**Características del profesorado**

**y desempeño docente en aulas con alumnado**

**de bajo nivel socioeconómico**

Teacher characteristics and teaching practices

in classrooms with low socioeconomic status students

**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.

**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 in students. This work analyzed the characteristics and practices of teachers in classrooms with low socioeconomic status students. We used data from 1073 teachers participating in the Teaching and Learning International Survey. We take 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 by 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 potentiate the improvement of learning achieved by 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. Esto es, se persigue que el alumnado atendido tenga la oportunidad de desarrollar sus capacidades, sin que sus características personales, origen o procedencia constituyan un obstáculo para ello.

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 2013 (OECD, 2013a), en los países de la OCDE el 14.8% de las diferencias de rendimiento registradas para los estudiantes de 15 años pueden ser 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 de la 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 (Van Ewijk & Sleegers, 2010; Sirin, 2005; 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; Autor, 2011; 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; Olmedo, 2007; Palardy, 2013; Parker et al., 2012).

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 indudablemente 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 desde el punto de vista socioeconómico.

En el contexto escolar, el profesor constituye un elemento clave de cara a propiciar una enseñanza de calidad y lograr el aprendizaje por parte 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, 2004). 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 económico y social (Feng, 2009; Hanushek, Kain & Rivkin, 2004).

Con frecuencia, las políticas educativas se han centrado en identificar zonas o centros de especial atención, propiciando en ellos la implementación de programas compensatorios, dirigidos al alumnado que procede de un contexto familiar desfavorecido. Una base importante de estos programas ha sido el incremento de los 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. De acuerdo con 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, nuestro interés se dirige a analizar 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 socioeconómico en nuestro sistema educativo. Concretamente, focalizamos la atención en la figura del profesor y su desempeño docente, en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Nuestro objetivo ha sido 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 que reciben 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**

El estudio que presentamos se apoya en un análisis secundario de los datos obtenidos para el profesorado español participante en la última edición del estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey), promovido por la OCDE (OECD, 2013b). La finalidad de TALIS es obtener información acerca del profesorado, la dirección y los centros, así como sobre los procesos educativos desarrollados en ellos. España es uno de los 34 países participantes en la edición de 2013, aportando una muestra de 192 centros y 3422 docentes de ESO, que respondieron a un cuestionario con 49 preguntas.

**Participantes**

Un ítem del cuestionario completado por el profesorado participante en TALIS les pedía que seleccionaran aleatoriamente uno de los grupos a los que imparten 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 el porcentaje de este alumnado 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 una notable presencia de los mismos. 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); un 63.7% son profesoras y un 36.3% profesores.

**Variables**

La variable dependiente es la presencia de alumnado de bajo nivel socioeconómico en el grupo de clase. Los valores que adopta son 0, cuando no hay ningún alumnado de estas características, y 1 cuando se cuenta con más de un 30%. Estudios empíricos anteriores han utilizado una diversidad de planteamientos al medir el nivel socioeconómico del alumnado, 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 que podrían acarrear los datos facilitados por estudiantes y familias a través de cuestionarios, que no siempre se corresponden con su situación socioeconómica real.

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

- 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, con modalidades de respuesta No=0 y Sí=1.

- 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 con que se realizan determinadas actividades de enseñanza-aprendizaje. En relación a un repertorio de 8 actividades, los encuestados indicaron la frecuencia para cada una de ellas mediante una escala de cuatro valores que han sido reducidos a dos modalidades: ocasionalmente o nunca (0) y frecuentemente o siempre (1).

- Frecuencia con que se emplean determinados procedimientos de evaluación. Indica la frecuencia de utilización de cada uno de los 6 procedimientos para la evaluación del aprendizaje sugeridos. Las modalidades contempladas son las mismas que en la variable anterior.

Junto a estas, se utilizan otras variables que corresponden a índices elaborados en TALIS a partir de las respuestas del profesorado a ítems del cuestionario (ver Tabla 1). Su construcción se apoya en el análisis factorial confirmatorio. Las puntuaciones factoriales para cada índice son expresadas en una escala continua con desviación típica 2, donde 10 es el punto medio de la escala (véase OECD, 2014:145-159). En el índice sobre concepción constructivista y en los índices de satisfacción, la escala utilizada para los ítems reflejaba cuatro grados de acuerdo (total desacuerdo, desacuerdo, acuerdo y total acuerdo) con las respectivas afirmaciones. 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.

**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 en una segunda etapa de muestreo. Debido a que las unidades muestrales no poseen igual probabilidad de ser seleccionadas, se lleva 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 aplicables y el procedimiento de remuestreo Balanced Repeated Replication (BRR). Además, hemos empleado el módulo de muestras complejas, 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 atribuido al mismo. Cuando se trata de variables medidas a nivel de intervalo, se han contrastado las medias alcanzadas para los grupos de clase con o sin una elevada presencia de alumnado socioeconómicamente desfavorecido, calculando el estadístico T.

Tabla.1

*Índices derivados del cuestionario de profesores aplicado en TALIS e ítems usados para su cálculo*

|  |  |
| --- | --- |
| Índice (fiabilidad) | Ítems |
| Concepción constructivista (α=.74) | * Mi papel como profesor es ayudar al alumnado a realizar sus propias investigaciones * La mejor forma de aprender para los alumnos es que ellos encuentren las soluciones a los problemas por sí mismos * 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 * Los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del currículo. |
| Eficacia en la gestión de la clase (α=.82) | * Controlar el mal comportamiento en el aula * Dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos * Conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula * Lograr tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido |
| Eficacia en la enseñanza (α=.75) | * Plantear buenas preguntas a mis alumnos * Utilizar diversos procedimientos de evaluación * Proporcionar una explicación alternativa cuando, por ejemplo, los alumnos no comprenden algo * Poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula |
| Eficacia en la implicación de los estudiantes (α=.80) | * Conseguir que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase * Ayudar a mis alumnos a valorar el aprendizaje * Motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase * Ayudar a los alumnos a pensar de un modo crítico |
| Satisfacción con el actual entorno de trabajo (α=.75) | * Me gustaría cambiar de centro si fuese posible * Disfruto trabajando en este centro * Recomendaría mi centro como un buen lugar para trabajar * En conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo |
| Satisfacción con la profesión (α=.79) | * Las ventajas de la profesión docente superan claramente las desventajas * Si pudiera decidir otra vez, seguiría eligiendo la profesión docente * Me arrepiento de haber decidido dedicarme a la enseñanza * Me pregunto si habría sido mejor elegir otra profesión |

Finalmente, tras haber caracterizado los contextos en que tiene lugar la atención al alumnado de bajo nivel socioeconómico, recurrimos al análisis de regresión logística. De este modo, 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 al considerarlas conjuntamente en un mismo análisis. La regresión logística permite trabajar con variables dependientes dicotómicas y variables independientes categóricas o continuas, sin necesidad de asumir los supuestos distribucionales de normalidad y homogeneidad de varianzas exigidos para la aplicación de técnicas como el análisis de regresión múltiple o el análisis discriminante.

**Resultados**

**Profesorado que atiende a alumnado de bajo nivel socioeconómico**

De acuerdo con los resultados mostrados en la Tabla 2, la antigüedad en el centro es el único rasgo profesional que difiere significativamente (T=-2.72; p<.05) 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. En cambio, la dedicación laboral o años de experiencia docente reflejan situaciones parecidas en ambos casos.

No llegan a ser 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, sí 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 alumnado de ese tipo descienden al 21.00% y 24.60% respectivamente.

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 una diferencia significativa en la satisfacción con el actual entorno de trabajo (T=-4.24; p< .01): la satisfacción de quienes trabajan con alumnado de bajo nivel socioeconómico (11.85) es inferior a la expresada por el profesorado que no cuenta en su aula con este tipo de alumnado (12.60).

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 | |  |
|  | *Media* | *Error típico* | *Media* | *Error típico* | *T* |
| *Número de años como profesor en el centro* | 9.16 | .43 | 7.51 | .46 | -2.72\* |
| *Número total de años como profesor* | 17.64 | .53 | 17.81 | .61 | .20 |
| *Participación en actividades de desarrollo profesional (número de días en los últimos 12 meses)* | 14.25 | 1.22 | 18.00 | 1.88 | 1.72 |
|  | *% del profesorado* | *Error típico* | *% del profesorado* | *Error típico* | *P* |
| *Contenidos de las actividades de desarrollo profesional* |  |  |  |  |  |
| Comportamiento de los alumnos y gestión del aula | 27.97 | 1.89 | 34.75 | 2.83 | .057 |
| Enfoques de aprendizaje individualizados | 21.00 | 2.01 | 29.45 | 2.68 | .023\* |
| Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales | 18.52 | 2.28 | 25.72 | 2.93 | .052 |
| Enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe | 24.60 | 2.16 | 31.96 | 2.52 | .040\* |
| Enseñanza de destrezas transversales | 36.00 | 2.51 | 42.14 | 3.28 | .116 |
|  | *Media* | *Error típico* | *Media* | *Error típico* | *T* |
| *Concepción constructivista* | 12.36 | .09 | 12.63 | .15 | 1.54 |
| *Eficacia en la gestión de la clase* | 12.18 | .09 | 12.00 | .13 | -1.08 |
| *Eficacia en la enseñanza* | 12.69 | .07 | 12.70 | .12 | .08 |
| *Eficacia en la implicación de los estudiantes* | 11.23 | .08 | 11.22 | .12 | -.07 |
| *Satisfacción con el actual entorno de trabajo* | 12.60 | .08 | 11.85 | .14 | -4.24\*\* |
| *Satisfacción con la profesión* | 12.75 | .09 | 12.54 | .12 | -1.27 |

\* p< .05; \*\* p<. .01

**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 grupos con presencia de este alumnado, el profesorado dedica una mayor parte de su 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 es inferior (70.56%) al disponible en grupos sin alumnado de estas características (80.63%).

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 | |  |
|  | *Media* | *Error típico* | *Media* | *Error típico* | *T* |
| *Tiempo de clase en tareas administrativas (%)* | 6.59 | .19 | 8.1 | .36 | 3.80\*\* |
| *Tiempo de clase en mantener el orden (%)* | 11.92 | .37 | 20.64 | 1.18 | 6.96\*\* |
| *Tiempo de clase en enseñanza y aprendizaje (%)* | 80.63 | .49 | 70.56 | 1.29 | -7.29\*\* |

\* p< .05; \*\* p<. .01

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 tipo de alumnado resulta significativa (p=.000). 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), y el empleo de recursos TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase (p=.047). Estas tres prácticas docentes se dan con mayor frecuencia entre el profesorado que atiende al alumnado de bajo nivel socioeconómico.

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

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 | |  |
|  | *% de prof.* | *Error típico* | *% de prof.* | *Error típico* | *P* |
|  |  |  |  |  |  |
| - Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos | 72.24 | 2.01 | 77.38 | 4.42 | .273 |
| - Los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea. | 34.15 | 2.13 | 37.97 | 3.70 | .346 |
| - Encargo un trabajo diferente a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y/o a los que avanzan más deprisa | 29.62 | 2.07 | 56.03 | 3.97 | .000\*\* |
| - Hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos | 76.14 | 2.22 | 83.98 | 2.65 | .020\* |
| - Dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia | 72.59 | 2.04 | 73.25 | 2.76 | .845 |
| - Compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos | 75.82 | 2.27 | 88.27 | 1.74 | .000\*\* |
| - Los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana | 25.59 | 2.08 | 26.90 | 2.97 | .715 |
| - Los alumnos emplean recursos TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase | 33.48 | 2.52 | 43.27 | 4.17 | .047\* |

\* p< .05; \*\* p<. .01

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.* | *Error típico* | *% de prof.* | *Error típico* | *p* |
|  |  |  |  |  |  |
| - Les pongo un examen creado por mí | 71.65 | 2.09 | 75.75 | 3.21 | .263 |
| - Les pongo un examen estandarizado | 8.11 | 1.16 | 12.95 | 2.93 | .066 |
| - Hago que los alumnos respondan individualmente preguntas delante de la clase | 62.40 | 2.06 | 63.86 | 4.18 | .718 |
| - Hago observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos además de ponerles una nota | 67.31 | 1.89 | 76.75 | 2.63 | .005\*\* |
| - Dejo que los alumnos evalúen su progreso | 20.57 | 1.52 | 27.67 | 2.99 | .027\* |
| - Observo a los alumnos cuando trabajan en una tarea determinada y les hago comentarios en ese mismo momento | 83.01 | 1.56 | 81.99 | 4.55 | .787 |

\* p< .05; \*\* p<. .01

**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 (categoría 0) y grupos con más de un 30% de alumnado de estas características (categoría 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 potencia explicativa de los dos modelos ha sido valorada a partir del porcentaje de casos correctamente clasificados en las categorías de la variable dependiente, que ascienden respectivamente al 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 éstas no se dan. En el caso de las covariables, las odds ratios representan el incremento que se registra 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.

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 tipo de 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).

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 | Error típico | Odds ratio | F de Wald |
| - Número de años como profesor en el centro 1 | -,023 | ,012 | ,978 | 3,690 |
| - Participación en actividades de desarrollo profesional sobre enfoques de aprendizaje individualizados (Sí) 2 | ,450 | ,204 | 1,569 | 4,859\* |
| - Participación en actividades de desarrollo profesional sobre enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe (Sí) 2 | ,250 | ,187 | 1,283 | 1,778 |
| - Satisfacción con el actual entorno de trabajo 1 | -,191 | ,045 | ,827 | 17,862\*\*\* |
| Modelo II  Actuaciones docentes | B | Error típico | Odds ratio | F de Wald |
| - Tiempo de clase dedicado a tareas administrativas (%) 1 | ,017 | ,027 | 1,017 | ,399 |
| - Tiempo de clase dedicado a mantener el orden (%) 1 | ,042 | ,017 | 1,043 | 6,317\* |
| - Tiempo de clase dedicado a enseñanza y aprendizaje (%) 1 | -,010 | ,016 | ,990 | ,406 |
| - 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 | ,185 | 2,299 | 20,165\*\*\* |
| - 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 | ,249 | 1,293 | 1,069 |
| - Compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos (frecuentemente o siempre) 3 | ,828 | ,240 | 2,290 | 11,894\*\*\* |
| - Los alumnos emplean recursos TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase (frecuentemente o siempre) 3 | ,344 | ,229 | 1,411 | 2,260 |
| - Hago observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos además de ponerles una nota (frecuentemente o siempre) 3 | ,051 | ,188 | 1,052 | ,074 |
| - Dejo que los alumnos evalúen su propio progreso (frecuentemente o siempre) 3 | ,156 | ,193 | 1,169 | ,652 |

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

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.

**Discusión y conclusiones**

El objetivo de este trabajo era analizar la atención educativa al alumnado con bajo nivel socioeconómico en los centros que imparten 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 socioeconómicamente desfavorecido. De acuerdo con nuestros resultados, uno de los principales rasgos distintivos del profesorado implicado en la atención al alumnado que procede de hogares desfavorecidos es su menor nivel de satisfacción con el entorno donde trabaja. 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). En consecuencia, 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 algún tipo de 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.

Una mayor incidencia de los problemas de disciplina es otro elemento asociado a los grupos con presencia elevada de alumnado desfavorecido. El profesorado de 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 la vista puesta en el logro de 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 en las aulas, es un requisito para lograr el avance en el rendimiento y constituye, por tanto, un ámbito de intervención prioritario.

Los efectos observados en grupos con amplia presencia de alumnado desfavorecido, en lo que respecta a satisfacción laboral y clima disciplinario, recomiendan evitar la concentración en las aulas de este tipo de alumnado. Conseguir escuelas con mayor nivel de inclusión social, esto es, con mayor diversidad en cuanto al nivel socioeconómico de su alumnado, es una medida que contribuiría de manera importante a la igualdad de oportunidades en educación.

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 en clase o fuera de clase, a través de la revisión de los cuadernos de ejercicios y deberes propuestos al alumnado.

Sin embargo, la intervención educativa sobre el alumnado desfavorecido en las aulas 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. 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 las que el alumnado accede a la educación, y condicionarla a la colaboración con otras instituciones. La colaboración entre los 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. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos del alumnado. Cultura y Educación, 23(1), 141-154. doi: 10.1174/113564011794728597

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.

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%20 Conceptual%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

Parker, P. D., Schoon, I., Tsai, Y., Nagy, G., Trautwein, U., & Eccles, J. S. (2012). Achievement, agency, gender, and socioeconomic background as predictors of postschool choices: A multicontext study. Developmental Psychology, 48, 1629-1642. doi: 10.1037/a0029167

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.