus actitudes hacia la cultura y la educación. Así el ethos se convierte en una gran influencia para el ingreso y la permanencia de los individuos en el sistema educativo, además de favorecer a los estudiantes de clase con mayor nivel cultural y lingüístico.

En su obra titulada los herederos Bourdieu y Passeron (1969/2009) dejan ver la influencia que ejercen los privilegios sociales asociados al origen en la determinación del éxito escolar. Con esto ponían en relieve las desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia. En ese trabajo, los autores establecen la relación de las posibilidades de acceder a la educación superior con la profesión del padre con la cual determinan el sector social de procedencia. Los autores también vinculan ese sector social con la restricción en la elección de una profesión y como esta a su vez se asocia con el sexo, determinando el relegamiento del sexo femenino y las clases desfavorecidas a las facultades de ciencia y letras. Los autores también determinaron una serie de factores asociados al origen de los estudiantes tales como la edad, las condiciones de vida, actitudes ante la educación, la cultura y la vida artística del estudiante.

Las nociones de cultura o de capital cultural son cuestiones centrales en el análisis de Bourdieu referente a la forma en que operan los mecanismos de reproducción cultural dentro de las escuelas. Estas instituciones juegan un rol

importante al legitimizar y reproducir el capital cultural dominante. Este capital cultural poseído por las clases media y alta se conforma de un conocimiento exclusivo para las altas esferas de la sociedad presuponiendo una cierta familiaridad con las prácticas sociales y lingüísticas que apoyan esta división. Así cierto conocimiento no solo se vuelve más accesible para las clases superiores, sino que permite funcionar como confirmación y legitimación de sus posiciones privilegiadas en las escuelas, conformando castas escolares. De esta manera, las clases no solo se diferencian a través de cuestiones económicas, sino que el mismo conocimiento y la cultura se dividen o se vuelven exclusivas de ciertos orígenes sociales.

2.1.1 Las formas de capital

Bourdieu (1986; 2001) menciona que el capital es trabajo acumulado el cual puede presentarse en forma de materia, en forma interiorizada o incorporada y la acumulación del mismo requiere de tiempo. Esta acumulación o transmisión hereditaria de posesiones y caracteres adquiridos hace que dentro de las estructuras sociales no se lleven a cabo competencias en igualdad de oportunidades. El autor establece que el capital puede presentarse de tres maneras fundamentales y la forma concreta en la cual se manifieste depende del campo de aplicación correspondiente. El primero de ellos es el capital económico el cual es directa e inmediatamente convertido en dinero y se convierte en el medio indicado para la obtención de derechos de propiedad. El segundo es el capital cultural, este puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la adquisición de títulos académicos. Y por último el capital social el cual es un capital de obligaciones y relaciones sociales y que en ocasiones y bajo ciertas condiciones puede resultar al igual que el capital cultural en capital económico.

Bourdieu insiste que *el capital cultural, junto al económico y el social, es una forma de transmisión y de adquisición de las posiciones sociales, es decir, de reproducción y de movilidad*. Así las familias como los individuos buscan incrementar su patrimonio y por ende mejorar o mantener su posición en la estructura social. Por ello, las estrategias consientes o inconscientes que los agentes deberán utilizar dependerán en primera instancia del volumen y la estructura del capital que se desea

o necesita reproducir, esto bajo conciencia del volumen actual y potencial del capital económico, cultural y social que se posee (Bourdieu, 2001; Lozares, 2003)

2.1.2 Capital cultural

Bourdieu (1986; 2001) aborda inicialmente al capital cultural como una hipótesis teórica que le permitió vincular el beneficio específico que niños procedentes de diferentes clases sociales podrían obtener en el campo académico con la distribución de capital cultural entre las distintas clases. Con ello se provocó una ruptura en las teorías del capital humano donde vinculaban al éxito o fracaso escolar con consecuencias de las capacidades naturales.

De igual manera el autor mencionaba que las teorías del capital humano pasan por alto el hecho que el rendimiento escolar de la acción educativa dependía del capital cultural previamente invertido por la familia, además de sumar la idea de que el rendimiento social y económico de la titulación académica dependía del capital social, el cual era igualmente heredado. Por otra parte Bourdieu establece que el capital cultural puede existir mediante tres formas o estados: el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado (Bourdieu, 1986; 2001)

Estado objetivado.

Puede ser transmitido en objetos, en forma instantánea, por herencia o donación y posee una serie de propiedades que solo son determinables en relación al estado incorporado. Es decir, una colección de pinturas puede ser transferible como puede serlo el capital económico ya que solo se transfiere la propiedad legal, pero hace falta disponer de capacidades culturales para que el elemento se ha apropiado. Por lo tanto, los bienes culturales puede ser apropiados mediante dos formas: materialmente lo que presupone capital económico y simbólicamente lo que presupone capital cultural (Bourdieu, 1986; 2001)

Estado incorporado.

Este estado presupone un proceso de interiorización, el cual implica un periodo de tiempo de enseñanza y aprendizaje en un trabajo del sujeto sobre sí mismo. En

este estado queda excluido el principio de delegación, por lo tanto no puede ser heredado o transmitido por donación. El estado incorporado llega a ser una posesión que se convierte en parte integrante de la persona, es decir, se convierte en *habitus*⁸. La incorporación de este estado puede realizarse en diferentes grados según el contexto del individuo, sin medidas educativas expresamente planeadas y por lo tanto de forma completamente inconsciente, quedando determinado por las circunstancias de su primera adquisición (Bourdieu, 1986; 2001)

Estado institucionalizado.

Se representa en forma de títulos, certificados o diplomas otorgados a través de instituciones establecidas las cuales reconocen el desarrollo de ciertas habilidades o competencias. Es por medio del título escolar que se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada. El título escolar obtenido es producto de una conversión del capital económico en capital cultural, y la determinación del valor cultural del poseedor de un título está relacionada al valor dinerario por el cual puede canjearse a dicho poseedor en el mercado laboral. También sus beneficios materiales y simbólicos que garantiza el título académico dependerán a su vez del valor de escasez de este (Bourdieu, 1986; 2001)

2.1.3 Capital social

Bourdieu (2001) menciona que el capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales asociados a la pertenencia de un grupo en el cual se posee una red duradera de relaciones sociales. En esta red el capital total que poseen individualmente los miembros beneficia a todos los participantes de dicha red. Estas relaciones de capital social solo puede existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas las cuales están inseparablemente unidas, de tal manera que solo pueden funcionar y mantenerse mientras esta unión sea reconocible.

⁸ *Habitus*: es un sistema de disposiciones para actuar, sentir y pensar de una determinada manera, interiorizadas e incorporadas por los individuos en el transcurso de su historia (Gastón, 1996).

Por otra parte, la cantidad de capital social que un individuo posea dependerá de la extensión de la red de conexiones que este pueda movilizar de manera efectiva así como de la cantidad de capital tanto económico, cultural o simbólico que posean aquellos individuos con quien está relacionado. La pertenencia a un grupo deriva beneficios de carácter material –como los factores asociados a las relaciones provechosas- y beneficios de carácter simbólico –como aquellos que son resultado por pertenecer a un grupo selecto y prestigioso-. Esta red de relaciones que se establecen dentro de los grupos es el producto de estrategias individuales o colectivas de inversión, las cuales consciente o inconscientemente están dirigidas a establecer y mantener las relaciones sociales que prometan un beneficio inmediato (Bourdieu, 2001).

La reproducción de este capital requiere un esfuerzo incesante de relacionarse en forma de actos permanentes de intercambio, por medio de los cuales se reafirma y se renueva el reconocimiento mutuo entre los miembros. El mantenimiento de estas relaciones implica un gasto de tiempo y energía por lo que directa o indirectamente está relacionado con el capital económico (Bourdieu, 2001).

2.2 Rendimiento académico.

El fenómeno de rendimiento académico suele convertirse en todo un dilema al momento de definirlo o delimitarlo, debido a la amplia intervención de factores inmersos en él, los cuales se encuentran asociados al éxito o al fracaso escolar. Estos factores causales parecen ir desde cuestiones personales hasta socioculturales, ya sea que se presenten de manera independiente o en una mezcla de factores (Papalia, Wendkos, Duskin, 2005; Polaino, 2004; citados en Torres y Rodríguez, 2006).

En el mismo sentido, Pérez Ramón y Sánchez (2000) y Vélez Van y Roa (2005) (citados en Garbanzo, 2007) definen el rendimiento académico como la *suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas*. Por otra parte, autores como Torres y Rodríguez (2006) limitan su conceptualización al nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparada con la norma

(edad y nivel académico). Los autores reconocen que las notas obtenidas por el estudiante serán un indicador preciso y accesible para el rendimiento académico, siempre que se asuma que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales.

Así mismo, Garbanzo (2007) menciona que cada Universidad determina criterios evaluativos propios para obtener un promedio ponderado de las materias que cursa el estudiante, donde se toman en cuenta elementos de valoración como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido en cada una de ellas, a esto generalmente se denomina nota de aprovechamiento. Al mismo tiempo advierte que las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final.

Aunque el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial para efectos de la investigación el término se definirá desde una perspectiva cuantificable referente al grado de conocimientos que, a través de la escuela, reconoce el sistema educativo posee un individuo. Este a su vez, se expresa a través de una calificación asignada por el profesor, mediante la cual es medido el rendimiento académico (García y Barrón, 2011).

2.3 Estudios sobre origen social y rendimiento académico.

Algunas de las investigaciones realizadas por diversos autores han relacionado al origen social como factor determinante del rendimiento o desempeño académico de los estudiantes. De igual manera, la unión de estos dos conceptos ha sido trabajada en investigaciones para explicar las trayectorias escolares desplegadas por los estudiantes en educación superior en un periodo de tiempo o una cohorte determinada.

En trabajos como el de Quintela (2007) se busca relacionar el origen social y la trayectoria académica de estudiantes de la Universidad Técnica Federico Santa María en Chile. El autor aborda su investigación desde las variables de rendimiento, origen

social y recursos económicos apoyándose en las bases de datos de la universidad. Para determinar la variable rendimiento, el autor toma en consideración el rendimiento presente (calificaciones en universidad) y el rendimiento anterior (promedio de secundaria y examen de selección) del alumno; para el caso de la variable origen social solo se considera el tipo de colegio del que proviene el alumno (colegios particulares de pago, colegios particulares subvencionados y colegios municipales); y por último, la variable recursos económicos la cual se define desde la distinción entre aquellos sujetos que no cuenta con ayudas estudiantiles, especialmente crédito educativo y aquellos sujetos que deben solicitar algún tipo de apoyo que les permita continuar y culminar sus estudios. El estudio presento resultados como la independencia entre el origen social y el rendimiento académico mostrado por los estudiantes en la universidad, de la misma forma se presentó que no existe influencia del origen social sobre el tiempo de culminación de los estudios universitarios. Aunque por otra parte, se encontraron diferencias significativas entre el origen social y la asignación de becas y ayudas estudiantiles, al igual que las diferentes probabilidades de éxito que llegan a tener los estudiantes en función de su origen social durante cada uno de los espacios de decisión o semestres que se presentan. Además se menciona la inferencia entre la relación origen social y nivel educativo exigido, inferencia que se asumen de acuerdo al grado escolar obtenido por los padres.

En otro estudio, este realizado por Casillas, Chaín y Jácome (2007) en Veracruz, México se abordan las trayectorias estudiantiles y el origen social de estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV). El término de origen social es conceptualizado desde la noción teórica del capital cultural de Pierre Bourdieu y es construido por los autores a través de dos variables: capital escolar y capital familiar. Para el segundo de estos se tomó en consideración indicadores como el nivel de escolaridad y el nivel de prestigio de la ocupación de los padres, así como el nivel socioeconómico de la familia, mientras que para el capital escolar los indicadores comprendidos fueron el promedio obtenido en el bachillerato, la situación de ser reprobador o no durante la educación media superior, el año de ingreso a la universidad y la calificación obtenida en el examen de ingreso. Por su parte, la trayectoria estudiantil solo tomo como indicadores las calificaciones obtenidas por los

estudiantes durante su transcurso en la universidad tomando en cuenta los índices de aprobación en ordinario y el índice de promoción de cursos. Los resultados mostraron que solo los más dotados de capital cultural son capaces de lograr un espacio en la institución y que los componentes sociales y familiares aunque tiene un peso específico son los antecedentes escolares los que primordialmente funcionan como factores de diferenciación para garantizar el ingreso a la universidad y asegurar un mejor trayecto en ella. El estudio también mostro que no existe homogeneidad en las poblaciones estudiantiles universitarias actuales y que la mayor parte de los jóvenes que no logran ingresar a una universidad provienen de grupos sociales de origen pobre o marginal. Con lo cual se concluyó que en México el estudio de la educación superior sigue siendo una cuestión exclusiva y que la educación sigue manteniendo su papel como reproductora de exclusión y desigualdad social a pesar de haber diversificado el origen social de sus estudiantes.

Otros estudios que relacionan la noción del capital cultural trabajada por Bourdieu son los trabajos de Colorado (s/f), Ramírez (2008) y Carrasco (2008) los cuales asocian el rendimiento de los estudiantes con distintos tipos de capital. En el primero de ellos, el autor trabaja distintos tipos de capital: cultural, social, económico y político los cuales busca relacionar con el comportamiento académico de los estudiantes considerado como trayectoria escolar. En el trabajo, el capital cultural toma indicadores que mostraran los bienes materiales de tipo cultural con los que contarán los estudiantes y a los cuales podrían recurrir para su uso en el espacio escolar. Estos indicadores fueron: la posesión de libros relacionados con la carrera, cursos de computo, artesanías o esculturas, horas dedicadas al estudio fuera de la universidad, promedio de bachillerato, entre otras. Para el capital social se consideraron el conjunto de relaciones sociales con las que cuentan los estudiantes a las cuales pueden recurrir en su trayectoria escolar. Estas relaciones se dividieron en relaciones sociales universitarias y no universitarias tomando en cuenta indicadores como: padres con ocupaciones relacionadas con la carrera universitaria, amistad con universitarios antes de ingresar a la carrera, amistad con profesores de universidad, amistad con estudiantes miembros de organizaciones estudiantiles, entre otras. Por otra parte, el capital económico se refirió a los recursos monetarios y materiales que los sujetos

pueden emplear en el campo escolar y se utilizaron indicadores como: el ingreso familiar, el trabajar antes o durante los estudios universitarios y un espacio propio para estudiar. Por último, el capital político hizo hincapié en los recursos de poder con que cuentan los estudiantes para emplearlos dentro del espacio escolar. Y sus indicadores fueron: cuenta con familiares en puestos de gobierno o de elección popular antes o durante sus estudios universitarios, esto con el fin de posicionar al estudiante dentro de la estructura de poder universitaria o social.

De igual manera la variable de trayectoria escolar se asumió desde dos ejes: el primero de ellos a través de la definición institucional de trayectoria escolar y el segundo relacionado con la definición que los mismos estudiantes tienen de esa trayectoria. En esta variable se consideraron aspectos como: rezago presentado por el alumno, promedios de calificaciones, porcentaje de aprobación de sus exámenes ordinarios, asistencia a clases, toma de notas en clase, asistencia a la biblioteca, cumplimiento de tareas, pedir apuntes a compañeros de clases y manera en que perciben su desempeño dentro de la universidad. Algunos de los análisis y conclusiones que presento este trabajo fueron; que los estudiantes con mayor capital cultural, social y económico presentan mejores trayectorias escolares, solo el capital político fue la variable que no correlaciono. También se mostró que el capital cultural es quien se asocia con más fuerza a las trayectorias con un alto desempeño y continuidad de estudio y a su vez es el capital que más ayuda a entender la forma en que se dan estas trayectorias escolares. De igual manera, el trabajo menciona la existencia de estudiantes con capital cultural, social y económico bajos que presentan trayectorias escolares altas y desempeños académicos aceptables, aunque no suelen ser mayoría.

Por su parte Carrasco (2008) trabaja sobre *la influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes* utiliza como indicador de rendimiento los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de lectura que se integra dentro de la evaluación PISA. El estudio tomo los resultados obtenidos por cinco países de Latinoamérica Perú, Chile, Argentina, México y Brasil. Y para la construcción de los capitales tomo en cuenta las

siguientes subdivisiones: índice de comunicación social e índice de soporte educativo de la familia para capital social; índice de actividades relacionadas con la cultura clásica, índice de bienes culturales, índice de comunicación cultural, índice de recursos educativos, escolaridad de los padres y libros en casa para el capital cultural; y el índice de riqueza familiar para el capital económico. Los resultados arrojaron que Chile fue el país con más alta relación entre las variables, presentando a mayor capital social, económico o cultural mayor rendimiento en la prueba de lectura, caso contrario a Perú, país que mostro la misma relación pero sobre una tendencia negativa. Los países de México, Brasil y Argentina tuvieron resultados diversos, en ocasiones mostrando relaciones inversas ya fuera a mayor capital “X” menor rendimiento en la prueba o bien mayor rendimiento en la prueba pero menor capital “Y”. El estudio también concluyo que a mayor capital cultural mayor es el rendimiento escolar, además de considerar al nivel escolar de los padres, la participación de los estudiantes en eventos culturales, la discusión sobre libros o películas como factores que influyen de manera decisiva en el desempeño escolar.

Para finalizar se menciona el trabajo realizado por Ramírez (2008) en cinco escuelas normales del Estado de Veracruz en el cual busca relacionar el capital cultural y socioeducativo en el rendimiento escolar. Como indicadores para la variable de rendimiento considera las calificaciones obtenidas solo en el primer semestre, mientras que el capital socioeducativo lo construye a través del promedio de bachillerato y el puntaje obtenido en el examen de ingreso a la escuela normal, por su parte el capital cultural integra el ingreso familiar y la escolaridad y actividad de los padres.

El estudio también menciona la variable de región como parte clave del análisis de resultados, ya que el contexto en donde se encuentran inmersas las escuelas influyen en los capitales presentados por los alumnos. De acuerdo con esto los resultados mostraron que la mayor parte del universo que se analiza presenta promedios de bachillerato entre 8 y 9,9 es decir, estudiantes con rendimiento escolar alto. Por el contrario los resultados alcanzados en el examen ingreso revelaron que las escuelas de ciudad de mayor dimensión o cercanas a los grandes centros urbanos

obtuvieron puntajes más altos, caso contrario a los puntajes alcanzados por los estudiantes de centros ubicados en municipios desfavorecidos o alejados. Cabe mencionar que aunque los resultados del rendimiento escolar durante el primer semestre fueron altos, los alumnos de los centros ubicados en los municipios alejados presentaron resultados más favorables a los alumnos de las escuelas localizadas en Xalapa, zona urbana en la cual se encontró la normal Suarez Trujillo centro con los resultados más bajos para el análisis del primer semestre, considerando que esta escuela normal es la que también recibe el mayor porcentaje de estudiantes con promedios de bachillerato de 7 a 7,9. La investigación también presentó que el ingreso familiar marcaba una relación con la escolaridad alcanzada por los padres, sobre todo en la escolaridad y el ingreso del padre en contraste por lo presentado en el caso de la madre, lo cual mostro el aun papel de padre como proveedor del hogar.

Con estos estudios se observa que la noción de capital se ha analizado desde diferente concepción cultural, social, económica, familiar, socioeducativo o político se encuentran indicadores relacionados al rendimiento de los estudiantes y sobre todo que definen el origen social de los estudiantes el cual brinda algunas disposiciones a favor de ciertos orígenes.

2.4 Definición del objeto de estudio.

A partir de la literatura revisada y con la intención de contribuir al conocimiento del origen social de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y los capitales de origen asociados a su logro académico se determinan dos dimensiones de análisis: origen social y rendimiento académico. La primera de ellas y tomando como referencia los textos de Bourdieu (1969/2009; 2001), Casillas et al (2007) y Colorado (s/f) se construye el origen social mediante cinco tipos de capital que integren factores sociales, escolares, culturales, familiares y económicos presentados por los estudiantes de la LEP. De esta manera se definen los siguientes capitales.

Tomando como referencia el concepto de ethos y de capital social de Bourdieu (1969/2009; 2001) se define como capital social a las condiciones y relaciones

familiares con las que cuenta el estudiante entorno al contexto de la carrera docente. De esta manera se podrán establecer los volúmenes de posesión de capital social de los estudiantes de escuelas normales, con el fin de determinar si el conjunto de valores, actitudes y relaciones sociales adquiridas por el estudiante al ser parte de una red familiar docente le permiten determinar un origen social con mayor oportunidad de éxito académico.

El capital económico se define como el índice de riqueza y la cantidad de bienes o servicios con los que cuenta la familia para el beneficio del estudiante de escuela normal. Tomando en consideración la definición dada por Bourdieu (2001) el cual convierte al capital económico directamente en dinero y la capacidad de obtención de derechos de propiedad. De igual manera en los estudios revisados, autores como Colorado (s/f), Carrasco (2008) y Quintela (2007) relacionan el capital económico con la posesión de servicios y bienes materiales al igual que un capital monetario.

El capital cultural se define principalmente desde el estado incorporado del capital cultural de Bourdieu (2001) en cual se contempla que el proceso de incorporación está a cargo del propio sujeto y este queda como total responsable de su propia formación cultural. Por lo cual se tomara como capital cultural a las actividades y recursos culturales en los que participe el estudiante de la escuela normal.

Por otra parte el capital escolar el cual se define desde la perspectiva del estado institucionalizado del capital cultural de Bourdieu (2001) el cual determina que por medio de un título escolar se otorga reconocimiento institucional al capital cultural poseído por el individuo. Para efectos de esta investigación el capital escolar poseído se determinara mediante la trayectoria escolar previa y el desempeño académico del estudiante.

Por último para la definición de capital familiar nos basamos nuevamente en el concepto de ethos de Bourdieu (1969/2009) y en el concepto utilizado por Casillas et al. (2007) en los cuales se contempla el conjunto de disposiciones y valores que poseen los estudiantes los cuales definen su actitud hacia la educación y la cultura

convirtiéndose en un factor de influencia para el ingreso y la permanencia dentro del sistema educativo. Por lo cual el capital familiar se define como el conjunto de disposiciones y atributos poseídos por los estudiantes a través de la escolaridad y ocupación de los padres.

Por otra parte la dimensión de rendimiento académico se conceptualiza mediante una perspectiva cuantificable de García y Barrón (2011) la cual permite determinar el grado de conocimientos adquiridos a través de una calificación otorgada mediante una serie de criterios evaluativos de la institución. Esta conceptualización se determinó debido a que otros factores que podrían estar asociados al rendimiento académico forman parte de la construcción y definición de los diferentes capitales utilizados en el origen social, por tal motivo se tomó la decisión de utilizar solo las calificaciones registradas por los profesores en los cursos contemplados durante los primeros cuatro semestres del plan curricular de los LEP así como el puntaje alcanzado en un examen de CENEVAL aplicado durante el cuarto semestre. Estos semestres serán el periodo de análisis mediante el cual se analizara la relación existente entre los capitales que integran el origen social y el rendimiento académico de los LEP, metodología de análisis similar a la utilizada por Casillas et al. (2007).

2.5 Objetivo.

Diseñar el índice y describir el perfil de origen social y su relación con el rendimiento académico de los Licenciados en Educación Primaria durante su formación inicial a través del modelo de capital de Bourdieu.

Objetivos Específicos:

- Describir los diferentes constituyentes del índice de origen social presentados por los LEP de la cohorte 2011-15.
- Describir e integrar un perfil de acuerdo al índice de origen social de los LEP de la generación 2011-15.
- Analizar la relación causal del índice de origen social con los niveles de rendimiento durante el avance de los LEP.

2.6 Preguntas de investigación.

¿Qué capital familiar, cultural, escolar, social y económico explica el origen social de los Licenciados en Educación Primaria de la cohorte 2011-15?

¿Qué capital familiar, cultural, escolar, social y económico propicia el logro académico de los LEP de la cohorte 2011-15?

Capítulo 3. Metodología

3.1 Tipo de investigación.

La siguiente investigación de tipo explicativa, es un estudio censal de una cohorte de estudiantes del programa en Licenciatura en Educación Básica analizada durante los dos primeros años de su formación como docentes. El estudio trabajó con registros institucionales proporcionados por servicios estudiantiles de las tres escuelas normales participantes en el análisis, con información proporcionada por el IFODES y mediante la aplicación del instrumento “Evaluación y Valores Socioculturales” de Vera y Aragón (2008) a los estudiantes de la cohorte seleccionada.

3.2 Población de estudio.

El estudio se realizó con estudiantes de la cohorte 2011-15 del programa en Licenciatura en Educación Primaria (LEP), ubicados en las tres escuelas normales del Estado de Sonora que ofertan esta licenciatura: la Escuela Normal del Estado de Sonora (ENES) en Hermosillo, la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles (ENR) en Etchojoa y el Centro Regional de Educación Normal (CREN) situado en la ciudad de Navojoa. La cohorte seleccionada para el análisis de investigación, contaba con una matrícula total de 282 alumnos, de la cual solo participaron 268 sujetos por cumplir con las características establecidas en el estudio, las cuales permiten realizar los análisis correspondientes a origen social y rendimiento académico.

Los criterios establecidos para la selección de sujetos fueron los siguientes:

- Tener registro del promedio de bachillerato.
- Contar con la calificación del Examen de ingreso (EXANI-II).
- Estar inscrito y contar con registro de materias aprobadas hasta el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.
- Haber participado en la aplicación del instrumento de Evaluación y Valores Socioculturales.

Es importante señalar que los estudiantes de la cohorte seleccionada que pertenecen a la Escuela Normal del Estado (ENES) y a la Escuela Normal Rural (ENR)

se formaron mediante el Plan Curricular de 1997, contrario a los estudiantes del Centro Regional de Educación Normal que se formaron bajo el Plan curricular del 2012, los cuales solo durante el primer semestre cursaron materias relacionadas al plan 1997. Esto debido a que fueron seleccionados durante el ciclo 2012-2013 como grupo piloto para la implementación de la Reforma curricular llevada a cabo durante el mismo año, lo que provocó que sus semestres restantes los cursaran bajo el plan curricular 2012.

3.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo mediante tres vías: la aplicación del instrumento Evaluación y Valores Socioculturales, información recabada del EXANI II proporcionada por IIFODES y los registros de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en sus primeros cuatro semestres las cuales fueron proporcionadas por los departamentos de servicios estudiantiles de las escuelas normales.

La primera vía de recolección de datos fue la información de contexto proporcionada por EXANI II del cual solo se utilizaron algunos reactivos referentes al año de conclusión del bachillerato, becas escolares o económicas recibidas durante el bachillerato, trabajo durante el bachillerato, posesión de teléfono, lavadora y horno de microondas e indicadores de vacaciones y posesión de libros y películas. La segunda vía de recolección de datos usada fue el contacto con servicios estudiantiles los cuales proporcionaron vía correo electrónico las bases de datos con los concentrados de calificaciones obtenidas en cada uno de las asignaturas cursadas por los alumnos durante los primeros cuatro semestres.

Por último la tercer vía fue la aplicación del instrumento Evaluación y Valores Socioculturales diseñado por Vera y Aragón (2008) bajo la metodología del INEE para el diseño de instrumentos, el cual incluye: a) análisis convergente de contenidos por modalidad; b) definición de tablas de especificaciones para los contenidos curriculares; c) diseño de reactivos por parte de las académicas en EMS; d) selección y diseño de prueba; e) piloteo, análisis de Rasch y selección de reactivos finales.

El instrumento contiene 140 reactivos de opción múltiple, dividido en tres bloques: datos generales, condiciones y hábitos de estudio y condiciones familiares

docentes, los cuales evalúan aspectos sociales, económicos, escolares y culturales. El instrumento se modificó con la intención de ajustarlo a la población destino, así como para la incorporación del bloque definido como condiciones familiares docentes, el cual evalúa las relaciones familiares de los estudiantes con la profesión docente y las escuelas normales (ver anexo A).

Tabla 1. Especificación de bloques y reactivos del instrumento

Bloque	Numero de reactivos	Definición
Datos generales	43	Se refiere a datos personales del participante en relación a su trayectoria escolar y su situación socioeconómica.
Condiciones y hábitos de estudio	8	Habilidades y actividades escolares y culturales que realiza el sujeto.
Condiciones familiares docentes	8	Situación familiar que posee el sujeto en relación a la profesión docente.

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Dimensiones y variables consideradas en el estudio.

A continuación se describe el proceso de operacionalización de las dos dimensiones utilizadas en el estudio, mostrando cada una de las variables e indicadores utilizados.

Dimensión: **Origen Social.**

Se construyó tomando como referencia la metodología de Casillas et al (2007) solo que a diferencia de esta, se tomaron en consideración cinco tipos distintos de capital los cuales se definieron mediante indicadores específicos de la población de estudio. Para la construcción de los capitales cada una de los indicadores tuvo que ser reconfigurado estadísticamente, de tal manera que se pudiera otorgar un valor o puntaje que permitiera determinar niveles de capital. A continuación se describen cada uno de los niveles de capital considerados y los indicadores correspondientes a cada uno de ellos.

-Capital social; El capital social se construye mediante los ítems correspondientes al bloque de condiciones familiares docentes del instrumento utilizado para la recolección de datos, este bloque integra indicadores como: padres y/u otros familiares dedicados a la docencia, padres y/o familiares con estudios en escuela normal y nivel educativo donde laboran padres y/u otros familiares. Los familiares referidos en esta variable se determinan mediante dos grupos: familiares en primera descendencia (hermano/as) y familiares en segunda descendencia (Abuelo/as, Tío/as, Primo/as) (véase anexo B).

Con ello el capital social se caracterizó en cuatro niveles:

- Capital social nulo; Los estudiantes de este grupo no poseen ninguna relación familiar con la profesión docente.
- Capital social bajo; Los estudiantes de este grupo poseen algún familiar ya sea alguno de sus padres o ambos o bien algún familiar en primer, segunda o ambas descendencias, en ocasiones sus padres o familiares estudiaron en escuelas normales y trabajan en nivel básico.
- Capital social medio; Poseen uno o ambos padres como docente y un familiar en primera, segunda o ambas descendencias, por lo menos uno de los padres trabaja en Primaria y un familiar en Educación básica, además por los menos uno de sus padres o familiares tuvo una educación normalista.
- Capital social alto; Poseen ambos padres y ambas descendencias con profesión docente, sus familiares y padres poseen estudios normalistas y sus padres trabajan en educación primaria y sus familiares en alguno de los niveles de educación básica.

-Capital económico; se construyó mediante los ítems del apartado aspectos socioeconómicos del instrumento Evaluación y Valores Socioculturales y de los ítems: servicio telefónico, lavadora de ropa, horno de microondas, y trabajo durante el bachillerato considerados en el examen de ingreso (EXANI II) (véase anexo C). La

construcción de esta variable considero como referente la metodología 10x6 utilizada por el AMAI para la definición de niveles socioeconómicos de la población mexicana.

La variable de capital económico se caracterizó en cuatro niveles:

- Capital económico bajo; La casa en la que viven no es propia y cuenta de uno a cuatro cuartos, trabajaron durante el bachillerato más de 11 horas y trabajan durante la Escuela Normal, los techos de su casa son de materiales diferentes a la losa de concreto, el piso de su casa es de un material diferente al concreto y al vitropiso, usa entre uno y seis focos en casa, la cantidad de ingresos percibida mensualmente es menor a los \$3,000 pesos m.n. el número de miembros en casa es mayor a cuatro, por lo general varios familiares reciben ingresos, se cuenta en ocasiones con un servicio, no se poseen artículos ni medios electrónicos, cuenta por o menos con un medio de uso personal, utiliza el transporte público, no tiene en casa un lugar exclusivo para estudiar y se apoya por lo menos de un medio para estudiar.
- Capital económico medio-bajo; La casa en la que viven en ocasiones es propia y cuenta de uno a cuatro cuartos, es posible que trabajarán durante el bachillerato entre una y 10 horas y aun trabajan durante sus estudios normalistas, los techos y pisos de su casa son de losa de concreto, usa entre uno y seis focos en casa, el ingreso mensual percibido esta entre los 3,000 y 6,000 pesos m.n. familias regularmente de uno a tres miembros, solo una persona recibe ingresos, cuenta con dos o tres servicios en casa y por lo menos con un medio y un artículo electrónico, puede que posea servicio telefónico, horno de microondas o lavadora de ropa. Utiliza varios medios de transporte y en ocasiones cuentan con auto propio, por lo menos cuenta con dos medios de uso personal, no cuenta con un espacio exclusivo para estudiar pero se apoya en dos medios para hacerlo.
- Capital económico medio; Cuenta con una casa propia de entre cuatro y cinco cuartos, trabajó durante el bachillerato o durante la educación superior, los

techos y pisos de su casa son de losa de concreto, utiliza entre siete y nueve focos, sus ingresos mensuales son entre los 6,000 y 8,000 pesos m.n. sus familiares tienen entre uno y tres miembros y solo una persona recibe ingresos, cuenta con tres o cuatro servicios al igual que artículos y medios electrónicos, tiene servicio telefónico, lavadora de ropa y microondas, cuentan con auto propio y con más de tres equipos de uso personal. En ocasiones cuentan con un espacio exclusivo para estudiar y se apoyan de tres medios para su estudio.

- Capital económico alto; Poseen casa propia con más de seis cuartos, no trabajaron durante sus estudios superiores y tampoco durante el bachillerato, los techos de su casa son de concreto y cuentan con vitropiso, utilizan más de 10 focos y sus ingresos mensuales son mayores a los 8,000 pesos m.n. sus familias son más de cuatro miembros y en ocasiones dos reciben ingresos. Cuentan con todos los servicios y con cuatro o más artículos y medios electrónicos, tienen servicio de teléfono, microondas, lavadora y automóvil propio como medio de transporte, cuentan con tres o más medios de uso personal, tienen en casa un espacio exclusivo para estudiar y lo hacen con cuatro medios disponibles.

-Capital cultural; construido mediante ítems del examen de ingreso EXANI II y del bloque de condiciones y hábitos de estudio, estos indicadores miden la cantidad de libros, películas, horas de estudio fuera de la escuela normal y visitas a Estados de la República con los que cuenta el estudiante, así como la frecuencia con que realiza, asiste y lee cuestiones extracurriculares mediante una escala de cinco puntos (véase anexo D).

El capital cultural se caracterizó en tres tipos de niveles:

- Capital cultural bajo; no han salido de vacaciones en los últimos dos años, no han visitado ningún otro Estado de la República Mexicana, poseen de cero a diez libros y películas en casa, dedican menos de una hora al estudio fuera de Escuela Normal, nunca o casi nunca realizan o asisten a actividades extracurriculares, dedican más de dos horas a actividades: como navegar en

internet, chatear, ver películas, etc. Por lo regular, asiste una vez o no asiste a eventos o lugares como: bibliotecas, cines, teatro, conferencias, etc., y casi nunca lee opciones de información como: libros, novelas, enciclopedias, periódico, etc.

- Capital cultural medio; han salido por lo menos una vez de vacaciones en los últimos dos años, ha visitado por lo menos un Estado de la República, poseen de 11 a 50 libros y de 11 a 25 películas, dedican entre una y dos horas al estudio fuera de sus horas escolares, regularmente asiste y participa en actividades extracurriculares, dedica entre una y dos horas diarias a actividades como la televisión, el chat, navegar por internet, etc., por lo menos una vez asiste a eventos y regularmente practica la lectura.
- Capital cultural alto; ha salido más de dos veces de vacaciones en los últimos dos años, ha visitado dos o más Estados de la República, poseen más de 51 libros y 26 películas en casa, dedica entre tres o más horas de estudio fuera de clase, casi siempre o siempre realiza y asiste a actividades extracurriculares, dedica menos de una hora a actividades como la televisión, el chat, navegar por internet, etc. Asiste dos veces o más a eventos y siempre o casi siempre practica la lectura.

-Capital escolar; medida con indicadores de continuidad y materias reprobadas, calificaciones obtenidas en el examen de ingreso y el promedio de bachillerato y secundaria. Este capital se construye mediante los ítems del bloque datos generales del instrumento utilizado y las bases de datos proporcionas por las escuelas y el IFODES (véase anexo E).

La variable de capital escolar se caracterizó en tres niveles:

- Capital escolar bajo; grupo de estudiantes con puntajes entre los 700 y 1084 puntos en el examen de ingreso, con promedios de secundaria y preparatoria entre 80 y 90, en ocasiones con trayectorias discontinuas y reprueban por lo menos una materia en la Escuela Normal.

- Capital escolar medio; grupo de sujetos con puntajes entre 1085 y 1144 en el examen de ingreso, con promedios de secundaria y preparatoria entre 91 y 95, generalmente con trayectorias continuas y sin haber reprobado materias en la escuela normal.
- Capital escolar alto; grupo de estudiantes con los máximos puntajes en el examen de ingreso (de 1145 a 1300), promedios en secundaria y preparatoria por encima de 96, trayectorias escolares continuas y sin materias reprobadas en sus estancia en la escuela normal.

-Capital familiar; variable sujeta a los indicadores del prestigio de la ocupación del padre⁹ y su nivel de escolaridad. El capital familiar es medido a través de ítems del bloque de datos generales del instrumento (véase anexo F).

Este último capital se caracterizó en cuatro niveles:

- Capital familiar bajo; uno o ambos padres tienen ocupaciones de primer nivel o se encuentran no activos, la educación de ambos padres generalmente es de nivel básico.
- Capital familiar medio-bajo; La ocupación de uno o ambos padres es de segundo nivel o no activos, con un nivel de educación regularmente de Medio Superior.
- Capital familiar medio; La ocupación de uno o ambos padres se encuentra en segundo o tercer nivel, con educación regularmente de Educación Superior.
- Capital familiar alto; La ocupación de uno o ambos padres se encuentra en el tercer nivel, con nivel educativo de Educación Superior o Posgrado.

⁹ Para determinar el prestigio de las ocupaciones se utilizó el Sistema nacional de clasificación de ocupaciones 2011 SINCO, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Dimensión: **Rendimiento Académico.**

Se construye a través de dos variables que permiten determinar un nivel de rendimiento académico en los estudiantes normalistas: el promedio y la proxy EXI-LEPRI. La primer variable se construye mediante los registros de las calificaciones asignada por parte del profesor en cada uno de los cursos contemplados en los primeros cuatro semestres del plan curricular correspondiente a la LEP. Después mediante una operación matemática (la suma de cada una de las calificaciones obtenidas en cada curso de la malla curricular del semestre correspondiente entre el n° total de cursos) se obtuvieron los promedios generales de cada semestre y un promedio global.

Tabla 2. Variables y especificación de reactivos para la dimensión rendimiento académico

Dimensión	Variable	Indicador
Rendimiento Académico	Promedio	-Calificaciones obtenidas en cada uno de los cursos hasta cuarto semestre.
	Proxy EXI-LEPRI	-Proxy: Habilidades intelectuales -Proxy: Enfoques, propósitos y contenidos de la Educación Primaria -Proxy: Competencias didácticas -Proxy: Identidad profesional -Proxy: Percepción y respuesta al entorno de la escuela.

Fuente: Construcción Propia.

Por su parte la variable proxy EXI-LEPRI representa una proyección del puntaje alcanzado en la evaluación EXI-LEPRI aplicada por CENEVAL durante el cuarto semestre. La variable está construida mediante la suma de las calificaciones de cada uno de los cursos correspondientes a las áreas evaluadas en el examen. Se debe mencionar que para la población analizada perteneciente al CREN se tuvo que realizar una equivalencia de materias puesto que este grupo de estudiantes cursaban materias contempladas en un plan curricular (2012) distinto al cursado por los grupos de la ENES y la ENR.

A continuación se muestran las tablas 3 y 4 con las áreas evaluadas en el EXI-LEPRI y los cursos que se contemplaron para diseñar la variable Proxy. Se muestran

las dos equivalencias con respecto al plan curricular bajo el cual se cursaron las asignaturas.

Tabla 3. Relación entre áreas evaluadas en el EXI LEPRI y los cursos utilizados por la ENES y la ENR

Áreas del Examen Intermedio de Conocimientos para Lic. Educación Primaria.	Cursos del plan curricular de la LEP 1997 relacionados al EXI-LEPRI.
Habilidades intelectuales	Estrategias para el estudio y la comunicación I y II.
Enfoques, propósitos y contenidos de la educación primaria	Propósitos y contenidos de la educación primaria; Matemáticas y su enseñanza I y II; Español y su enseñanza I y II; Necesidades educativas especiales; Educación física I y II; Ciencias naturales y su enseñanza I; Geografía y su enseñanza I; Historia y su enseñanza I; Educación artística I.
Competencias didácticas	Desarrollo infantil I y II; Matemáticas y su enseñanza I y II; Español y su enseñanza I y II; Necesidades educativas especiales; Educación física I y II; Ciencias naturales y su enseñanza I; Geografía y su enseñanza I; Historia y su enseñanza I; Educación artística I; Asignatura regional I.
Identidad profesional	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano; Problemas y políticas de la educación básica; La educación en el desarrollo histórico de México I y II; Asignatura regional I.
Percepción y respuesta al entorno de la escuela	Problemas y políticas de la educación básica;

Fuente: Construcción Propia.

Tabla 4. Relación entre áreas evaluadas en el EXI LEPRI y los cursos utilizados por el CREN

Áreas del Examen Intermedio de Conocimientos para Lic. Educación Primaria.	Cursos del plan curricular de la LEP 2012 relacionados al EXI-LEPRI.
Habilidades intelectuales	Las TIC en la educación; Procesamiento de información estadística.
Enfoques, propósitos y contenidos de la educación primaria	Panorama actual de la educación básica en México; Aritmética: su aprendizaje y enseñanza; Desarrollo físico y salud; Planeación educativa; Prácticas sociales del lenguaje; Álgebra: su aprendizaje y enseñanza; Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria; Adecuación curricular; Ambientes de aprendizaje; Educación histórica en el aula; Procesos de alfabetización inicial; Geometría: su aprendizaje y enseñanza; Ciencias naturales; Educación histórica en diversos contextos; Estrategias de trabajo docente.
Competencias didácticas	Psicología del desarrollo infantil; Aritmética: su aprendizaje y enseñanza; Bases psicológicas del aprendizaje; Prácticas sociales del lenguaje; Álgebra: su aprendizaje y enseñanza; Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria; La tecnología informática aplicada a los centros escolares; Procesos de alfabetización inicial; Geometría: su aprendizaje y enseñanza; Ciencias naturales; Iniciación al trabajo docente; Teoría pedagógica; Evaluación para

el aprendizaje; Estrategias didácticas con propósitos comunicativos; Estrategias de trabajo docente.

Identidad profesional

El sujeto y su formación profesional como docente; Historia de la educación en México; Panorama actual de la educación básica en México; Teoría pedagógica.

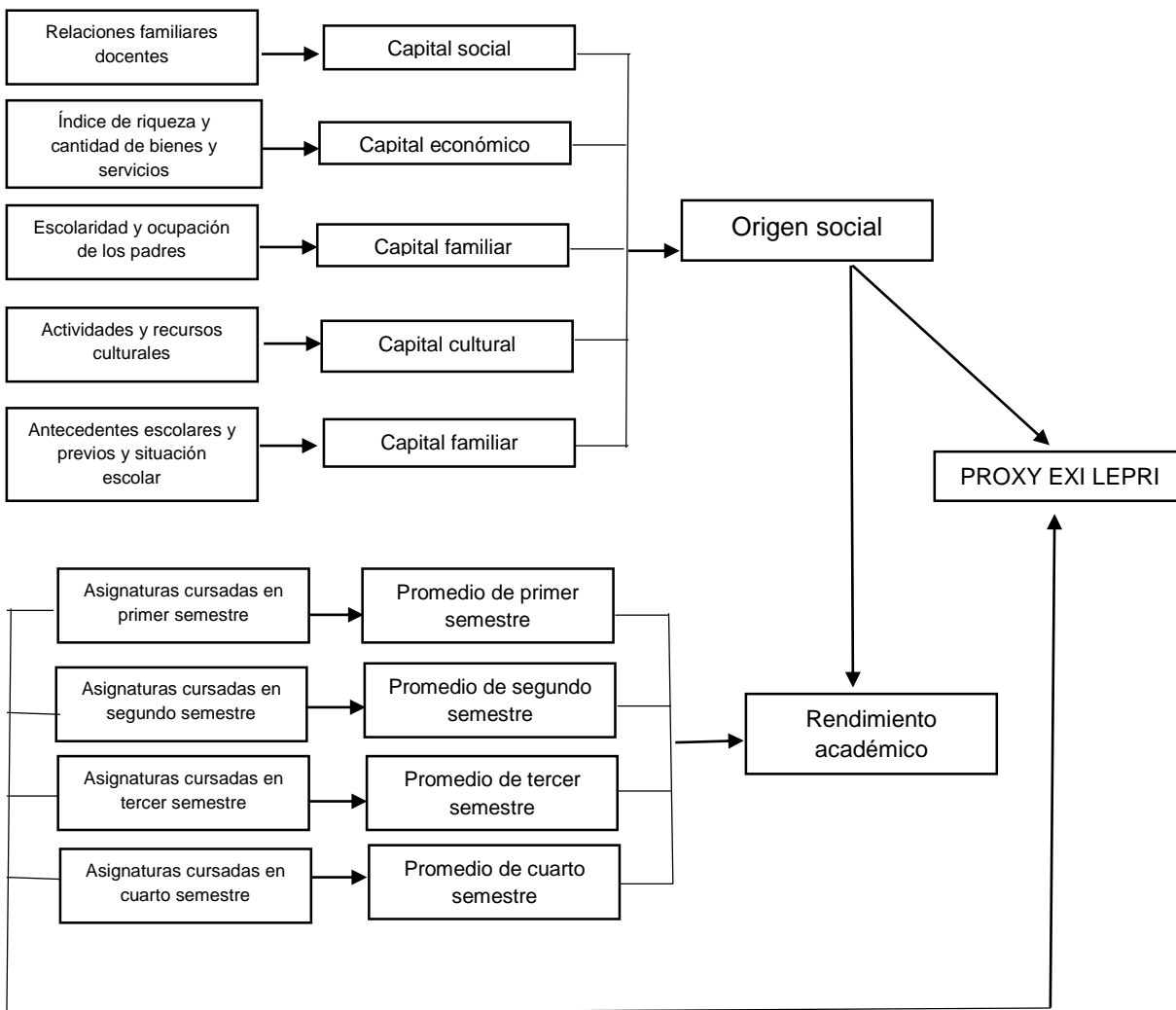
Percepción y respuesta al entorno de la escuela

Psicología del desarrollo infantil; Adecuación curricular.

Fuente: Construcción propia

La siguiente figura muestra la lógica de análisis mediante el cual se construyeron las variables utilizadas en el estudio, mismo por el cual se pretende realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos en las pruebas estadísticas a realizar.

Figura 1. Modelo de Análisis



3.5 Procedimiento y análisis de datos.

En primera instancia la recolección de datos se llevó a cabo mediante la revisión de las bases de datos proporcionadas por el IFODES referentes al examen de ingreso de los aspirantes a ingresar en la Generación 2011-15 de la LEP. Seguido a esto se estableció contacto con las autoridades correspondientes de cada Escuela Normal participante para comunicar el objetivo del proyecto y solicitar información referente a las listas de alumnos en activo de la generación 2011-15, así como sus calificaciones oficiales obtenidas hasta cuarto semestre de la LEP.

Después se visitaron primero, por su ubicación, los planteles del CREN y la ENR para establecer contacto personalmente con los encargados del puesto de Secretario Académico y solicitar a su vez los datos correspondientes al promedio de bachillerato de los estudiantes participantes. Este mismo procedimiento se llevó a cabo en una fecha diferente con las autoridades del plantel de la ENES.

Para finalizar, se visitaron los planteles del CREN y la ENR durante el mes de Octubre de 2014 para realizar la aplicación del instrumento Evaluación y Valores Socioculturales a los sujetos participantes, los cuales se encontraban en activo en el séptimo semestre de su licenciatura y a punto de iniciar su práctica docente. Debido al inicio de esta práctica docente, la cual aumenta sus horas de práctica en relación al avance de los estudiantes por cada uno de los semestres de su formación, se tuvo que posponer hasta el mes de Diciembre de 2014 la aplicación del instrumento a los tres grupos faltantes de la cohorte seleccionada correspondientes a la ENES. Durante cada visita a los planteles seleccionados, a los estudiantes se les explico el objetivo del proyecto y la importancia de proporcionarnos su nombre, como requisito de identificación aunque los resultados se presentarían de forma completamente anónima, la aplicación del instrumento requirió alrededor de 50 minutos, por lo tanto se dispuso de una hora de clase para llevarlo a cabo en cada una de las sesiones realizadas en los tres planteles.

Una vez aplicado el instrumento en las tres instituciones se construyó una base de datos con toda la información recadaba por las tres diferentes vías de operación

(IFODES, Escuelas Normales e Instrumento de recolección). Completada la base de datos se procedió con la selección y reconfiguración de ítems que mostrarán una frecuencia en sus opciones de respuestas del 10%. Se marcaron también todos aquellos ítems que presentaron una constante, y se determinaron los correspondientes al área de datos generales para caracterizar a la población muestra. De igual manera, los ítems con escala Likert que presentaron escasos datos perdidos se les sustituyó con el valor de la media, así como en el ítem promedio de preparatoria y promedio de secundaria donde se sustituyeron por el valor de la media.

Procedimientos estadísticos.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS versión 22, con el cual se realizaron pruebas estadísticas para análisis descriptivos, pruebas no paramétricas para muestras independientes y para dos muestras independientes, análisis de varianza (ANOVA) de un factor para contraste de hipótesis, un análisis de conglomerados para K medias y un análisis de regresión por pasos.

Capítulo 4. Resultados

El siguiente capítulo muestra los resultados obtenidos en relación al origen social de los estudiantes de la LEP de la cohorte 2011-15. En ellos se da respuesta a los objetivos y a las preguntas establecidas en el estudio. El estudio formula cinco distintos tipos de origen social los cuales utilizan de manera similar los títulos utilizados en el estudio de Casillas et al., para conceptualizar estas categorías de acuerdo a sus características.

En primera instancia, se presentan los resultados y descripciones obtenidas en relación a los cinco diferentes perfiles de origen social obtenidos en el análisis de conglomerados, así como sus valores estadísticos y el número de casos encontrados por cada grupo o perfil. En el siguiente apartado, se describen las características generales y particulares de las poblaciones analizadas en cada uno de los perfiles, con la finalidad de encontrar significancia en relación con el origen social de los estudiantes.

Y en segunda instancia se muestran los resultados relacionados con rendimiento académico y tipos de capital análisis que conllevan a responder el objetivo de analizar los capitales que propician los niveles de rendimiento durante el avance académico de los LEP y la pregunta referente a ¿Qué capital familiar, cultural, escolar, social y económico propicia el logro académico de los LEP de la cohorte 2011-15?

4.1 Origen Social de los Licenciados en Educación Primaria.

Para conocer el origen social de los estudiantes de la LEP se realizó un análisis de clasificación por conglomerados o clúster conformado por cinco diferentes tipos de capitales. Esto permitió determinar diversos perfiles de los estudiantes de acuerdo a sus implicaciones familiares, económicas, escolares, culturales y sus relaciones sociales con la carrera docente, dando respuesta con ello al objetivo de investigación relacionado con la descripción de los diferentes tipos de origen social presentados por los LEP de la cohorte seleccionada.

La construcción del origen social se realizó mediante la suma de los cinco tipos de capitales conformados a través de sus respectivos indicadores, tal como lo muestra la siguiente fórmula.

$$\text{Origen social} = C. \text{ Familiar} + C. \text{ Social} + C. \text{ Económico} + C. \text{ Escolar} + C. \text{ Cultural}$$

Para entender mejor los puntajes obtenidos en la prueba de conglomerados se realizó una prueba de estadísticos descriptivos que los puntajes generales alcanzados por los LEP en cada uno de los capitales considerados para el origen social. Estos puntajes provienen de los valores asignados a cada una de las respuestas de los ítems que conformaron cada uno de los capitales.

Tabla 5. Datos descriptivos de los capitales

Capital	Mínimo posible	Máximo posible	Mínimo obtenido	Máximo obtenido	Media	DE
Cultural	1	3	1.10	2.90	1.95	.34
Económico	1	4	1.30	3.75	2.46	.57
Escolar	1	3	1.00	3.00	2.23	.44
Familiar	1	4	1.50	4.00	2.65	.69
Social ¹⁰	.12	3	.12	3.00	1.20	.74

Fuente: Elaboración propia.

En la prueba de conglomerados de K medias las variables de capital escolar y capital cultural presentaron valores contrastantes a los presentados por el capital económico, social y familiar, sin embargo todos presentaron una significancia de $p = .000$ excepto el capital escolar quien obtuvo una significancia de $p = 0.007$. A pesar de este contraste entre los valores de las variables, las distancias de cada uno de los centroides no se mejoraron, solo se impidió la homogeneidad entre las distancias presentadas. Las distancias entre cada uno de los centroides fueron de un mínimo de .234 y un máximo de 1.428, manteniendo su rango dentro de las tres desviaciones estándar.

Tabla 6. Centros y valores de F de conglomerados finales

	Conglomerados					F
	1	2	3	4	5	
Capital Cultural	2.05	1.87	2.14	1.87	1.85	8.904

¹⁰ El capital social muestra un mínimo de .12 debido a que hubo estudiantes que solo dieron una opción de respuesta dando como valor mínimo de respuesta 1. Revisar tabla 1 de ANEXOS.

Capital Económico	2.77	2.96	2.94	1.94	2.07	96.065
Capital Escolar	2.36	2.36	2.25	2.22	2.09	3.633
Capital Familiar	2.83	2.67	3.61	2.06	2.27	118.038
Capital Social	.53	1.53	2.22	.40	1.45	402.173

Fuente: Construcción propia.

Esto permitió establecer que los capitales que marcaron una diferencia más clara entre el origen social de los estudiantes de la LEP fueron el capital económico, familiar y social en un orden de menor a mayor en relación a los valores de F¹¹. Mediante esta prueba se logró obtener los siguientes cinco grupos de origen social:

Clúster 1: Son alumnos con origen social ilustrado, con padres que tienen estudios superiores, poca relación familiar con la profesión docente, con una trayectoria escolar buena y provienen de un sector económicamente medio.

Clúster 2: Son estudiantes con origen social popular, provienen de sectores altos, con padres con estudios nivel de educación superior y tienen algunos familiares relacionados con la profesión docente, pero muestran un capital culturalmente bajo.

Clúster 3: Son alumnos considerados con origen social heredado provienen de sectores altos de la sociedad, con excelentes recursos financieros y con padres con estudios superiores, además de tener bastantes relaciones familiares con la docencia y una trayectoria escolar previa aceptable.

Clúster 4: Son estudiantes con origen social de héroes, a pesar de no contar con recursos financieros óptimos, provienen de sectores bajos, sus trayectorias escolares previas son buenas y el estudio de sus padres es de educación media superior, trabajaron durante el bachillerato y trabajan durante sus estudios superiores. Su relación con la docencia es nula o con segundos familiares.

Clúster 5: Son considerados estudiantes con origen social marginado provienen de un sector medio-bajo de la sociedad, con trayectorias escolares bajas, padres con estudios de nivel medio superior y ocupaciones de nivel medio, estudiantes que

¹¹ Los valores presentados por F para cada uno de los capitales fueron:

Capital Económico F=96,06

Capital Familiar F= 118.03

Capital Social F= 402,17

regularmente trabajan desde el bachillerato para mantener sus estudios, pero a diferencia de los herederos, estos cuentan con relaciones familiares con la profesión docente.

Tabla 7. Niveles de capitales presentados en los conglomerados finales

Nº Clúster	Nivel de Capital Cultural	Nivel de Capital Económico	Nivel de Capital Escolar	Nivel de Capital Familiar	Nivel de Capital Social
1	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio-bajo
2	Bajo	Alto	Medio	Medio	Medio
3	Medio	Alto	Medio	Alto	Alto
4	Bajo	Bajo	Medio	Medio-bajo	Nulo
5	Bajo	Medio-bajo	Bajo	Medio-bajo	Medio

Fuente: Construcción propia.

Cada uno de los cinco conglomerados resultantes presentó un número determinado de casos por cada origen social.

Tabla 8. Número de casos en cada conglomerado

Origen Social Ilustrado	1	49
Origen Social Popular	2	36
Origen Social Heredado	3	55
Origen Social Heroico	4	63
Origen Social Marginado	5	65
Válidos		268
Perdidos		0

Fuente: Construcción propia.

4.2 Características particulares de cada perfil de origen social.

A continuación se describen las características personales y académicas de cada grupo de estudiantes pertenecientes a la cohorte de estudio. Como se observa en la tabla, los resultados de las variables de Escuela Normal, sexo, lugar de procedencia, beca de desempeño académico, beca por necesidad económica, recursos económicos disponibles, apoyo económico adicional y beca PRONABES, muestran una relación positiva con las características presentadas por los alumnos en

cada conglomerado, esto en relación a su origen social y el factor región donde está ubicada la Escuela Normal.

Los conglomerados de Ilustrados y populares muestran que la mayor parte de sus estudiantes pertenecen a la Escuela Normal del Estado de Sonora (ENES), mientras que el conglomerado de herederos tiene una mayoría de estudiantes del Centro Regional de Educación Normal (CREN). De igual manera las tres instituciones tienen en su mayoría estudiantes de procedencia urbana mostrando asociación con la región donde se encuentran ubicadas ambas escuelas, de la misma forma se asocia el capital económico mostrado en su origen social con su percepción acerca de los recursos económicos disponibles, considerados como *buenos* y con los porcentajes de beca por necesidad económica.

Por el contrario, los conglomerados de héroes y marginados exponen de igual manera una similitud entre la ubicación de la Escuela Normal y el lugar de procedencia de los estudiantes, en este caso rural. Igualmente el origen social (específicamente el capital económico) muestra congruencia con la percepción de recursos económicos disponibles considerados por los estudiantes como *regulares* y con los porcentajes de beca por necesidad económica.

Para mayor validez predictiva se realizaron pruebas no paramétricas para dos muestras independientes para cada una de las variables de atributo en relación a los grupos de conglomerados. Obteniendo como resultado una significancia de .000 en las variables lugar de procedencia, beca por necesidad económica y recursos económicos disponibles, así como la variable personas con las que habitas la cual obtuvo una significancia de .053.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de conglomerados y variables de atributo

Variab les	Ilustrados n=49	Populares n=36	Herederos n=55	(Héroes n=63	Marginados n=65
Escuela Normal	44,9% ENES	50% ENES	40% CREN	46% ENR	55,4% ENR
Sexo	69,4% mujeres	66,7% mujeres	56,4% mujeres	60,3% mujeres	50,8 hombres
Estado civil	89,8% soltero	97,2% soltero	83,6% soltero	87,3% soltero	84,6% solteros

Lugar de procedencia***	83,7% urbano	63,9% urbano	67,3% urbano	68,3% rural	58,5% rural
Momento de elección de la carrera Docente	40% en el transcurso de la preparatoria	41,7% en el transcurso de la preparatoria	36,4% en el transcurso de la preparatoria	39,7% en el transcurso de la preparatoria	47,7% en el transcurso de la preparatoria
Razón principal de selección de la carrera docente	71,4% se identifica con las funciones docentes	72,2% se identifica con las funciones docentes	72,7% se identifica con las funciones docentes	74,6% se identifica con las funciones docentes	76,9% se identifica con las funciones docentes
Estudios de posgrado	100% piensa realizarlos	100% piensa realizarlos	96,4% piensa realizarlos	100% piensa realizarlos	95,4% piensa realizarlos
Nivel Académico deseado	49% Doctorado	52,8% Doctorado	58,2% Doctorado	60,3% Doctorado	52,3% Posdoctorado
Personas con la que habitas*	79,6% ambos padres	77,8% ambos padres	63,6% ambos padres	54% ambos padres	70,8% ambos padres
Modalidad de certificado de bachillerato	57,1% bachillerato tecnológico y otros	58,3% bachillerato general	61,8% bachillerato tecnológico y otros	69,8% bachillerato tecnológico y otros	64,6% bachillerato tecnológico y otros
Beca por desempeño académico en el bachillerato	36,7% tenía beca	38,9% tenía beca	34,5% tenía beca	49,2% tenía beca	50,8% tenía beca
Beca por necesidad económica en el bachillerato ***	24,5% tenía con beca	16,7% tenía beca	18,2% tenía beca	57,1% tenía beca	53,8% tenía beca
Recursos económicos disponibles***	46,9% buenos	50% buenos	56,4% buenos	65,1% regulares	58,5% regulares
Apoyo económico adicional	44,9% beca	38,9% beca	38,2% beca	46% beca	24,6% apoyo de familiares
Beca PRONABES	36,7% cuenta con beca	36,1% cuenta con beca	21,8% cuenta con beca	33,3% cuenta con beca	24,6% cuenta con beca

p= .05*; p= .000***

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla se muestran los estadísticos descriptivos realizados para cada uno de los grupos de conglomerados y la percepción del apoyo familiar que reciben los estudiantes, en ella se puede observar una alta relación entre el estudiante

y su familia de acuerdo a los porcentajes presentados, solo la variable de hermanos interesados en los problemas escolares obtuvo porcentajes por debajo del 50% de respuesta con percepciones de totalmente y parcialmente de acuerdo. Sin embargo una prueba no paramétrica con Kruskal-Wallis comprobó que ninguna de estas variables era significativa.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de Conglomerados y Apoyo familiar

Variables	Ilustrados n=49	Populares n=36	Herederos n=55	Héroes n=63	Marginados n=65
Tus padres te apoyan y motivan para que estudies	98% totalmente de acuerdo	100% totalmente de acuerdo	94,5% totalmente de acuerdo	96,8% totalmente de acuerdo	89,2% totalmente de acuerdo
Tus padres están pendientes de tu desempeño escolar	81,6% totalmente de acuerdo	72,2% totalmente de acuerdo	76,4% totalmente de acuerdo	73% totalmente de acuerdo	78,5% totalmente de acuerdo
Platicas con tus padres tu desempeño escolar	71,4% totalmente de acuerdo	72,2% totalmente de acuerdo	69,1% totalmente de acuerdo	69,8% totalmente de acuerdo	61,5% totalmente de acuerdo
Mis hermanos se interesan de mis problemas en la escuela	40,8% totalmente de acuerdo	33,3% totalmente de acuerdo	29,1% parcialmente de acuerdo	39,7% parcialmente de acuerdo	36,9% parcialmente de acuerdo
Es importante que entere a mis padres de mi desempeño escolar	77,6% totalmente de acuerdo	72,2% totalmente de acuerdo	72,7% totalmente de acuerdo	81% totalmente de acuerdo	72,3% totalmente de acuerdo
Me gusta que mis padres me pregunten como voy en la escuela	81,6% totalmente de acuerdo	77,8% totalmente de acuerdo	70,9% totalmente de acuerdo	73% totalmente de acuerdo	75,4% totalmente de acuerdo

Fuente: Elaboración Propia.

4.3 Rendimiento académico y origen social.

Para conocer el resultado entre la comparación del origen social y el rendimiento académico del estudiante, se llevó a cabo una prueba de análisis de varianza (ANOVA)

para un factor, la cual permitió concluir si el origen social presentado por los estudiantes influye en relación al rendimiento académico logrado por los estudiantes de la LEP. En ella se seleccionaron como variable dependiente los promedios alcanzados por los estudiantes en los primeros cuatro semestres de su licenciatura, esto en relación al rendimiento académico mostrado y como variable independiente se ubicaron los cinco perfiles de origen social obtenidos anteriormente.

Para iniciar con el análisis de varianza se realizó una prueba de Levene que permitió determinar varianzas desiguales entre los cinco grupos con resultados significativos al .05 en todas las variables dependientes a excepción de la variable promedio de primer semestre la cual resultó con una significancia de .080. De igual forma se realizó un análisis complementario mediante el programa estadístico G*Power 3.1 para determinar el tamaño del efecto¹² y la potencia estadística¹³ para la cuantificación de las diferencias significativas encontradas en el contraste de hipótesis de la prueba de ANOVA. El análisis determinó que las diferencias encontradas en el contraste de hipótesis para las variables dependientes obtuvieron valores referenciales medianos para el tamaño del efecto (f) así como valores por encima de 0.90 para la potencia estadística disminuyendo la probabilidad de cometer error tipo II (Cárdenas y Arancibia, 2014).

Los estadísticos descriptivos muestran que los estudiantes con origen social marginado son quienes presentan la media más baja en cada uno de los semestres en relación con los demás grupos. Por el contrario los estudiantes de origen social popular son quienes presentan las medias más altas durante los primeros tres semestres.

De acuerdo con estos resultados se realizó una prueba post-hoc C de Dunnett para varianzas desiguales, esto para identificar los grupos que producen las diferencias encontradas. En ellos se puede observar que los estudiantes de origen

¹² El tamaño del efecto representa el grado en que la hipótesis nula es falsa y responde a la magnitud de las diferencias encontradas en el estudio (Cárdenas y Arancibia, 2014).

¹³ La potencia estadística responde al grado de probabilidad de rechazar una hipótesis nula cuando esta es realmente falsa, es decir, a la capacidad de una prueba para detectar diferencias entre grupos cuando estas están presentes (Cárdenas y Arancibia, 2014).

social marginal son quienes marcan diferencia con los grupos de ilustrados, populares y herederos en relación a los promedios de calificaciones. Cabe mencionar que los estudiantes con origen social de héroes no marcaron diferencias significativas con ninguno de los grupos en los cuatro semestres cursados.

Tabla 11. Análisis de varianza simple. Perfiles de origen social y promedios por semestre.

Variable	Total		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5		Anov a	P	Pos hoc
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE			
Primer sem.	88,49	6,57	89,38	6,82	90,37	4,43	88,17	7,80	88,74	5,26	86,83	7,13	2.10	.080	1=2=3=4=5
Segundo sem.	86,36	8,81	87,91	9,38	89,63	5,99	87,92	8,32	85,34	9,13	83,04	8,76	4.82	.001	5<2,3
Tercer sem.	89,55	7,02	91,61	6,37	91,73	5,43	91,54	5,47	88,24	8,54	86,40	6,48	7.52	.000	5<1,2,3
Cuarto sem.	90,66	5,82	92,80	4,72	92,07	5,31	92,14	4,25	89,86	6,37	87,79	6,27	8.09	.000	5<1,2,3

Nota: 1= Ilustrados; 2= Populares; 3= Herederos; 4= Héroes; 5= Marginados

Valores del tamaño del efecto: Segundo semestre (f = 0.26), tercer semestre (f = 0.31), cuarto semestre (f = 0.33).

4.4 Rendimiento académico y tipos de capital.

Con la finalidad de conocer los tipos de capitales que afectan la variable de rendimiento académico se realizaron tres pruebas estadísticas de análisis de regresión por pasos. Para ello se utilizaron como variables dependientes en el primer análisis el promedio general alcanzado durante primer semestre, para el segundo análisis la variable dependiente fue el promedio general alcanzado en el cuarto semestre y por último en la tercer regresión se tomó como variable dependiente el resultado obtenido en la variable proxy EXI-LEPRI. Las variables predictivas utilizadas para las tres regresiones fueron los diversos tipos de capitales construidos; capital social, cultural, familiar, escolar y económico.

De la misma manera se realizó con anterioridad una prueba de correlaciones bivariadas de Pearson para determinar el criterio de colinealidad indispensable para realizar las pruebas de regresión. Esto con la finalidad de verificar que los diferentes capitales no evalúen un mismo aspecto. También se debe mencionar que para cada prueba de regresión por pasos se realizaron las pruebas de tamaño del efecto y potencia estadística.

Tabla 12. Tablas de correlaciones entre variables dependientes y capitales

Variables dependientes	Media	DE	Capital Cultural	Capital Económico	Capital Escolar	Capital Familiar	Capital Social
Promedio de primer semestre	88.49	6.57	.075	.095	.518**	.086	-.058
Promedio de cuarto semestre	90.66	5.82	.106	.323**	.508**	.243**	.006
PROXY EXI LEPRI	89.97	4.86	.106	.263**	.551**	.192**	.003

*p < .05. **p < .001.

La primera regresión presento un valor en la Durbin-Watson de 1.61 por lo que se indica independencia en los residuos. El modelo contrastó la hipótesis a través de la prueba ANOVA donde el valor de F fue significativamente distinto a cero. La raíz cuadrada de la media cuadrática corregida es igual a .266, puntaje referente a la variabilidad que logran predecir las variables independientes que no son explicadas por la recta de regresión de los residuos. Estos resultados indicaron que las variables que predijeron el resultado del promedio general del primer semestre fue el capital escolar, el cual hace referencia al desempeño escolar del alumno en niveles educativos anteriores. La regresión también presento un tamaño del efecto alto con una f^2 de .36 marcando un nivel de valor referencial grande.

Tabla 13. Resultados del análisis de regresión por pasos para las variables predictivas del promedio general de primer semestre

Modelo	Coefficientes Beta	Error tip.	B tipificado	R ²	R corregida	Durbin- Watson
(Constante)	71,34	1,77	--	.268	.266	1,61

Capital Escolar	7,66	.776	.518
-----------------	------	------	------

Fuente: Construcción Propia.

Para la segunda regresión el valor de Durbin-Watson fue de 1.45 indicando independencia en los residuos. El modelo de igual manera contrastó la hipótesis a través de la prueba ANOVA donde el valor de R fue significativamente distinto a cero. La raíz cuadrada de la media cuadrática corregida resulto igual a .469. Las variables que predijeron el resultado del promedio general de cuarto semestre en el segundo análisis de regresión fueron el capital escolar y el capital económico. Esta regresión presento una f^2 de .86 la cual marca un valor referencial grande.

Tabla 14. Resultados del análisis de regresión por pasos para las variables predictivas del promedio general de cuarto semestre

Modelo	Coeficientes Beta	Error tip.	B tipificado	R ²	R corregida	Durbin- Watson
(Constante)	63,07	1,80	--	.464	.469	1,45
Capital Escolar	8,73	.634	.621			
Capital Económico	2,49	.488	.231			

Fuente: Construcción propia.

Para finalizar, el tercer análisis de regresión mostró una Durbin-Watson de 1.42 indicando independencia en los residuos. Al igual que los otros dos análisis el modelo contrastó la hipótesis a través de la prueba ANOVA donde el valor de R fue significativamente distinto a cero. La raíz cuadrada de la media cuadrática corregida fue de .345. Los factores que predijeron el resultado de la variable dependiente Proxy EXI-LEPRI fueron de igual manera el capital escolar y el capital económico, lo cual muestra una relación lógica con el segundo análisis de regresión debido a que el examen intermedio de conocimientos se aplican de igual manera al finalizar el cuarto semestre y este evalúa los conocimientos adquiridos desde primer hasta cuarto semestre de la LEP. Esta última regresión también presento un valor referencial alto al obtener una f^2 de .53 en el tamaño del efecto.

Tabla 15. Resultados del análisis de regresión por pasos para las variables predictivas de PROXY EXI-LEPRI

Modelo	Coefficientes	Error tip.	B tipificado	R ²	R corregida	Durbin-Watson
	Beta					
(Constante)	72,44	1,54	--	.350	.345	1,42
Capital Escolar	5,82	.544	.532			
Capital Económico	1,82	.418	.217			

Fuente: construcción propia.

Capítulo 5. Discusión de resultados

En el presente trabajo se han podido atribuir cinco tipos de origen social a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria perteneciente a la oferta académica brindada por las escuelas normales en Sonora, estos definidos bajo la metodología contemplada. Con ello se contribuye al conocimiento de la heterogeneidad existente entre los diferentes grupos de estudiantes que asisten o atiendan las instituciones normales en relación a cuestiones contextuales como el tipo de Escuela Normal, la licenciatura o la región en la cual se encuentra ubicada y factores asociados a las características de los estudiantes. Las aportaciones de este trabajo buscaron contribuir al conocimiento de los estudiantes normalistas, con la finalidad precisamente de mejorar los procedimientos de selección para el ingreso a las licenciaturas, proceso fundamental en la formación inicial de los profesores y la calidad docente así como los programas de tutorías y mejoramiento del desempeño académico.

Con vista en los resultados obtenidos, se resalta la importancia de la relación familiar del estudiante con la profesión docente (capital social), la cual tuvo el mayor peso de diferenciación entre los diferentes perfiles de origen social. Esto debido a que la población estudiada presentó un 63,1% de relación con la profesión docente, es decir, el estudiante tenía por lo menos a un familiar docente, lo cual nos lleva a considerar que aún existe una tradición familiar en este campo. Esto permitió considerar, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (2009/1964), los estudiantes con origen social hereditario son los estudiantes con mayores probabilidades de éxito para ingresar a la carrera docente, aunque si bien el ingreso a la profesión docente actualmente está marcado por un concurso de oposición que brinda igualdad de oportunidades para los aspirantes y disminuye la problemática de venta de plazas. Los estudiantes de origen social más favorecidos presentan una ventaja social para un rápido ingreso al campo laboral, esto en relación a su familiarización con los procedimientos y prácticas políticas inmersas en el sistema educativo, a diferencia de los estudiantes con orígenes sociales menos favorables para quienes el resultado del concurso presenta su mayor oportunidad de ingreso a la carrera docente.

De igual manera, las características económicas de un grupo siguen marcando diferencia como una variable importante, al igual que la profesión y escolaridad con que cuentan los padres (capital familiar) corroborando los resultados encontrados por Yáñez, Vera y Mungarro (2013) al establecer que los estudiantes normalistas que logran ingresar a las escuelas normales en Sonora presentan mejores antecedentes familiares y económicos. Estos resultados muestran caso contrario a lo presentado en el informe del INEE en 2015 en el cual se menciona que cerca del 60% de los estudiantes normalistas provienen de familias cuyo ingreso per cápita se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo establecido por CONEVAL, el cual considera la canasta alimentaria. Esta información es recaba por los indicadores de contexto que se anexan en los exámenes generales de conocimientos. La contradicción encontrada recae en la diferente construcción de los niveles económicos, mientras el informe INEE utiliza la línea de bienestar del CONEVAL, la variable de capital económico toma en consideración la metodología utilizada por el AMAI, además de tomar como población muestra a una sola generación de estudiantes normalistas.

Por otra parte, son estas características económicas y familiares en conjunto con las de relación familiar docente denominada capital social, ayudan a marcar las diferencias para establecer los diferentes grupos sociales de los estudiantes. Es importante mencionar que la falta de diferenciación del capital escolar, relacionado en su mayoría a la antecedentes escolares previos de los estudiantes, sea debido al criterio de selección relacionado con el promedio mínimo de preparatoria contemplado por las escuelas normales en Sonora, el cual suele ser de ocho.

Así mismo, las similitudes obtenidas entre las características de los estudiantes y el factor geográfico o región donde se encuentra inmersa la Escuela Normal determinan fuertemente el origen social de los estudiantes, ello en relación a lo aportado por Ramírez (2008) y Bourdieu y Passeron (2009/1964) quienes consideran importante dicho factor como oportunidad para incrementar los capitales. La relación origen social y asignación de ayudas estudiantiles encontrada en el estudio de Quintela (2008) es refutada por los resultados obtenidos en relación al origen social heroico y marginal los cuales presentan niveles económicos medio-bajos y bajos y los cuales en

su mayoría pertenecen a la Escuela Normal Rural “El Quinto” ubicada en una comunidad rural del Estado de Sonora. Estos estudiantes mencionaron la regularidad con la que cuentan con recursos financieros y mostraron más del 50% en indicadores relacionados a becas por necesidad económica y desempeño académico durante la preparatoria, dicho apoyo disminuye en porcentaje de becas PRONABES una vez que los estudiantes ingresan a la Educación Normal. Con ello, se muestra la importancia de las Escuelas Normales Rurales como opción de Educación Superior para los sectores del campo, las cuales han sido desde su perfil histórico uno de los pocos medios educativos para la preparación profesional docente de los habitantes de dicho sector (Civera, 2004).

Por su parte, los orígenes sociales de herederos, populares e ilustrados representan mayoría en instituciones ubicadas en zonas urbanas (ENES y CREN), y sus recursos financieros así como sus bajos índices de becas por necesidad económica en el bachillerato muestran relación con el estatus social que muestran sus perfiles. Correspondiendo a que el nivel socioeconómico sigue siendo un factor de diferenciación y oportunidades más factibles entre los grupos sociales.

Así mismo, el estudio mostró un mayor porcentaje del género femenino con relación al estudio de la Licenciatura en Educación Primaria en Sonora, cantidad semejante a los porcentajes nacionales de los docentes activos en Educación Primaria donde las mujeres muestran un 67,3% y en los porcentajes de ingreso a las escuelas normales donde la mayor parte de los estudiantes son mujeres (INEE, 2015). Además podemos definir algunas características dominantes en la población normalista de los LEP en relación a que cerca del 90% de los estudiantes son solteros, el 40% de ellos seleccionó la carrera docente desde el transcurso de la preparatoria aunque el 70% mencionó su elección debido a su identificación con la profesión docente, cerca del 100% piensa realizar estudios de posgrado y entre el 50 y 60% de los estudiantes piensa finalizar hasta el grado de doctorado. Por último, con relación a su situación económica entre el 38 y 46% recibe alguno apoyo económico adicional para realizar sus estudios ya que cerca del 30% solo cuenta con una beca PRONABES.

Aunque ninguno de sus indicadores mostro ser significativo la relación al apoyo familiar resulto con porcentajes entre 90 y 72% en la escala de cinco puntos utilizada, donde los estudiantes mostraron estar totalmente de acuerdo con el apoyo, motivación e importancia hacia el estudio recibido por parte de los padres. Con ello se considera una relación de complacencia entre el estudiante y los padres, propiciada por la percepción del estudiante de un ambiente familiar de motivación y valoración por el desempeño y compromiso escolar de ambas partes lo cual incide en el rendimiento o logro escolar. Debemos considerar que el factor familiar se ha considerado como un factor asociado tanto al logro como al fracaso escolar, en donde se hace relevante la percepción que los jóvenes tienen acerca de la valoración positiva o negativa que su familia tiene de ellos, así como la percepción del apoyo que la familia les brinda (Torres y Rodríguez, 2006). Para este factor de apoyo familiar solamente la relación familiar estudiante-hermanos es percibida con porcentajes entre 30 y 40% de interés en relación a los problemas escolares.

Por otra parte, el rendimiento académico y el origen social presentaron el caso de los estudiantes de origen social marginado los cuales presentan las medias más bajas en cada uno de los cuatro semestres cursados. Lo cual tiene sentido si revisamos las características que definen su origen social en donde presentan un nivel de antecedentes escolares bajos al igual que su nivel económico. Factores predictores del rendimiento académico según los tres análisis de regresión realizados. En este mismo sentido concluimos por qué los estudiantes de origen social marginado fueron quienes marcaron diferencia con los orígenes sociales de los ilustrados, los herederos y los populares grupos que muestran niveles económicos más favorables y antecedentes escolares más aceptables que los mismos marginados.

Por el contrario, los estudiantes de origen social popular son quienes presentan las mejores medias durante primer y segundo semestre aunque estas solo muestren diferencias notables durante el primer semestre, puesto que los semestres restantes los grupos sociales de Ilustrados y Herederos obtiene promedios muy similares e incluso mayores a los obtenidos por los populares. Esto nos remite nuevamente a los resultados obtenidos en las pruebas de análisis de regresión en las cuales se muestra

claramente que los capitales escolares y económicos son quienes cuentan con mayor peso de predicción en el rendimiento académico incluso en la variable Proxy del Examen Intermedio de Conocimientos tal como lo mencionan Colorado (s/f) y Quintela (2008) en sus estudios los cuales también concluyen que los antecedentes escolares son quienes primordialmente funcionan como factores de diferenciación para el logro académico. A esta conclusión debemos sumar que si bien los tres orígenes sociales (herederos, populares e ilustrados) cuentan con capitales escolares y económicos muy similares es el capital social quien cuenta con mayor peso de diferenciación en relación a la definición del origen.

5.1 Conclusiones y Recomendaciones.

Este trabajo aborda una pequeña parte de los retos contemplados para la investigación en relación al estudio de la formación inicial y continua de los profesores de educación básica. La finalidad de contribuir al conocimiento de los estudiantes muestra el interés por mejorar y fortalecer tanto los programas institucionales de asesorías implementados en las escuelas normales como las reformas curriculares destinadas a estos estudiantes, los cuales han tenido poca participación dentro de estos cambios. Este podría ser uno de los factores del porque los programas han llegado a tener tan bajo impacto en los estudiantes, ya que se realizan sin siquiera conocer a los actores a quienes va dirigido como a los encargados de ejecutarlos, esto en relación al desconocimiento de los profesores de educación normal.

Si bien trabajos como el informe presentado por el INEE en 2015 acortan la brecha en el conocimiento de los profesores no estamos ni siquiera cerca de conocer sus realidades. Uno de los problemas observados es precisamente el considerar a los estudiantes normalistas entes homogéneos que solo se preparan para ser docentes y laborar en educación básica. Hoy las estadísticas, los planes curriculares, el sistema educativo e incluso las mismas escuelas normales nos dicen que no es así y como acertadamente lo expresa Arnaut (2004) en su trabajo *El sistema de formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio las escuelas normales van más allá de la formación de profesores de primaria y preescolar.*

El estudio muestra como el origen social de los estudiantes de una cohorte específica se encuentran definidos en sus características generales por el contexto en el cual está inmerso la escuela normal a la que asisten, determinando mayor posesión de capital económico y social en los estudiantes que se encuentran ubicados en las zonas urbanas. Es importante mencionar que la posesión de capital social es el factor principal para determinar los diversos perfiles de origen social encontrados, debido a las redes de relaciones familiares con la profesión docente que muestran los estudiantes de la LEP. De igual manera, el capital social nos permite analizar que estas relaciones familiares se extienden más allá del núcleo familiar base (padre y madre) y que si extendemos un poco más el árbol genealógico encontraremos que aún se mantiene esa tradición familiar docente. Siendo este ethos un factor importante para la permanencia de los individuos en el sistema educativo de normales (Bourdieu y Passeron, 1969/2009).

Los orígenes sociales encontrados demuestran que la desigualdad social sigue siendo un factor que interviene en el logro educativo de los estudiantes al encontrar que indicadores económicos aún se mantienen como factores que propician el rendimiento académico de los estudiantes. Así lo demuestran las pruebas de regresión realizadas donde el capital escolar demostró ser el factor de mayor predicción durante el primer semestre y con el avance de los semestres el capital económico toma valor de predicción como factor de rendimiento académico en el promedio de cuarto semestre y el resultado alcanzado en un examen de conocimiento. Lo cual atiende a las afirmaciones realizadas por Bourdieu (2001) quien determina al capital cultural en sus múltiples estados de adquisición es factor para el logro académico de los estudiantes, además de hacer mención de la vinculación interdependientes entre los diferentes capitales.

Por otra parte, se comprenden como limitaciones del estudio 1) el no contar con una muestra representativa de los estudiantes normalistas en Sonora y que el trabajo solo se limite a una cohorte y a un programa en específico; 2) el no haber contado con los resultados reales del Examen Intermedio de Conocimientos y 3) el trabajar con una cohorte que aun cursaba su Educación Normalista lo cual impedía tener calificaciones

de semestres más avanzados. De igual manera, se considera a manera de sugerencia la realización de investigaciones de corte mixto o cualitativo que analicen los procesos de enseñanza de los estudiantes normalistas y sobre todo los periodos de prácticas profesionales de los cuales sería pertinente conocer sobre su dinámica de implementación, además de los procesos de socialización y la perspectiva de identidad como estudiante de educación superior, esto en relación a las dinámicas manejadas dentro de las escuelas normales donde se respira más un ambiente de educación básica que de educación superior.

En relación a recomendaciones sugeridas hacia las escuelas normales tendrían que enfocarse hacia la regulación de sus programas de tutorías y prácticas profesionales así como el seguimiento de la trayectoria de estudiantes, aspectos de mejora contemplados en una de las cuatro directrices contempladas por el INEE (2015b) para la mejora de la formación inicial docente. De igual forma se deben analizar y mejorar los procesos de selección de aspirantes tanto en el ingreso como en el egreso de los estudiantes, promoviendo evaluaciones anexadas al examen de ingreso de las escuelas normales y al examen de ingreso a la carrera docente tal como lo muestran los sistemas de formación docente mejor evaluados por PISA (OCDE, 2012) así como los criterios contemplados en el reporte Mackenzie (2007). Este tipo de evaluaciones podrían relacionarse a cuestiones prácticas de la pedagogía, así como en el dominio y manejo de grupos de personas, cuestiones de liderazgo y su nivel participación social, cuestiones no contempladas en las evaluaciones actuales.

Referencias bibliográficas

- Arnaut, A. (2004). Cuadernos de Discusión 17: *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México: SEP.*
- Bourdieu, P. (1986). *Las formas de capital.* Recuperado de <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural, en sociología.* Año 2, núm. 5, UAM-Azcapotzalco. Consultado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases sociales.* Recuperado de <https://rfdvcatedra.files.wordpress.com/2013/02/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009) *Los herederos, los estudiantes y la cultura.* Argentina: Siglo XXI (año de publicación original; 1964).
- Cárdenas, M. y Arancibia, H. (2014) *Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología.* Salud y Sociedad. N° 2, Vol. 5. Mayo-Agosto 2014. Pp. 210-224. ISSN 0718-7475.
- Cardeña, C. (2012). *Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal.* Diálogos sobre educación. N° 5, Año 3. Julio-Diciembre 2012. ISSN 2007-2171.
- Carrasco, G. (2008). *Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo.* Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). *Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana.* Revista de Educación Superior. N° 142, Vol. XXXVI (2). Abril-Junio. Pp. 7-29.

- Casillas, M., Chain, R., Jácome, N. y Colorado, A. (2005). *Fundamento conceptual y operacional de la noción de Capital Cultural*. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.
- Civera, A. (2004). *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales*. Colegio Mexiquense, A.C. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/docencia/2015II/Civera2004_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf
- Colorado, A. *El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf
- DGESPE (2013). Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales. Secretaria de Educación Pública. Consultado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/pemde>
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). *Procesos de Formación, 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ANUIES. México, D.F.
- Garbanzo, G. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. *Educación*, 31(1) 43-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García, O. y Barrón, C. (2011). *Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en pedagogía*. *Revista Perfiles Educativos*. N° 131, Vol. XXXIII. UNAM. Consultado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=131&anio=2011>
- Gastón, P. (1996). *La sociología de Pierre Bourdieu*. *Revista Dialnet*. N°76. ISSN 0210-5233. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=758946>

- Gómez, F. (2008). *Identidad profesional en alumnos de primer año de la licenciatura en educación primaria*. Maestría en Educación y Consejo Educativos. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida. Consultado de: <http://posgradofeuady.org.mx/maestrias/moce/tesis-de-grado-concluidas/>
- IEESA. *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. Recuperado de: <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- IFODES (2011). Reglamento escolar de las escuelas normales adscritas al IFODES. Gobierno del Estado de Sonora, Secretaria de Educación y Cultura e Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora. Noviembre 2011. Hermosillo, Sonora. Recuperado de: http://www.enee-sonora.edu.mx/Normatividad/reglamento_escolar_de_las_EN_adscritas_al_IFODES.PDF
- IFODES (2015). Oferta Educativa. Secretaria de Educación y Cultura. Gobierno del Estado de Sonora. Consultado de <http://www.ifodes.edu.mx/index.php?op=78>
- IFODES (2015). Antecedentes. Consultado de <http://www.ifodes.edu.mx/antecedentes.php>
- Imbernón, F. (2006). *La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿Qué dicen los informes?* Revista de Educación. N°340 Mayo-Agosto. España.
- INEE, (2015). *Los Docentes en México, Informe 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, D.F.
- INEE, (2015b). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Septiembre 2015, México, D.F.
- Lozares, C. (2003). *Valores, campos y capitales sociales*. Revista hispana para el análisis de redes sociales-REDES. N°2, Vol.4. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/redes/15790185v4/vol4_2.htm

- Manso, J. y Ramírez, E. (2011). *Formación Inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores*. Foro de Educación, nº 13. pp. 71-89. Recuperado de: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/43/41>
- Maya, C. (2010). *La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas*. Revista Educación y Pedagogía, Vol. 22, Nº 58. Septiembre-Diciembre.
- McKinsey and Company (2007). *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_lo_s_sistemas_educativos.pdf
- Merino, D. (2012). *Sistema de Formación Inicial en Finlandia*. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Recuperado de: http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=28&Itemid=5
- Ministerio de Educación Colombiano. *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Gobierno de Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf
- OCDE (2005). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Consultado de: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es#page4
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Pág. 5 Consultado de <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- OIT/UNESCO (2010). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Informe Décima reunión. UNESCO, Paris, Francia.

- OCDE (2012). *Resultados de PISA 2012 en foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y o que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Ortega, S. y Castañeda, M. (2009). *El formador de formadores en México: entre la escuela y la académica*, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coord.) *Profesión docente. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas educativas 2021*, España: OIE y Fundación Santillana, pp. 129-136. Consultado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9202>
- Pizarro, A. (2011). *Definición de la UNESCO sobre Educación de Calidad. El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. Seminario en Cartagena de Indias, Colombia.
- Quintela, G. (2007). *Trayectorias Académicas y Origen Social, una aproximación sociológica a las decisiones educativas de los estudiantes universitarios*. Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ramírez, P. (2008). *Capital Cultural y Socioeducativo en el Rendimiento Escolar de las Normales de Veracruz*. Recuperado de: http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/2635/78-_-78-Ram%C3%ADrezMoralesPilar.PDF?sequence=1
- Sandoval, A. (2014). *Reseña Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*. Vol. 2: Núm. 3. Págs. 206-209.
- Sandoval, E. (2013). *El trabajo docente. Entre cambios y continuidades*. En Saucedo, C., Guzman, C., Sandoval, E. y Galaz, J. (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: Tendencias, aportes y debates 2002-2012*. (289- 317). COMIE. México.
- Sandoval, E. y Villegas, N. (2013). *Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares*. En Saucedo, C., Guzman, C., Sandoval, E. y Galaz, J. (2013)

Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa:
Tendencias, aportes y debates 2002-2012. (319- 339). COMIE. México.

Schmelkes, S. (1995). *La calidad educativa y la formación de docentes*. Sinéctica, Vol.7 Consultado de http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/07_la_calidad_educativa_y_la_formacion_de_docentes.pdf

SEP (2013). Acuerdo numero 665 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Diario oficial de la Secretaria de Educación Pública. Cuarta Sección.

SNIE. (2014). Estadísticas educativas. Secretaria de Educación Pública. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado de http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

Torres, L. y Rodríguez, N. (2006). *Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios*. Universidad Veracruzana. Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 11. Num. 002. Pp.255-270.

UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo*. Ed. UNESCO.

Vera, J. y Aragón, R. (2008). *Diseño y piloteo de medidas de aprendizaje en educación media superior en el estado de Sonora*. Revista Ra Ximhai. 4 (2). Pp. 67-77.

Vistrain, A. (2002). Reseña "Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes" de Adrián de Garay Sánchez. *Sociológica*, 17(49) 361-366. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026562013>

Yañez, A., Vera, J. y Mungarro, J. (2013). *El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Julio-Diciembre, 111-129

Notas al pie

- 1 Examen Intermedio y Examen General de Conocimientos, ambas son pruebas diseñadas por CEVENAL son instrumentos de evaluación especializados para aportar información a los sustentantes, docentes y directivos de las escuelas normales y a las autoridades educativas, estatales y federales sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes hasta el cuarto y octavo semestre. Los exámenes están dirigidos a los estudiantes que cursan una Licenciatura normalista. El instrumento consta de 200 reactivos, los cuales constituyen una muestra representativa del universo de medición, definido en el perfil referencia del examen.

La estructura del examen se compone de 5 áreas y 12 sub áreas evaluadas por los 200 reactivos. La calificación del examen se mide considerando tanto el puntaje global alcanzado como el puntaje obtenido en las áreas que lo conforman. El sustentante deberá obtener en el global y en cada una de las áreas, los puntajes mínimos calculados mediante un procedimiento matemático, (puntaje mínimo por áreas: 90 puntos; puntaje mínimo global 260 puntos). El nivel de desempeño de cada sustentante depende de los puntajes obtenidos en el global y en cada una de las áreas. Los niveles de desempeño son: Insuficiente, Satisfactorio y Sobresaliente.

- 2 Examen de Oposición; para el 2014 el concurso de ingreso a la profesión docente contempla dos exámenes distribuidos en dos fases distintas (fase 1; Examen nacional de conocimientos y habilidades para la práctica docente y fase 2; Examen nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Existe una tercera fase donde se aplica un examen adicional o complementario pero solo se aplica a las licenciaturas que lo requieran. Estos exámenes adicionales son: Lengua Indígena, Segunda Lengua Inglés, Asignatura Francés, Asignatura Estatal, Artes y Tecnología.

Los instrumentos que forman parte de la evaluación son independientes entre sí y evalúan aspectos diferentes del perfil de ingreso. Los resultados de cada uno se agrupan en tres categorías de desempeño: nivel I, nivel II y nivel III, que refieren a lo que un sustentante es capaz de hacer. Aunque cada instrumento cuenta con una descripción específica de estas categorías, en términos generales, el nivel I significa un dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para un adecuado desempeño docente; el nivel II, el sustentante muestra un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente, mientras que el nivel III significa que el sustentante, además de mostrar un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra una amplia capacidad para utilizarlos en una diversidad de situaciones didácticas. Para reportar los resultados de los sustentantes, no se utiliza un puntaje crudo (número de aciertos) alcanzado en cada instrumento de evaluación, sino una escala, común a todos los instrumentos, que permitirá comparar las puntuaciones que obtengan en los distintos exámenes que presenten.

En esta escala, cuyo rango va de los 60 a 170 puntos, el punto de corte para alcanzar el nivel II de desempeño se ubica, en todos los casos, en 100 puntos. En ningún caso, podrá sumarse la puntuación de cada examen para generar una puntuación global de todo el proceso de evaluación, dado que en cada instrumento se evalúan dominios diferentes y se atiende una lógica propia en su diseño, construcción e incluso calificación. Para determinar el resultado del proceso de evaluación que permita establecer la idoneidad se consideran los resultados obtenidos en todos los instrumentos de evaluación presentados, bajo el siguiente criterio:

El sustentante con un resultado idóneo en el proceso de evaluación será aquel que obtenga, al menos, el nivel de desempeño II (N II) en todos y cada uno de

los instrumentos de evaluación que lo constituyen, según se define en los lineamientos del concurso.

De esta manera, los posibles resultados de los aspirantes en el proceso de evaluación son: resultado idóneo (los aspirantes con estos resultados conforman los grupos de desempeño e ingresan a las listas de prelación); o bien, resultado no idóneo (los aspirantes con estos resultados no ingresan a las listas de prelación).

ANEXOS

Anexo A. Instrumento Evaluación y Valores Socioculturales

Instrumento Evaluación y Valores Socioculturales.

Nombre: _____

Grupo: _____ Institución: _____

La serie de preguntas que se presentan a continuación tienen el objetivo de conocer algunos aspectos de tus condiciones de estudio, lo que permitirá realizar mejoras a la educación que recibes. El siguiente cuestionario no es examen, por lo que sólo contesta lo que TÚ piensas o crees.

La información que se genere es confidencial y solo se utilizará para el objetivo antes mencionado.

Instrucciones:

- Lee con cuidado las instrucciones del cuadernillo y de la hoja de respuestas. Preguntar cualquier indicación que no te parezca clara antes de rellenar en la hoja de respuestas.
- Lee con atención cada una de las preguntas. Cada pregunta consta de una a cinco opciones de respuesta identificadas con las letras: a), b), c), d) y e).
- Sí, al revisar tus respuestas cambias de parecer, borra totalmente la marca que considere incorrecta y llena completamente tu nueva selección.
- Verifica que respondiste cada pregunta en el lugar correcto. Atendiendo a la numeración de cada pregunta y cada espacio de respuesta.

Ejemplo: En el cuestionario se te pregunta.

1. La casa en la que vives es:

- a) Propia b) Rentada c) Prestada d) La están pagando

Si su respuesta es la opción "**b) Rentada**", rellenar el óvalo correspondiente en la hoja de respuesta. Como se muestra en la siguiente figura.



I.- DATOS GENERALES	
1.- Sexo:	a) Masculino; b) Femenino
2.- Estado Civil:	a) Soltero; b) Con pareja e hijos; c) Con pareja sin hijos; d) Solter@ con hijos
3.- Lugar de procedencia:	a) Urbano; b) Rural
4.- Años que dejaste pasar de la prepa a la Escuela Normal:	a) 0 Años, en cuanto terminé el bachillerato entre a la Escuela Normal; b) 1 año; c) 2 años; d) 3 años; e) 4 años o más.
5.- En la preparatoria, ¿Fuiste a extraordinario en más de 2 materias en un semestre?	a) Si; b) No
6.- En la Escuela Normal, ¿Cuántas materias has reprobado en un semestre?	a) Ninguna; b) 1 materia; c) 2 materias; d) más de 3 materias.
7.- ¿En qué momento elegiste la carrera en la que te inscribiste?:	a) Desde la secundaria; b) En el transcurso de la preparatoria; c) Al terminar la preparatoria; d) Poco antes de la inscripción e) Durante la inscripción.
8.- Promedio general de la preparatoria:	
9.- Promedio general de la secundaria:	
10.- Indica la principal razón por la que seleccionaste esta carrera:	a) Personalmente me identifico con las funciones que desarrollan estos profesionistas. b) Tiene gran demanda laboral y me permitirá tener buenos ingresos. c) Se inscribieron en ella mis amigos. d) Por consejos familiares. e) Se ajusta a mis posibilidades económicas.
11.- ¿Piensas realizar estudios de posgrado después de concluir tu carrera?	a) Si; b) No
12.- ¿Hasta qué nivel educativo te gustaría estudiar?	a) Licenciatura b) Maestría c) Doctorado d) Posdoctorado
13.- ¿Trabajas?	a) Si; b) No
14.- Indica cuál es la razón principal por la que trabajas (selecciona sólo una):	a) Sostener mis estudios; b) Ayudar al gasto familiar; c) Sostener a mi familia; d) Tener independencia económica; e) Tener experiencia laboral.
15.- ¿Con quién vives?:	a) Ambos padres; b) Uno solo de los padres; c) Uno de los padres y su pareja; d) Con los abuelos u otros familiares; e) Solos
16.- ¿Cuál es la escolaridad máxima de tu padre?	a) Primaria; b) Secundaria; c) Preparatoria; d) Licenciatura; e) Posgrado

17.- ¿Cuál es la escolaridad máxima de tu madre?	a) Primaria; b) Secundaria; c) Preparatoria; d) Licenciatura; e) Posgrado			
18.- ¿Cuál es la ocupación de tu padre o tutor?	a) Desempleado; b) Hogar; c) Trabajador domestico; d) Campesino o jornalero; e) Obrero (maquiladora); f) Empleado; g) Comerciante o vendedor independiente; h) Burócrata (trabajador de gobierno); i) Profesionista independiente; j) Docente (Maestro); k) Funcionario (mando medio); l) Patrón o gerente; m) Agricultor en sociedad; n) Jubilado.			
19.- ¿Cuál es la ocupación de tu madre o tutora?	a) Desempleado; b) Hogar; c) Trabajador domestico; d) Campesino o jornalero; e) Obrero (maquiladora); f) Empleado; g) Comerciante o vendedor independiente; h) Burócrata (trabajador de gobierno); i) Profesionista independiente; j) Docente (Maestro); k) Funcionario (mando medio); l) Patrón o gerente; m) Agricultor en sociedad; n) Jubilado.			
Las siguientes son opiniones acerca de la trayectoria académica, con las que algunos alumnos está de acuerdo y otros en desacuerdo, te pedimos que señales tú opinión a partir de la siguientes preguntas:				
TOTALMENTE DE ACUERDO a	PARCIALMENTE DE ACUERDO b	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO c	PARCIALMENTE EN DESACUERDO d	TOTALMENTE EN DESACUERDO e
20.- Tus padres te apoyan y motivan para que estudies.				
21.- Tus padres están pendientes de tu desempeño escolar				
22.- Platicas con tus padres tu desempeño escolar.				
23.- Mis hermanos se interesan de mis problemas en la escuela.				
24.- Es importante que entere a mis padres de mi desempeño escolar.				
25.- Me gusta que mis padres me pregunten cómo voy en la escuela.				
26.- Mis estudios son unas de las prioridades de mi familia.				
Para los siguientes Aspectos Socioeconómicos selecciona la opción adecuada en el ovalo correspondiente de la hoja de respuestas.				

A	B	C	d	e
27.- ¿Cómo consideras los recursos económicos con los que cuentas para desarrollar tus estudios Superiores?			a) Muy buenos; b) Buenos; c) Regulares; d) Malos; e) Muy malos	
28.- ¿Recibes algún apoyo económico adicional para realizar tus estudios de Superiores?			a) Beca; b) Crédito educativo; c) Apoyo adicional; d) Apoyo de familiares; e) Otro tipo de apoyo económico.	
29.- ¿Cuentas con el apoyo de la beca PRONABES?			a) Si; b) No.	
30.- La casa en la que vives actualmente es:			a) Propia; b) Rentada; c) Prestada; d) La están pagando	
31.- Número de cuartos de la casa en donde vives (incluye baños, recamaras, sala, comedor y cocina).			a) 1-2; b) 3-4; c) 4-5; d) 6-7; e) 8 ó más	
32.- Material que predomina en las paredes de tu casa:			a) Paja, carrizo, bambú o palma; b) Lámina de asbesto o metálica; c) Lámina de cartón; d) Adobe; e) Ladrillo, block, tabique, cantera.	
33.- Material que predomina en los techos de tu casa.			a) Lámina de asbesto o metálica; b) Lámina de cartón; c) Losa de concreto, ladrillo, tabique; d) Madera e) Teja.	
34.- Material que predomina en los pisos de tu casa:			a) Tierra; b) Cemento firme; c) Mosaico; d) Vitropiso; e) Otro	
35.- ¿Cuántos focos usas en tu casa?:			a) 1 a 3 focos; b) 4 a 6 focos; c) 7 a 9 focos; d) 10 a 13 focos; e) 14 focos o más.	
36.- Cantidad aproximada de ingresos familiares mensuales:			a) Menos de 3,000; b) Entre 3,000.00 a 6,000; c) Entre 6,000 a 8,000; d) Entre 8,000 a 10,000; e) Más de 10,000	
37.- Número de miembros que viven contigo:			a) 1-3 miembros; b) 4-6 miembros; c) 7-9 miembros; d) 9- 10; e) Más de 10	
38.- ¿Cuántas personas de tu familia reciben ingresos por trabajar?			a) 1; b) 2; c) 3; d) 4; e) 5 o más.	
39.- Marca todos los servicios con los que cuentas en tu casa.			a) Drenaje; b) Teléfono; c) Gas; d) Televisión de paga (sky, Dish o cablevisión); e) Internet	
40.- Marca todos los artículos que hay en tu casa.			a) Pantalla plana de plasma; b) aire acondicionado; c) Horno de microondas; d) hidroneumático; e) tanque de almacenamiento de agua	
41.- Marca todos los medios con los que se cuenta en tu casa:			a) DVD; b) Estéreo o equipo de sonido; c) computadora; d) Impresora e) Escáner	
42.- Medios de transporte que utiliza tu familia.			a) Automóvil propio; b) Transporte público; c) Automóvil ajeno; d) Otro.	
43.- ¿Cuentas con algunos de los siguientes equipos de uso personal?			a) Celular; b) Ipod; c) Memoria USB; d) Reproductor de MP3 e) Laptop	
CONDICIONES Y HABITOS DE ESTUDIO				

44.- ¿Dispones en la casa donde vives actualmente de un lugar exclusivo para estudiar y realizar trabajos escolares?	a) Si; b) No
45.- Indica todos los medios con que te apoyas para estudiar en tu casa.	a) Equipo de cómputo; b) Impresora; c) Internet; d) Cd Rom; e) Escritorio/ Mesa
46.- ¿Cuánto tiempo le dedicas diario al estudio en tu casa? (Sin contar el tiempo dedicado a realizar tareas).	a) Menos de una hora; b) Entre una y dos horas; c) Tres o más horas.

A continuación señala la frecuencia con la cual llevas a cabo las actividades siguientes dentro de la escuela.

SIEMPRE a	CASI SIEMPRE B	REGULARMENTE c	CASI NUNCA d	NUNCA e
47.- Trabajo en equipo.				
48.- Asistir puntualmente a clases.				
49.- Preparar la clase.				
50.- Discutir con base en lectura previa.				
51.- Reunirte con amigos a estudiar.				
52.- Tomar apuntes.				
A continuación señala la frecuencia con la cual llevas a cabo las actividades siguientes.				
53.- Mapas mentales.				
54.- Mapas conceptuales.				
55.- Cuadros sinópticos.				
56.- Resúmenes				
57.- Memorización.				
58.- Lectura				
59.- Revisión de material audiovisual.				
60.- Actividades en equipo.				
61.- Asistencia a bibliotecas.				

Señala la frecuencia con la que realizas las tareas en los lugares que se indica.

SIEMPRE a	CASI SIEMPRE B	REGULARMENTE c	CASI NUNCA d	NUNCA e
62.- En la biblioteca de la escuela.				
63.- En otra biblioteca.				
64.- En casa				
65.- En el salón de clases.				
66.- En casa de algún amigo.				

Indica la frecuencia con que realizas las siguientes actividades extracurriculares.

67.- Festivales culturales.
68.- Actividades deportivas.
69.- Conferencia
70.- Exposiciones.
71.- Presentación de películas.

Indica con qué frecuencia asistes a las siguientes actividades extracurriculares.

72.- Festivales culturales.				
73.- Actividades deportivas.				
74.- Conferencias.				
75.- Exposiciones				
76.- Presentación de películas.				
Para los siguientes preguntas selecciona la opción adecuada en el ovalo correspondiente de la hoja de respuestas.				
Señala la cantidad de horas diarias que le dedicas a las siguientes actividades:				
MENOS DE 1 HR. a	1 A 2 HORS. B	2 A 4 HRS. C	5 HRS. O MÁS. d	NADA e
77.- Ver televisión.				
78.- Leer periódicos.				
79.- Leer revistas.				
80.- Ver películas.				
81.- Escuchar la radio.				
82.- Navegar por internet.				
83.- Chatear				
Mientras ves televisión, ¿Qué otra actividades realizas?				
SIEMPRE a	CASI SIEMPRE b	REGULARMENTE C	CASI NUNCA d	NUNCA e
84.- Ninguna, sólo veo televisión.				
85.- Como o tomo algo.				
86.- Hago la tarea.				
87.- Platico con mis amigos.				
88.- Platico con mis hermanos.				
89.- Hago el aseo.				
90.- Duermo.				
91.- Chateo.				
Menciona la frecuencia con la que ves los siguientes programas en televisión.				
92.- Eventos deportivos.				
93.- Películas.				
94.- Canales y programas de música y videos.				
95.- Novelas.				
96.- Programas de concurso.				
97.- Programas y eventos religiosos.				
98.- Programación en otros idiomas.				
99.- Realyties shows.				
100.- Noticias.				
101.- Programas de investigación y tecnología.				
102.- Programas sobre medio ambiente y vida animal.				
103.- Programas sobre arte.				
Señala la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades recreativas:				
SIEMPRE a	CASI SIEMPRE b	REGULARMENTE C	CASI NUNCA d	NUNCA e

104.- Ir al cine.				
105.- Fiestas con mis amigos.				
106.- Tocar un instrumento musical.				
107.- Leer libros que no son de la escuela.				
108.- Escribir pensamientos, cartas, poesías.				
109.- Cuentos o canciones.				
110.- Dibujar.				
111.- Participar en obras de teatro.				
112.- Escuchar música.				
113.- Realizar actividades deportivas.				
Aproximadamente, ¿Cuántas veces al año vas a los siguientes lugares o eventos?				
NUNCA a	1 VEZ B	2 A 5 VECES c	6 VECES O MAS d	
114.- Cine				
115.- Biblioteca				
116.- Teatro, Danza.				
117.- Bailes, tardeadas, antro, tocadas, Palenque, etc.				
118.- Café Literario, grupos de lectura, círculo de lectores, presentación de libros.				
119.- Librerías.				
120.- Concierto de música de arte.				
121.- Conferencias sobre ciencia y tecnología.				
122.- Conferencias de autoayuda y superación personal.				
123.- Exposiciones de pintura y escultura.				
Con que frecuencia leíste las diferentes opciones de información en la última semana.				
SIEMPRE A	CASI SIEMPRE B	REGULARMENTE c	CASI NUNCA d	NUNCA e
124.- Historietas, revistas, cómicas, de espectáculos, etc.				
125.- El periódico o un diario deportivo				
126.- Una novela, un libro de aventuras, poesía, etc.				
127.- Un libro de geografía, historia, ciencias, matemáticas.				
128.- Trípticos y volantes de publicidad.				
129.- Libros de superación personal y espiritualidad.				
130.- Libros de cocina y salud.				
131.- Enciclopedias, diccionarios.				
132.- Redes Sociales (Facebook, twitter, google+ y otros)				
CONDICIONES FAMILIARES DOCENTES.				
133.- ¿Algún miembro de tu familia se dedica a la Profesión Docente?	a) Si; b) No			
134.- ¿Alguno de tus padres trabaja como Docente?	a) Padre; b) Madre; c) Ambos d) Ninguno			
135.- ¿En qué nivel educativo ejerce su profesión como Docente tu padre?	a) Preescolar; b) Primaria; c) Secundaria; d) Preparatoria; e) Educación Superior			
136.- ¿En qué nivel educativo ejerce su profesión como Docente tu madre?	a) Preescolar; b) Primaria; c) Secundaria; d) Preparatoria; e) Educación Superior			

137.- Tus padres llevaron a cabo sus estudios en una Escuela Normal.	a) Si; b) No
138.- Además de tus padres, ¿Existe algún otro miembro de tu familia que trabaje como Docente?	a) Herman@; b) Abuel@; c) Ti@s; d) Prim@s
139.- Menciona el nivel educativo donde ejerce su profesión como docente.	
140.- Alguno de ellos realizo sus estudios superiores en una Escuela Normal.	a) Si; b) No

Anexo B. Codificación para Capital social

Ítem	Nivel	Puntaje asignado	Caracterización	n=
Miembro de la familia dedicado a la profesión docente	Alto	3	Tiene familiar	135
	Nulo	1	No tiene familiar	133
Padres docentes	Alto	3	Ambos padres	22
	Medio	2	Solo uno de los dos padres	56
	Nulo	1	Ninguno de los padres	190
Nivel educativo donde ejerce su padre	Alto	3	Primaria	32
	Bajo	2	Otro nivel educativo	25
Nivel educativo donde ejerce su madre	Alto	3	Primaria	21
	Bajo	2	Otro nivel educativo	27
Padres con formación en Escuela Normal	Alto	3	Tuvo Formación Normalista	65
	Bajo	1	No tuvo Formación Normalista	203
Otros familiares con profesión docente	Alto	3	Ambas descendencias	13
	Medio	2	Solo en una de las descendencias	140
Nivel educativo donde ejercen sus familiares	Alto	3	Nivel básico o Nivel básico y otro	119
	Bajo	2	Nivel Medio Superior y Nivel Superior	16
Familiares con formación en Escuela Normal	Alto	3	Familiares con Formación Normalista	124
	Bajo	1	Familiares sin Formación Normalista	144

Fuente: Creación propia.

Anexo C. Codificación de Capital Económico

Ítem	Puntaje asignado	Caracterización	n=
Servicio telefónico	4	Si cuenta con el servicio	160
	1	No cuenta con el servicio	108
Servicio de lavadora de ropa	4	Si cuenta con el servicio	212
	1	No cuenta con el servicio	56
Posesión de horno de microondas	4	Si cuenta con el servicio	141
	1	No cuenta con el servicio	127
Situación laboral durante el bachillerato	1	No trabaja	175
	2	De 1-10 hrs	59
	4	11 hrs o mas	34
Situación laboral en los estudios superiores	4	Si	69
	1	No	196
Vivienda	4	Propia	208
	1	No propia	56
Numero de cuartos de la vivienda	4	6 o más	124
	2	4-5 cuartos	77
	1	De 1-4	67
Materias predominante en los techos de la vivienda	4	Losa concreto	225
	1	Otros materiales	42
Material predominante en los pisos de la vivienda	4	Vitropiso	97
	2	Concreto firme	142
	1	Otro material	29
Cantidad de focos	4	10 o más	152
	2	7-9	57
	1	1-6 focos	59
Cantidad aproximada de ingresos familiares mensuales	1	Menos de 3000	74
	2	3000-6000	114
	3	6000-8000	32
	4	Más de 8000	44
Número de miembros que habitan en la vivienda	1	1-3 miembros	101
	4	4 o más	166
Personas que reciben ingresos en la familia	1	Una sola persona	140
	4	Más de una persona	127
Servicios con los que cuenta la vivienda (drenaje, gas, televisión de paga, teléfono e internet).	1	De 0 a 1 servicio	53
	2	Por lo menos 2	55
	3	3	49
	4	Todos los servicios	111
Artículos con los que cuenta la vivienda (pantalla plasma, aire acondicionado, horno de microondas, hidroneumático y tanque de almacenamiento de agua).	1	De 0 a 1 articulo	109
	2	2	76
	3	3	50
	4	4 o más	33
Medios con los que se cuenta (DVD, estéreo o equipo de sonido, computadora, impresora, escáner).	1	De 0 a 1 medio	126
	2	2	63
	3	3	33
	4	4 o más	46
Medios de transporte con los que se cuenta	4	Solo automóvil	123
	2	Varios medios transporte	75
	1	Transporte público	62
Equipos de uso personal con los que se cuenta (celular, iPod, memoria USB, reproductor mp3 y laptop).	1	0-1 equipo	54
	2	2 equipos	80
	4	3 o más equipos	133

Espacio exclusivo para estudiar en casa	4	Si	93
	1	No	174
Medios con los que se apoya para estudiar (Computadora, impresora, internet, cd ROM y escritorio).	1	Por lo menos un medio	84
	2	Dos medios	79
	3	Tres medios	57
	4	Cuatro medios	47

Fuente: Creación propia.

Anexo D. Codificación para Capital Cultural

Ítem/área	Puntaje	Caracterización	n=
Vacaciones en los últimos dos años	1	Ninguna	90
	2	Por lo menos una vez	70
	3	Más de 2 veces	108
Estados de la República Mexicana visitados	1	Ninguno	94
	2	Por lo menos un Estado.	58
	3	Más de 2 Estados.	116
Libros en casa (sin contar tus libros de texto, revistas o periódicos)	1	De 0 a 10 libros	78
	2	De 11 a 50 libros	96
	3	51 o más.	94
Películas en casa	1	De 0 a 10 películas	144
	2	De 11 a 25 películas	61
	3	Más de 26 películas	63
Horas dedicadas al estudio fuera de la Escuela	1	Menos de una hora	87
	2	Entre una y dos horas	142
	3	Tres horas o más	39
Área1: frecuencia con que se realizan actividades extracurriculares	1	Nunca o casi nunca	97
	2	Regularmente	110
	3	Siempre o casi siempre	61
Área2: frecuencia con que se asiste a actividades extracurriculares	1	Nunca o casi nunca	72
	2	Regularmente	118
	3	Siempre o casi siempre	78
Área3: Horas dedicadas a actividades	1	Más de 2 horas	65
	2	De 1 a 2 horas	117
	3	Menos de una hora o nada	86
Área4: Veces al año de asistencia a eventos	1	Nunca	67
	2	1 vez	143
	3	2 o más veces	58
Área5: frecuencia de lectura de información en la última semana.	1	Nunca o casi nunca	94
	2	Regularmente	114
	3	Siempre o casi siempre	60

Fuente: Creación propia.

Anexo E. Codificación de Capital Escolar

Ítem	Niveles	Puntaje asignado	caracterización	n
Puntaje alcanzado EXANI II	Bajo	1	Puntajes de 700-1084	70
	Medio	2	Puntajes de 1085-1144	134
	Alto	3	Puntajes de 1145-1300	64
Años para ingresar a la Escuela Normal	Irregular	1	Discontinuo (dejo pasar un año o más para entrar a la Escuela Normal)	70
	Regular	3	Continuo (al salir de preparatoria ingreso a la Escuela Normal)	196
Materias reprobadas en un semestre en la Escuela Normal	Irregular	1	Ha reprobado 1 o más materias	27
	Regular	3	No ha reprobado ninguna materia	238
Promedio general de preparatoria	Bajo	1	Promedios de 80 a 90	136
	Medio	2	Promedios de 91 a 95	89
	Alto	3	Promedios de 96-100	34
Promedio general de secundaria	Bajo	1	Promedios de 80 a 90	29
	Medio	2	Promedios de 91 a 95	109
	Alto	3	Promedios de 96-100	130

Fuente: Creación propia.

Anexo F. Codificación para Capital Familiar

Ítem	Grupos	Puntaje	Caracterización	n=
Ocupación del Padre	No activos	1	Ocupaciones como ama de casa y desempleado.	16
	Tercer nivel	2	Ocupaciones como trabajador doméstico, campesino o jornalero, obrero y jubilado.	81
	Segundo nivel	3	Ocupaciones como empleado, comerciante o vendedor independiente y agricultor en sociedad.	91
	Primer nivel	4	Ocupaciones como burócrata (trabajador de gobierno), profesionista independiente, Docente (maestro), funcionario (manda medio) y patrón o gerente.	64
Ocupación de la Madre	No activos	1	Ocupaciones como ama de casa y desempleado.	137
	Tercer nivel	2	Ocupaciones como trabajador doméstico, campesino o jornalero, obrero y jubilado.	27
	Segundo nivel	3	Ocupaciones como empleado, comerciante o vendedor independiente y agricultor en sociedad.	48
	Primer nivel	4	Ocupaciones como burócrata (trabajador de gobierno), profesionista independiente, Docente (maestro), funcionario (manda medio) y patrón o gerente.	53
	Educación Básica	1	Primaria y Secundaria	107

Nivel de escolaridad del padre	Educación Media Superior	2	Bachillerato	62
	Educación Superior y Posgrado	4	Licenciatura y Posgrado	95
Nivel de escolaridad de la madre	Educación Básica	1	Primaria y Secundaria	109
	Educación Media Superior	2	Bachillerato	94
	Educación Superior y Posgrado	4	Licenciatura y Posgrado	65

Fuente: Creación propia.