

Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico¹

Teacher characteristics and teaching practices in classrooms with low socioeconomic status students

Javier Gil Flores

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.

Resumen

La relación entre nivel socioeconómico del alumnado y rendimiento académico ha sido comprobada a lo largo de décadas. Asumiendo que el profesor es un factor clave para compensar el efecto de los déficits socioeconómicos del alumnado, en este trabajo analizamos las características y el desempeño docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en aulas con presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico. Utilizamos datos para 1073 docentes participantes en el Teaching and Learning International Survey 2013. Se consideran variables relativas a características profesionales del profesorado, sus actitudes y concepciones, y a las prácticas docentes que desarrollan. Los resultados permiten caracterizar a este profesorado por su baja satisfacción laboral y su interés por la formación en enfoques de aprendizaje individualizados. En su desempeño docente, dedican más tiempo a mantener la disciplina y, con mayor frecuencia, encargan tareas individualizadas y hacen un seguimiento del trabajo realizado por el alumnado. Finalmente, sugerimos líneas de actuación para potenciar la mejora del aprendizaje en los estudiantes de bajo nivel socioeconómico.

Palabras clave: nivel socioeconómico; características del profesor; desempeño docente; educación secundaria.

Correspondencia: Javier Gil Flores, jflores@us.es, Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación, C/ Pirotecnia, s/n, 41013. Sevilla.

¹ Este artículo se basa en el análisis secundario de los datos de TALIS 2013, realizado por el autor en el contexto de los trabajos y estudios que diversos investigadores llevaron a cabo por encargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Abstract

The relationship between student socioeconomic status and achievement has been stated over decades. Teacher is one of the key factors that can help to offset the effect of socioeconomic deficits on students. This work analyzed the characteristics and practices of teachers in classrooms with low socioeconomic status students. We used data from 1,073 teachers participating in the Teaching and Learning International Survey. We took variables relating to teacher professionals characteristics, teacher attitudes and beliefs and teaching practices. The results allow us to characterize teachers by low job satisfaction and interest in learning and teaching individualized approaches. They spend more class time on keeping order in classroom, and frequently give individualized work to students and monitor this work. Finally, we suggest some guidelines from educational policy that could help to improve learning among students of low socioeconomic status.

Keywords: socioeconomic status; teacher characteristics; teaching practices; secondary education.

Introducción

El logro de las mayores cotas posibles de equidad constituye una de las principales finalidades de las políticas educativas implementadas en los países desarrollados de nuestro entorno. Se persigue que el alumnado atendido tenga la oportunidad de desarrollar sus capacidades, sin que sus características personales, origen o procedencia constituyan un obstáculo.

Entre los posibles factores que generan desigualdad ante la educación se encuentra el estatus socioeconómico familiar. De hecho, la relación entre este factor y los resultados de aprendizaje puede ser tomada como medida del nivel de equidad logrado en un sistema educativo, de tal manera que cuanto menor sea la correlación entre ambos, más equitativo es el reparto de las oportunidades educativas entre la población. Entendida de este modo, la equidad educativa constituye aún un horizonte hacia el que seguir avanzando. Centrándonos, por ejemplo, en la competencia matemática evaluada en PISA 2012 (OECD, 2013a), en los países de la OCDE el 14,8% de las diferencias de rendimiento registradas para los estudiantes de 15 años son explicadas por su estatus socioeconómico. Con el 15,8% de la varianza explicada, la relación entre rendimiento en matemáticas y nivel socioeconómico en España es ligeramente superior a la media OCDE.

Resultados como los ofrecidos por la evaluación PISA no constituyen una novedad. La evidencia empírica acumulada durante el último medio siglo ha venido confirmando al estatus socioeconómico como uno de los mejores predictores del rendimiento educativo. En este sentido, podrían revisarse los sucesivos meta-análisis llevados a cabo sobre la investigación realizada durante las últimas décadas (Sirin, 2005; Van Ewijk & Slegers, 2010; White, 1982). Los alumnos que proceden de hogares con nivel socioeconómico bajo cuentan con menos estímulos, carecen a menudo de los recursos necesarios, adquieren valores diferentes y tienen experiencias menos enriquecedoras desde el punto de vista educativo. Los trabajos más recientes continúan hallando una clara tendencia a que el alumnado de bajo nivel socioeconómico obtenga menor

rendimiento (Caro, McDonald & Willms, 2009; Perry & McConney, 2010; Stull, 2013; Tomul & Savasci, 2012; Tucker-Drob, 2013), logre una menor adaptación a la vida escolar (Carvalho & Novo, 2012), abandone antes los estudios (Rumberger, 2004) y cuente con menos probabilidades de continuar estudiando al terminar la educación secundaria (Engberg & Wolniak, 2014; Palardy, 2013).

La relación entre nivel socioeconómico y resultados educativos cuenta por tanto con un amplio respaldo empírico, aunque ello no descarta el papel que podría atribuirse a otros factores. Los centros educativos constituyen uno de ellos. La acción educativa desarrollada desde los centros escolares puede contribuir a compensar en el alumnado las desigualdades de partida, poniendo en práctica medios y estrategias para paliar sus efectos. Cuando se focaliza la atención sobre centros que atienden a alumnado de bajo nivel socioeconómico, se constatan diferencias entre los logros de unos centros y otros (Lim, Gemici & Karmel, 2014). Es decir, no todos los centros tienen el mismo éxito al tratar de optimizar los resultados del alumnado al que atienden. Esto lleva a considerar que determinados contextos escolares son especialmente adecuados para potenciar el aprendizaje en el alumnado procedente de hogares desfavorecidos.

En el contexto escolar, el profesor constituye un elemento clave para propiciar una enseñanza de calidad y lograr el aprendizaje del alumnado. Su formación, actitudes, concepciones sobre la enseñanza y desempeño docente se encuentran vinculados al rendimiento educativo (Hattie & Anderman, 2013). Al focalizar la atención sobre las características del profesor, se ha comprobado que el profesorado con más experiencia mejora el aprendizaje del alumnado desfavorecido socioeconómicamente (Tajalli & Opheim, 2005). Sin embargo, resulta difícil retener a los profesores en centros que atienden a un volumen importante de este tipo de alumnado. En general, el profesorado prefiere centros que no reciben estudiantes procedentes de hogares desfavorecidos, y quienes imparten docencia en centros con alumnado de bajo nivel socioeconómico están dispuestos a trasladarse a zonas de población más acomodada, o a centros de su misma zona donde las familias poseen mayor estatus (Feng, 2009; Hanushek, Kain & Rivkin, 2004).

Las políticas educativas se han centrado en identificar zonas o centros de especial atención, propiciando la implementación de programas compensatorios, dirigidos al alumnado que procede de un contexto familiar desfavorecido. Una base importante de estos programas es el incremento de recursos económicos, materiales y personales para los centros participantes. El incremento de recursos a nivel de centros se suma a las políticas de becas dirigidas a sujetos individuales, la facilitación de libros y otros materiales escolares o el acceso a actividades complementarias cuyo coste no puede ser asumido por las familias de menores ingresos.

En el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las medidas más frecuentes se han centrado en la elaboración de adaptaciones curriculares para el alumnado que presenta bajo rendimiento como consecuencia de su desventaja socioeconómica y cultural, adaptando la enseñanza a las necesidades de este tipo de alumnado y proporcionando ayudas sistemáticas para evitar desfases en el aprendizaje. Siguiendo recomendaciones de la OCDE, la enseñanza dirigida al alumnado que se encuentra en situación de desventaja debe contemplar la adopción de estrategias docentes diversificadas en el aula y la utilización de métodos de evaluación tanto sumativa como

formativa (OECD, 2012). Las medidas para reducir el absentismo, la mejora del clima de convivencia, la intensificación de las actuaciones orientadoras, la participación de las familias en el proceso educativo, ayudando a los padres menos favorecidos a apoyar el aprendizaje de sus hijos, y la conexión con la comunidad han sido ejes centrales en la intervención realizada desde los centros con el fin de compensar los déficits socioeconómicos y culturales que presenta el alumnado.

En este trabajo, analizamos el modo en que se atiende al alumnado procedente de hogares desfavorecidos en los centros educativos españoles. Aunque son numerosos los estudios en nuestro país sobre la relación entre nivel socioeconómico y resultados de aprendizaje (por ejemplo, Córdoba et. al., 2011; De la Orden & González, 2005; Olmedo, 2007; Ruiz de Miguel, 2001), no hemos encontrado análisis acerca de la intervención educativa sobre el alumnado con déficit. Concretamente, focalizamos la atención en el profesor y su desempeño docente, en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Nuestro objetivo es caracterizar al profesorado español que imparte docencia en aulas de la ESO con presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico, contrastándolo con aquel que desarrolla su labor docente en aulas sin este tipo de alumnado. Atendemos para ello a la intervención educativa desarrollada y al perfil del profesorado encargado de la misma, con el propósito último de que los resultados obtenidos contribuyan al diagnóstico de la situación y a la adopción de medidas en el ámbito de la política educativa.

Método

Diseño

Realizamos un análisis secundario de los datos obtenidos para el profesorado español participante en el estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey), promovido por la OCDE (OECD, 2013b). España está entre los 34 países participantes en la edición de 2013. La finalidad de TALIS es obtener información acerca del profesorado, la dirección y los centros, así como sobre los procesos educativos. En este análisis adoptamos un diseño causal-comparativo, estableciendo una comparación de las características y el desempeño docente del profesorado entre dos subgrupos diferenciados por la presencia en sus clases de alumnado procedente de hogares desfavorecidos.

Población y muestra

En nuestro país, la población estudiada en TALIS es la constituida por el profesorado que imparte ESO. Integran la muestra española en TALIS un total de 3422 docentes de 192 centros, elegidos mediante muestreo aleatorio estratificado por Comunidades Autónomas. La selección de participantes en el presente estudio se basó en las respuestas a un ítem del cuestionario completado por el profesorado, donde se les pedía seleccionar aleatoriamente uno de sus grupos de clase. En el grupo seleccionado, debían estimar el porcentaje de alumnado procedente de hogares desfavorecidos, entendiendo por tales los que no tienen cubiertas necesidades básicas como vivienda, nutrición y cuidados médicos adecuados. La escala de respuesta contemplaba cinco grados: ninguno, entre el 1% y el 10%, entre el 11% y el 30%, entre el 31% y el 60%, y más del 60%. Partiendo

de las respuestas del profesorado, hemos seleccionado los grupos en los que no hay ningún estudiante procedente de hogares desfavorecidos y aquellos donde se supera el 30%. Así configuramos dos realidades escolares netamente diferenciadas en lo que respecta al nivel socioeconómico del alumnado, identificando 718 grupos de clase sin presencia de este tipo de alumnos y 355 grupos con notable presencia. Consecuentemente, un total de 1073 profesores de la muestra TALIS han sido seleccionados para el presente estudio. La media de edad es 44.97 años (DT=8.59), y un 63.7% son profesoras.

Instrumento y variables

El instrumento utilizado en TALIS para obtener información del profesorado es un cuestionario de 49 ítems, de los cuales derivan las variables consideradas. La variable dependiente es la presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico en el grupo de clase. Sus valores son 0, cuando no hay ningún alumnado de estas características, y 1 cuando supera el 30%. Estudios anteriores utilizan diversos planteamientos al medir el nivel socioeconómico, basados en datos obtenidos del alumnado o sus familias (Gil, 2013; Joaristi, Lizasoain & Gamboa, 2012). Aquí hemos contado con información basada en la experiencia de los docentes, evitando los sesgos inherentes a los datos facilitados por estudiantes y familias a través de cuestionarios, no siempre fieles a su situación socioeconómica real.

Las variables independientes hacen referencia a rasgos profesionales del profesorado, sus concepciones, actitudes y a las prácticas desarrolladas en el aula. Parte de estas variables surgen directamente de preguntas formuladas a los encuestados:

- Número de años como profesor en el centro.
- Número total de años como profesor.
- Participación en actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses (número de días).
- Contenido de las actividades de desarrollo profesional. Ante diferentes temas, el profesorado respondió si correspondían o no a actividades de formación realizadas en los últimos 12 meses (No=0 y Sí=1).
- Porcentaje del tiempo de clase dedicado generalmente a tareas administrativas.
- Porcentaje del tiempo de clase dedicado generalmente a mantener el orden.
- Porcentaje del tiempo de clase dedicado generalmente a enseñanza y aprendizaje.
- Frecuencia de determinadas actividades de enseñanza-aprendizaje. En relación a un repertorio de 8 actividades (ver ítems en Tabla 4), los encuestados indicaron la frecuencia mediante cuatro valores que han sido reducidos a dos modalidades: ocasionalmente o nunca (0) y frecuentemente o siempre (1).
- Frecuencia de determinados procedimientos de evaluación. Indica la frecuencia de utilización de cada uno de los 6 procedimientos para la evaluación del aprendizaje sugeridos (ver ítems en Tabla 5). Las modalidades son las mismas que en la variable anterior.

Además, se utilizan otras variables que corresponden a índices elaborados en TALIS a partir de las respuestas del profesorado a ítems del cuestionario, para los cuales se ha

estimado su fiabilidad mediante el cálculo de α de Cronbach (ver índices, ítems y α en Tabla 1). La construcción de cada índice se apoya en el análisis factorial confirmatorio. Los resultados de estos análisis pueden ser consultados en OECD (2014, p.145-283). Aquí utilizaremos las puntuaciones factoriales para cada índice, que son expresadas en una escala continua con desviación típica 2, donde 10 es el punto medio de la escala usada para responder a los ítems. En el índice sobre concepción constructivista y en los índices de satisfacción, la escala para los ítems reflejaba cuatro grados de acuerdo (total desacuerdo, desacuerdo, acuerdo y total acuerdo). Para los ítems implicados en los índices de eficacia, la escala expresaba en qué medida (nada, hasta cierto punto, bastante o mucho) los docentes pueden realizar las distintas actuaciones referidas.

Tabla 1

Índices derivados del cuestionario de profesores aplicado en TALIS e ítems usados para su cálculo, junto con fiabilidad (α de Cronbach) y estadísticos descriptivos (media y desviación típica)

Índice (fiabilidad)	Ítems	Media	D.T.
Concepción constructivista ($\alpha =,74$)	• Mi papel como profesor es ayudar al alumnado a realizar sus propias investigaciones	3,18	,66
	• La mejor forma de aprender para los alumnos es que ellos encuentren las soluciones a los problemas por sí mismos	3,07	,70
	• Debe permitirse a los alumnos que traten de encontrar soluciones a los problemas de carácter práctico por sí mismos antes de que el profesor les enseñe la manera de resolverlos	3,08	,69
	• Los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del currículo.	3,14	,70
Eficacia en la gestión de la clase ($\alpha =,82$)	• Controlar el mal comportamiento en el aula	3,16	,73
	• Dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos	3,32	,68
	• Conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula	3,13	,68
	• Lograr tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido	2,97	,74
Eficacia en la enseñanza ($\alpha =,75$)	• Plantear buenas preguntas a mis alumnos	3,14	,64
	• Utilizar diversos procedimientos de evaluación	3,21	,64
	• Proporcionar una explicación alternativa cuando, por ejemplo, los alumnos no comprenden algo	3,51	,58
	• Poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula	3,22	,69
Eficacia en la implicación de los estudiantes ($\alpha =,80$)	• Conseguir que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase	2,94	,71
	• Ayudar a mis alumnos a valorar el aprendizaje	2,99	,74
	• Motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase	2,71	,78
	• Ayudar a los alumnos a pensar de un modo crítico	3,06	,71

Satisfacción con el actual entorno de trabajo ($\alpha=.75$)	• Me gustaría cambiar de centro si fuese posible	1,91	,89
	• Disfruto trabajando en este centro	3,23	,69
	• Recomendaría mi centro como un buen lugar para trabajar	3,15	,74
	• En conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo	3,33	,60
Satisfacción con la profesión ($\alpha=.79$)	• Las ventajas de la profesión docente superan claramente las desventajas	3,07	,76
	• Si pudiera decidir otra vez, seguiría eligiendo la profesión docente	3,30	,75
	• Me arrepiento de haber decidido dedicarme a la enseñanza	1,47	,72
	• Me pregunto si habría sido mejor elegir otra profesión	1,74	,65

Análisis de datos

El análisis de los datos ha tenido en cuenta el diseño muestral adoptado en TALIS, que supone una selección estratificada de centros dentro de los cuales se eligen profesores. Dado que las unidades muestrales no poseen igual probabilidad de ser seleccionadas, llevamos a cabo una ponderación de los individuos que permita realizar estimaciones insesgadas. El cálculo de los errores típicos para algunos estadísticos requiere la aplicación de métodos de remuestreo. En nuestro análisis, hemos utilizado el programa IDB Analyzer (software libre creado por el *Data Processing and Research Center*, de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Este programa genera macros ejecutables con SPSS, teniendo en cuenta los pesos muestrales y el procedimiento de remuestreo mediante replicación repetida y equilibrada. Además, hemos empleado el módulo de muestras complejas (IBM, 2014), incluido en el paquete estadístico SPSS.

La caracterización del profesorado y la actuación docente en grupos con elevada presencia de alumnado procedente de hogares desfavorecidos se ha basado en la comparación frente a los grupos en que este alumnado no está presente. Para variables medidas a nivel nominal, se ha valorado su asociación con la presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico mediante una prueba de independencia, basada en el estadístico chi-cuadrado corregido de Rao-Scott de segundo orden y el grado de significación p asociado. Además, se han calculado las odds ratios (OR) como medidas del tamaño del efecto. Para variables a nivel de intervalo, se han contrastado las medias alcanzadas para los grupos de clase con elevada presencia o sin alumnado socioeconómicamente desfavorecido, calculando el estadístico t de Student y el tamaño del efecto mediante d de Cohen. Los análisis bivariados han sido confirmados mediante análisis discriminante, corroborando el papel de las características del profesorado y de su actuación docente en la diferenciación de grupos.

Tras caracterizar los contextos en que se atiende al alumnado de bajo nivel socioeconómico, recurrimos a la regresión logística. Así, las relaciones entre las variables en estudio y la presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico en los grupos, confirmadas a partir de los análisis anteriores, pueden ser valoradas conjuntamente en un mismo análisis.

Resultados

Profesorado que atiende a alumnado de bajo nivel socioeconómico

La antigüedad en el centro es el único rasgo profesional que difiere significativamente ($T=-2.72$; $p<.05$; $d=-.226$) cuando comparamos el profesorado de grupos con o sin alumnado procedente de hogares desfavorecidos, situándose la media de años en el centro en 7.51 y 9.26 respectivamente (Tabla 2). En cambio, la dedicación laboral o años de experiencia docente reflejan situaciones parecidas en ambos casos.

No son significativas las diferencias en el número de días dedicados a actividades de desarrollo profesional, aunque la media observada es algo mayor en el profesorado de grupos con alumnado procedente de hogares desfavorecidos. En cambio, resulta relevante la participación en actividades de desarrollo profesional que se centran sobre determinados contenidos. Concretamente, en torno a un 30% del profesorado que trabaja con alumnado de bajo nivel socioeconómico participó en los últimos 12 meses en actividades de desarrollo profesional sobre enfoques de aprendizaje individualizados y sobre enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe, mientras que los porcentajes entre el profesorado que no atiende a ese alumnado descienden al 21.00% y 24.60% respectivamente.

Tabla 2

Características del profesorado en función de la presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico en los grupos de clase

	Sin alumnado de bajo nivel socioeconómico	>30% de alumnado de bajo nivel socioeconómico	T	d de Cohen
	<i>Media</i>	<i>Media</i>		
Número de años como profesor en el centro	9.16	7.51	-2.72*	-.266
Número total de años como profesor	17.64	17.81	.20	-
Participación en actividades de desarrollo profesional (nº de días en los últimos 12 meses)	14.25	18.00	1.72	-
	<i>% del profesorado</i>	<i>% del profesorado</i>	<i>P</i>	<i>OR</i>
<i>Contenidos de las actividades de desarrollo profesional</i>				
Comportamiento de los alumnos y gestión del aula	27.97	34.75	.057	-
Enfoques de aprendizaje individualizados	21.00	29.45	.023*	2.645
Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales	18.52	25.72	.052	-

	24.60	31.96	.040*	1.439
	36.00	42.14	.116	-
	<i>Media</i>	<i>Media</i>	<i>t</i>	<i>d de Cohen</i>
<i>Concepción constructivista</i>	12.36	12.63	1.54	-
<i>Eficacia en la gestión de la clase</i>	12.18	12.00	-1.08	-
<i>Eficacia en la enseñanza</i>	12.69	12.70	.08	-
<i>Eficacia en la implicación de los estudiantes</i>	11.23	11.22	-.07	-
<i>Satisfacción con el actual entorno de trabajo</i>	12.60	11.85	-4.24**	-.632
<i>Satisfacción con la profesión</i>	12.75	12.54	-1.27	-

* $p < .05$; ** $p < .01$

Al comparar las concepciones sobre la enseñanza, la autoeficacia percibida y la satisfacción del profesorado de grupos con o sin alumnado procedente de hogares desfavorecidos, únicamente se encuentra diferencia significativa en la satisfacción con el actual entorno de trabajo ($t = -4.24$; $p < .01$; $d = .632$): la satisfacción de quienes trabajan con alumnado de bajo nivel socioeconómico (media 11.85) es inferior a la expresada por el profesorado que no cuenta en su aula con este tipo de alumnado (media 12.60).

Para confirmar los resultados obtenidos en la diferenciación entre los grupos con o sin alumnado desfavorecido, a partir de las características del profesorado, se ha llevado a cabo un análisis discriminante. La función discriminante resulta significativa (lambda de Wilks .919; $p = .000$; porcentaje de sujetos correctamente clasificados del 63.6%). Las variables con mayores coeficientes en la función discriminante son la satisfacción con el actual entorno de trabajo (.788), los años como profesor en el centro (.749) y la participación en actividades de desarrollo profesional sobre enfoques de aprendizaje individualizados (.431).

Actuaciones del profesorado ante alumnado de bajo nivel socioeconómico

El modo en que se distribuye el tiempo de clase es significativamente distinto en los grupos donde está presente un porcentaje importante de alumnado procedente de hogares con déficit socioeconómico (ver Tabla 3). En presencia de este alumnado, el profesorado dedica más tiempo a tareas administrativas, que suponen aquí un porcentaje medio de 8.10% frente al 6.59%. El tiempo dedicado a mantener el orden casi duplica al empleado en grupos sin alumnado de nivel socioeconómico bajo (media de 20.64% frente a 11.92%). Como consecuencia, el tiempo destinado a la enseñanza y aprendizaje (70.56%) es inferior al disponible en grupos sin alumnado de estas características (80.63%).

Un 56.03% del profesorado que atiende a alumnado con déficit socioeconómico encarga frecuentemente distintos trabajos a los alumnos con dificultades de aprendizaje y a quienes avanzan más deprisa (ver Tabla 4). En cambio, entre el profesorado de grupos que no cuentan con alumnado procedente de hogares desfavorecidos, el porcentaje es solo el 29.62%. La relación entre esta práctica y la presencia de este alumnado resulta significativa ($p = .000$; $OR = 3.147$). También lo es en la comprobación

de cuadernos o deberes ($p=.000$), la referencia a problemas de la vida cotidiana para demostrar la utilidad de adquirir nuevos conocimientos ($p=.020$; $OR=1.724$), y el empleo de recursos TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase ($p=.047$; $OR=1.574$). Estas tres prácticas docentes se dan con mayor frecuencia entre el profesorado que atiende al alumnado de bajo nivel socioeconómico.

Tabla 3

Distribución del tiempo de clase en función de la presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico

	Sin alumnado de bajo nivel socioeconómico	>30% de alumnado de bajo nivel socioeconómico	T	d de Cohen
	Media	Media		
Tiempo de clase en tareas administrativas (%)	6.59	8.1	3.80**	.442
Tiempo de clase en mantener el orden (%)	11.92	20.64	6.96**	.728
Tiempo de clase en enseñanza y aprendizaje (%)	80.63	70.56	-7.29**	-.661

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tabla 4

Actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en las aulas frecuentemente o siempre

	Sin alumnado de bajo nivel socioeconómico	>30% de alumnado de bajo nivel socioeconómico	p	OR
	% de prof.	% de prof.		
- Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos	72.24	77.38	.273	-
- Los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea	34.15	37.97	.346	-
- Encargo un trabajo diferente a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y/o a los que avanzan más deprisa	29.62	56.03	.000**	3.147
- Hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos	76.14	83.98	.020*	1.724

- Dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia	72.59	73.25	.845	-
- Compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos	75.82	88.27	.000**	2.533
- Los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana	25.59	26.90	.715	-
- Los alumnos emplean recursos TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase	33.48	43.27	.047*	1.574

* $p < .05$; ** $p < .01$

En cuanto a procedimientos de evaluación (Tabla 5), la presencia de alumnado con bajo nivel socioeconómico se asocia a una más frecuente realización de observaciones por escrito para acompañar las calificaciones asignadas a trabajos ($p = .005$; $OR = 1.673$), y también a conceder un mayor protagonismo al alumnado en la evaluación de su propio aprendizaje ($p = .027$; $OR = 1.541$). Ambos aspectos resultan clave para propiciar un uso formativo de la evaluación.

Tabla 5

Procedimientos de evaluación del aprendizaje empleados frecuentemente o siempre en las aulas

	Sin alumnado de bajo nivel socioeconómico	>30% de alumnado de bajo nivel socioeconómico		
	% de prof.	% de prof.	<i>p</i>	<i>OR</i>
- Les pongo un examen creado por mí	71.65	75.75	.263	-
- Les pongo un examen estandarizado	8.11	12.95	.066	-
- Hago que los alumnos respondan individualmente preguntas delante de la clase	62.40	63.86	.718	-
- Hago observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos además de ponerles una nota	67.31	76.75	.005**	1.673
- Dejo que los alumnos evalúen su progreso	20.57	27.67	.027*	1.541
- Observo a los alumnos cuando trabajan en una tarea determinada y les hago comentarios en ese mismo momento	83.01	81.99	.787	-

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tras realizar un análisis discriminante para corroborar los resultados anteriores, la función discriminante extraída establece una diferenciación significativa entre los grupos con o sin presencia de alumnado socioeconómicamente desfavorecido (λ de Wilks=.813; $p<.000$; 73.5% de sujetos correctamente clasificados). Los mayores coeficientes estandarizados en la función han correspondido al porcentaje de tiempo de clase dedicado a mantener el orden (.727), el encargo frecuente de distinto trabajo a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y/o a los que avanzan más deprisa (.470), la comprobación frecuente de cuadernos de ejercicios o deberes (.254) y el porcentaje de tiempo dedicado a tareas administrativas (.209).

Análisis conjunto de variables del entorno escolar

La regresión logística binaria se ha utilizado para avanzar en el análisis de las asociaciones hasta ahora descritas. Tomamos como variable dependiente binaria la presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico, diferenciando dos categorías: grupos sin presencia de este tipo de alumnado (0) y grupos con más del 30% de alumnado de estas características (1). Hemos construido dos modelos de regresión incluyendo como variables independientes las que en los análisis previos han resultado estar significativamente relacionadas con la presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico. Cada modelo considera por separado las características del profesorado y sus actuaciones docentes. Determinamos las probabilidades de que en un grupo se registre elevada presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico, identificando las variables relevantes en esta predicción y que, por tanto, resultan características del profesorado y la actuación docente ante este tipo de estudiantes.

La R cuadrado de Nagelkerke es .202 en el primer modelo y .403 en el segundo. La potencia explicativa de ambos modelos, se valora a partir del porcentaje de casos correctamente clasificados en las categorías de la variable dependiente, respectivamente el 68.4% y 76.8%.

Los resultados del análisis se muestran en la Tabla 6. En el bloque de aspectos relativos al profesorado (Modelo I), permanecen vinculadas al nivel socioeconómico del alumnado dos variables: la satisfacción con el actual entorno de trabajo ($p<.001$) y la participación durante los últimos 12 meses en actividades de desarrollo profesional sobre enfoques de aprendizaje individualizados ($p<.05$). En el Modelo II, centrado en las actuaciones docentes, mantienen un efecto significativo ($p<.001$) el encargo de actividades diferentes al alumnado con distintos ritmos de aprendizaje, junto con el seguimiento del cuaderno de ejercicios o deberes de los alumnos. Aunque con un menor nivel de significación ($p<.05$), se confirma también el efecto del tiempo dedicado a mantener el orden en la clase.

Las odds ratios permiten cuantificar el valor de una variable en la diferenciación de grupos con alumnado de bajo nivel socioeconómico. Indican cuánto más probable es la presencia elevada de este alumnado cuando se observa una determinada característica del profesorado o actuación docente, frente a la situación en que ésta no se da. En variables continuas, las odds ratios representan el incremento en las probabilidades de que un grupo contenga elevada presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico cuando aumenta una unidad el valor de la media.

Tabla 6

Coeficientes, odds ratios y F de Wald para el efecto de las variables en los modelos de regresión logística

Modelo I Características del profesorado	B	Odds ratio	F de Wald	p
– Número de años como profesor en el centro ¹	-.023	.978	3,690	,056
– Participación en actividades de desarrollo profesional sobre enfoques de aprendizaje individualizados (Sí) ²	.450	1.569	4,859	,029
– Participación en actividades de desarrollo profesional sobre enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe (Sí) ²	.250	1.283	1,778	,184
– Satisfacción con el actual entorno de trabajo ¹	-.191	.827	17,862	,000
Modelo II Actuaciones docentes	B	Odds ratio	F de Wald	p
– Tiempo de clase dedicado a tareas administrativas (%) ¹	.017	1.017	.399	.528
– Tiempo de clase dedicado a mantener el orden (%) ¹	.042	1.043	6.317	.013
– Tiempo de clase dedicado a enseñanza y aprendizaje (%) ¹	-.010	.990	.406	.525
– Encargo un trabajo diferente a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y/o a los que avanzan más deprisa (frecuentemente o siempre) ³	.833	2.299	20.165	.000
– Hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos (frecuentemente o siempre) ³	.257	1.293	1.069	.303
– Compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos (frecuentemente o siempre) ³	.828	2.290	11.894	.001
– Los alumnos emplean recursos TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase (frecuentemente o siempre) ³	.344	1.411	2.260	.134
– Hago observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos además de ponerles una nota (frecuentemente o siempre) ³	.051	1.052	.074	.786
– Dejo que los alumnos evalúen su propio progreso (frecuentemente o siempre) ³	.156	1.169	.652	.420

¹ Odds ratio asociada al incremento de una unidad en la variable independiente.² Categoría de referencia: no.³ Categoría de referencia: ocasionalmente o nunca.

De acuerdo con el modelo I, la participación en actividades de desarrollo profesional sobre enfoques de aprendizaje individualizados incrementa en un 56.9% la probabilidad de que el profesor esté impartiendo docencia a un grupo con alumnado procedente de hogares desfavorecidos (odds ratio 1.569). Por el contrario, al incrementarse unitariamente el índice de satisfacción con el actual entorno de trabajo, la probabilidad de

impartir docencia en un grupo con alumnado de bajo nivel socioeconómico desciende un 17.3% respecto a la probabilidad de que se trate de un grupo sin presencia de este alumnado (odds ratio .827).

Los resultados del modelo II permiten valorar el efecto de las prácticas educativas desarrolladas en las aulas. El encargo de actividades diferentes al alumnado en función de su ritmo de aprendizaje y la comprobación de cuadernos son prácticas más del doble de probables en grupos con alumnado de bajo nivel socioeconómico que en grupos sin este alumnado (odds ratios de 2.299 y 2.290 respectivamente). También se obtienen efectos significativos para el tiempo dedicado en clase a mantener el orden. El incremento de una unidad en el porcentaje de tiempo empleado en esta tarea supone aumentar en un 4.3% la probabilidad de que en el grupo se cuente con una presencia elevada de alumnado con déficit socioeconómico (odds ratio 1.043).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo es analizar la atención educativa al alumnado con bajo nivel socioeconómico en los centros de ESO, centrándonos en las características del profesorado y en su actuación docente.

Un primer aspecto a destacar tiene que ver con la satisfacción laboral del profesorado. Aunque TALIS ha mostrado que la satisfacción del profesorado español es en general elevada, es preciso hacer alguna matización cuando valoramos la situación del profesorado que imparte docencia a grupos con alumnado desfavorecido. Conforme a nuestros resultados, uno de los principales rasgos distintivos del profesorado implicado en la atención al alumnado procedente de hogares desfavorecidos es su menor nivel de satisfacción con el entorno donde trabaja. Ello resulta compatible con resultados de estudios anteriores, que constataron que el trabajo en centros educativos con alta presencia de este alumnado resulta menos atractivo, y predispone en mayor medida a cambiar de centro (Feng, 2009; Hanushek et al., 2004). De hecho, en la generalidad de los sistemas educativos se encuentran dificultades para retener o atraer a este tipo de centros al profesorado de mayor experiencia y cualificación (OECD, 2013a). Consecuentemente, los esfuerzos realizados desde la política educativa tendrían que ir dirigidos no solo a incrementar los recursos docentes, sino a garantizar la calidad y continuidad del profesorado asignado. Medidas tendentes a dar estabilidad a las plantillas, ofreciendo incentivos y garantizando la permanente actualización, pueden ser un modo de afrontar esta situación. De acuerdo con las conclusiones obtenidas por Sass et al. (2012), al estudiar un amplio número de escuelas que acogen alumnado desfavorecido, antes que atraer profesorado de alta cualificación puede ser incluso más eficaz retener a los que ya trabajan en este tipo de centros y han demostrado su competencia, al tiempo que propiciar un entorno que favorezca la mejora constante de las habilidades docentes.

Mayor incidencia de los problemas de disciplina es otro elemento asociado a los grupos con presencia elevada de alumnado desfavorecido. El profesorado en estas aulas dedica a mantener el orden el doble de tiempo que el profesorado de grupos de clase sin alumnado de bajo nivel socioeconómico. Parece obvio que aulas donde se producen conductas disruptivas y las relaciones entre alumnos son problemáticas no constituyen el mejor escenario para compensar los déficits de aprendizaje en el alumnado. Con el

objetivo de lograr la equidad, el reto ha de fijarse en conseguir que todo el alumnado, con independencia del nivel socioeconómico de sus familias, pueda aprender en un clima disciplinario positivo. Teniendo en cuenta la vinculación entre un clima de clase positivo y el aprendizaje (Freiberg, 2013; Gaskins, Herres & Kobak, 2012), la mejora de la convivencia en los centros, y en particular de la disciplina de aula, es un requisito para avanzar en el rendimiento y constituye, por tanto, un ámbito de intervención prioritario.

Aulas con elevada presencia de alumnado socioeconómicamente desfavorecido configuran contextos donde las prácticas de atención a la diversidad constituyen un elemento clave de la intervención educativa. La equidad se vería favorecida por prácticas docentes que impliquen la adopción de diferentes formas de enseñanza para diferentes estudiantes, atendiendo a sus necesidades específicas (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Tomlinson, 2014). En esta dirección apunta la práctica docente del profesorado español que trabaja con alumnado de bajo nivel socioeconómico, caracterizado por encargar distintos trabajos al alumnado en función de sus ritmos de aprendizaje. El análisis realizado destaca también la participación en actividades de desarrollo profesional centradas en los enfoques de aprendizaje individualizados, reflejando la inquietud del profesorado por desarrollar su competencia para responder adecuadamente a la diversidad. Y otra práctica docente característica, frente a quienes imparten docencia en otros contextos, ha resultado ser un mayor seguimiento del trabajo realizado dentro o fuera de clase, a través de la revisión de cuadernos de ejercicios y deberes.

Sin embargo, la intervención educativa sobre el alumnado desfavorecido no basta para amortiguar el efecto de los déficits socioeconómicos y culturales que afectan al entorno familiar. Aquí hemos valorado diferentes medidas que podrían resultar útiles en el intento de aminorar el impacto de tales déficits sobre la equidad de nuestro sistema educativo, tales como la retención del profesorado en los centros, su actualización, la mejora del clima disciplinario en las aulas o las prácticas de atención a la diversidad. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el logro de resultados de aprendizaje equitativos en nuestro alumnado no será consecuencia directa de los rasgos del profesorado o de su intervención docente. Desde una perspectiva más amplia, es necesario contar con una serie de factores contextuales, que dibujan un escenario complejo de elementos interrelacionados, entre los que se encuentran aspectos no solo escolares, sino también familiares, de la política educativa, sanitaria, relativos al desarrollo económico o a las tradiciones culturales.

Con este enfoque, hacemos referencia a una ecología de la equidad (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012), concepto que subraya la necesidad de relativizar la capacidad de las escuelas para eliminar las desigualdades con que el alumnado accede a la educación, y condicionarla a la colaboración con otras instituciones. La colaboración entre distintos agentes ha de ser entendida como la mejor vía para reducir las carencias y desventajas que afectan a una parte del alumnado. Es necesaria la intervención desde enfoques integradores, que tengan en cuenta la realidad económica, social y cultural, planteando una intervención global desde diferentes ámbitos de decisión escolar, política y económica sobre los contextos desfavorecidos. Actuaciones de este tipo podrían llevarnos a conseguir resultados sostenidos en el tiempo. En definitiva, se trata de integrar los esfuerzos de las escuelas con otras acciones dirigidas a reducir la desigualdad y con las políticas locales, regionales y nacionales orientadas a lograr una sociedad más justa.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*, Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012) *Developing equitable education systems*, London: Routledge.
- Caro, D.H., McDonald, J.T., & Willms, J.D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-590. Recuperado de <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-3/CJE32-3-CaroEtAl.pdf>
- Carvalho, R.G., & Novo, R.F. (2012). Family socioeconomic status and student adaptation to school life: looking beyond grades. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1209-1222. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php?n=28>
- Córdoba, L.G., García, V., Luengo, L.M., Vizuete, M., & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/110361/126942>
- De la Orden, A., & González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 573-599. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98261>
- Engberg, M.E., & Wolniak, G.C. (2014). An examination of the moderating effects of the High School socioeconomic context on College enrolment. *The High School Journal*, 97, 240-263. doi: 10.1353/hsj.2014.0004
- Feng, L. (2009). Opportunity wages, classroom characteristics, and teacher mobility. *Southern Economic Journal*, 75, 1165-1190.
- Freiberg, H. J. (2013). Classroom management and student achievement. En J. Hattie & E.M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 228-230). New York: Routledge.
- Gaskins, C.S., Herres, J., & Kobak, R. (2012). Classroom order and student learning in late elementary school: A multilevel transactional model of achievement trajectories. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 227-235. doi: 10.1016/j.appdev.2012.06.002
- Gil, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162
- Hanushek, E.A., Kain, J.K., & Rivkin, S.G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39, 326-354. doi: 10.2307/3559017
- Hattie, J., & Anderman, E.M. (2013). *International guide to student achievement*. New York: Routledge.
- IBM (2014). *IBM SPSS Complex Samples* Recuperado de http://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/23.0/es/client/Manuals/IBM_SPSS_Complex_Samples.pdf
- Joaristi, L., Lizasoain, L., & Gamboa, E. (2012). Construcción y validación de un instrumento de medida del Nivel Socioeconómico y Cultural (NSE) de estudiantes de educación primaria y secundaria. *Bordón*, 64(2), 151-171.

- Lim, P., Gemici, S., & Karmel, T. (2014). The impact of school academic quality on low socioeconomic status students. *Australian Economic Review*, 47(1), 100-106. doi: 10.1111/1467-8462.12055
- OECD (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. doi: 10.1787/9789264130852-en
- OECD (2013a). *PISA 2012 results: excellence through equity. Giving every student the chance to succeed*. doi: 10.1787/9789264201132-en.
- OECD (2013b). *Teaching and learning international survey Talis 2013. Conceptual framework*. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- OECD (2014). *TALIS 2013 Technical Report*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- Olmedo, A. (2007). Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativa y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato. *Revista de Educación*, 343, 477-501. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_20.pdf
- Palardy, G.J. (2013). High school socioeconomic segregation and student attainment. *American Educational Research Journal*, 50(4), 714-754. doi:10.3102/0002831213481240
- Perry, L.B., & McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112, 1137-1162.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 811-813. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A/16850>
- Rumberger, R.W. (2004). Why students drop out of school. En G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis* (pp. 131-155). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sass, T.R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N., & Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower-poverty schools. *Journal of Urban Economics*, 72(2-3), 104-122. doi: 10.1016/j.jue.2012.04.004
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453. doi: 10.3102/00346543075003417
- Stull, J.C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, 90(1), 53-67. doi: 10.7227/RIE.90.1.4
- Tajalli, H., & Opheim, C. (2005). Strategies for closing the gap: predicting student performance in economically disadvantaged schools. *Educational Research Quarterly*, 28(4), 44-54.
- Tomlinson, C.A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomul, E., & Savasci, H.S. (2012). Socioeconomic determinants of academic achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 175-187. doi: 10.1007/s11092-012-9149-3
- Tucker-Drob, E. (2013). How many pathways underlie socioeconomic differences in the development of cognition and achievement? *Learning and Individual Differences*, 25, 12-20. doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.015

- Van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research*, 5(2), 134-150. doi: 10.1016/j.edurev.2010.02.001
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.

Fecha de recepción: 17 de Diciembre de 2015

Fecha de revisión: 17 de Diciembre de 2015

Fecha de aceptación: 21 de Abril de 2016