

CLASE OBRERA, GENERO Y EXITO EDUCATIVO: INTELIGENCIA, EXPECTATIVAS Y DIDACTICA

JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA¹

Este trabajo está estructurado como sigue: comienza con una breve presentación de los dos grandes corrientes de explicaciones sociológicas de los efectos de la clase social sobre los resultados educativos: el individualismo metodológico, entre quienes cabe destacar a Goldthorpe y Boudon, y la sociología crítica de la educación, especialmente Bourdieu. Tras presentar la evolución de la desigualdad de oportunidades educativa (DOE) en España en las últimas décadas, medida como diferencia de tasas de fracaso escolar administrativo entre clases sociales, mostramos los posibles procesos que puede haber tras la desigualdad por origen social.

No disponemos de los datos ideales para contrastar la explicación sobre la evolución de la DOE en España, pero mediante la explotación de los datos de rendimiento en lectura en Canarias en 2007 a estudiantes de 4º de ESO (Cabrera y Martínez García, 2009) y para toda España tanto con los datos de PISA 2009 (OCDE, 2010), dirigidos a estudiantes de 15 años, como en PIRLS 2010 (INEE, 2012), realizado con estudiantes de 4º de primaria, podemos ilustrar el debate en torno a estas explicaciones sobre la evolución de la DOE en España. El tratamiento de datos es exploratorio, por lo que sería necesario refinar más las estimaciones y explotarlos mediante análisis multivariantes. El objetivo de este trabajo es presentar de forma conjunta y sistemática una primera evidencia sobre estas teorías, que debe ser refinada metodológicamente en investigaciones posteriores. Empezaremos con los efectos primarios, vinculados a la inteligencia. Los efectos secundarios no los analizaremos por estar razonablemente probados en el citado artículo de Aparicio (2010). Luego ilustraremos el efecto techo y el efecto suelo. Por último, mostraremos en qué medida la didáctica puede revertir la DOE por clase social.

¹ Email: josamaga@ull.es, Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna. Esta investigación es un resultado del Proyecto *Ciclo económico, desigualdad y polarización social* (CSO2011-30179-C02-01), dirigido por Olga Salido.

Clase social y logro educativo

Los debates actuales en torno a la influencia de la clase social sobre el logro educativo pueden resumirse en dos grandes tendencias, que inician su andadura en los años 60. Por un lado está lo que ha dado en llamarse la “Escuela de Nuffield”, por el importante papel desempeñado por dicho *College* de Oxford, cuyo miembro más destacado es John Goldthorpe (2010) y con Raymond Boudon (1983) como autor seminal. Este enfoque teórico se enmarca en la tradición weberiana de individualismo metodológico, y sostiene que la desigualdad de resultados educativos se explica por las diferencias de recursos materiales y de capacidades cognitivas (*efectos primarios*) y por las decisiones sobre si seguir estudiando o no, que los estudiantes y sus familias toman de forma racional, en función de los costes directos, indirectos y de oportunidad de estudiar, de los beneficios esperados del título educativo y de las posibilidades de ascenso o descenso en lo posición social con respecto a la familia de origen (*efectos secundarios*). Además, están los *efectos techo* y *suelo*. Estos efectos parten de la constatación de que la desutilidad de la pérdida de cierta magnitud objetiva, como los ingresos, es mayor que el aumento de utilidad que supone la mejora de esa misma magnitud (Kahneman, 2012). Por ejemplo, si los ingresos anuales de una familia son de 15.000€, la pérdida de bienestar si disminuye el ingreso en 1.000€ anuales es mucho mayor que la ganancia de bienestar si los ingresos se incrementan en 1.000€. Con esta “ley” psicológica se explica que tanto la decisión de las familias como del alumnado sea la de mejorar, o por lo menos mantener, la posición de la familia de origen, sin necesidad de recurrir a ningún tipo de sesgo clasista en la escuela ni a percepciones del valor de la educación que varían por la socialización ni a anticipaciones del destino social que cabe esperar para los hijos de clases populares. Por tanto, por motivos estrictamente psicológicos, si el nivel educativo de la familia es alto, sí se hará un sobre-esfuerzo para mantener el nivel educativo de los hijos, lo que se denomina efecto techo. El efecto suelo es la situación en la que se encuentran las familias de bajo nivel educativo, que al no poder descender más, no le dan tanta importancia a que los resultados educativos de los hijos no sean buenos.

La mayor fuente de variación a lo largo del tiempo de este conjunto de efectos estaría en los efectos secundarios, es decir, en los costes y beneficios asociados a estudiar. De esta forma, las variaciones entre clases sociales y entre hombres y mujeres en fracaso escolar se explicarían a partir de cambios en la estructura de costes y beneficios, tanto directos, como indirectos y de oportunidad. De esta teoría cabe destacar que propone explicaciones no sólo para la diferencia de éxito educativo entre clases sociales, sino también para las variaciones dentro de una misma clase social (diferencias de capacidad individual) y para la dinámica temporal (cambios en los efectos secundarios).

Por otro lado estarían las corrientes de sociología crítica, entre las que se pueden destacar varios autores, como Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 2001) o Bernstein (1989), que consideran más importantes las distancias entre la cultura escolar y la cultura de las familias. Para estos autores, la cultura imperante en la escuela es la de las clases medias, y por ello los estudiantes de orígenes populares se enfrentan a más dificultades para poder lograr su título educativo. Por tanto, para estos autores las diferencias de clase social operan por diferencias culturales (capital cultural y *habitus* para Bourdieu o diferencias de códigos lingüísticos para Bernstein). Para los autores críticos,

la desigualdad de oportunidades educativas es un proceso social que en buena medida se genera en la misma escuela, y no resulta de las características psicológicas del género humano y de la diferencia de recursos, como sucede en la línea de trabajo que inaugura Boudon. Este resumen se puede encontrar más desarrollado en otro trabajo (Martínez García, 2011).

La evolución en España de la relación entre origen social y logro educativo

En Tabla 1, tomada de Martínez García(2013), se aprecia la evolución de la desigualdad de oportunidades educativas (DOE) medida como tasa de fracaso escolar administrativo, es decir, la falta de título educativo que permita el acceso a la educación post-obligatoria. Fernández Mellizo-Soto y Martínez García (2014), mediante análisis multivariado que tiene en cuenta las variaciones durante dicho periodo por tipo de familia, participación de las madres en el mercado de trabajo y el aumento de la inmigración, concluyen que los efectos brutos de la clase social observados en dicha tabla se mantienen como efectos netos una vez que se tienen en cuenta las citadas fuentes de heterogeneidad. Existe, por tanto, una disminución de la DOE desde los nacidos a finales de los 50 hasta finales de los 70, para luego aumentar en los nacidos en los ochenta, y estabilizarse en los nacidos a principios de los 90. Dos son las hipótesis propuestas por dichos autores para explicar el aumento de la desigualdad de oportunidades educativas por clase social, que es una excepción en los países de nuestro entorno, en los que el debate empírico se centra en si son estables o disminuyen (Breen et al., 2009). Por un lado, el aumento coincide con la primera generación que comienza su escolarización con la LOGSE (nacidos en los 80). Otros estudios han mostrado un aumento del fracaso escolar administrativo (Martínez García, 2009) y del abandono educativo temprano (Felgueroso et al., 2013) debido al aumento en dos años del tronco común de la educación obligatoria, a costa de la eliminación de la FP-I. Este argumento recibe apoyo ante la evidencia de que con la LOGSE disminuyó el acceso de todas las clases sociales a la FP post-obligatoria, pero ello afectó posiblemente en mayor medida a los jóvenes de la clase obrera (Martínez García y Merino, 2011).

Tabla 1. Tasa neta de fracaso escolar administrativo, a los 19 y 20 años de edad, por cohorte de nacimiento, sexo y clase social de la persona de referencia de la vivienda

		1957-1960	1961-1965	1966-1970	1971-1975	1976-1979	1980-1984	1985-1990	1991-1992
Varones	I-II CLASE DE SERVICIO	11	5	5	3	3	6	11	7
	III-V CLASES INTERMEDIAS	34	19	12	9	8	12	22	20
	IVa PEQUEÑOS PROPIETARIOS	36	23	17	12	12	12	20	24
	VI-VIIa CLASE OBRERA	59	36	19	13	12	16	28	28
	IVb-VIIb CLASES AGRARIAS	71	51	34	24	17	25	40	34
	Total	49	30	18	12	9	13	22	20
Mujeres	I-II CLASE DE SERVICIO	19	8	3	2	2	3	4	4
	III-V CLASES INTERMEDIAS	34	17	10	7	6	8	16	14
	IVa PEQUEÑOS PROPIETARIOS	38	22	11	8	6	8	14	18
	VI-VIIa CLASE OBRERA	60	34	17	10	8	12	18	18
	IVb-VIIb CLASES AGRARIAS	71	43	29	14	11	13	30	22
	Total	50	27	14	8	6	8	15	13

Fuente: Martínez García (2013)

Por otro lado, la implantación de la LOGSE afecta a las cohortes de edad que terminan la educación obligatoria en el momento de expansión de la “burbuja de la construcción”, lo que habría facilitado la incorporación de los jóvenes sin estudios al mercado de trabajo, aumentando así el coste de oportunidad de estudiar (Aparicio, 2010). La demanda de empleo poco cualificado en este sector habría podido afectar especialmente a los jóvenes varones de clase obrera, con menos propensión a finalizar la educación obligatoria que los de otras clases sociales, y con más facilidad para encontrar empleo en este sector que las mujeres de su misma clase social. Esto podría describirse como una combinación de efectos primarios, efectos secundarios y efecto techo/suelo.

Inteligencia y efectos primarios

El debate en torno al papel de la inteligencia en la sociología de la educación no termina de resolverse, pues la sociología crítica considera que simplemente es un constructo que mide la adecuación a la cultura escolar, ya que los test de inteligencia no son más que otra forma de medir lo que espera la escuela del alumnado (Bowles y Gintis, 2002; Bourdieu, 1999). Frente a eso, está quienes consideran que la inteligencia sí aporta un valor genuino a la comprensión de los fenómenos educativos (Colom, 2002). Carabaña (2012) considera que el peso asignado al origen social es en buena medida espurio, pues estudios como PISA, al que podemos añadir PIRLS, no tienen en cuenta medidas de capacidad de los jóvenes. Si estas se considerasen, tal y como se ha realizado en otras investigaciones para España (cita, por ejemplo, Carabaña (1988) o Jiménez (1988)), el peso de las características socioeconómicas y culturales de las familias descendería notablemente. En esta misma línea y con resultados similares está el trabajo de Marks (2014) que critica a la sociología de la educación por no tener en cuenta que el nivel de inteligencia varía por origen social, por lo que el efecto atribuido a la clase social es en buena medida espurio.

Para ilustrar este debate mostramos los datos de estudiantes canarios de 4º de ESO en 2007. En la se observa la relación entre cociente de inteligencia (CI) medido por el test D48² y el estatus socioeconómico y cultural de la familia, en categorías que agrupan el índice socioeconómico y cultural de la familia. Al ser la agrupación de una variable que intentan captar la estructura social en un índice, no cuadra con la definición de clase social empleada en el resto de este trabajo, pero no es exagerado considerar que la mayor parte de la clase obrera estaría situada en el estatus bajo o medio bajo. Se aprecia que a mayor estatus social, mejor es el resultado de las pruebas de inteligencia, sin que podamos distinguir si es resultado de la capacidad cognitiva del alumnado, de la familiaridad del alumnado con los supuestos necesarios para realizar adecuadamente estas pruebas o de una combinación entre ambas cuestiones que no sabemos ponderar. Dicho de otra manera, la correlación entre origen social e inteligencia no discrimina entre argumentos a favor y en contra de la inteligencia como un factor puramente individual relacionado con el éxito educativo o como un constructo social mediado por las relaciones entre clases sociales y la escuela. Por tanto, la Tabla 2 es compatible con ambas teorías. Para Bourdieu sería una confirmación del “racismo de la inteligencia”, pues dicho test no sería más que un reconocimiento de las diferencias de origen social. Para Boudon, sería una prueba de efectos primarios, importantes en los niveles bajos del sistema educativo, pero no en los altos.

²<http://web.teaediciones.com/d-48-test-de-dominos.aspx>

Tabla 2. Cociente de inteligencia del alumnado de 4º de ESO en Canarias (2007), según el estatus de su familia

		Estatus socioeconómico y cultural de la familia				
		Bajo	medio-bajo	medio-alto	alto	Total
Cociente de inteligencia (agrupado en quintiles) del alumnado de 4º de ESO	Bajo (<90)	27%	23%	17%	10%	20%
	Medio-bajo (90-100)	24%	25%	20%	17%	22%
	Medio (101-108)	18%	19%	20%	21%	19%
	Medio-alto (109-119)	21%	18%	25%	20%	21%
	Alto (>119)	10%	15%	18%	32%	18%
	Total %	100%	100%	100%	100%	100%
	N	261	647	526	284	1718

Fuente: Cabrera y Martínez (2009)

Pero lo interesante desde el punto de vista del debate de los efectos primarios es lo que mostramos en la Tabla 3. En ella se observa el rendimiento en lectura en las pruebas de diagnóstico de la Comunidad Autónoma de Canarias, estandarizadas con media de 500 puntos y desviación típica de 100. A más nivel de inteligencia en el test, mejor rendimiento en lectura, en todas las clases sociales. Y para el mismo nivel de inteligencia, a mayor posición social, mejor rendimiento en lectura según su origen social. Un adolescente de bajo origen social con un nivel bajo de CI puntúa con 437 puntos, pero si es de nivel social alto, puntúa 505, muy cerca de la media de la población (514): Es una diferencia de más de dos tercios de desviación típica, es decir, grande. Por tanto, aún con el mismo CI, nacer en una familia u otra marca una probabilidad de éxito educativo claramente desigual. Podemos hacer un “experimento mental”: si todos los jóvenes se criasen en el ambiente de familias de estatus socioeconómico y cultural alto, la puntuación media en lectura mejoraría de 514 a 549. O dicho de otra manera, si las políticas sociales, sanitarias y educativas pudiesen compensar las desventajas del ambiente familiar de las familias de menor estatus social, el rendimiento académico en lectura de la población mejoraría de forma significativa. Además, la desigualdad de rendimiento educativo también sería menor, pues es mayor para el conjunto de la población (obsérvese que tanto la desviación típica como el coeficiente de variación es menor para las familias de estatus alto que para el conjunto de la población). Es decir, si consiguiésemos compensar la situación de desventaja social, lograríamos simultáneamente reducir el peso del origen social sobre el éxito educativo, aumentar el rendimiento educativo de la población y disminuir la desigualdad de resultados. Esto sería la explicación de por qué los países con mejor rendimiento educativo, como Finlandia o varios países asiáticos, también son los países en los que menos influye el origen social sobre el nivel de competencias alcanzado (OCDE 2010). Por todo ello, cabe cuestionar que exista un dilema entre eficiencia y equidad en educación, es decir, la creencia de que si mejoramos el rendimiento educativo, la desigualdad debe aumentar. Este

argumento se basa en el supuesto de que las desigualdades naturales de inteligencia se transforman en desigualdades de rendimiento, cuando lo que vemos es que, en todo caso, las desigualdades sociales amplifican las posibles desigualdades naturales de capacidad.

Tabla 3. Puntuación media en competencia lectora (escala de media 500 y D.T. de 100), según el estatus de su familia y cociente de inteligencia del alumnado de 4º de ESO en Canarias (2007)

		Estatus socioeconómico y cultural de la familia				
		bajo	medio-bajo	medio-alto	alto	Total
Cociente de inteligencia (agrupado en quintiles)	Bajo (<90)	437	450	470	505	457
	Medio-bajo (90-100)	485	483	508	530	496
	Medio (101-108)	505	510	519	556	520
	Medio-alto (109-119)	522	508	547	569	534
	Alto (>119)	561	541	567	589	565
	Total, Media	492	494	523	560	514
	Desviación típica	93	85	82	72	87
Coeficiente de Variación	0,19	0,17	0,16	0,13	0,17	

Fuente: Proyecto de investigación Familia, clase social y logro educativo en Canarias 2007.

En el Cuadro 1 se muestra, tal y como se intuye en la Tabla 3, que el efecto de la inteligencia es igual en todas las clases sociales (la interacción inteligencia – estatus social no es significativa). En cuanto al peso de cada efecto, se aprecia que la variabilidad asociada a la inteligencia ($\eta^2=0,115$) es poco más del doble que la asociada al estatus socioeconómico y cultural ($\eta^2=0,049$). Es un argumento razonable a favor del mayor peso de la capacidad cognitiva que del origen social, pero también es razonable suponer que parte de las diferencias de capacidad entre clases tiene que ver con los factores que facilitan el desarrollo cognitivo en cada clase social, por lo que la diferencia entre ambos factores posiblemente no sea tan grande. La suma de ambos factores está asociada al 20% de la variabilidad observada en la prueba en competencia lectora.

Cuadro 1. Análisis de varianza del efecto del cociente de inteligencia (CI), sexo y el estatus social sobre el rendimiento en lectura en 4º de ESO (Canarias)

Variable dependiente: puntuación prueba externa lengua española, escala 500/100

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	G.L.	Media cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
Modelo corregido	2934708,3	39	75248,9	12,794	,000	,236
Constante	332300310,5	1	332300310,5	56498,474	,000	,972
ESTATUS	522924,0	3	174308,0	29,636	,000	,052
CI	1290147,1	4	322536,8	54,838	,000	,120
Sexo	89855,7	1	89855,7	15,277	,000	,009
ESTATUS * CI	57346,4	12	4778,9	,813	,638	,006
ESTATUS * Sexo	5805,8	3	1935,3	,329	,804	,001
CI * Sexo	38198,8	4	9549,7	1,624	,166	,004
ESTATUS * CI * Sexo	58124,2	12	4843,7	,824	,626	,006
Error	9504633,7	1616	5881,6			
Total	450060134,0	1656				
Total corregido	12439341,9	1655				

Fuente: Proyecto de investigación *Familia, clase social y logro educativo en Canarias* 2007.

Concluimos este apartado señalando que los resultados en principio parecen más coherentes con la interpretación de Boudon, en tanto que explican parte de la heterogeneidad interna en cada clase social, cosa que no es tan fácil con la teoría del habitus de Bourdieu o de los códigos lingüísticos de Bernstein.

¿Efecto techo o habitus?

Para Bourdieu, como hemos señalado, la relación entre clase social y éxito educativo consta de dos procesos sociales. Por un lado, la socialización que se encarna en el habitus, como forma de pensar, obrar y sentir vinculada al origen social. Por otro, el clasismo de la escuela, que favorece unos tipos de habitus frente a otros. Sin embargo, para Boudon, la explicación de Bourdieu sólo es suficiente para dar cuenta de la variabilidad de éxito educativo entre clases sociales, pero no tiene en cuenta los factores más psicológicos, como los costes y beneficios asociados a estudiar así como el coste diferencial de ascender o descender de posición social, que, como señalamos anteriormente, se explica por un mecanismo psicológico universal.

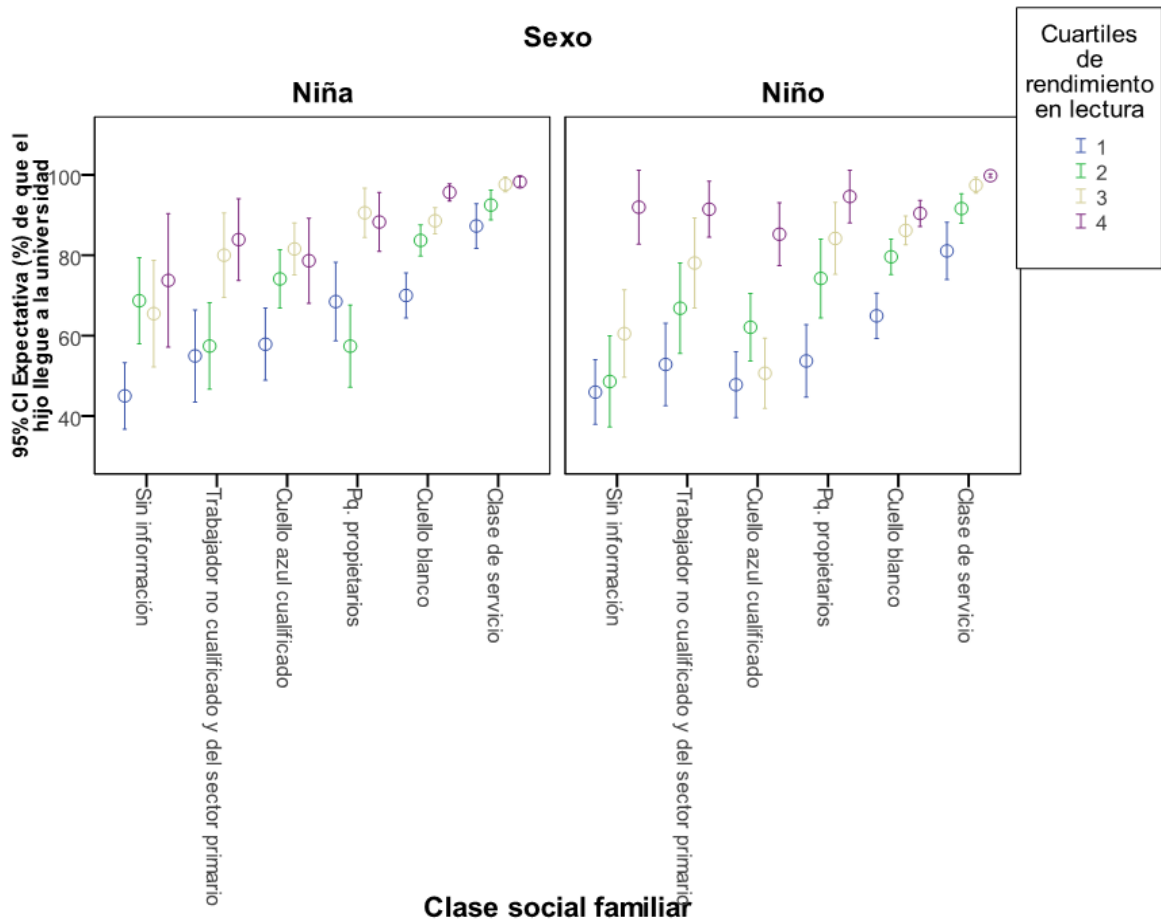
Para contrastar estos argumentos hemos tomado los datos para España del Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) de 2010, realizado a niños y niñas de 4º de Primaria (INEE, 2012). Hemos operacionalizado la clase social como en los esquemas anteriores,

aunque la información en este estudio es más pobre (Martínez García y Córdoba, 2012). El rendimiento educativo está medido mediante un procedimiento similar al empleado en PISA, con media 513 y desviación típica de 60 para España. Dicha variable la hemos agrupado en cuartiles, de forma tal que tenemos del 25% del alumnado más rezagado al 25% más avanzado. A los progenitores se les preguntó el nivel educativo máximo al que esperaban que llegasen sus hijos.

En el Gráfico 1 se observa que, en todas las clases sociales, a mayor rendimiento educativo del niño, mayor es la expectativa de que llegue a la universidad, tanto para niños como para niñas. Pero las diferencias entre clases son considerables, igual que sucede cuando se toma como indicador del origen socioeconómico el nivel educativo de la familia (Corral et al., 2012). La clase de servicio se muestra con diferencia la más insensible al rendimiento en lectura: apuesta por la consecución de un título universitario por parte de sus hijos a más del 80%, incluso cuando sus resultados en lectura están en el cuartil inferior. Por el contrario los trabajadores no cualificados se muestran como los más sensibles a estas diferencias. Por muy buenos en lectura que sean sus hijos, sus expectativas de que lleguen a la universidad no son ni siquiera las que hay sobre los hijos de clase de servicio más rezagados. Pero las diferencias de expectativas entre clases sociales son las mayores, lo que muestra sensibilidad para apoyar en mayor medida a los hijos que muestran mejor rendimiento en lectura. Las distancias por género (Gráfico 2) sólo son significativas en la clase obrera en el nivel medio alto de rendimiento, en el sentido de que a igualdad de rendimiento medio alto, se apuesta más por las hijas que por los hijos, posiblemente porque se espera de ellos que vayan en mayor medida a FP (en el anexo II se puede comprobar la significación estadística de este efecto mediante análisis loglineal). El mencionado efecto va en el mismo sentido que los efectos secundarios, pues durante la burbuja inmobiliaria los varones de origen obrero de bajo nivel de estudios se insertaban con más facilidad en el mercado de trabajo que las mujeres.

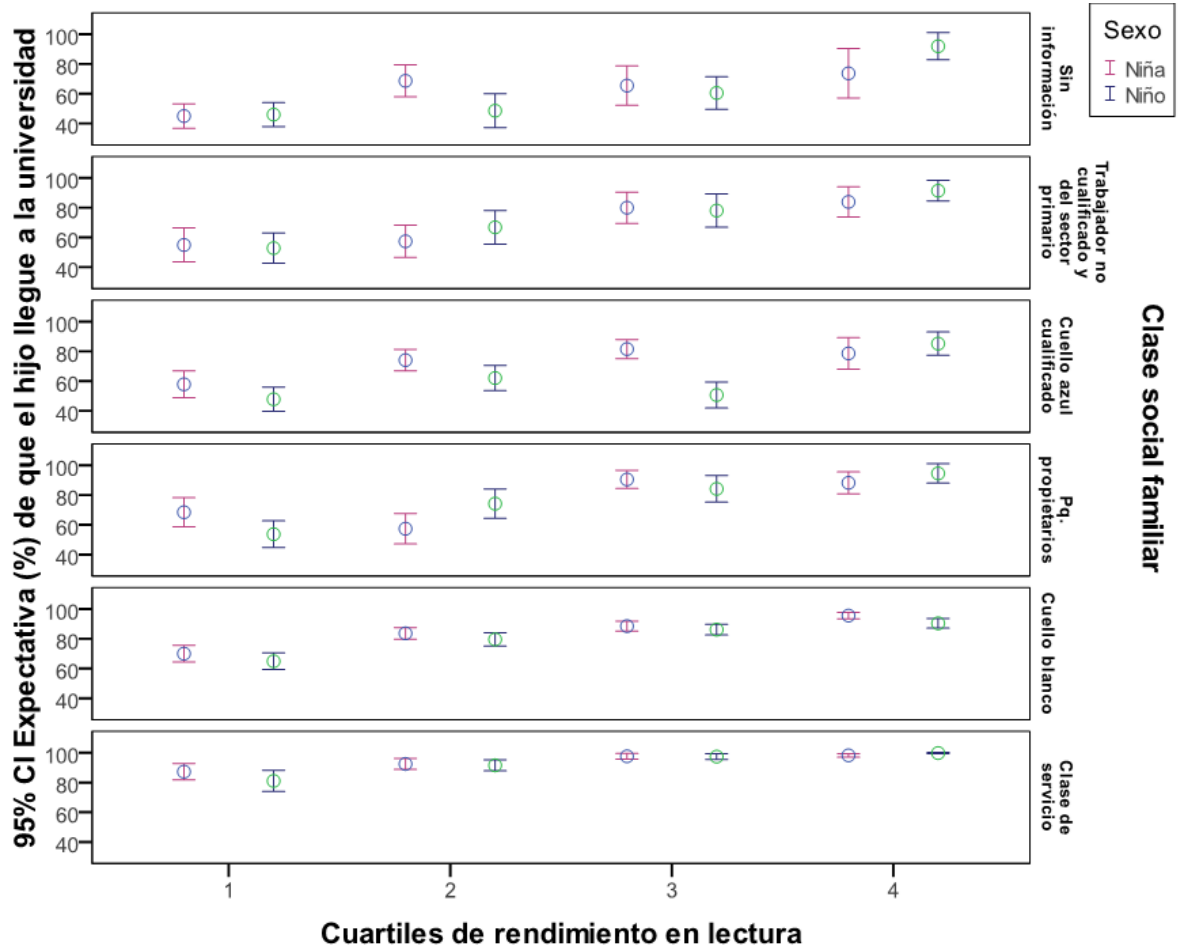
Estos resultados en líneas generales son coherentes con Boudon, en tanto que la insensibilidad de la clase de servicio es una clara evidencia del efecto techo. Desde el punto de vista del habitus, también podrían sostenerse, pero la parsimonia explicativa es menor ¿Por qué son tan sensibles las clases populares al rendimiento de sus hijos y tan poco la clase media-alta? Desde el punto de vista boudoniano, es suficiente con recurrir a los efectos secundarios (costes y beneficios), pero desde el punto de vista de Bourdieu, no hay mecanismos tan sencillos. Bourdieu recurre en todo caso a las preferencias endógenas, que explicarían por qué las personas prefieren el destino más probable dada su clase social, pero aquí precisamente lo que estamos viendo es que hay elementos de sensibilidad que podrían escapar a esa endogeneidad. Esta sensibilidad de las clases populares a los efectos secundarios sería la explicación de por qué la burbuja de la construcción les ha afectado en mayor medida que a la clase de servicio, aumentando así la desigualdad de oportunidades educativas.

Gráfico 1. Expectativas del progenitor de referencia (en %) de que su hijo llegue a la universidad, según rendimiento en lectura (agrupado en cuartiles), sexo y clase social de la familia



Fuente: Explotación propia de los microdatos de PIRLS 2010, IEA.

Gráfico 2. Expectativas del progenitor de referencia (en %) de que su hijo llegue a la universidad, según rendimiento en lectura (agrupado en cuartiles), sexo y clase social de la familia



Fuente: Explotación propia de los microdatos de PIRLS 2010, IEA.

Origen social, género, didáctica y rendimiento educativo

En este apartado tendremos en cuenta la influencia de factores educativos sobre el rendimiento educativo, contando con los datos disponibles en el informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, más conocido por sus siglas en inglés: PISA (OCDE, 2010). Este estudio se realiza a una muestra estadística representativa de los jóvenes de 15 años escolarizados en los países que participan en el estudio (los de la OCDE y asociados, 65 en dicho año). La oleada de 2009 estaba centrada en competencias en lectura, por lo que se preguntó con más detalle sobre esta cuestión. En PISA, además de evaluar las competencias de los jóvenes se pregunta por características socioeconómicas y culturales de la familia del joven, y también se

recoge información sobre los centros educativos. En este trabajo hemos tomado algunas variables estrictamente educativas, para estimar su influencia sobre la competencia en lectura y compararla con la influencia de las variables socioeconómicas de la familia, que podemos considerar como indicadores de habitus, según Bourdieu, o de efectos primarios, sin que en este punto ambas propuestas teóricas entren seriamente en conflicto. Ambas están de acuerdo en que el origen social marca diferencias en rendimiento educativo, como hemos señalado.

Las variables estrictamente educativas que consideraremos son las siguientes:

- Diversidad de materiales que lee el entrevistado (novela, manuales, cómic...)
- Clima de disciplina del aula
- La memorización como estrategia de aprendizaje
- La relación entre profesor y estudiante

Todas ellas son índices compuestos por quienes elaboran el informe a partir de las respuestas a diferentes preguntas del cuestionario. En el Cuadro 1 se aprecia la proporción de varianza asociada entre estas variables y el rendimiento educativo: es un 2%. En dicho cuadro también se presenta la proporción de varianza cuando se tienen en cuenta las variables educativas con dos variables adscriptivas: género e inmigración, es del 9%. Sin las variables educativas, sólo con las adscriptivas de género e inmigración, más las de clase social, la proporción de varianza sube al 18%. Con las adscriptivas, pero con las variables de capital cultural, la relación es del 19%. Con todas las variables de tipo social, el R^2 es del 22%, y sube un 1% si añadimos las variables educativas, en el modelo “completo”.

Los resultados muestran que la influencia de las variables de tipo social es mucho más fuerte que las variables específicamente educativas, por lo que el margen de maniobra de la escuela, siendo necesario, no es tan intenso como sería deseable para que fuese más niveladora de las diferencias de origen social. Otra posibilidad es que los métodos de medición de las prácticas educativas no recojan adecuadamente los factores didácticos que contribuyen a la mejora del logro educativo, que estarían en la varianza sin explicar, que es la mayor parte. En este punto cabe señalar que por lo menos desde el *Informe Coleman* de los años 60 se viene discutiendo ampliamente sobre estas cuestiones, pero, por lo que parece, poco se ha avanzado en la medición de las particularidades de los procesos educativos de forma tal que disminuya la varianza sin explicar. La dificultad de esta medición estribaría en que los procesos de éxito en el aula son cualitativamente complejos, por lo que escapan a la operacionalización cuantitativa, y por tanto, son difíciles de generalizar más allá del contexto de las características particulares del profesorado, del alumnado y de las interacciones mutuas.

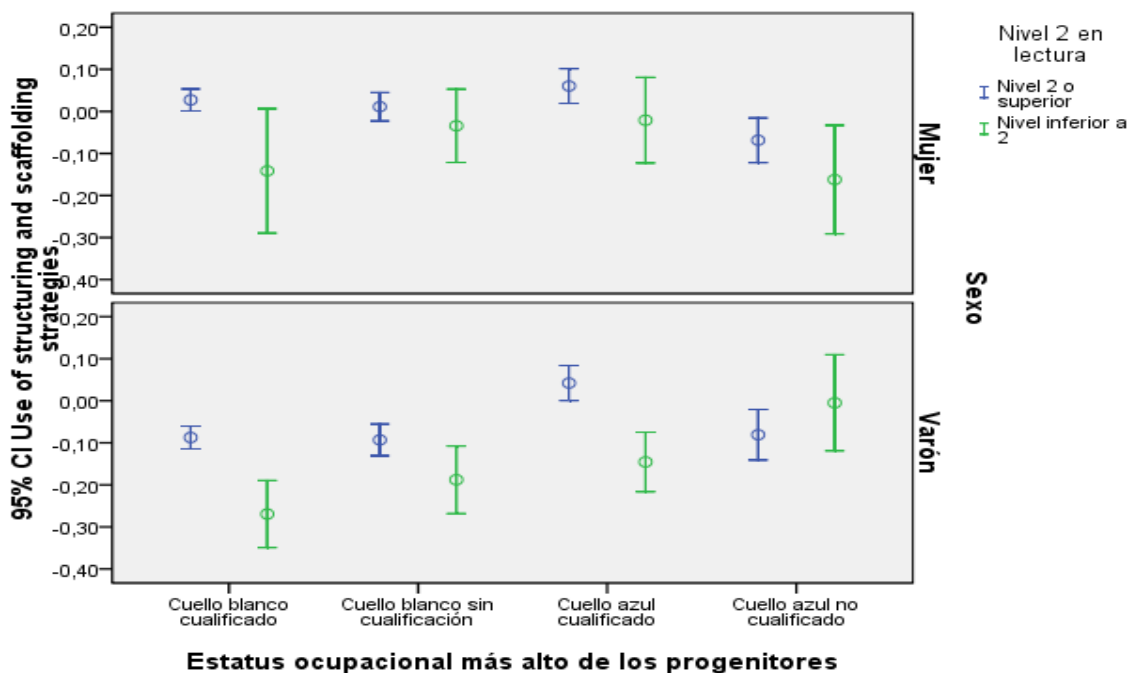
Cuadro 1. R2 de las regresiones por mínimos cuadrados ordinarios (expresado en porcentaje), con el rendimiento en lectura como variable dependiente

Variables educativas	2%
Variables educativas, género, e inmigración	9%
Clase social, género e inmigración	18%
Capital cultural, género e inmigración	19%
Ingresos, clase social, género e inmigración	19%
Clase social, ingresos, capital cultural, género e inmigración	22%
Completo	23%

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la submuestra española de PISA (OCDE 2010):

Previamente hemos visto el escaso peso de los factores específicamente didácticos, tal y como son recogidos en las encuestas, a la hora de explicar las diferencias de rendimiento educativo. Este efecto pequeño, pero significativo, ¿hasta qué punto es igual para todas las clases sociales?, ¿y es igual para hombres y mujeres? Empecemos con los datos de PISA 2009: en el Gráfico 3 se muestra el efecto sobre el rendimiento en lectura de que las lecciones se impartan con métodos estructurados y de “andamiaje”, basados en la interacción en el aula, con un papel activo del alumnado, controlando por sexo y estatus social de la familia. Se diferencia entre jóvenes que han logrado un nivel dos o superior en PISA frente a quienes no lo han logrado, es decir, cuyo nivel de rendimiento es muy bajo y que podríamos llamar “fracaso escolar de rendimiento”. Las diferencias estadísticamente significativas se observan en los jóvenes varones de familias de *cuello azul* (ocupaciones manuales) cualificado y en los de *cuello blanco* cualificado. Es decir, un método que puede ser relevante con un tipo de jóvenes, puede no serlo con el resto, ni siquiera con sus “hermanas”, pues no se aprecia que produzca diferencias entre las mujeres del mismo origen social. De ello se desprende que debe hilarse con finura a la hora de establecer recomendaciones sobre estrategias didácticas con distintos tipos de jóvenes, en vez de establecer principios generales.

Gráfico 3. Media del indicador de métodos didácticos estructurados y de “andamiaje” empleados con los jóvenes de 15 años, por estatus social mayor de ambos progenitores, sexo y según hayan superado el nivel 2 de PISA.



Fuente: Muestra española de PISA 2009, elaboración propia.

Los resultados modestos de las prácticas educativas sobre la reducción de la desigualdad de oportunidades educativas contrastan con los encendidos testimonios de experiencias educativas exitosas. Como señala Martín Criado (2004) ello se debe probablemente a que estas experiencias se aplican entre agentes motivados y seleccionados (o autoseleccionados), y cuando se intentan generalizar a contextos en los que la motivación no es tan fuerte y no hay selección, tienden a fracasar, que es lo que suele suceder en muchos intentos de reforma educativa. Por tanto, conviene que las administraciones educativas apoyen estas experiencias, pero harían bien en no intentar extenderlas por la fuerza a todo el sistema educativo, pues los supuestos que necesitan para ser exitosas (entusiasmo de familias, profesorado y/o alumnado o selección de los participantes por otros criterios) no son tan fáciles de generalizar mediante regulaciones administrativas, recompensas simbólicas o incentivos materiales.

El limitado efecto de lo que sucede en el aula para luchar contra las desigualdades educativas nos hace pensar que no es el espacio de “lucha natural” contra las mismas. Probablemente para acabar con este tipo de desigualdades sea más importante mejorar las políticas sociales más generales, que reduzcan las diferencias de oportunidades vitales entre los diferentes grupos sociales. Pero por otro lado, se corre el riesgo de caer en el desánimo y el derrotismo, cuando lo único que se pretende es producir un diagnóstico más ajustado a los hechos, que permita encauzar de la mejor forma posible los esfuerzos realizados, sin producir frustraciones innecesarias. Aunque la asociación entre didáctica y logro no sea grande en relación con el peso de los *efectos primarios* (origen social y capacidades cognitivas), como se señala repetidamente desde la

sociología crítica de la educación (Cabrera et al., 2011), es significativa, y por tanto, puede marcar una diferencia importante para muchos jóvenes el hecho de que reciban o no la enseñanza de forma que más se adecue a sus necesidades y capacidades.

Conclusiones

Los datos presentados aquí no tienen el suficiente refinamiento como para discriminar claramente entre las dos principales corrientes sociológicas que estudian la desigualdad de oportunidades educativas, y deben entenderse como una primera aproximación exploratoria, cuya virtud es la explotación de forma conjunta de datos de diversas fuentes para confrontarlas con las principales teorías de la sociología de la educación sobre la DOE, proponiendo así diversas explicaciones. Hemos visto que, tras la implantación de la LOGSE, se produjo un incremento de la desigualdad de oportunidades educativas, debido posiblemente a la combinación de ampliación de los años de escolarización obligatoria, que dificultó la obtención del título, con el establecimiento de una “vía muerta” para quienes no lograron el título de ESO, que dificultaba enormemente proseguir con los estudios.

Otro hecho, de sobra establecido en la literatura, es la fuerte relación entre características sociales de la familia y logro educativo. Pero este efecto se produce en diversos procesos sociales. En primer lugar, hay una relación entre origen social e inteligencia, denunciada ampliamente en la sociología como una construcción social legitimadora y defendida por parte de la psicología como un hecho sólidamente establecido. Sin profundizar en este debate, hemos visto que, a igualdad de inteligencia, el rendimiento en lectura difiere sustancialmente por origen social, por lo que la DOE no se puede explicar únicamente como diferencias cognitivas entre clases sociales. No hay diferencias de inteligencia entre chicos y chicas, aunque el rendimiento en lectura de ellas es superior, por lo que cabe pensar que dicha ventaja se debe a factores no cognitivos, o a que aunque la inteligencia general sea la misma, hombres y mujeres destacan en aspectos diferentes.

Hemos visto que las expectativas de la clase de servicio sobre que sus hijos alcancen un título universitario son bastante insensible al rendimiento en lectura de sus hijos. Mientras que en el caso de las clases populares esta sensibilidad es mucho mayor. Este hecho se podría explicar tanto con el *habitus* como con los mecanismos propuestos por Boudon, pero los mecanismos boudonianos son más simples, al no requerir complejas hipótesis sobre la socialización. La única diferencia de género observada es en el alumnado de rendimiento medio alto de clase obrera, con más expectativas hacia las niñas que hacia los niños.

Por último, se aprecia un leve efecto de las prácticas didácticas sobre el rendimiento en lectura. Además, las mismas prácticas pueden producir efectos diferentes en alumnado de origen social distinto, y según género, lo que dificulta su prescripción generalizada. En las chicas de 15 años no se aprecian diferencias entre las que fracasan en la escuela y las que no según los métodos didácticos en los que son enseñadas. En los chicos de clase obrera, así como en los de origen de cuello blanco cualificado, los métodos estructurados están asociados a una mejora de rendimiento educativo estadísticamente significativa. El debate sobre política educativa tiende a concentrarse mucho en la cuestión didáctica, debido a que es más fácil de modificar en el sistema educativo que

los factores asociados a la clase social (como salarios o estabilidad laboral) o las capacidades cognitivas del alumnado. Pero esta apuesta por lo fácil no puede obviar que el mayor peso del éxito educativo parece que sigue estando en factores extraescolares, ya sean socioeconómicos o individuales.

Referencias bibliográficas

- Aparicio A. (2010): High-School Dropouts and Transitory Labor Market Shocks: The Case of the Spanish Housing Boom. Institute for the Study of Labor (IZA).
- Bernstein B. (1989): *Clases, códigos y control*, Madrid: Akal.
- Boudon R. (1983): *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona: Laia.
- Bourdieu P. (1999): *Cuestiones de sociología*, Madrid: Istmo.
- Bourdieu P y Passeron J-C. (2001): *La reproducción*, Madrid: Editorial Popular.
- Bowles S y Gintis H. (2002): The Inheritance of Inequality. *Journal of economic Perspectives*: 3-30.
- Breen R, Luijckx R, Muller W et al. (2009): Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *Eur Sociol Rev.* jcp001.
- Cabrera B, Cabrera L, Pérez C et al. (2011): La desigualdad legítima de la escuela justa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 4: 305-335.
- Cabrera L y Martínez García JSd. (2009): Informe final del proyecto Clase social, familia y logro educativo (PI042005/092). La Laguna: Departamento de Sociología, Unviersidad de La Laguna.
- Carabaña J. (1988): En primero de enseñanzas medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico. *Revista de Educación* 287: 71-95.
- Carabaña J. (2012): Dos eran dos y sólo uno era el bueno. En: Puelles M (ed) *Seminario sobre fracaso escolar del Colectivo Lorenzo Luzuriaga [título no definitivo]*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Colom R. (2002): *En los límites de la inteligencia*, Madrid: Pirámide.
- Corral N, Zurbano E, Blanco Á et al. (2012): Estructura del entorno educativo familiar: su influencia sobre el rendimiento y el rendimiento diferencial. En: INEE (ed) *PIRLS - TIMSS 2011. Volumen II*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura (INEE).
- Felgueroso F, Gutiérrez-Domènech M y Jiménez-Martín S. (2013): ¿Por qué el abandono escolar se mantenido tan elevado en España en las últimas décadas? *Colección Estudios Económicos*. Madrid: FEDEA.
- Fernández Mellizo-Soto M y Martínez García JS. (2014): Increasing inequalities: Recent School Failure Trends in Spain. *Working Paper*. Madrid: Universidad Carlos III / Fundación Juan March.
- Goldthorpe JH. (2010): *Sobre la sociología*, Madrid: CIS.
- INEE. (2012): *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*.

- Jiménez C. (1988): Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al término de la EGB. *Revista de Educación* 287.
- Kahneman D. (2012): *Pensar rápido, pensar despacio*, Barcelona: Debate.
- Marks G. (2014): Education, social background and cognitive ability. Roudledge.
- Martín Criado E. (2004): El idealismo como programa y como método de las reformas escolares. *El nudo de la red* 3-4: 18-32.
- Martínez García JS. (2009): Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 2: 56-85.
- Martínez García JS. (2011): Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 4: 270-285.
- Martínez García JS. (2013): *Estructura social y desigualdad en España*, Madrid: La Catarata.
- Martínez García JS y Córdoba C. (2012): Rendimiento en lectura y género: una pequeña diferencia debida a factores sociales. En: Ministerio de Educación y Cultura (ed) *Informe PIRLS y TIMSS 2010, vol. II*. Madrid.
- Martínez García JS y Merino R. (2011): Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Tempora* 14: 13-37.
- OCDE. (2010): PISA 2009: What Students Know and Can Do. Vol. I.

Anexos

Anexo I

Cociente de inteligencia por sexo y origen social

		Sexo		
		Chica	Chico	Total
		Cociente de inteligencia	Cociente de inteligencia	Cociente de inteligencia
		Media	Media	Media
Estatus socioeconómico y cultural familias	bajo	99	101	100
	medio-bajo	103	102	102
	medio-alto	105	106	105
	alto	110	110	110
	Total	104	105	104

Fuente: Explotación propia de los microdatos de PIRLS 2010 (IEA)

Anexo II

Análisis loglineal: expectativas de que los niños lleguen a la Universidad, por sexo, cuartil de rendimiento en lectura, y clase social familiar

Se presenta la tabla de frecuencias observadas y esperadas para el modelo de orden tres (expectativa de llegar a la universidad, clase social, y rendimiento en lectura), omitiendo la información sobre los que esperan que no lleguen y los varones por ser redundante. El único parámetro significativo para el sexo es en cuello azul cualificado, con signo positivo para las niñas, tal como se aprecia en el siguiente gráfico.

Clase social familiar	Sexo	Rendimiento en lectura en cuartiles	Observado	Esperado	Residuos	Residuos estandarizados
			Nº de casos	Nº de casos		
Trabajador no cualificado y del sector primario	Niñas	1	25	32,207	-7,38	-1,30
		2	32	30,977	0,67	0,12
		3	31	31,935	-0,79	-0,14
		4	30	40,099	-9,74	-1,54
Cuello azul cualificado	Niñas	1	57	50,419	6,55	0,92
		2	66	64,232	1,67	0,21
		3	83	63,603	19,27	2,42
		4	27	35,340	-8,11	-1,36
Pq. propietarios	Niñas	1	33	39,532	-6,15	-0,98
		2	32	37,564	-5,89	-0,96
		3	54	48,382	5,22	0,75
		4	42	35,195	7,25	1,22
Cuello blanco	Niñas	1	136	131,276	4,40	0,38
		2	208	194,826	12,80	0,92
		3	232	222,594	8,95	0,60
		4	225	204,675	20,79	1,45
Clase de servicio	Niñas	1	95	82,147	13,22	1,46
		2	123	125,961	-3,24	-0,29
		3	138	139,897	-1,71	-0,14
		4	232	225,162	7,15	0,48

Fuente: Explotación propia de los microdatos de PIRLS 2010 (IEA)

Tests de bondad de ajuste

	Chi-cuadrado	g.l.	Sig.
Ratio f. verosimilitud	109,635	39	,000
Pearson	107,184	39	,000

Fecha de recepción: 01/02/2014. Fecha de evaluación: 15/04/2014. Fecha de publicación: 31/05/2014