

Familia y éxito escolar según las pruebas de calidad del Estado en una región del Caribe colombiano¹

Family and school success according to the State quality tests in a región of the Colombian Caribbean

哥伦比亚加勒比地区的国家教育质量测试所反映的家庭支持和学校成绩间关系

Семья и школьная успеваемость по результатам государственных тестов качества в Карибском регионе Колумбии

Jorge Eliecer Ortega Montes

Universidad de Córdoba
jeortega@correo.unicordoba.edu.co
<http://orcid.org/0000-003-4605-6061>

Nydia Nina Valencia Jiménez

Universidad de Córdoba
nnvalencia@correo.unicordoba.edu.co
<http://orcid.org/0000-0003-2414-2276>

José Luis Álvarez Cogollo

Colegio Británico de Montería
joluix.0@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0604-0762>

¹ Este artículo es producto de uno de los resultados obtenidos en el marco del Proyecto de Investigación: Influencia del contexto escolar en la calidad educativa de la educación media en el Departamento de Córdoba.

Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31
Recibido: 2021/09/20
Aceptado: 2021/10/06

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Ortega, J. O., Valencia, N. N., & Álvarez, J. L. (2021). Familia y éxito escolar según las pruebas de calidad del Estado en una región del Caribe colombiano. *Publicaciones*, 51(2), 191–213. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.18150>

Resumen

Se examina las diferentes formas de acompañamiento de la familia en el proceso educativo de sus hijos a partir de la variabilidad de los promedios de las pruebas de Estado 2016 obtenidos por las instituciones educativas oficiales en 27 municipios no certificados del Departamento de Córdoba, Colombia. Para el tamaño de la muestra se utilizó un muestreo polietápico, que arrojó en la primera etapa una muestra de 109 instituciones educativas distribuidas en tres estratos de municipios. En la segunda etapa se estimó un total de 629 familias seleccionadas con el método aleatorio simple. Los datos se analizaron con el método de análisis de componentes principales que permitió construir un índice de acompañamiento para establecer las correlaciones entre las variables. Como resultados relevantes se encontró ausencia de relación significativa entre el acompañamiento familiar y la variabilidad de los promedios de dichos resultados por municipios. Pero se constata que, a mayor acompañamiento de las familias en el proceso educativo, la probabilidad de obtener un puntaje promedio dentro del 50% más alto es 4.650 veces mayor. Entre las variables explicativas de mayor influencia en el acompañamiento familiar se obtuvo: vivir en zona urbana, los municipios entre 6 y 10 instituciones educativas, el sexo femenino, el mayor nivel de educación de los padres, las amas de casa y familias con acceso a computador. Se infiere la poca pertinencia de las Pruebas Saber 11 respecto a los aprendizajes adquiridos y los tipos de evaluación aplicados en las escuelas a sus estudiantes.

Palabras clave: familia, éxito escolar, participación de los padres, test de aprendizaje, condiciones de aprendizaje.

Abstract

Different types of family support in the educational process of children are studied based on the averages variability of the Saber 11 test got by public schools in 27 non-certified municipalities of Córdoba, Colombia. For the size of the sample was used a multi-stage sampling which displayed a sample of 109 educational institutions in the first stage, distributed in three strata of the municipalities. In the second stage were estimated 629 families selected by the simple random method. The data were analyzed with the principal components analysis method, which allowed the construction of a support index to establish the correlations between the variables. Relevant results show there does not exist a significant relationship between family support and the classification results of public schools in the State test in 2016. But, it is found that when the family support in the educational process is greater, the probability of get a score with an average of 50% is 4.650 higher. Among the explanatory variables with the greatest influence on family support were: living in an urban area, municipalities with 6 to 10 schools, the female sex, the highest level of parents education, housewives and families with access to the computer. It is inferred the lack of relevance of the Saber 11 test related to the acquired learning and the types of evaluation applied in the schools.

Keywords: family, school success, parent participation, learning test, learning conditions.

摘要

从哥伦比亚科尔多瓦省 27 个非认证城市的官方教育机构获得的 2016 年国家测试平均值的可变性中, 我们研究了家庭在子女教育过程中的不同形式的陪伴。研究采用了多阶段抽样的样本规模, 在第一阶段采纳了分布在三个市镇的 109 所教育机构的样本。在第二阶段, 用简单随机方法对 629 个家庭进行了分析。我们采用了主成分分析方法对数据进行分析, 该方法允许构建后续指标以建立变量之间的相关性。作为相关结果, 家庭支持与市政

当局的上述结果平均值的可变性之间没有显著关系。但研究发现,家庭在教育过程中得到的支持越多,获得最高50%以内平均分的概率要大4650倍。对家庭支持影响最大的解释变量包括:居住在城市地区、拥有6至10所教育机构的市镇、女性、父母的教育水平较高、家庭主妇和拥有计算机的家庭。Sabre 11测试的相关性很小,这是从所获得的学习和学校对学生应用的评估类型推断出来的。

关键词: 家庭、学校成绩、父母参与、学习测试、学习条件。

Аннотация

Исследуются различные формы сопровождения семей в образовательном процессе их детей на основе вариативности средних показателей государственных тестов 2016 года, полученных официальными образовательными учреждениями в 27 несертифицированных муниципальных департамента Кордова, Колумбия. Для определения размера выборки использовалась многоступенчатая выборка, которая на первом этапе дала выборку из 109 образовательных учреждений, распределенных по трем стратам муниципалитетов. На втором этапе была проведена оценка 629 семей, отобранных методом случайных чисел. Данные были проанализированы с помощью метода анализа главных компонент, что позволило построить индекс сопровождения для установления корреляций между переменными. В качестве соответствующих результатов, не было обнаружено существенной связи между сопровождением семьи и вариативностью средних значений этих результатов по муниципалитетам. Однако было установлено, что чем больше сопровождение семьи в образовательном процессе, тем в 4,650 раз выше вероятность получения среднего балла в 50% лучших. Среди объясняющих переменных, оказывающих наибольшее влияние на поддержку семьи, были следующие: проживание в городской местности, муниципалитеты с количеством учебных заведений от 6 до 10, женский пол, более высокий уровень образования родителей, домохозяйки и семьи, имеющие доступ к компьютеру. Можно сделать вывод, что значимость тестов Saber 11 по отношению к полученным знаниям и видам оценивания, применяемым в школах к своим ученикам, невысока.

Ключевые слова: семья, школьная успешность, участие родителей, учебный тест, условия обучения.

Introducción

Entre el conjunto de transformaciones económicas, políticas y sociales implementadas en el ámbito educativo como respuesta a los retos de la globalización, el tema de la calidad educativa adquiere diferentes connotaciones e integran dos grandes corrientes teóricas que aún se discuten. La primera, cuyo origen y justificación se fundamenta precisamente en los retos impuestos por la globalización analiza el problema educativo en el marco de las políticas públicas que definen las necesidades y propósitos de la educación en función de los requerimientos de las empresas y la producción. En ese sentido, la escuela se asimila a una "fábrica" donde se construyen las piezas requeridas para la competitividad e innovación; los estudiantes y docentes se asumen como partes de un sistema de intercambio comercial que, en conjunto, se organizan, orientan y evalúan en analogía con el modelo empresarial, vale decir con los criterios del mercado y los principios económicos de la eficacia y la eficiencia de los recursos (Álvarez & Matarranz, 2020; Mejía, 2016).

Bajo estos principios y criterios, el concepto y alcance de la calidad educativa alberga cinco dimensiones que conforman el sistema educativo: las características del aprendizaje, el contexto, los insumos capacitadores, la enseñanza aprendizaje y los resultados; cada una de las cuales son sometidas a evaluación para determinar su nivel de calidad y desarrollo. En ese orden, los estudiantes se conciben como elementos a transformar mediante procesos de gestión y adquisición de aprendizajes (Martín, 2018). De esta manera, la escuela y la familia como parte del contexto económico y social se convierten en actores principales del desarrollo económico, bajo el supuesto que una persona educada podrá generar ingresos monetarios y mecanismos para satisfacer las necesidades básicas, la movilidad social y la reconciliación; de ahí, que estos argumentos sirvan de base para asumir la educación como un servicio transable y un gasto de inversión que genera beneficios individuales en el mediano y largo plazo (Becker, 1964; Schultz, 1981).

En contraposición a esta corriente teórica, surgen los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], que, si bien difieren en el énfasis de algunos de estos aspectos, en esencia son más las coincidencias que las identificaciones y complementan. Como punto central de su crítica, esta tendencia sostiene que las políticas públicas educativas se promuegan con un espíritu integrador de los lineamientos internacionales en materia económica y del desarrollo humano con prevalencia del primero. Y en efecto, la evaluación del logro de los aprendizajes no muestra un interés frente a qué tanto disfrutaron los estudiantes su proceso educativo y cómo estos aprendizajes aportaron herramientas para su crecimiento personal, sino que el interés del Estado, y en consecuencia de la escuela y la familia, radica en qué nivel alcanzó el estudiante en sus pruebas académicas y qué puesto logró la institución educativa en el contexto local y nacional.

En contraste a lo anterior, la Unesco (2016) concibe la educación como un medio de transformación de las personas y comunidades en el entendido que el sujeto educado se transforma en espíritus de paz, armonía y reconciliación con el otro. Dentro de este propósito, propone dispositivos para erradicar la pobreza y trabajar por el desarrollo sostenible mediante la adopción de políticas educativas orientadas a la resignificación de la dignidad humana que, paralelo al posicionamiento de la visión en derechos humanos, marca trayectorias de interés analítica en la región de las Américas.

De igual manera, la escuela y la familia se consideran como actores protagonistas de las transformaciones sociales, que acusan el reconocimiento de los derechos humanos, la diversidad de género, la inclusión de la mujer en el ámbito laboral, los cambios demográficos y la atención educativa de minorías étnicas. En consecuencia, son estas expresiones sociopolíticas y culturales las que ponen de manifiesto el énfasis y el otro sentido de la calidad en mención, al asumirla como un proceso permanente de mejoramiento continuo y como parte inherente al desarrollo humano; entendiendo como tal, la potenciación y ampliación de capacidades humanas desde lo que las personas aspiran ser, tener y hacer en materia educativa (Croso, 2016; Lacayo, 2016).

A partir de estas consideraciones, la Unesco (2016) invita a repensar la educación, la calidad educativa y el éxito escolar como una secuencia interconectada de factores que tributan al entendimiento de la diversidad de la especie humana y de los contextos, argumentando que el tema de la calidad no puede medirse exclusivamente a través los resultados del logro de aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, propone en su lugar focalizar el estudio de la calidad en tres factores o dimensiones relacionados entre sí: i) las características de los estudiantes y sus familias; b) las características

del docente, las prácticas pedagógicas y recursos de aula, y iii) las características de las escuelas.

Lo anterior implica reorientar los estudios en este ámbito e involucrar el mayor número de variables con el fin de obtener una visión general de los datos obtenidos. Ello se sustenta en el supuesto que las características de los estudiantes y sus familias son de gran relevancia al momento de enfrentar el sistema educativo, porque las condiciones de vida están presentes en cada momento de la historia individual, familiar y de los colectivos humanos. Al respecto, Rivas y Scasso (2017), anotan que evaluar los resultados de los estudiantes permiten medir la efectividad de los sistemas educativos, valorar el cumplimiento de los derechos a la educación y aportar elementos para la comprensión integral de las realidades; además, enfatizan que una de las tareas investigativas tendientes a la toma de decisiones acertadas de los Gobiernos frente a los procesos educativos, es comprender a los estudiantes desde su historia, cultura y características particulares, porque los datos por sí solos no aportan suficientes elementos para la acción.

El interés por la relación familia, escuelas y condiciones de vida, se derivaron del estudio pionero de James Coleman, quien presentó argumentos de peso e independientes del progresismo académico de su época (Fernández, 2016), asimismo promovió el interés por el abordaje de los determinantes sociales y el involucramiento del estudio de la familia como elementos clave para el análisis de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Desde la perspectiva de Carabaña (2016) y Marqués (2016), Coleman abrió el debate sobre las desigualdades sociales, la necesidad de vincular a la escuela como parte de un sistema analítico integrado, y por supuesto, la obligatoriedad de proponer una reforma educativa garante del acceso universal a la educación, paralelo del análisis de cómo pensar la escuela a partir de la segregación presente en la sociedad.

Como se puede evidenciar, la relación familia y escuela es un tema amplio y diverso por comprender dos categorías analíticas con gran trayectoria en la historia de la humanidad, pero con abordajes fragmentados, los cuales limitan la comprensión de las interacciones significativas y el nivel de influencia entre una y otra. Estas categorías comparten el hecho de ser concebidas como instituciones sociales históricamente determinadas con capacidad para contribuir con el proceso de socialización de los sujetos, donde la familia se asume como la primera escuela por excelencia, y la escuela se configura como el segundo hogar y espacio para la dotación de herramientas cognitivas y conductuales que favorezcan la formación integral del individuo (Campoalegre, 2016).

En este marco de antecedentes y controversia se inscriben las políticas educativas que América Latina adopta para evaluar la calidad educativa de sus respectivos países, encontrándose la adhesión a sistemas de evaluación y de información internacionales, como es el caso de la Prueba PISA implementada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] desde 1997 (OCDE, 2017).

En el caso de Colombia y el Departamento de Córdoba en particular, las estrategias diseñadas para tal fin se enmarcan dentro de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación, propuesta por la Organización de las Naciones Unidas [ONU] y adoptada por 193 Estados miembro desde finales de 2015. Desde este mismo año, se viene implementando en el país el Índice Sintético de la Calidad Educativa [ISCE], el cual comprende el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales, el progreso obtenido por estos, medido en términos de reducción porcentual con respecto

al número total de los mismos que reportaron un nivel de desempeño insuficiente; la repetición de grados y todos aquellos factores que inciden en el entorno escolar (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] y Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016).

Los resultados prácticos de estas evaluaciones han revelado una serie de contrastes en los que, países como Colombia, no han salido bien librados. El Informe Pisa 2018, por ejemplo, indica que los estudiantes colombianos se rezagan en todas las pruebas de conocimiento aun cuando la media de rendimiento representa un umbral medio-bajo a superar. Los promedios de desempeño para la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias, respectivamente son 491, 489 y 489; Colombia en paralelo, obtuvo en las mismas áreas 412, 391 y 413, superando escasamente, entre otros, a países como Albania, Macedonia del Norte y Qatar. Además, agrega el informe que, cerca del 50% de los estudiantes se ubicaron en el segundo de cinco niveles de competencia y un porcentaje aproximado de 30%, por debajo de ese estándar de desempeño (OCDE, 2019).

Desde el punto de vista regional, los resultados arrojados por las pruebas Saber 11 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]², indican que los departamentos de Santander (263), Boyacá (261) y Cundinamarca (254) ocupan los primeros puestos en el territorio nacional; en contraste, Córdoba (235) escolta muy de cerca a los departamentos con peores resultados equivalente a menos del cincuenta por ciento de desempeño en dicha prueba (Gobierno de Colombia, 2019).

Asimismo, la Secretaría de Educación Municipal de Montería, capital de Córdoba, registró que para 2016 esta ciudad ocupó el puesto 138 a nivel nacional, con un promedio de 53.32, seguido por Sahagún (puesto 231 – promedio 52.41), Montelíbano (puesto 314 – promedio 51.55), Ciénaga de Oro (puesto 403 – promedio 50.77) y Chinú (puesto 425 – promedio 50.57). Para 2019, el municipio mejor posicionado siguió siendo Montería, pero su ubicación pasó al puesto 154 del total nacional con un promedio de 51.37, seguido por Sahagún (puesto 260 – promedio 49.95), Montelíbano (puesto 322 – promedio 49.95), Chinú (puesto 417 – promedio 48.55) y Ciénaga de Oro (puesto 457 – promedio 48.55), (Alcaldía de Montería, 2019).

Estos resultados justifican examinar la relación del contexto familiar y la escuela en atención a la homogeneidad relativa de carácter socioeconómico presentada en los contextos escolares, bajo el supuesto que estas características inciden en resultados más equilibrados, o sea, con menos grado de diferencia en un mismo estándar de desempeño. En consecuencia, el estudio se plantea como objetivo analizar la relación entre el grado de participación o acompañamiento de las familias en los procesos educativos de sus hijos y, a partir de allí, verificar la incidencia de este acompañamiento en la variabilidad de los promedios de puntajes obtenidos por las Instituciones educativas en las pruebas estatales Saber 11 de 2016.

Metodología

Estudio descriptivo correlacional transversal con un enfoque cuantitativo. De acuerdo con Hernández et al. (2014), este tipo de diseños comprende el conjunto de procesos a partir del cual se busca cruzar variables y trazar planes metodológicos que permitan

² La Prueba Saber 11° es un instrumento de evaluación del nivel de la educación media y hace parte del sistema de calidad de la educación en Colombia.

establecer parámetros con miras a medirlas en contextos determinados y asociarlas para extraer conclusiones sobre la problemática explorada.

Muestra

La muestra se seleccionó del total de instituciones educativas de carácter oficial que ofrecen sus servicios educativos en el Departamento de Córdoba (Colombia), equivalentes a un total de 249 distribuidas entre los 27 municipios no certificados del ente territorial. Estas escuelas cuentan con el nivel de la educación media vocacional y presentaron durante el año 2016 las Pruebas Saber 11, siendo clasificadas por el ICFES en las categorías A+, A, B, C y D.

Se aplicó el método de muestreo aleatorio simple para seleccionar una muestra proporcional representativa entre el total de la población escolar acorde con la variabilidad de los promedios obtenidos por el alumnado en las pruebas de Estado. Para lo cual, se procedió a conformar estratos por municipios seleccionados a partir del número de instituciones educativas, obteniéndose tres tipologías: estrato uno (integrado por municipios entre una a cinco escuelas); estrato dos (municipios con seis a diez colegios) y el estrato tres (municipios con más de diez instituciones educativas).

Con base en lo anterior se calculó el tamaño de la muestra, tomando la variable promedio en las Pruebas Saber 11 por cada institución educativa y municipio, mediante la aplicación de la fórmula estadística para poblaciones finitas, donde: $N=249$ (Número total de instituciones educativas), $Z=1.96$ (valor del Cuantil de la distribución normal estándar), confianza (95%), $s^2=314.966$ (variabilidad de los promedios por instituciones) y $E=2.5$ (error máximo permisible en la estimación del puntaje promedio), que arrojó $n=109$ instituciones.

Posteriormente, se procedió a determinar el tamaño de muestra por cada uno de los estratos conformados (1, 2 y 3), mediante la aplicación de la expresión admitida por la Afijación de Neyman, donde N_h (número de instituciones por estrato) y (varianza de los promedios por estrato), con miras a obtener un mayor tamaño de muestra para los estratos con mayor varianza (Tabla 1).

Tabla 1

Tamaño de la muestra según estratos

Estrato	Municipios	Instituciones	Tamaño de muestra
1	Buenavista, Chimá, Cotorra, La Apartada, Momil, Purísima, San Antero, San José de Uré.	29	6
2	Canalete, Los Córdoba, Puerto Escondido, Puerto Libertador, San Andrés de Sotavento, San Carlos, Tuchín.	55	27

Estrato	Municipios	Instituciones	Tamaño de muestra
3	Ayapel, Cereté, Chinú, Ciénaga de Oro, Montelíbano, Moñitos, Planeta Rica, Pueblo Nuevo, San Bernardo del Viento, San Pelayo, Tierralta, Valencia.	165	76
Total		249	109

Luego de seleccionar las instituciones educativas en cada municipio se procedió a calcular la muestra de las fam

ilias teniendo en cuenta el 10% de la cantidad de los estudiantes de grado 11 y 10 matriculados en estas instituciones, para un total de 629 familias.

A partir de esta información se elaboró un listado con los nombres, direcciones y teléfonos de los directivos académicos y de los padres de familia o adultos responsables de los adolescentes y jóvenes matriculados en los grados 10 y 11, que sirvió de base para la selección de las familias a encuestar. El proyecto fue presentado ante la Secretaría de Educación Departamental y las autoridades académicas de las respectivas instituciones educativas locales, dándose a conocer los objetivos y las estrategias de recolección de los datos, obteniéndose no sólo los avales correspondientes, sino también la información precisa de cómo acceder a las familias, en particular en aquellas zonas rurales de difícil acceso.

Instrumentos

El instrumento de recolección de datos correspondió a un cuestionario de encuesta diseñado por los investigadores y validado mediante juicio de un equipo de expertos (licenciados, pedagogos, directivos docentes y estadísticos), el cual se estructuró en VI bloques integrados por preguntas acorde a los objetivos contemplados en la investigación, los primeros cinco bloques examinan las variables independientes o características explicativas y el seis comprende las preguntas que representan las variables dependientes o explicadas, asumidas como objetivo de la investigación

El bloque I (con 5 preguntas informativas sobre la institución educativa y su ubicación); bloque II (integrado por 6 ítems acerca de los aspectos sociodemográficos de la muestra); bloque III (con 2 preguntas sobre la situación ocupacional del jefe o representante del hogar); bloque IV (pregunta sobre el nivel económico del padre de familia); bloque V (8 ítems acerca de las características físicas y servicios de la vivienda) y el bloque VI (referido a la participación y acompañamiento escolar, recoge 10 preguntas mediante una escala Likert entre 1 y 5 para valorar las opciones de siempre, casi siempre, indiferente, muy poco y nunca).

Los datos concernientes a los resultados de aprendizajes de las Pruebas Saber 11, se obtuvieron de las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional publicadas en la página oficial del Icfes y complementadas con las bases de datos oficiales de la Secretaría de Educación del Departamento de Córdoba.

De cada institución educativa se contactó al representante legal o su delegado, y se le informó los alcances del proyecto, lo cual permitió acceder a la base de datos de los estudiantes matriculados en los grados 10 y 11. Con esta información se seleccionaron a los padres de familia o adultos responsables del proceso educativo de los estudiantes, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: i) Localización y distribución geográfica de la vivienda respecto al contexto escolar, buscando una representación equilibrada en este sentido, ii) disponibilidad de los encuestados iii) Parentesco y/o responsabilidad del adulto en el proceso educativo del estudiante, seleccionando sólo aquel que tuviera esta responsabilidad, iv) En caso de existir más de un hogar por vivienda y personas distintas estudiando en una misma escuela, se debían entrevistar por separado a cada uno de los miembros responsables del alumno, v) En caso de que en una vivienda existieran más de un miembro estudiando en una misma escuela, solo se debía escoger una familia o persona responsable del alumno. Al llegar a las viviendas, se informó a los representantes del hogar sobre la investigación y se procedió a leer el consentimiento informado a los participantes, a quienes se le garantizó el derecho al anonimato y poder retirarse del estudio cuando así lo considerarán necesario.

Procedimiento

El proceso metodológico abarcó dos etapas: en la primera, se seleccionó los elementos muestrales de interés (instituciones educativas y estudiantes), para lo cual se implementó un diseño de muestreo en donde se estratificaron los municipios de acuerdo al número de instituciones educativas. Luego se procedió a la estimación del número de familias a partir del número de estudiantes matriculados en los grados 11 y 10 de las respectivas Instituciones Educativas, aplicando un 10% a cada uno de los totales de estudiantes en mención.

La segunda etapa, consistió en el cálculo de medidas descriptivas de todas las variables, que sirvieron de base para realizar posteriormente un análisis comparativo o de contraste, permitiendo determinar los grados de asociación entre variables categóricas y los grupos de instituciones adoptados. Se utilizó el test Chi-cuadrado, V de Cramer, Correlaciones (Spearman). Luego se realizaron pruebas de hipótesis para comparar grupos de interés abordados por estrategias paramétricas o no paramétricas según los ajustes distribucionales.

Para el análisis de los datos sobre participación y acompañamiento familiar, se aplicó el análisis en componentes principales ACP sobre los datos correspondientes a las 10 afirmaciones que integran el Bloque VI de las preguntas de la encuesta en escala Likert, Se construyó un Índice de participación y acompañamiento que sirvió de base para las correlaciones entre los promedios de las Pruebas Saber 11 por municipios y la pregunta 9 del Bloque VI en mención. Estos procedimientos se realizaron mediante el software estadístico R.

Análisis y Resultados

El propósito central del estudio consistió en examinar la relación entre el acompañamiento familiar y los procesos educativos de los estudiantes de la media vocacional de instituciones educativas del Departamento de Córdoba, a partir de la variabilidad de los promedios de puntajes obtenidos de las Pruebas Saber 11 de 2016, por municipios.

La caracterización sociodemográfica de la muestra (padres o adultos responsables de estudiantes matriculados en los grados 10 y 11 de las instituciones educativas seleccionadas) refiere una edad promedio entre 46 y 47 años, siendo la mínima 20 años y la máxima 82 años. Los resultados muestran un promedio de hogares por vivienda de 1,2, integrados entre 1 y 17 personas equivalentes a un promedio de 5.2 miembros.

Con respecto a las variables independientes de carácter socioeconómico y los indicadores más relevantes examinados en relación con la participación y el acompañamiento de los padres o adultos responsables en el proceso educativo, se obtuvo mayorías masculinas (54.8%) por encima de la población femenina (42.2%) con un mayor asentamiento en el contexto rural (70.4%); El nivel educativo de los padres o adultos responsables encuestados correspondió a Primaria incompleta (30.1%), Primaria completa (19.2%), Bachillerato completo (11.4%), Universitario (6%), Bachillerato incompleto (3.5%) y Tecnólogo (3%); y en lo referente a los ingresos del hogar la mayoría respondió que devengan menos de un salario mínimo (73.4%) y 66.8% admitieron estar trabajando en contraste con el 28.5% que se dedican a los oficios del hogar. Gran parte de la población trabajadora lo hace por cuenta propia (40.5%) y las minorías se distribuyeron entre aquellos participantes con un contrato indefinido (11.9%), con contrato a término definido (10%) o los que trabajan por tiempo ocasional (9.5%).

Las respuestas emitidas frente al acceso de bienes y servicios tecnológicos en el hogar se concentraron en la tenencia de celular (96%) y televisión por cable (59%) en contraste con los que no tienen acceso a internet (83%) y tampoco cuentan con un computador (80%).

A continuación, se presentan los principales hallazgos concernientes a las diferentes formas y factores asociados al acompañamiento familiar en el proceso educativo, La relación entre las diferentes formas de participación o acompañamiento y la ocupación, el sexo y el nivel de los ingresos y el acceso a computador y el grado de la relación entre el indicador de acompañamiento familiar y el puntaje promedio obtenido por las IE en las pruebas saber 11 de 2016, por municipios

Diferentes formas de participación y factores asociados al acompañamiento familiar en el proceso educativo

Entre los mayores puntajes o frecuencia porcentual por categorías de participación, los padres o adultos responsables optaron por las respuestas nunca asisten a las reuniones del colegio cuando los convocan (82.4%), nunca le alegra o entristece los resultados académicos de sus hijos (65.3%) y nunca apoyan las actividades del colegio por el mejoramiento de la calidad (51.8%).

Por otra parte, el estudio permitió establecer los promedios de las variables sexo, escolaridad y oficio del acompañante familiar y su asociación con las diferentes formas de acompañamiento; así como también se pudo establecer los resultados de las estadísticas chi cuadrado y el valor p de la prueba de independencia para cada una de las afirmaciones (Tabla 2), donde un valor inferior a .05 indicará el rechazo de la hipótesis de independencia.

Los resultados mostraron rechazo de la hipótesis de independencia en favor que el sexo sí se encuentra asociado con el nivel de acompañamiento familiar en cada una de las afirmaciones; con respecto a la escolaridad se encontró que esta se asocia con la afirmación: me mantengo enterado del proceso de aprendizaje de mis hijos, y el cruce

entre el oficio y las afirmaciones: estoy pendiente de los resultados académicos de mis hijos, me alegran y/o me entristecen los resultados académicos de mis hijos, dispongo de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de mis hijos, estímulo los hábitos de lectura a mis hijos y me mantengo enterado del proceso de aprendizaje de mi hijos rechaza la hipótesis de independencia en favor que si existe asociación.

Tabla 2

La asociación entre el sexo, la escolaridad, el oficio de las familias y las diferentes formas de acompañamiento en el proceso educativo de sus hijos

Afirmación y/o preguntas	Sexo		Escolaridad		Oficio	
	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p
P1. Asisto a las reuniones del colegio cuando me convocan	27.84	.00000	19.59	.14	3.15	.92500
P2. Reviso las tareas del colegio	16.80	.00210	21.67	.42	25.84	.01100
P3. pendiente de los resultados académicos de mis hijos	13.30	.00400	26.69	.18	26.62	.00900
P4. Me alegran y/o me entristecen los resultados académicos de mis hijos	11.33	.02310	18.41	.62	9.67	.64600
P5. Acompaño a mis hijos en las tareas del colegio	22.51	.00020	25.69	.22	20.64	.06100
P6. Apoyo todas las actividades del colegio por el mejoramiento de la calidad	11.13	.02510	26.53	.19	9.47	.66200
P7. Dispongo de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de mis hijos	18.98	.00080	23.21	.33	37.62	.00000
P8. Estimulo los hábitos de lectura a mis hijos	27.75	.00001	20.78	.47	35.61	.00000
P9. Pienso que la enseñanza aprendizaje es una responsabilidad exclusiva de la escuela	13.83	.00790	18.06	.65	18.73	.09500

Afirmación y/o preguntas	Sexo		Escolaridad		Oficio	
	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p
P10. Me mantengo enterado del proceso de aprendizaje de mis hijos	28.25	.00001	32.97	.05	25.47	.01300

Al igual que la Tabla 2 antes mencionada, los resultados de la Tabla 3, muestra la asociación entre la variable ingresos del acompañante familiar, el acceso a computador por parte de las familias y la participación o acompañamiento en el proceso educativo del alumnado, mediante el cual se pudo establecer el rechazo de la hipótesis de independencia a un nivel del 5%, en favor de la asociación entre los ingresos y la afirmación: asisto a las reuniones del colegio cuando me convocan; asimismo, el cruce entre la afirmación: dispongo de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de mis hijos y tener acceso a un computador mostró un nivel del 5% el rechazo de la hipótesis de independencia.

Tabla 3

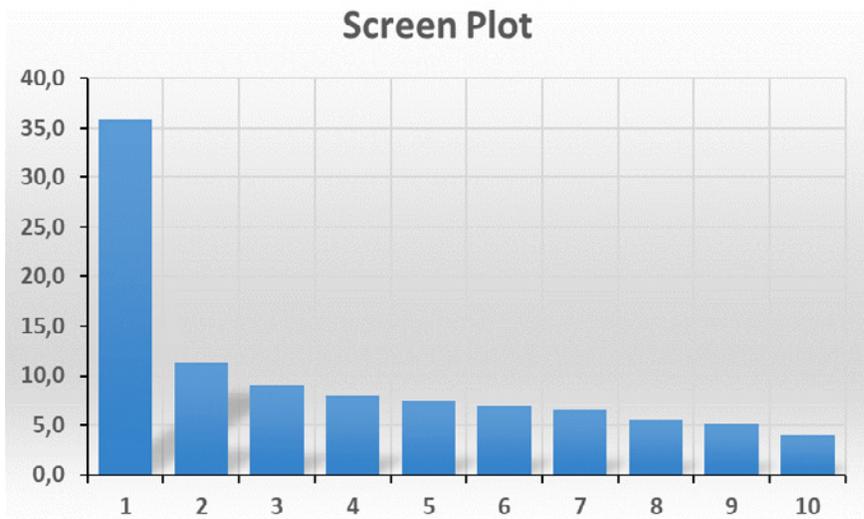
La asociación entre los ingresos, el acceso a computador de las familias y su participación o acompañamiento en el proceso educativo de sus hijos

Afirmación	Ingresos		Computador	
	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p
P1. Asisto a las reuniones del colegio cuando me convocan	616.9	.000	6134.0	.104
P2. Reviso las tareas del colegio	13.0	.368	3448.0	.488
P3. Estoy pendiente de los resultados académicos de mis hijos	4543.0	.971	6742.0	.148
P4. Me alegran y/o me entristecen los resultados académicos de mis hijos	6780.0	.872	7758.0	.099
P5. Acompaño a mis hijos en las tareas del colegio	14875.0	.248	4505.0	.339
P6. Apoyo todas las actividades del colegio por el mejoramiento de la calidad	15771.0	.202	7430.0	.114
P7. Dispongo de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de mis hijos	9929.0	.622	9327.0	.051

Afirmación	Ingresos		Computador	
	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p
P8. Estimulo los hábitos de lectura a mis hijos	11499.0	.487	5014.0	.273
P9. Pienso que la enseñanza aprendizaje es una responsabilidad exclusiva de la escuela	12.1	.659	2533.0	.649
P10. Me mantengo enterado del proceso de aprendizaje de mis hijos	11271.0	.551	8041.0	.079

Para la estimación del puntaje promedio de participación por formas y categorías, se construyó un indicador de participación y acompañamiento escolar con información de las afirmaciones P1 a la P8 y la P10 y el Análisis en Componentes Principales (ACP). El resto de preguntas de la encuesta se emplean como variables cualitativas suplementarias. El ACP es un método estadístico multivariado que permite la reducción de las dimensiones a partir de un conjunto de variables de interés y a entender de manera gráfica y cuantitativa las asociaciones entre las mismas. En la Figura 1, se presentan los porcentajes de variabilidad de cada uno de los componentes principales (*Scree plot*). Se observa que el primer componente principal recoge la mayor cantidad de variabilidad, esto es, resume la mayor cantidad de información acerca de las afirmaciones de participación y acompañamiento.

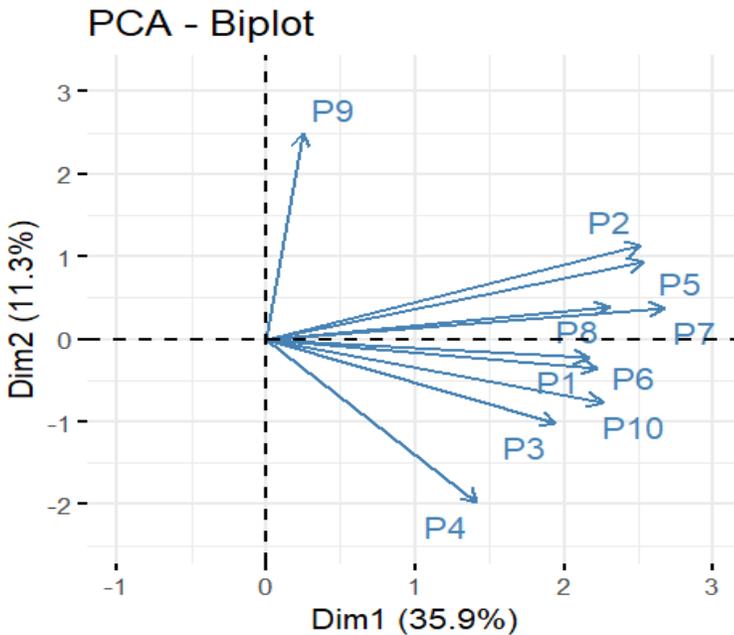
Figura 1
Porcentajes de variabilidad de cada uno de los componentes



En específico, el primer componente principal recoge un 35.9% de la variabilidad total, mientras que el segundo componente recoge un 11.3%. El primer plano principal recoge entonces un 47.2% de la variabilidad total y se puede usar para describir el comportamiento general de las afirmaciones y sus asociaciones.

Figura 2

Círculo de correlaciones de las variables en el primer plano principal



Los resultados que se reflejan en el Figura 2 muestran como la información contenida acerca de los puntajes otorgados a las afirmaciones entre P1y P8 y P10 se pueden resumir en un único indicador de participación y acompañamiento escolar que solo no tendrá información suficiente frente a la afirmación P9. Por otro lado, los hallazgos tienen que ver con la independencia estadística entre la afirmación P9 y el resto de afirmaciones, esto es, la calificación que los entrevistados dan acerca de la afirmación P9 es independiente del resto de calificaciones en las otras afirmaciones.

A partir de lo anterior, se logró estimar un indicador de participación a través de la siguiente ecuación:

$$I = -1.47 + 7.73P1 + 6.34P2 + 10.47P3 + 6.30P4 + 6.46P5 + 6.62P6 + 7.99P7 + 6.22P8 + 0.60P9 + 9.32P10$$

Donde los valores más altos en el indicador representan mayores puntajes en las afirmaciones P1 - P8, y P10 menores valores del indicador representan menores puntajes en dichas afirmaciones. Así, de los pesos correspondientes a cada una de las afirmaciones, vemos que la afirmación P3 tiene el mayor peso o importancia sobre el indicador (con 10.47 unidades), seguido de la afirmación P10 con un peso de 9.32 unidades. Las afirmaciones P1 y P7 tienen el tercer peso en magnitud con 7.73 y 7.99 unidades, respectivamente. Se resalta además que las afirmaciones P2, P4, P5, P6 y P8 tienen

pesos o importancia semejantes en el indicador. La afirmación P9 en este indicador no tiene un peso significativo.

Con el fin de comparar cada una de las variables cualitativas en términos de promedios y desviaciones estándar de los porcentajes de acompañamiento de dicho indicador, sus valores son llevados a una escala 0-100%, donde 100% es el mayor puntaje obtenido (mayor participación y acompañamiento). Adicionalmente, se comparan los resultados con los puntajes promedio de participación y acompañamiento de la afirmación 9, también llevada a una escala 0-100% en lugar de su escala 0-5 para que sean comparables. Los resultados obtenidos se muestran en las Tablas 5 y 6, donde se resaltan en negrilla los promedios del indicador y del puntaje de la afirmación P9 que son estadísticamente mayores al resto de niveles de cada variable.

Tabla 4

Promedios y desviaciones estándar (SD) del indicador en escala 0-100% para las variables socioeconómicas y el contexto familiar

Variable	Categoría	Indicador (P1-P8, P10)		P9		
		Promedio	SD	Promedio	SD	
Subregión	Alto Sinú	59.3	20.6	25.0	25.4	
	Bajo Sinú o Ciénaga	78.8	12.8	30.5	40.5	
	Costanera	66.6	22.9	21.2	34.9	
	Medio Sinú	77.9	17.7	34.7	38.3	
	Sabanas	75.1	23.0	36.6	41.2	
Zona	San Jorge	76.3	21.1	43.0	41.1	
	Rural	70.7	22.2	31.6	37.3	
	Urbano	77.2	19.3	36.3	40.0	
	Estrato	1	72.4	21.6	31.9	37.8
		2	77.7	18.4	43.2	39.0
3		65.9	17.6	67.9	42.6	
Sexo	F	77.9	20.3	30.3	38.6	
	M	68.3	21.6	35.2	37.7	
Escolaridad	Prim. com.	67.8	23.8	37.6	37.9	
	Prim. inc.	68.5	22.6	33.3	39.2	
	Bach. inc.	73.0	21.5	37.6	37.9	
	Bach. com.	77.6	19.2	33.3	39.2	
	Téc./Tec.	78.4	16.4	32.0	38.6	
	Univ. com.	80.9	16.6	38.8	38.4	

Variable	Categoría	Indicador (P1-P8, P10)		P9	
		Promedio	SD	Promedio	SD
Ocupación	Est.	76.7	13.5	63.9	37.7
	No trab. ni busco	72.2	18.0	25.0	NA
	Of. del hogar	77.6	21.2	28.6	38.4
	Trab. sin rem.	65.5	33.7	25.0	30.6
	Trab.	70.4	21.4	34.2	38.2
	Otra	75.7	21.0	37.5	32.2
Ingresos	<1 SM	72.3	22.5	31.7	38.2
	1-2 SM	73.6	18.6	37.1	37.5
	2-3 SM	73.6	19.6	33.6	40.2
	4-5 SM	55.8	14.6	58.3	52.0
	> 5 SM	89.4	NA	NA	NA

Los datos de la Tabla 4 indican que, desde el punto de vista del contexto regional, el Alto Sinú y la sub región Costanera en Córdoba (Colombia), tienen los puntajes más bajos en todas las afirmaciones P1-P8 y P10, al igual que la zona rural, mientras que no muestran diferencias significativas con los puntajes promedio de la afirmación P9. En tanto que, los promedios más altos en esas mismas afirmaciones le corresponden a las sub regiones Bajo Sinú (78.8) y Medio Sinú (77.9).

Por estratos de municipios, el estrato 2 (municipios entre 6 y 10 Instituciones Educativas) arroja el mayor promedio de participación (77.7), observándose una diferencia estadísticamente mayor solo en el estrato 3 (Municipios que cuentan con un número mayor de 10 Instituciones Educativas) para la afirmación P9. En cuanto al sexo, el femenino tiene el mayor puntaje promedio solo para el indicador en mención, con una diferencia estadística. La escolaridad muestra como el nivel de escolaridad, para el bachillerato en adelante, presenta una diferencia o incidencia estadística en el promedio de la participación, mientras que para la afirmación P9 no se observan diferencias significativas.

Tabla 5

Promedios y desviaciones estándar (SD) del indicador en escala 0-100% para las variables de tecnologías

Variable	Categoría	Indicador (P1-P8, P10)		P9	
		Promedio	SD	Promedio	SD
Internet	Sí	75.1	18.9	32.0	36.6
	No	72.1	22.0	33.2	38.5

Variable	Categoría	Indicador (P1-P8, P10)		P9	
		Promedio	SD	Promedio	SD
Computador	Sí	77.0	17.9	32.0	36.4
	No	71.5	22.2	33.2	38.6
Celular	Sí	72.7	21.3	32.5	38.0
	No	69.2	27.6	47.5	42.8
TV cable	Sí	72.2	21.2	33.3	37.1
	No	73.2	22.1	32.5	39.7

Con relación a la incidencia del acceso a la tecnología de la familia, se observa en la Tabla 5 que aquellas familias con acceso a computador registran un mayor promedio de participación y acompañamiento (77.0) respecto a los que no tienen (71.5).

La relación entre las diferentes formas de participación o acompañamiento y la ocupación, el sexo y el nivel de los ingresos y el acceso a computador

De acuerdo con los datos de la Tabla 2, se estableció que las mujeres dedicadas en su mayoría a las actividades domésticas representaron un mayor porcentaje de ocurrencia en favor de estar pendientes de los resultados académicos de sus hijos; de alegrarse y/o entristecerse con los resultados académicos de sus hijos; con mayor disponibilidad de tiempo para el acompañamiento escolar y en estimular los hábitos de lectura y mantenerse enterado del proceso de aprendizaje. En contraste, los padres con otra ocupación, afirman con mayor frecuencia que siempre estimulan los hábitos de lectura de sus hijos, así como los que siempre disponen de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de los mismos.

En cuanto a la incidencia entre los ingresos y la afirmación: asisto a las reuniones del colegio cuando me convocan, los hallazgos reflejados en la Tabla 3, muestran que las personas con ingresos menores a tres salarios mínimos mensuales legales vigentes (\$753 dólares aproximadamente), con mayor frecuencia siempre asisten a las reuniones en comparación a quienes devenga entre 4 y 5 SMMLV (\$1.004/\$1.255 dólares aproximadamente).

Entre la afirmación: dispongo de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de mis hijos y la tenencia de computador, se observó que en aquellos encuestados que no cuentan con computador, la proporción de los que casi nunca disponen de tiempo para el acompañamiento es mayor en contraste con los que sí cuentan con un computador.

En general, se puede afirmar que las subregiones Bajo Sinú, Medio Sinú, Sabanas y San Jorge, factores como la zona urbana, los estratos de municipios más altos, el sexo femenino, el mayor nivel de educación, las amas de casa y quienes poseen acceso a computador tienen mayor participación y acompañamiento promedio entre las afirmaciones P1-P8 y P10. Por su parte, y de manera independiente, en las subregiones Sabanas y San Jorge, el estrato 3, y las familias con ingresos entre 4 y 5 SMMLV pre-

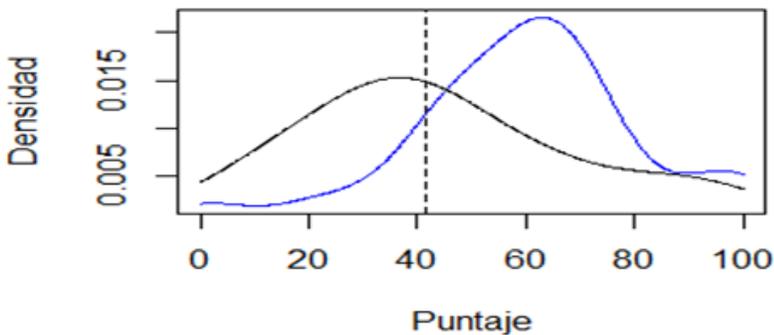
sentan mayor participación promedio en la afirmación P9 (pienso que la enseñanza aprendizaje es una responsabilidad exclusiva de la escuela).

El grado de la relación entre el indicador de acompañamiento familiar y el puntaje promedio obtenido por las IE en las pruebas saber 11 de 2016, por municipios.

Para establecer una relación entre el puntaje promedio de las pruebas Saber 11 de 2016 y el indicador de participación se transformaron los puntajes promedio por municipios a la escala 0-100% en la que está el indicador, paso seguido se comparan en la Figura 1 las funciones de densidad empírica entre el puntaje promedio re-escalado y el indicador. La línea azul corresponde al indicador y la negra corresponde al puntaje promedio de dichas pruebas del municipio en la nueva escala.

Figura 3

Densidades empíricas del puntaje promedio por municipio y el indicador

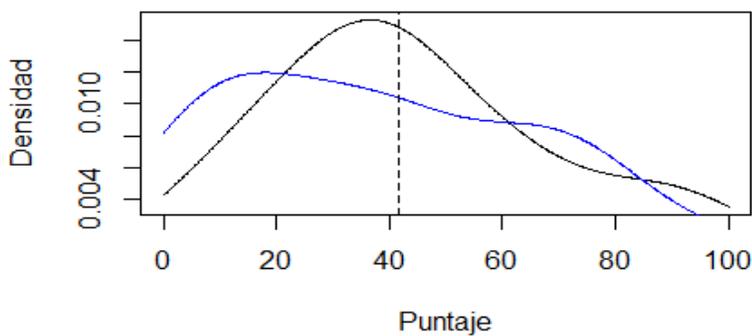


La línea punteada del Figura 3, señala el puntaje mediano de los municipios, $Me = 41.552$, el cual indica que en la escala 0-100% el 50% de los municipios obtuvieron un puntaje promedio inferior o igual a 41.552%. Ahora bien, si se calcula la probabilidad empírica de que el indicador sea inferior a ese valor, se encuentra una probabilidad equivalente a .177 ($P(I \leq 41.552) = 17.7\%$), y cuando sea superior a ese valor de .823. De esta forma, la probabilidad de obtener un puntaje correspondiente al 50% más alto, está asociado al 82.3% de los valores más altos del indicador. Este resultado ofrece una relación positiva entre un valor alto del indicador y un puntaje promedio alto en las pruebas de cada municipio. De hecho, podemos establecer que la oportunidad de obtener un puntaje mayor a la mediana es 4.650 veces mayor. Cabe anotar que, el indicador contiene la información frente a la participación y acompañamiento en las preguntas (1-8) y (10), así, se obtiene que a mayor participación o acompañamiento de las familias en el proceso educativo la probabilidad de obtener un puntaje promedio de las pruebas Saber 11 dentro del 50% más alto, es mayor, en la medida que el respaldo a la participación y el acompañamiento en esos ítems sea mayor.

De manera similar, en el Figura 4, se encuentran las funciones de densidad empírica entre el puntaje promedio re-escalado y la pregunta 9 re-escalada como 0-100%. La línea azul corresponde a la pregunta 9 y la negra corresponde al puntaje promedio del municipio en la nueva escala. Así, si calculamos la probabilidad empírica de que la pregunta 9 sea inferior al puntaje mediano encontramos que dicha probabilidad es de .524 ($P(I \leq 41.552) = 52.4\%$), lo que indica que la pregunta 9 no es un discriminante de la probabilidad de obtener un mayor puntaje.

Figura 4

Densidades empíricas del puntaje promedio por municipio y la pregunta 9



Con respecto a la correlación entre los puntajes y la pregunta 9, se obtuvo un coeficiente de correlación de .3776 (37.76%). Con ello, se puede decir que, a nivel de municipios, la correlación lineal entre el promedio del puntaje de las pruebas y el indicador de acompañamiento es de solo - .0185 (1.85%) indicando ausencia de asociación lineal entre las variables. Finalmente, frente a la correlación entre los puntajes y la pregunta 9, se obtuvo un coeficiente de correlación de .2766 (27.66%).

Discusión y Conclusiones

Los hallazgos relevantes de nuestro estudio permiten concluir que entre el grado de acompañamiento familiar y la variabilidad de los puntajes obtenidos por las instituciones según los resultados de las pruebas Saber 11 de 2016, no existe una relación lineal significativa, dado que dicha relación arroja un coeficiente de correlación de solo - .0185 (1.85%). No obstante, desde el punto de vista de las probabilidades, si se logra establecer una relación positiva entre el valor alto del indicador y la variación del promedio de las escuelas según el puntaje promedio de las pruebas Saber 11 de cada municipio. De tal manera que, la probabilidad de obtener un puntaje mayor a la mediana de dichas pruebas es 4.650 veces mayor, o sea, que, a mayor participación o acompañamiento familiar, la oportunidad de obtener una mejor clasificación institucional según las pruebas Saber 11 dentro del 50% es más alto, y aumenta en la medida que la participación y el acompañamiento en esos ítems sea mayor.

Estos indicadores en Córdoba, coinciden parcialmente con los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo [TERCE], (Unesco, 2016), en donde se analiza y demuestra la relación favorable entre el nivel socioeconómico y el aprendizaje de los estudiantes. El estudio agrega además que, al tomar en consideración este índice a nivel de escuela, el aumento de una unidad en esta medida lleva a un incremento de hasta 60 puntos (más de media desviación estándar) en los resultados de aprendizaje de la institución educativa. Con estos hallazgos, la Unesco concluye acerca de la importancia de considerar el lugar preponderante de la familia en los procesos educativos, particularmente porque el desempeño estudiantil tiende a aumentar cuando los padres poseen altas expectativas sobre el logro de sus hijos, usan la información escolar en apoyo de sus aprendizajes y supervisan el desarrollo de los mismos.

Los estudios de Madueño et al. (2020) y Pinos et al. (2020), muestran resultados similares a los planteamientos de la Unesco (2016) y se alejan de nuestros hallazgos cuando estos consideran el apoyo familiar como factor decisivo para el desarrollo y logro de metas estudiantiles, así como también, se observa la relación de este con el fortalecimiento de la autoestima, promoción del hábito lector, mejoramiento de los vínculos relacionales, lo cual influye en el rendimiento académico. Circunstancias que no se encontraron en nuestro estudio, debido probablemente a que los aprendizajes que se tomaron como referencia fueron evaluados por un sistema externo que no recoge todas las dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje, desvirtuándose la importancia del acompañamiento familiar en dicho proceso como lo reconocen numerosos autores. Chaparro et al. (2016), por ejemplo, resaltan el rol determinante de las familias en el desempeño académico de los estudiantes advirtiendo que el nivel educativo de ambos padres y los recursos culturales disponibles para el apoyo escolar son uno de los factores más influyentes en el éxito académico.

De igual manera, la investigación de Lastre et al. (2017), reafirma la importancia del acompañamiento familiar en el proceso educativo; lo mismo que la Unesco (2016), cuando invita a replantear el alcance de la calidad de la educación incorporando los factores socioeconómicos de los estudiantes y su familia, así como Razeto (2016), quien sugiere que entre la familia y la escuela debería establecerse una relación colaborativa o de alianza, permitiéndole a los actores involucrados compartir responsabilidades y medios para el desarrollo de los aprendizajes. Con ello, el éxito educativo será el resultado del trabajo escolar y del apoyo en casa.

Como se ha podido observar, las discrepancias encontradas en nuestro estudio son contrarias no solo a las tendencias empíricas anotadas sino también a las expectativas y propósitos de las políticas públicas que las alientan. Lo que conlleva a interrogar sobre la eficacia del sistema de evaluación estatal en cuestión, en términos de: ¿qué tipo de conocimiento se evalúan?, ¿cómo se evalúan esos conocimientos?, ¿cuál es la finalidad de esa evaluación?, ¿quiénes participan o intervienen en dicha evaluación?, ¿será que este tipo de evaluación es coherente con los sistemas que se aplican en las instituciones evaluadas?

Estos interrogantes tienen sus amarres en el análisis de las desigualdades socioeconómicas y territoriales que como hechos fácticos caracterizan a una sociedad e impiden en cierta medida a las instituciones educativas alcanzar resultados óptimos y equilibrados. Por consiguiente, no sería lógico esperar que los resultados de aprendizajes definan en sí mismos, la calidad o el rendimiento académico de los estudiantes, porque un resultado superior en las pruebas Saber 11, no indica necesariamente la existencia de colegios de mayor calidad, podrían estos obedecer a las diferencias socioeconómicas, familiares y culturales de los alumnos. Lo cual representa para sec-

tores con bajos recursos económicos una desventaja en la presentación de este tipo de pruebas.

El éxito escolar en las pruebas del Estado colombiano en regiones con características similares a la de Córdoba, está sujeto a diversos factores. Por un lado, cuando los estudiantes viven en zonas urbanas, tienen padres con niveles educativos altos y una madre a cargo del hogar, con acceso a las TIC y mayores ingresos económicos, se estaría ante la probabilidad que estos obtengan un mayor acompañamiento y participación de la familia, y, por ende, aumentar sus oportunidades para obtener mejores puntajes. Por otra parte, el mero reconocimiento de las condiciones de vida del alumno y la presunción de conexión con el resultado de las pruebas de Estado, se constituyen en una barrera analítica cuando se excluyen otros factores asociados al divorcio entre los contenidos y formas de aplicación del examen y el desarrollo curricular en la escuela, o, como concluye Alvarado y Núñez (2017), que existe contradicciones entre el nivel evaluado por el ICFES y el aprendizaje adquirido en la experiencia escolar interna.

A partir de lo anterior, el abordaje de este tipo de temáticas en un Departamento con las características particulares del contexto cordobés admite la oportunidad de replantear las rutas investigativas concernientes a la calidad educativa; en particular aquellas que enfatizan en los estudiantes desde el punto de vista de su historia y cultura, al igual que sobre las características particulares del docente y las prácticas pedagógicas en el aula; los recursos y las condiciones materiales de las escuelas.

Referencias

- Alvarado, P., Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15). <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4903>.
- Álvarez, G., & Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-93. <https://doi.org/10.5209/rced.61865>
- Becker, G. (1964). *Human Capital. A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research.
- Campoalegre Septien, R. (2016). Familia y Escuela. Desafíos sociales y políticos. En J. L. Meza Rueda, & R. M. Páez Martínez (Coords.), *Familia, Escuela y Desarrollo Humano* (pp. 31-56). Universidad de la Salle & CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 9-21. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400/7993>
- Chaparro, A., González, C., & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>
- Croso, C. (2016). La plena realización de los derechos humanos: nuestra lucha colectiva. En Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe [CEAAL] (Ed.), *Debates sobre calidad educativa* (pp. 31-39). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/ceaal/20160506035311/Debate_sobre_calidad_educativa.pdf

- Fernández Enguita, M. (2016). El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 37-45. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8402/7995>
- Gobierno de Colombia. (2019). *Resultado ICFES (2019-2) por departamento*. [Informe en línea]. <https://www.datos.gov.co/Educacion/RESULTADO-ICFES-POR-DEPARTAMENTO/vxwe-bk96>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). MacGraw-Hill.
- Lacayo Parajón, F. J. (2016). ¿Calidad de educación o nuevo paradigma de la educación? En Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe [CEAAL] (Ed.), *Debates sobre calidad educativa* (pp. 39-56). Perú: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/ceaal/20160506035311/Debate_sobre_calidad_educativa.pdf
- Lastre, K., López, L., & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Madueño P., Lévano, J., & Salazar, A., (2020). Conductas parentales y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.234>
- Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la difícil convivencia de los principios igualitarios en un mundo desigual. *Revista internacional de sociología de la educación*, 5(2), 104-125. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.2092>
- Martin, J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14 (2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Mejía, M. R. (2016). La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos. En Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe [CEAAL] (Ed.), *Debates sobre calidad educativa* (pp. 7-24). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/ceaal/20160506035311/Debate_sobre_calidad_educativa.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. OCDE. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Colombia Country Note - PISA 2018*. OECD. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar*. OECD. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Pineda García, M. D., & Madera Simanca, R. (2019). *Caracterización del subproceso "D01.04. Elaborar la caracterización y perfil de Sector Educativo" 2018*. Alcaldía de Montería. <https://www.monteria.gov.co/loader.php?Servicio=Tools2&Tipo=-descargas&Funcion=descargar&idFile=1892>
- Pinos, G., Moya, M., Bastidas, M., & Pazmiño, G. (2020). Relación entre las habilidades parentales y el bajo rendimiento académico en una muestra de adolescentes.

Revista Científica, 5(Ed. Esp.), 110-126. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.E.5.110-126>

- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*. 9(2). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Rivas, A., & Scasso, M. (2017). ¿Qué países mejoraron la calidad educativa? *América Latina en las evaluaciones de aprendizaje*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/12/DT-Que-paises-mejoraron-en-PISA-vf.pdf>
- Schultz, T. W. (1981). *Investing in people: The economics of population quality*. University of California Press.
- Unesco & OREALC/Unesco. (2016). *Informe de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE-. Logros de aprendizaje*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>