

ORIGEN SOCIOECONÓMICO, MÉTODOS DIDÁCTICOS Y RENDIMIENTO EN LECTURA EN CUARTO DE PRIMARIA

Tanaraya Hidalgo Negrín
Universidad de La Laguna

RESUMEN

A continuación se presenta una investigación educativa que aborda la cuestión de las diferencias existentes entre los resultados en lectura del alumnado de 4.º de primaria en España en el año 2011, teniendo en cuenta su origen familiar y analizando los resultados dados por los distintos tipos de métodos didácticos que se utilizan en el aula. El objetivo es contribuir al debate sobre si los métodos didácticos utilizados en las aulas están asociados a un mayor o menor rendimiento del alumnado en lectura, y si esa influencia de los métodos afecta de igual modo en las distintas clases sociales. Este trabajo es una primera evidencia sobre el objetivo que se ha descrito, presentada de forma conjunta y sistemática, y expone lo observado durante todo el proceso de investigación: datos, resultados, teorías explicativas al respecto, comparaciones y conclusiones a las que se ha llegado.

PALABRAS CLAVE: clase social, didáctica, PIRLS, Bourdieu, Bernstein, desigualdad de oportunidades educativas, competencias.

ABSTRACT

«Family Background, Teaching Methods and Student Reading Achievement in Primary School Grade 4». Next, it presents a educational research that addresses the issue of differences between reading scores of students in grade 4 in Spain in 2011, taking into account their family background and analyzing the results given by the different types of teaching methods that they are used in the classroom. The aim is to contribute to the debate on whether the teaching methods used in the classroom are associated with a higher or lower student achievement in reading, and if the influence of methods affects equally in the different social classes. This work is a first evidence for the purpose described, made jointly and systematically exposed and observed throughout the research process: data, results, explanatory context, theories comparisons and conclusions that have been reached.

KEY WORDS: social class, educational, PIRLS, Bourdieu, Bernstein, Inequality of educational opportunity.



INTRODUCCIÓN

Este estudio aborda la cuestión de las diferencias existentes entre los resultados en lectura del alumnado de 4.º de primaria en España en el año 2011, teniendo en cuenta su origen socioeconómico y analizando los resultados dados por los distintos tipos de métodos didácticos que se utilizan. El objetivo es contribuir al debate sobre si los métodos didácticos utilizados en las aulas están asociados a un mayor o menor rendimiento en lectura del alumnado, y si esa influencia de los métodos didácticos influye de igual modo en las distintas clases sociales.

Hasta la fecha, en las revistas españolas dedicadas a la investigación en educación es difícil encontrar artículos que traten de forma sistemática la relación entre métodos didácticos, clase social y rendimiento educativo, abordando dos tradiciones distintas: la pedagogía y la sociología. Existen investigaciones españolas donde se recoge la problemática sobre clase social, sobre los resultados educativos del alumnado o cómo afectan en estos las didácticas utilizadas en el aula, pero por separado. Ejemplo de estas son estudios como el de PISA o estudios del INEE como «Prácticas docentes y rendimiento estudiantil»¹. El aspecto novedoso de esta investigación es precisamente el estudio del rendimiento educativo en las aulas según clase social y didácticas utilizadas de manera unificada, en la línea de Martínez García (2014), pero estudiando con más detalle los métodos didácticos.

Para ello se han tomado dos tipos de variables: por un lado, la clase social de las familias y por el otro los métodos didácticos en lectura que el profesorado emplea en el aula, seleccionando ocho de fácil aplicación, por si fuera pertinente recomendar su uso.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se expondrá una presentación de las corrientes de explicaciones sociológicas de los efectos de la clase social asociados a los resultados educativos, con especial mención a Boudon, con su individualismo metodológico, y Bourdieu y Bernstein, con sus teorías de la sociología crítica de la educación. Posteriormente, se presentan los datos analizados, tomados de la muestra española del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de 2011 (conocido por sus siglas en inglés, PIRLS). Se procede a la presentación de la descripción de las variables que han sido tomadas en consideración y las estimaciones multivariantes, con el objeto de mostrar los procesos que pueden existir tras la desigualdad en rendimiento en lectura por origen social y recursos didácticos utilizados. Se habla del propósito de esta investigación, la metodología utilizada o las frecuencias analizadas.

Mediante la explotación de los datos de rendimiento en lectura en España en 2011, para el alumnado de 4.º de primaria, se ilustrarán los resultados obtenidos de las distintas variables consideradas para conocer el peso de las diferencias entre clases

¹ Gobierno de La Rioja, Fundación Santillana, INEE (2014): Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/practicadocentesyrendimientoestudiantil.pdf?documentId=0901e72b81e17e0c>.



sociales en lectura según los recursos utilizados, se analizarán los mismos desde las distintas teorías sociológicas mencionadas en primera instancia, y se hablará acerca de en qué medida la didáctica influye realmente en los resultados en lectura por clase social. El tratamiento de los datos aquí reseñados es exploratorio, por lo que sería necesario depurarlos mejor teniendo en cuenta los resultados de la totalidad de métodos didácticos disponibles en el estudio evaluativo principal del que se han extraído los datos. En este caso, se trata de una primera evidencia sobre las teorías descritas, presentadas de forma conjunta y sistemática, que debería ser estudiada con mayor exactitud en posteriores investigaciones.

CLASE SOCIAL

Como indicador de la posición socioeconómica del alumnado tomamos la clase social. En una primera aproximación la podemos definir como una forma de estratificación social en la cual un grupo de individuos comparten una característica común que los vincula social o económicamente, sea por su función productiva o social, poder adquisitivo o económico. Según Weber, la clase social se define como un grupo de individuos con oportunidades vitales similares debido a los recursos de que disponen y a su posición en el mercado de trabajo (Weber, 1922). Para Marx, las clases son un hecho social, no sólo un concepto sociológico. La clase social es un grupo de individuos con intereses objetivos antagónicos, definidos por la posición que ocupan en las relaciones de producción (Marx, 1972).

El estatus socioeconómico y cultural de las familias se traduce en posibilidades de éxito o fracaso en el logro educativo de sus hijos/as. Existen diferencias entre las familias según el origen social, tanto en relación con las prácticas familiares de seguimiento escolar como con la influencia en la motivación y expectativas del alumnado.

Haciendo referencia a la clase social como uno de los indicadores que explican las desigualdades educativas, incidimos en dos de las teorías más importantes sobre este tema:

En primer lugar, Boudon (1983) habla del «efecto techo» y del «efecto suelo» para explicar que las personas de clase social baja no pueden descender más de clase, mientras que los de clase social alta no pueden ascender más.

Es decir, si el nivel educativo de la familia es alto, se hará un esfuerzo para mantener el nivel educativo de los hijos —efecto techo—. En el caso de las familias de bajo nivel educativo lo que sucede es que al no poder descender más, no le dan tanta importancia a que los resultados educativos de sus hijos/as no sean buenos —efecto suelo—.

Asimismo, en términos educativos, el sociólogo habla de que la desigualdad de resultados educativos se explica por las diferencias de recursos materiales y de capacidades cognitivas (los 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



la posición social con respecto a la familia de origen (efectos secundarios). En este caso, los efectos primarios son inherentes al individuo y por tanto difíciles de modificar, haciendo que la capacidad de superar pruebas académicas sea diferente. De los efectos secundarios, habla de los costes y beneficios de estudiar. Así, las personas de clase alta deben tener en cuenta el coste del riesgo que puede suponer descender de posición social si no estudian, coste que las personas de clase social baja no tienen.

Los costes y beneficios de estudiar —efectos secundarios— son los que más varían en el tiempo. Los cambios entre clases sociales en fracaso escolar se podrían explicar a partir de las variaciones en la estructura de costes, beneficios y de oportunidad. Asimismo, destacar que las variaciones existentes dentro de una misma clase social están condicionadas por las diferencias de capacidades individuales.

Por otro lado, tenemos las corrientes de sociología crítica, entre las que se pueden destacar autores como Bourdieu o Bernstein, que consideran más importantes las distancias entre la cultura escolar y la cultura de las familias. Sus teorías se basan en la idea de que 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 —las diferencias de clase social operan por diferencias culturales—.

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 de Boudon (Martínez García, 2011).

La diferencia reside en el papel que atribuyen unos autores y otros a la escuela, en el que Boudon es más imparcial pues cree en las capacidades cognitivas y las diferencias de recursos, mientras Bourdieu o Bernstein son más clasistas, creyendo en la importancia de la acción de la didáctica en la escuela y los recursos sesgados.

Bourdieu (2001), por su parte, considera que la clase social está formada por individuos próximos en el espacio social, proximidad medida por parecido en el volumen, historia y estructura de su capital. Se trata de una categoría teórica, no una realidad social.

Diferencia entre la posición de clase —distinción de estatus— que representa la forma de lucha de clases emergentes de distinciones no materiales, mientras que la situación de clase —poder económico— representa las condiciones materiales (Bourdieu, 1966).

El sociólogo habla de la escuela como legitimadora del orden social. Hace referencia a los resultados escolares, que, lejos de ser méritos individuales de los estudiantes, son un reflejo de la situación sociocultural de las familias.

La clase social, según Bourdieu, es un conjunto de individuos próximos en el espacio social, con composiciones de capital parecidas. No se trata de una realidad de la sociedad, sino de una categoría de la sociología (Martínez García, 2003).

La relación entre clase social y éxito educativo consta de dos procesos sociales. Por un lado, la socialización que se encarna en el habitus, por otro el clasismo de la escuela, que favorece unos tipos de habitus frente a otros.

Bourdieu desarrolla el habitus para designar un «conjunto de formas de pensar, obrar y sentir vinculadas al origen social» (Martínez García, 2013). Por tanto,



la desigualdad de resultados educativos se mide según las exigencias de la escuela, si están o no más en la línea de ciertos habitus y no por capacidades individuales.

De esta forma, el habitus incide en el paso por el sistema educativo, pues las prácticas sociales que posee un individuo en la escuela son similares a las que vive dentro de sus núcleos familiares.

Por otra parte, desarrolla el concepto de capital cultural, que está directamente relacionado con los bienes culturales —por ejemplo, el capital cultural escolar—. Por otro lado, el capital cultural incorporado es la forma de hacer referencia a los criterios para la correcta apropiación y percepción de los bienes culturales.

Ambas teorías pueden ser combinadas de modo que cada individuo actúa de un determinado modo y hace sus elecciones según su posición social o habitus, y a partir de sus elecciones se tiene en cuenta el coste o beneficio de las mismas. Las dos corrientes están claramente marcadas por el origen y la posición social de cada individuo.

Finalmente, Bernstein (1989) establece una relación determinante entre clases sociales y lengua. Según esta relación, las relaciones sociales filtran el lenguaje y lo adaptan a procesos de comunicación diferenciados, desiguales, con distintos alcances cognitivos.

A partir de esto, estudia la expresión de individuos de distintas clases sociales y analiza sus diferencias, lo que le lleva a la formulación de la teoría de los «códigos lingüísticos». Según esta teoría advierte dos tipos de códigos en la expresión oral:

- El elaborado, empleado por las clases medias. Se trata de un lenguaje formal, no dependiente del contexto y universalista, que supone unos cambios funcionales que requieren las variaciones que se producen en la división del trabajo y la posición de las clases medias en la reproducción.
- El restringido, que observa en las clases trabajadoras. Se trata de un lenguaje público, dependiente del contexto y particularista, que está relacionado en la práctica con la división social del trabajo, en la que el lenguaje es necesario en el marco de la producción.

Estas desigualdades comunicativas se consolidan en la fase escolar de la socialización y son una forma de control social y de acentuación de la división de clases. Demostró la forma en que condiciona el entorno lingüístico del niño su adaptación a la lengua del centro escolar. En un medio socioculturalmente acomodado el niño aprende un código elaborado que corresponde al usado en el centro escolar. En las familias socioculturalmente desprotegidas el niño recibe un código restringido hecho a base de intercambios inmediatos, concretos, sin matices en la expresión. El lenguaje funciona como un criterio de selección; no siendo el código restringido el mismo del centro escolar, el niño que lo usa se encuentra «disminuido» lingüísticamente, lo que altera su recorrido escolar.

El concepto de código era clave en la sociología de Bernstein. Desde el principio de su uso, en su obra sobre el lenguaje, el código remite a un «principio regulador que sostiene diversos sistemas de mensajes, especialmente el currículo y la pedagogía» (Sadovnik, 2001: 5).



Bernstein desarrolló la teoría de los códigos partiendo de sus raíces sociolingüísticas para estudiar la conexión entre los códigos de comunicación y el discurso y la práctica pedagógicos. Por este motivo, la teoría de los códigos abordaba los procesos que tienen lugar en la escuela y su relación con la reproducción de las clases sociales.

En su teoría del discurso pedagógico, Bernstein (1996) dice que el currículo y la pedagogía se consideran sistemas de mensajes, y junto con la evaluación, constituyen la estructura y los procesos de los conocimientos, la transmisión y la práctica escolares. «El currículo define lo que se considera conocimiento válido, la pedagogía define lo que se considera transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que se considera realización válida del conocimiento por parte del educando» (Bernstein, 1973). Relacionó los microprocesos —lenguaje, transmisión y pedagogía— con las macroformas —la manera en que los códigos cultural y educativo y el contenido y proceso de la educación están en relación con la clase social y las relaciones de poder—, con la manera en que los códigos cultural y educativo, así como el contenido y proceso de la educación, están en relación con la clase social y las relaciones de poder.

El proyecto de Bernstein era elaborar una teoría que ofreciera una descripción analítica de cómo el sistema educativo está en relación con la división social del trabajo.

Para el sociólogo, el aula representa un pequeño laboratorio donde resuenan las relaciones sociales capitalistas. Existe una trama social dentro del aula. Mediante el texto, el contenido curricular es transmitido para ser adquirido.

El código educativo es una herramienta que permite la descripción y comprensión de los principios que regulan la práctica y el discurso pedagógico. Principios estos que regulan los procesos de adquisición de la cultura. Las relaciones de clase regulan la institucionalización del código elaborado en la escuela, las formas de transmisión del mismo y, además, cómo se da su manifestación.

El análisis de Bernstein, de las expectativas de clase social del discurso y la práctica pedagógicos, fue la base para poner en relación los procesos microeducativos con los niveles macrosociológicos de la estructura social y de las relaciones de clase y de poder. Su tesis era que existen diferencias significativas en las expectativas de clase social de la pedagogía visible —clasificación y estructura de la práctica pedagógica fuerte— correspondientes a una escuela «tradicional», marcadamente jerárquica, donde las reglas y los criterios de calificación son explícitos; e invisible —clasificación y estructura de la práctica pedagógica débil—, donde se privilegia la creatividad y autonomía del alumno, aunque para este no son visibles, sólo para los transmisores de las reglas de discurso. Pese a estas diferencias, puede haber en realidad resultados parecidos. La diferencia está marcada en el modo de transmisión de los criterios y el grado de especificidad. Bernstein concluye afirmando que las pedagogías invisibles son sólo en apariencia más democráticas, ya que fomentan la competencia y reproducen la desigualdad con igual o mayor intensidad que las pedagogías visibles.



ESTUDIO INTERNACIONAL DE PROGRESO EN COMPRENSIÓN LECTORA (PIRLS)

Tras la presentación de las corrientes sociológicas que hablan acerca de clase social y rendimiento educativo, vemos ahora instrumentos de medición de dicho rendimiento.

Definir, evaluar y elaborar un modelo teórico que mida el rendimiento educativo no es una cuestión sencilla de resolver; de hecho, su relación con la educación y su fundamentación en modelos psicopedagógicos, ideológicos y sociales convierten el tema en un auténtico debate con implicaciones políticas.

Sin embargo, la utilización de pruebas estandarizadas de evaluación del rendimiento en el ámbito educativo es muy frecuente. Dichas pruebas miden el rendimiento de los estudiantes en puntos a partir de escalas aleatorias. Las puntuaciones solamente pueden ser interpretadas a partir de la revisión de los contextos determinados en los que se realiza dicha prueba, usándose en aquellas pruebas en las que participen numerosos países la comparación de resultados entre los mismos.

En el caso de este informe vamos a utilizar los datos recogidos en la prueba PIRLS 2011 para España.

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), fundada en 1959, es una asociación internacional de carácter no gubernamental, formada por centros y agencias de investigación y de evaluación educativa que realiza estudios evaluativos y comparativos a gran escala para comparar las políticas, las prácticas y los resultados educativos de más de 60 países de todo el mundo (PIRLS 2011, vol. 1).

La IEA tiene como objetivo evaluar la enseñanza y la adquisición de habilidades de comprensión lectora en los países participantes, entendiendo habilidades o competencias lectoras como la capacidad de comprender y emplear lo que se lee. Entre tales estudios de evaluación hay dos especialmente reconocidos y valorados: PIRLS (comprensión lectora) y TIMSS (matemáticas y ciencias).

Los dos estudios han sido diseñados para analizar y comparar las diferencias entre sistemas educativos, partiendo del análisis de los rendimientos del alumnado en el contexto sociocultural y educativo de cada país.

Concretamente, el estudio Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) es un estudio internacional de educación que se centra en examinar la competencia lectora del alumnado de cuarto curso de educación primaria y evaluar su rendimiento en la misma.

PIRLS define la competencia lectora como «la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en la comunidad de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal».

PIRLS 2011 es el cuarto estudio que la IEA realiza sobre el aprendizaje de la lectura desde 1991, año en el que tuvo lugar el primero de ellos —RLS (Reading Literacy Study)—. Se ha realizado posteriormente en 2001 (cuando recibe el nombre del PIRLS), en 2006 y en 2011. Ha adoptado una secuencia de realización cada



cinco años. En total han participado más de 50 países, entre ellos España, que lo ha hecho en las dos últimas ediciones (2006 y 2011). (MEC, PIRLS-TIMSS 2011).

Las pruebas se realizan con alumnos de 4.º curso de Educación Primaria (9-10 años). La razón para la realización del estudio en dicho curso es el inicio del aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura, y de las matemáticas. Por norma general, los alumnos ya han adquirido los conocimientos del código escrito y ahora se centran más en la utilización de la lectura para aprender (MEC, PIRLS-TIMSS 2011).

En el año 2011 este estudio ha coincidido con TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), un estudio internacional que se desarrolla en ciclos de cuatro años desde 1995 y que evalúa el rendimiento en las materias de Matemáticas y Ciencias.

Es por ello por lo que en 2011 los países han tenido la ocasión de aplicar los estudios PIRLS y TIMSS a una misma muestra de alumnos y hacer así análisis comparativos entre los rendimientos del alumnado en estas tres materias (Lectura, Matemáticas y Ciencias). Razón también por la que se ha realizado un único informe español para los dos estudios. Este informe se ha organizado en dos volúmenes. En el primer volumen, realizado por el INEE, se incluyen los resultados más destacados, en comparación con los promedios de la OCDE y la UE principalmente. El segundo volumen incluye capítulos realizados por seis grupos de investigación externos que profundizan en el análisis de los resultados, centrando la mirada en algunos aspectos concretos (PIRLS 2011, vol. i).

Sin embargo, hay quienes son críticos con este tipo de pruebas por diferentes motivos:

En primer lugar, los cuestionarios sobre currículums escolares se tienen en cuenta por países, pero no por escuelas, por lo que no se puede comprobar correctamente la influencia del currículum en los resultados obtenidos (Carabaña, 2015). El alumnado de diferentes escuelas, independientemente del currículum en común nacional, aprenden diferentes aptitudes y conocimientos.

En segundo lugar, no se tiene en cuenta el proceso por el que se ha llegado a dichos resultados. Los ítems se centran en conocimientos declarativos, hechos y resultados, no estrategias o habilidades procedimentales. A pesar de que las pruebas constituyen una muestra homogénea, la evaluación es heterogénea, pues utiliza diferentes valores, lenguajes, etc. Sin mencionar el límite de tiempo con el que cuenta el alumnado para responder a los ítems, que en determinadas ocasiones puede condicionar los resultados en aquellos alumnos/as que aunque contesten correctamente necesitan un mayor periodo de tiempo (Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 18, núm. 8)

Cabe señalar en tercer lugar que, en ocasiones, la crítica se centra también en la validez del contenido, que puede no representar adecuadamente lo que se pretende evaluar y por tanto, no cubre correctamente lo evaluado. Se trata de medias relativas (Carabaña, 2015).

En cuarto lugar, como señala Carabaña (2015), la información que proporciona sobre la varianza interescolas de sus pruebas es escasa, así como la información referente a los rasgos de las escuelas que influyen en el aprendizaje. El



informe español, hecho por técnicos del INEE, ofrece un cálculo de las varianzas entre centros de las pruebas de 4.º de primaria comparando las españolas (20%) con la media internacional (25%), pero esta información no permite llegar mucho más allá (INEE 2013a: 82).

Destacar la importancia, en quinto lugar, de la composición social de los centros, sus características individuales y la escolarización temprana del alumnado, que también son rasgos importantes a tener en cuenta. Este tipo de pruebas favorecen al alumnado de nivel «medio», pues clasifican a las personas dentro del grupo de referencia según la puntuación obtenida. Es decir, partiendo de la base de que no todos los alumnos/as son iguales, este tipo de pruebas perjudican a aquellos cuyas capacidades son más bajas o más altas que el nivel grupal. No existe tratamiento individualizado. Este tipo de evaluación no ofrece al alumnado la oportunidad de mostrar sus verdaderas competencias. Los objetivos son homogeneizados y no representan adecuadamente los intereses, habilidades, destrezas y/o conocimientos de cada estudiante; la puntuación también se centraliza y se basa en criterios establecidos generalmente sin tener en cuenta características individuales. Además de existir habilidades y/o destrezas que no son evaluadas por este tipo de test (Barrenechea 2010).

En sexto lugar, cabe mencionar que, dado que se trata de pruebas que evalúan el nivel académico, las escuelas pueden tender a preparar al alumnado para obtener buenos resultados en las evaluaciones. Así, se «falsearían» los resultados de las pruebas sin que conlleve que en la escuela exista un elevado nivel educativo, consecuencia de la búsqueda de prestigio o incentivos económicos por parte de los centros educativos (Barrenechea, 2010).

Además, y finalmente, el contexto social, esta vez del alumnado, puede condicionar los resultados obtenidos en las pruebas. Existen centros en los que conviven alumnos/as de diferentes culturas, o incluso con diferentes idiomas nativos, que pueden tener una evidente desventaja en los resultados escolares con respecto al resto y por tanto unos resultados más bajos en las pruebas estandarizadas (Bernstein, 1989).

Se propone así acoger este tipo de pruebas estandarizadas como una forma de investigación educativa internacional, enmarcando el análisis y las percepciones en las relaciones de poder político, económico, social, cultural e intelectual; para delimitar su alcance.

EVALUACIÓN Y CALIDAD

La evaluación es una herramienta de conocimiento y reflexión, que permite identificar aquellos aspectos del sistema educativo que funcionan bien y aquellos otros que pueden y deben mejorarse.

PIRLS considera que la competencia lectora está condicionada por la motivación que se tiene para leer. El diseño de la evaluación que realiza PIRLS 2011 distingue tres grandes aspectos o dominios a la hora de evaluar la comprensión lectora:

- Los propósitos de la lectura: leer para informarse (obtención de información) y leer para disfrutar (experiencia literaria).



- Los procesos de comprensión que intervienen en la lectura (procesos cognitivos).
- Los hábitos y actitudes ante la lectura (hábitos, comportamientos, etc.).

Los dos primeros marcan claramente la estructura y el diseño de la evaluación propiamente dicha, que se materializa en un cuadernillo de prueba que incluye dos bloques de evaluación, para los que el alumno dispone de dos periodos de 40 minutos, separados por un descanso de 20 minutos. Los exámenes PIRLS se componen de cinco textos literarios informativos sobre los que se efectuarán, para cada uno de ellos, unas doce preguntas, de las que aproximadamente la mitad serán de elección múltiple y la otra mitad, de respuesta construida (PIRLS 2011, vol. 1).

Por otro lado, los hábitos y actitudes ante la lectura ocupan un lugar destacado en los contextos de aprendizaje (familiar, escolar y personal) de los que PIRLS recopila abundante información a través de unos cuestionarios realizados a los niños, sus profesores y padres o tutores. En dichos cuestionarios se pregunta sobre actitudes y hábitos de ocio del niño, enseñanza recibida sobre lectura, primeros acercamientos del niño a la lectura, los recursos de lectura en casa, etc. (PIRLS 2011, vol. 1).

Además, la institución encargada del estudio en cada país responde a un cuestionario sobre la organización de contenido del currículo escolar nacional y cómo se contempla en él la enseñanza de la lectura. Los datos se recogen en la Encyclopedía PIRLS, que es una publicación que proporciona datos relativos al sistema educativo y, en particular, al currículo de la Educación Primaria y el lugar que ocupa en él la enseñanza de la lectura. En este caso, PIRLS no examina el aprendizaje de estos contenidos ni la labor de los docentes o los programas vigentes en cada país, sino que se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a los 9-10 años, permitiendo hacer un análisis comparativo más preciso y contextualizado entre los distintos países y buscando posibles relaciones que abran vías de explicación y directrices para la mejora futura del aprendizaje de la lectura.

Los resultados, en términos de puntuación por rendimientos, son de carácter relativo, pues se utiliza como escala de referencia el promedio internacional, convencionalmente acordado en 500 puntos. La edición de 2011 tuvo una muestra en España de 8.580 alumnos, participando 312 centros y 403 profesores. España, en términos generales, obtiene 513 puntos, por debajo de la media de los países participantes de la OCDE, que se sitúa en 538 puntos (MEC, PIRLS-TIMSS 2011).

España es uno de los países donde menos influye el nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los hijos. Puesto que «los niños de familias que incentivan el interés por la lectura consiguen mejores resultados, aun cuando sean familias de entornos desfavorecidos. Además, los métodos didácticos del profesorado que promueven el interés por la lectura y la exposición a diferentes tipos de textos también producen resultados positivos» (Martínez, J.S., y Córdoba, C.).



Puesto que un sistema educativo resulta más equitativo si es capaz de compensar las desigualdades sociales, económicas y culturales, se ha estudiado también de forma independiente la influencia en el rendimiento del estatus social, económico y cultural, el sexo, la edad, la titularidad de los centros, el tamaño de la población de residencia y otros factores que pueden estar relacionados con el rendimiento de los alumnos como son el Producto Interior Bruto, la esperanza de vida escolar, la ratio de alumnos por profesor y el gasto por alumno.

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Mediante la explotación de los datos de rendimiento en lectura en España en 2011 a estudiantes de 4.º de primaria, podemos ilustrar mejor el debate en torno a si los métodos didácticos utilizados en el aula están o no relacionados con un mayor o menor rendimiento en lectura, y si hay diferencias de rendimiento entre clases sociales. El objetivo de este trabajo es presentar de manera conjunta una primera evidencia sobre estas cuestiones, que debe ser refinada en investigaciones posteriores.

En primer lugar se han tomado las variables de los resultados de PIRLS 2011 correspondientes a los distintos métodos didácticos utilizados en el aula y la clase social a la que pertenece el alumnado, y se han comparado para obtener los índices de rendimiento.

Las estimaciones del presente estudio han sido obtenidas con el *software* IEA Analyzer, que emplea la capacidad estadística de SPSS para tener en cuenta la complejidad del diseño de los valores plausibles y el diseño de muestra empleados en PIRLS 2011.

Las variables independientes para el análisis de este informe han sido la clase social familiar y las variables sobre recursos didácticos. El conjunto de variables de recursos didácticos, como ya se ha explicado anteriormente, son los resultados obtenidos por los alumnos de 4.º de primaria en España en la prueba PIRLS 2011. En cuanto a la clasificación de las clases sociales, no se trata de la estricta clasificación de clase alta, clase media y clase baja, en este caso se ha utilizado un esquema de clases que combina categorías ocupacionales comparables en cuanto a niveles de renta y otras condiciones de empleo.

Así, se incluye en este documento la aclaración sobre la variable de clase social utilizada:

- Sin trabajo.
- Trabajador operario o sector primario: asalariados y autónomos del sector primario, y ocupaciones manuales no cualificadas: ganaderos, agricultores, etc.
- Cuello azul cualificado: ocupaciones manuales cualificadas: obreros, oficiales, mecánicos, etc.
- Pequeños propietarios: autónomos que no son profesionales liberales ni del sector primario.



- Cuello blanco: personal de oficina de cualificación media y baja, como administrativos, ejecutivos, oficinistas, etc.
- Ejecutivo/funcionario alto: personal de oficina cualificado, como encargados de ventanilla, vendedores o supervisores.
- Profesionales: profesionales liberales, ocupaciones que necesitan de un título universitario, autónomos cualificados, empresarios con asalariados.

La metodología elegida para este estudio ha sido las diferencias de medias, dado que el objetivo de esta investigación es el estudio de la relación existente entre el origen social y los métodos didácticos escolares.

La base de datos de PIRLS 2011 proporcionaba cinco conjuntos de variables de recursos didácticos, de los cuales se ha escogido uno como el método más sencillo de aplicación en las aulas. En dicho conjunto de variables se incluyen ocho didácticas diferentes, a saber: libros de texto, lecturas en voz alta, libros de trabajo, libros infantiles, diferentes áreas de lectura, periódicos, *software* y referencias sobre materiales. Se han llevado a cabo los ocho análisis correspondientes a los ocho métodos, siempre con la variable de la clase social de procedencia del alumnado como variable independiente.

Previamente a la realización del estudio de las diferentes variables de métodos didácticos, es interesante analizar en qué medida el alumnado utiliza unos u otros. Así, en la tabla 1 se aprecia en qué porcentaje el alumnado utiliza los métodos didácticos como básicos, como un suplemento o si no los usa. Se aprecia claramente que los recursos más utilizados por parte del alumnado como básicos son los libros de texto, las lecturas en voz alta, los libros de trabajo y los libros infantiles, mientras que los recursos menos utilizados son los periódicos y las lecturas sobre *software*. Este fenómeno refleja claramente que los métodos didácticos más utilizados se corresponden con los métodos de utilización más frecuentes en las aulas.

TABLA 1: PORCENTAJE DE UTILIZACIÓN DE LOS DIFERENTES RECURSOS DIDÁCTICOS POR PARTE DEL ALUMNADO

	BASES DE INSTRUCCIÓN		SUPLEMENTO		NO UTILIZADO		TOTAL	
	Fila N %	Recuento	Fila N %	Recuento	Fila N %	Recuento	Fila N %	Recuento
<i>Leer \ instrucciones de lectura \ libros de texto</i>	66,3%	5.404	33,6%	2.737	0,2%	15	100,0%	8.157
<i>Leer \ instrucciones de lectura \ serie de lectura</i>	31,7%	2.571	63,7%	5.171	4,6%	377	100,0%	8.119
<i>Leer \ instrucciones de lectura \ cuadernos</i>	21,8%	1.780	75,4%	6.150	2,8%	231	100,0%	8.160
<i>Leer \ instrucciones de lectura \ libros infantiles</i>	23,4%	1.898	74,4%	6.046	2,3%	185	100,0%	8.129
<i>Leer \ instrucciones de lectura \ diferentes áreas</i>	18,4%	1.485	75,1%	6.067	6,5%	529	100,0%	8.081
<i>Leer \ instrucciones de lectura \ periódicos</i>	1,3%	103	73,7%	5.983	25,0%	2034	100,0%	8.120



<i>Leer \ instrucciones de lectura \ software</i>	1,0%	82	50,8%	4.119	48,1%	3900	100,0%	8.101
<i>Leer \ instrucciones de lectura \ materiales de referencia</i>	18,9%	1.541	80,1%	6.535	1,0%	84	100,0%	8.160

Fuente: Microdatos de PIRLS 2011 (IEA).

RESULTADOS

En la tabla 1.a (ver anexos) se aprecia la comparación general entre nivel de clase social del alumnado y métodos didácticos utilizados, es decir, la relación proporcional entre el origen social del alumnado y su rendimiento según el profesor utilice en el aula un método didáctico u otro. Se ha tenido en cuenta el cálculo de error típico sobre la media para estimar exactamente los parámetros de comparación entre las medias mínimas y máximas, para obtener unos resultados mucho más concretos y definir con mucha más exactitud. Se debe aclarar que en los casos en los que el número de muestra resulta inferior a 30, los resultados no son significativos, pues una muestra tan pequeña no puede representar al conjunto de los encuestados.

Por otro lado, la utilización de unos u otros recursos didácticos altera los resultados del alumnado en rendimiento en lectura teniendo en cuenta la clase social de procedencia. Pues, de modo general, se observa que a medida que la clase social asciende también ascienden los resultados obtenidos en lectura para cualquiera de los recursos analizados.

Cabe matizar aquí que las diferencias entre clases sociales no están demasiado marcadas. La clase de los hijos/as de trabajadores operarios/sector primario obtiene los resultados más bajos ante el uso de unos u otros métodos didácticos indistintamente. Por el contrario, el alumnado cuyo origen social familiar pertenece al de la categoría de profesionales obtiene los mejores resultados en lectura, también indistintamente de qué métodos didácticos utilice.

Para estudiar más en profundidad las razones de dichas diferencias tendríamos que tener en cuenta factores como las habilidades cognitivas del alumnado, que en primera instancia y en lo que respecta a este análisis no están asociadas al origen social, aunque en términos generales las diferencias de capacidad entre clases tiene que ver con los factores que facilitan el desarrollo cognitivo en cada clase social. Para ello se debería realizar otro estudio, como el que expone Martínez García (2014), pero que aquí no nos ocupa.

Estos resultados, por un lado, son coherentes con la teoría boudoniana en tanto que los peores resultados del rendimiento en lectura de los hijos/as de las clases más bajas pueden ser debidos por un lado, y especialmente, a los efectos primarios —no tanto de capacidades cognitivas, sino más bien de recursos materiales y culturales que se tienen—, y por otro lado a la sensibilidad de estas clases a los efectos secundarios —especialmente cuando hablamos de las expectativas, de la concepción de la familia sobre lo que suponen los costes de estudiar y los beneficios, y las posibilidades de ascenso en la posición social—.



Por otra parte, desde la teoría de Bourdieu los resultados en lectura del alumnado pueden estar relacionados con la situación sociocultural de las familias. En este sentido, podríamos cambiar la explicación del resultado del alumnado a que los alumnos/as con peores resultados en las pruebas de lectura corresponden a familias con un origen social y cultural bajo, mientras aquel alumnado con mejores resultados en lectura es el mismo cuyo origen social y cultural es más alto. En este sentido, diría Bourdieu, el habitus del alumnado es el responsable de los mejores o peores resultados del mismo —la variable socioeconómica familiar actúa como indicadora de habitus— y, a su vez, es la escuela la que mediante su clasismo favorece más unos habitus que otros. En este último caso cabría analizar, no solamente la clase social del alumnado, sino la titularidad de los centros en los que se ha hecho la prueba, el contexto en el que se encuentra, el currículo en lengua para 4.º de primaria... En conjunto, habría que realizar nuevos análisis de los datos que recoge la Encyclopedia PIRLS, de la que ya hemos hablado, para hacer un análisis más concreto sobre este aspecto.

En esta línea, Bernstein hablaría de las dificultades que encuentra el alumnado de clases bajas para adaptarse a la escuela y, con ello, de entender los métodos didácticos en lectura si posee un código lingüístico diferente. Por lo que el alumnado con un origen familiar sociocultural bajo, tendrá más dificultades de adaptación a la escuela y mayores problemas en el uso de ciertos recursos didácticos, dada la diferencia de lenguajes utilizados.

No existe conflicto entre las anteriores propuestas teóricas, pues todas están de acuerdo en que el origen social marca diferencias en rendimiento educativo.

En general, los resultados muestran que no existe una gran significación en los resultados, dado que las variables de métodos didácticos utilizadas han sido analizadas una por una, por separado. Sin embargo, remitiéndonos al análisis general, (Martínez García y Córdoba, 2013), las variables son analizadas en su conjunto proporcionando resultados más significativos y difiriendo así del análisis individualizado. Por ello, habría que tomar todas las variables de PIRLS sobre métodos didácticos y analizarlas conjuntamente para obtener un análisis completo y examinar mejor sus resultados.

En lo que respecta a este análisis, proporciona un escaso peso a los factores didácticos en cuanto a la influencia que pueden ejercer sobre los diferentes resultados de rendimiento en lectura. El margen de maniobra que puede tener la escuela en cuanto a los métodos didácticos, aunque necesario, no es tan importante para que la escuela sea una de las niveladoras de las diferencias de origen social con este tipo de herramientas explicativas.

Sin embargo, entremos en la cuestión de si este factor es igual o no para todas las clases sociales. Bien, las diferencias estadísticamente más significativas se observan en el alumnado perteneciente a familias de cuello azul cualificado y a familias de cuello blanco. Es decir, un método didáctico puede no tener la misma influencia en un tipo de alumnado que en otro, aunque pertenezca a la misma clase social. Por ello es importante, desde el punto de vista pedagógico, que se tengan en cuenta bien las estrategias didácticas a aplicar con distintos tipos de jóvenes, pues no todos obtienen similares resultados.



Finalmente, aclarar que aunque la asociación entre la didáctica y los resultados educativos no sea demasiado significativa en relación con los efectos que produce la pertenencia a un origen social determinado o a las capacidades cognitivas individuales del alumnado, pueden marcar notables diferencias en los alumnos/as si reciben una enseñanza lo más adaptada posible a sus capacidades o a sus necesidades. También hay que aclarar que si para este tipo de estudio se analizan los métodos en conjunto se aprecian cambios en los resultados. Es el caso, por ejemplo, de la mejoría que se observa en el análisis conjunto de los métodos didácticos (Martínez García, 2014), donde la variable de los varones de clase obrera presenta mejores resultados. Al igual que si se utilizan métodos más constructivistas podrían observarse también resultados distintos.

CONCLUSIONES

Los datos trabajados en esta investigación no son lo suficientemente esclarecedores como para seleccionar qué métodos didácticos mejoran los resultados del alumnado, o si alguno de ellos mejora los resultados de los alumnos/as de algunas clases sociales y de otras no. Sin embargo, pueden ser tomados como una primera aproximación a la explotación, lo que ofrecen los resultados de PIRLS 2011 en métodos didácticos, y origen social para así poder cotejar los resultados con las principales teorías sociológicas acerca de la educación, clase social o didácticas en el aula, y proponer distintas explicaciones al respecto.

Otra parte que ha quedado reflejada es la relación existente entre las características sociales de la familia y los resultados educativos de sus hijos/as. Evidentemente, esta relación conlleva numerosos matices de los cuales aquí solamente han sido aclarados algunos, como que el origen social no es el único que marca las diferencias en los resultados en lectura; existen otros factores que también influyen en el rendimiento y resultados del alumnado. Uno de ellos es la expectativa que tengan las familias sobre la educación de sus hijos, pues las familias de clase popular y las familias de clase de servicio no otorgan la misma importancia a los estudios —como se vio cuando se habló del *habitus*—.

Hemos visto que la utilización de los métodos didácticos no influye en los resultados de rendimiento del alumnado. De modo general, y según este estudio, tienen más importancia el *habitus* y los efectos primarios sobre el rendimiento que los propios métodos didácticos. Se observa que a menor nivel de clase social, menor rendimiento, indistintamente del recurso didáctico que se esté examinando.

Recordando que el análisis que aquí se ha realizado ha tomado los recursos didácticos por separado, pero que si se analizaran de forma conjunta los resultados podrían ser distintos. Por ejemplo, Martínez García (2014) ha encontrado que a los quince años, los métodos didácticos más estructurados pueden tener efectos positivos sobre los alumnos (varones) de origen obrero.

Se puede concluir que el mayor peso del éxito en la prueba de lectura parece que sigue estando en factores extraescolares, ya sean socioeconómicos o características individuales del alumnado. Sin embargo, el debate sigue estando en la cuestión de la



didáctica, pues es más sencillo modificar el sistema educativo que modificar aquellos factores asociados al origen social o a las capacidades cognitivas del alumnado.

Enviado: 18/11/2015

Aceptado: 2/12/2015

BIBLIOGRAFÍA

- BARRENECHEA, I. (2010). «Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8). Recuperado el 2/10/2015 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/751/829>.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- (1996). «El dispositivo pedagógico». En *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- (1994). «La clase social y la práctica pedagógica». En *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. y DÍAZ, M. (1984). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Traducido de: Collected Original Resources in Education (CORE), vol. 8, núm. 3. En http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf.
- BOUDON, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (2002). «Condición de clase y posición de clase». En *Estructuralismo y sociología*. Argentina: Nueva visión.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2001). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- CARABAÑA, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: La Catarata.
- CARDONA ANDÚJAR, J. (1992). *Evaluación de centros educativos: Un estudio correlacional*. En http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20407&dsID=evaluacion_centros.pdf. Recuperado: 8/6/2015.
- CHÁVEZ MARTÍNEZ, J.C. *Pierre Bourdieu y Raymond Boudon: Conocimiento para ciencias sociales*. En http://www.academia.edu/6508439/Pierre_Bourdieu_y_Raymond_Boudon_conocimiento_para_ciencias_sociales.
- LUIS GRAIZER, O. y NAVAS SAURIN, A. (2011). «El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización escolar». *Revista de Educación* (Madrid), 356, 133-158.
- 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, J.S. (2003). «Capital y clase social: una crítica analítica». En NOYA, J. (dir.). *Bourdieu, Cultura, reflexividad y desigualdad. La sociología de Pierre Bourdieu*, pp. 87-116. Madrid: La catarata.
- (-). *Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu. Un intento de aclaración*. Materiales de trabajo, Departamento de Sociología: Universidad de Salamanca. En <http://josamaga.webs.ull.es/Papers/clase-bd-usal.pdf>.



- (2006). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». *Revista de educación* 342: 287-306.
- (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.
- (2014). «Clase obrera, género y éxito educativo: Inteligencia, expectativas y didáctica». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, núm. 2, vol. 7, pp. 449-467.
- MAYORAL ARQUÉ, D. (2005). «La teoría de los códigos: Desigualdades lingüísticas en educación». *Revista Internacional de Sociología*, 41, 109-135.
- SADOVNIK, A. (1992). La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: Un enfoque estructuralista. En *Investigación en la Escuela*, núm. 17, pp. 7-29. Sevilla: Díada Editoras.
- (2001). «Basil Bernstein (1924-2000)». *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, núm. 4, vol. 31, pp. 687-703. París: UNESCO. Oficina Internacional de Educación.
- TORRES FRANCO, J.L. *Las teorías del cambio social desde la perspectiva de Boudon. Un comentario crítico*. En <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/19991/pr/pr16.pdf>.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PIRLS-TIMSS.html. (Consulta: 02/04/2014).
- <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html>. (Consulta: 02/04/2014).
- <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/evaluacion-y-calidad/evaluacion/evaluaciones-internacionales/pirls1>. (Consulta: 02/04/2014).
- <http://blog.educalab.es/inee/2013/07/16/estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-pirls/>. (Consulta: 02/04/2014).
- http://www.cece.gva.es/eva/docs/evaluacion/es/estudios/PIRLS-TIMSS-web_cast.pdf. (Consulta: 03/04/2014).
- <https://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/PIRLS%202011%20Guia%20estudiantes.pdf>. (Consulta: 03/04/2014).
- <http://www2.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls>. (Consulta: 03/04/2014)
- <http://docentes.leer.es/faqs/?tipo=77&sup=72>. (Consulta: 04/04/2014).
- http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/practicadocentesyrendimientoestudiantil.pdf?_documentId=0901e72b81e17e0c.



Bases de instrucción	Columna N %	33,0%	26,5%	28,5%	26,2%	31,3%	30,1%	39,8%	35,7%	31,7%
	Recuento									2.571
	Fila N %									100,0%
Suplemento	Columna N %	60,7%	61,8%	64,9%	69,3%	62,6%	66,3%	56,5%	60,9%	63,7%
	Recuento									5.171
	Fila N %									100,0%
No utilizado	Columna N %	6,3%	11,7%	6,7%	4,5%	6,2%	3,6%	3,7%	3,4%	4,6%
	Recuento									377
	Fila N %									100,0%
Total	Columna N %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Recuento									8.119
	Fila N %									100,0%
Bases de instrucción	Columna N %	22,7%	25,7%	23,7%	22,7%	25,9%	21,8%	18,6%	18,7%	21,8%
	Recuento									1.780
	Fila N %									100,0%
Suplemento	Columna N %	74,1%	74,3%	75,2%	75,0%	72,0%	74,9%	78,3%	78,1%	75,4%
	Recuento									6.150
	Fila N %									100,0%
No utilizado	Columna N %	3,3%	,0%	1,1%	2,2%	2,1%	3,2%	3,2%	3,2%	2,8%
	Recuento									231
	Fila N %									100,0%
Total	Columna N %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Recuento									8.160
	Fila N %									100,0%



Bases de instrucción	Columna N %	,3%	,8%	,5%	1,1%	1,6%	1,8%	,8%	1,7%	1,3%
	Recuento									103
	Fila N %									100,0%
Suplemento	Columna N %	75,6%	63,5%	74,6%	72,7%	77,7%	73,4%	71,6%	72,6%	73,7%
	Recuento									5.983
	Fila N %									100,0%
No utilizado	Columna N %	24,1%	35,7%	24,9%	26,3%	20,7%	24,8%	27,6%	25,7%	25,0%
	Recuento									2.034
	Fila N %									100,0%
Total	Columna N %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Recuento									8.120
	Fila N %									100,0%
Bases de instrucción	Columna N %	0,3%	0,0%	0,1%	0,9%	01,5%	1,2%	1,8%	1,4%	1,0%
	Recuento									82
	Fila N %									100,0%
Suplemento	Columna N %	49,8%	38,2%	51,7%	53,8%	51,6%	49,7%	52,5%	51,6%	50,8%
	Recuento									4.119
	Fila N %									100,0%
No utilizado	Columna N %	49,9%	61,8%	48,2%	45,3%	46,8%	49,2%	45,7%	47,0%	48,1%
	Recuento									3.900
	Fila N %									100,0%
Total	Columna N %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Recuento									8.101
	Fila N %									100,0%





Bases de instrucción	Columna N %	21,6%	10,3%	18,6%	19,7%	17,0%	18,5%	18,0%	18,8%	18,9%
	Recuento									1.541
	Fila N %									100,0%
Suplemento	Columna N %	77,9%	87,9%	78,6%	78,6%	82,0%	80,3%	81,5%	80,9%	80,1%
	Recuento									6.535
	Fila N %									100,0%
No utilizado	Columna N %	0,5%	1,8%	2,7%	1,7%	1,0%	1,2%	0,4%	0,4%	1,0%
	Recuento									84
	Fila N %									100,0%
Total	Columna N %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Recuento									8.160
	Fila N %									100,0%

*Leer ins-
trucciones
de lectura
materiales de
referencia*

TABLA A.2: RELACIÓN ENTRE LA CLASE SOCIAL DE LAS FAMILIAS Y LA VARIABLE DIDÁCTICA «LIBRO DE TEXTO»

CLASE SOCIAL FAMILIAR	UTILIZACIÓN	MUESTRA	MEDIA	ERROR TÍPICO	MIN.	MAX.
Sin trabajo	<i>Bases de instrucción</i>	89,00	470	12	446,98	493,34
Sin trabajo	<i>Suplemento</i>	51,00	441	14	413,94	468,30
Trabajador operario o sector primario	<i>Bases de instrucción</i>	409,00	502	6	489,48	514,10
Trabajador operario o sector primario	<i>Suplemento</i>	236,00	495	7	481,95	508,56
Trabajador operario o sector primario	<i>No utilizado</i>	5,00	500	13	475,19	525,76
Cuello azul cualificado	<i>Bases de instrucción</i>	568,00	499	4	490,97	506,52
Cuello azul cualificado	<i>Suplemento</i>	318,00	503	8	487,69	519,02
Cuello azul cualificado	<i>No utilizado</i>	3,00	482	8	466,20	497,21
Pq. propietarios	<i>Bases de instrucción</i>	435,00	506	6	493,75	517,68
Pq. propietarios	<i>Suplemento</i>	251,00	498	6	485,09	510,05
Pq. propietarios	<i>No utilizado</i>	1,00	545	16	512,99	576,18
Cuello blanco	<i>Bases de instrucción</i>	1.771,00	517	3	511,26	523,69
Cuello blanco	<i>Suplemento</i>	878,00	517	6	505,69	528,09
Cuello blanco	<i>No utilizado</i>	12,00	526	11	502,67	548,37
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Bases de instrucción</i>	345,00	537	6	524,78	549,62
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Suplemento</i>	223,00	528	7	513,22	542,27
Ejecutivo/funcionario alto	<i>No utilizado</i>	1,00	568	13	542,24	592,94
Profesionales	<i>Bases de instrucción</i>	1.052,00	550	5	541,13	559,82
Profesionales	<i>Suplemento</i>	511,00	542	6	530,58	554,19
Profesionales	<i>No utilizado</i>	4,00	508	12	483,50	531,85





TABLA A.3: RELACIÓN ENTRE LA CLASE SOCIAL DE LAS FAMILIAS Y LA VARIABLE DIDÁCTICA «LECTURAS EN VOZ ALTA»						
CLASE SOCIAL FAMILIAR	UTILIZACIÓN	MUESTRA	MEDIA	ERROR TÍPICO	MIN.	MAX.
Sin información	<i>Bases de instrucción</i>	400,00	477,95	6,91	464,13	491,76
Sin información	<i>Suplemento</i>	675,00	484,30	6,57	471,17	497,43
Sin información	<i>No utilizado</i>	33,00	469,93	12,41	445,11	494,76
Sin trabajo	<i>Bases de instrucción</i>	46,00	461,56	16,67	428,22	494,90
Sin trabajo	<i>Suplemento</i>	85,00	452,31	9,61	433,09	471,53
Sin trabajo	<i>No utilizado</i>	7,00	503,28	31,76	439,77	566,80
Trabajador operario o sector primario	<i>Bases de instrucción</i>	223,00	491,12	6,43	478,25	503,99
Trabajador operario o sector primario	<i>Suplemento</i>	403,00	501,67	6,88	487,91	515,43
Trabajador operario o sector primario	<i>No utilizado</i>	13,00	510,91	15,21	480,48	541,33
Cuello azul cualificado	<i>Bases de instrucción</i>	271,00	501,93	7,25	487,43	516,43
Cuello azul cualificado	<i>Suplemento</i>	592,00	500,63	3,95	492,72	508,53
Cuello azul cualificado	<i>No utilizado</i>	18,00	487,92	18,51	450,90	524,93
Pq. propietarios	<i>Bases de instrucción</i>	224,00	506,22	7,52	491,18	521,27
Pq. propietarios	<i>Suplemento</i>	431,00	501,33	6,53	488,26	514,40
Pq. propietarios	<i>No utilizado</i>	16,00	478,82	18,51	441,80	515,84
Cuello blanco	<i>Bases de instrucción</i>	816,00	515,91	5,97	503,98	527,84
Cuello blanco	<i>Suplemento</i>	1.764,00	517,71	3,07	511,58	523,84
Cuello blanco	<i>No utilizado</i>	50,00	523,68	14,99	493,70	553,66
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Bases de instrucción</i>	210,00	534,58	8,50	517,58	551,58
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Suplemento</i>	340,00	535,10	5,12	524,86	545,33
Ejecutivo/funcionario alto	<i>No utilizado</i>	14,00	483,41	12,47	458,47	508,35
Profesionales	<i>Bases de instrucción</i>	548,00	548,34	5,50	537,33	559,35
Profesionales	<i>Suplemento</i>	972,00	546,82	4,23	538,37	555,28
Profesionales	<i>No utilizado</i>	30,00	546,56	11,28	523,99	569,12

TABLA A.4: RELACIÓN ENTRE LA CLASE SOCIAL DE LAS FAMILIAS Y LA VARIABLE DIDÁCTICA «LIBROS DE TRABAJO».						
CLASE SOCIAL FAMILIAR	UTILIZACIÓN	MUESTRA	MEDIA	ERROR TÍPICO	MIN.	MAX.
Sin información	<i>Bases de instrucción</i>	266	486,12	5,87	474,38	497,86
Sin información	<i>Suplemento</i>	802	479,74	5,90	467,94	491,54
Sin información	<i>No utilizado</i>	49	485,98	20,91	444,16	527,80
Sin trabajo	<i>Bases de instrucción</i>	34	482,18	18,37	445,44	518,92
Sin trabajo	<i>Suplemento</i>	106	453,62	9,04	435,54	471,70
Trabajador operario o sector primario	<i>Bases de instrucción</i>	177	500,13	6,55	487,03	513,23
Trabajador operario o sector primario	<i>Suplemento</i>	462	499,26	6,10	487,06	511,46
Trabajador operario o sector primario	<i>No utilizado</i>	11	510,8	13,87	483,06	538,54
Cuello azul cualificado	<i>Bases de instrucción</i>	229	511,16	5,01	501,14	521,18
Cuello azul cualificado	<i>Suplemento</i>	635	497,39	3,98	489,43	505,35
Cuello azul cualificado	<i>No utilizado</i>	27	506,63	9,15	488,33	524,93
Pq. propietarios	<i>Bases de instrucción</i>	185	511,93	7,62	496,69	527,17
Pq. propietarios	<i>Suplemento</i>	486	499,62	5,27	489,08	510,16
Pq. propietarios	<i>No utilizado</i>	15	479,31	24,34	430,63	527,99
Cuello blanco	<i>Bases de instrucción</i>	635	526,61	4,22	518,17	535,05
Cuello blanco	<i>Suplemento</i>	1.905,00	515,76	3,28	509,2	522,32
Cuello blanco	<i>No utilizado</i>	115	507,23	6,77	493,69	520,77
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Bases de instrucción</i>	122	521,36	10,77	499,82	542,90
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Suplemento</i>	419	536,67	5,02	526,63	546,71
Ejecutivo/funcionario alto	<i>No utilizado</i>	28	523,63	12,18	499,27	547,99
Profesionales	<i>Bases de instrucción</i>	330	555,38	5,97	543,44	567,32
Profesionales	<i>Suplemento</i>	1.160,00	546,46	4,00	538,46	554,46
Profesionales	<i>No utilizado</i>	70	544,37	14,04	516,29	572,45





TABLA A.5: RELACIÓN ENTRE LA CLASE SOCIAL DE LAS FAMILIAS Y LA VARIABLE DIDÁCTICA «LIBROS INFANTILES»						
CLASE SOCIAL FAMILIAR	UTILIZACIÓN	MUESTRA	MEDIA	ERROR TÍPICO	MIN.	MAX.
Sin información	<i>Bases de instrucción</i>	310	474,36	6,63	461,10	487,62
Sin información	<i>Suplemento</i>	778	484,65	5,80	473,05	496,25
Sin información	<i>No utilizado</i>	22	457,10	16,85	423,40	490,8
Sin trabajo	<i>Bases de instrucción</i>	35	451,09	14,16	422,77	479,41
Sin trabajo	<i>Suplemento</i>	98	456,25	9,76	436,73	475,77
Sin trabajo	<i>No utilizado</i>	7	529,13	21,89	485,35	572,91
Trabajador operario o sector primario	<i>Bases de instrucción</i>	190	490,75	7,68	475,39	506,11
Trabajador operario o sector primario	<i>Suplemento</i>	435	501,53	6,12	489,29	513,77
Trabajador operario o sector primario	<i>No utilizado</i>	12	521,49	11,28	498,93	544,05
Cuello azul cualificado	<i>Bases de instrucción</i>	224	505,58	5,43	494,72	516,44
Cuello azul cualificado	<i>Suplemento</i>	644	499,21	4,04	491,13	507,29
Cuello azul cualificado	<i>No utilizado</i>	21	507,57	8,77	490,03	525,11
Pq. propietarios	<i>Bases de instrucción</i>	167	508,31	10,01	488,29	528,33
Pq. propietarios	<i>Suplemento</i>	509	500,82	5,65	489,52	512,12
Pq. propietarios	<i>No utilizado</i>	7	488,28	63,69	360,9	615,66
Cuello blanco	<i>Bases de instrucción</i>	600	514,91	4,35	506,21	523,61
Cuello blanco	<i>Suplemento</i>	1.985,00	518,32	3,31	511,70	524,94
Cuello blanco	<i>No utilizado</i>	50	532,74	16,34	500,06	565,42
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Bases de instrucción</i>	122	526,04	8,92	508,20	543,88
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Suplemento</i>	418	536,90	5,18	526,54	547,26
Ejecutivo/funcionario alto	<i>No utilizado</i>	20	514,75	19,80	475,15	554,35
Profesionales	<i>Bases de instrucción</i>	320	544,92	5,62	533,68	556,16
Profesionales	<i>Suplemento</i>	1.201,00	549,51	4,07	541,37	557,65
Profesionales	<i>No utilizado</i>	24	538,09	14,65	508,79	567,39

TABLA A.6: RELACIÓN ENTRE LA CLASE SOCIAL DE LAS FAMILIAS Y LA VARIABLE DIDÁCTICA «DIFERENTES ÁREAS DE LECTURA»

CLASE SOCIAL FAMILIAR	UTILIZACIÓN	MUESTRA	MEDIA	ERROR TÍPICO	MIN.	MAX.
Sin información	<i>Bases de instrucción</i>	184	481,99	9,14	463,71	500,27
Sin información	<i>Suplemento</i>	842	480,38	4,59	471,2	489,56
Sin información	<i>No utilizado</i>	73	470,87	16,55	437,77	503,97
Sin trabajo	<i>Bases de instrucción</i>	22	458,63	28,42	401,79	515,47
Sin trabajo	<i>Suplemento</i>	110	459,94	10,50	438,94	480,94
Sin trabajo	<i>No utilizado</i>	7	479,92	24,96	430,00	529,84
Trabajador operario o sector primario	<i>Bases de instrucción</i>	100	491,45	7,72	476,01	506,89
Trabajador operario o sector primario	<i>Suplemento</i>	502	501,20	5,62	489,96	512,44
Trabajador operario o sector primario	<i>No utilizado</i>	45	492,80	12,49	467,82	517,78
Cuello azul cualificado	<i>Bases de instrucción</i>	150	505,44	11,39	482,66	528,22
Cuello azul cualificado	<i>Suplemento</i>	667	497,96	4,05	489,86	506,06
Cuello azul cualificado	<i>No utilizado</i>	70	514,30	9,63	495,04	533,56
Pq. propietarios	<i>Bases de instrucción</i>	126	499,77	10,45	478,87	520,67
Pq. propietarios	<i>Suplemento</i>	513	500,44	5,30	489,84	511,04
Pq. propietarios	<i>No utilizado</i>	37	527,32	11,42	504,48	550,16
Cuello blanco	<i>Bases de instrucción</i>	549	527,79	4,86	518,07	537,51
Cuello blanco	<i>Suplemento</i>	1.942	514,91	3,14	508,63	521,19
Cuello blanco	<i>No utilizado</i>	142	520,52	8,97	502,58	538,46
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Bases de instrucción</i>	124	547,62	9,34	528,94	566,30
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Suplemento</i>	390	527,88	5,91	516,06	539,70
Ejecutivo/funcionario alto	<i>No utilizado</i>	49	536,94	13,26	510,42	563,46
Profesionales	<i>Bases de instrucción</i>	319	558,58	7,12	544,34	572,82
Profesionales	<i>Suplemento</i>	1.130	543,59	3,60	536,39	550,79
Profesionales	<i>No utilizado</i>	86	555,36	9,75	535,86	574,86





TABLA A.7: RELACIÓN ENTRE LA CLASE SOCIAL DE LAS FAMILIAS Y LA VARIABLE DIDÁCTICA «PERIÓDICOS»

CLASE SOCIAL FAMILIAR	UTILIZACIÓN	MUESTRA	MEDIA	ERROR TÍPICO	MIN.	MAX.
Sin información	<i>Bases de instrucción</i>	6	535,34	37,70	459,94	610,74
Sin información	<i>Suplemento</i>	846	482,95	6,02	470,91	494,99
Sin información	<i>No utilizado</i>	265	475,87	5,79	464,29	487,45
Sin trabajo	<i>Bases de instrucción</i>	2	475,94	14,93	446,08	505,80
Sin trabajo	<i>Suplemento</i>	92	471,93	11,65	448,63	495,23
Sin trabajo	<i>No utilizado</i>	46	441,10	13,23	414,64	467,56
Trabajador operario o sector primario	<i>Bases de instrucción</i>	5	504,17	16,00	472,17	536,17
Trabajador operario o sector primario	<i>Suplemento</i>	475	498,21	5,88	486,45	509,97
Trabajador operario o sector primario	<i>No utilizado</i>	164	496,74	7,67	481,40	512,08
Cuello azul cualificado	<i>Bases de instrucción</i>	7	559,92	14,74	530,44	589,40
Cuello azul cualificado	<i>Suplemento</i>	649	501,02	4,62	491,78	510,26
Cuello azul cualificado	<i>No utilizado</i>	233	496,80	6,34	484,12	509,48
Pq. propietarios	<i>Bases de instrucción</i>	7	443,47	48,97	345,53	541,41
Pq. propietarios	<i>Suplemento</i>	516	502,42	5,37	491,68	513,16
Pq. propietarios	<i>No utilizado</i>	159	503,84	8,25	487,34	520,34
Cuello blanco	<i>Bases de instrucción</i>	44	540,43	14,91	510,61	570,25
Cuello blanco	<i>Suplemento</i>	1.931	517,92	3,53	510,86	524,98
Cuello blanco	<i>No utilizado</i>	678	516,09	4,12	507,85	524,33
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Bases de instrucción</i>	7	584,91	12,55	559,81	610,01
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Suplemento</i>	430	534,56	4,72	525,12	544,00
Ejecutivo/funcionario alto	<i>No utilizado</i>	132	529,02	9,81	509,40	548,64
Profesionales	<i>Bases de instrucción</i>	32	584,34	19,02	546,30	622,38
Profesionales	<i>Suplemento</i>	1.164	546,70	4,04	538,62	554,78
Profesionales	<i>No utilizado</i>	364	549,49	5,68	538,13	560,85

TABLA A.8: RELACIÓN ENTRE LA CLASE SOCIAL DE LAS FAMILIAS Y LA VARIABLE DIDÁCTICA
«LECTURAS SOBRE FUNCIONAMIENTO —SOFTWARE—»

CLASE SOCIAL FAMILIAR	UTILIZACIÓN	MUESTRA	MEDIA	ERROR TÍPICO	MIN.	MAX.
Sin información	<i>Bases de instrucción</i>	6	533,46	19,70	494,06	572,86
Sin información	<i>Suplemento</i>	473	479,91	6,31	467,29	492,53
Sin información	<i>No utilizado</i>	633	482,11	7,01	468,09	496,13
Sin trabajo	<i>Suplemento</i>	53	462,78	12,89	437,00	488,56
Sin trabajo	<i>No utilizado</i>	87	459,83	12,51	434,81	484,85
Trabajador operario o sector primario	<i>Bases de instrucción</i>	3	493,67	141,25	211,17	776,17
Trabajador operario o sector primario	<i>Suplemento</i>	280	503,87	8,24	487,39	520,35
Trabajador operario o sector primario	<i>No utilizado</i>	364	494,50	4,74	485,02	503,98
Cuello azul cualificado	<i>Bases de instrucción</i>	8	555,44	65,67	424,10	686,78
Cuello azul cualificado	<i>Suplemento</i>	371	501,42	5,70	490,02	512,82
Cuello azul cualificado	<i>No utilizado</i>	504	498,18	4,80	488,58	507,78
Pq. propietarios	<i>Bases de instrucción</i>	7	444,93	69,86	305,21	584,65
Pq. propietarios	<i>Suplemento</i>	296	503,74	6,26	491,22	516,26
Pq. propietarios	<i>No utilizado</i>	376	502,12	5,93	490,26	513,98
Cuello blanco	<i>Bases de instrucción</i>	25	530,46	10,16	510,14	550,78
Cuello blanco	<i>Suplemento</i>	1.094	522,66	3,32	516,02	529,30
Cuello blanco	<i>No utilizado</i>	1.510	512,05	4,16	503,73	520,37
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Bases de instrucción</i>	12	566,57	44,35	477,87	655,27
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Suplemento</i>	243	533,59	6,33	520,93	546,25
Ejecutivo/funcionario alto	<i>No utilizado</i>	310	532,42	7,21	518,00	546,84
Profesionales	<i>Bases de instrucción</i>	22	590,93	19,67	551,59	630,27
Profesionales	<i>Suplemento</i>	691	549,80	4,52	540,76	558,84
Profesionales	<i>No utilizado</i>	830	544,70	5,21	534,28	555,12





TABLA 9: RELACIÓN ENTRE LA CLASE SOCIAL DE LAS FAMILIAS Y LA VARIABLE DIDÁCTICA «REFERENCIAS SOBRE MATERIALES»						
CLASE SOCIAL FAMILIAR	UTILIZACIÓN	MUESTRA	MEDIA	ERROR TÍPICO	MIN.	MAX.
Sin información	<i>Bases de instrucción</i>	268	494,42	7,36	479,70	509,14
Sin información	<i>Suplemento</i>	843	477,50	4,92	467,66	487,34
Sin información	<i>No utilizado</i>	6	528,44	56,50	415,44	641,44
Sin trabajo	<i>Bases de instrucción</i>	27	443,33	13,30	416,73	469,93
Sin trabajo	<i>Suplemento</i>	112	462,09	10,10	441,89	482,29
Sin trabajo	<i>No utilizado</i>	1	506,86	27,78	451,30	562,42
Trabajador operario o sector primario	<i>Bases de instrucción</i>	147	498,52	16,07	466,38	530,66
Trabajador operario o sector primario	<i>Suplemento</i>	493	500,44	4,57	491,30	509,58
Trabajador operario o sector primario	<i>No utilizado</i>	10	482,73	11,18	460,37	505,09
Cuello azul cualificado	<i>Bases de instrucción</i>	207	502,40	8,54	485,32	519,48
Cuello azul cualificado	<i>Suplemento</i>	672	500,27	3,81	492,65	507,89
Cuello azul cualificado	<i>No utilizado</i>	12	502,88	7,13	488,62	517,14
Pq. propietarios	<i>Bases de instrucción</i>	145	517,35	7,13	503,09	531,61
Pq. propietarios	<i>Suplemento</i>	535	499,00	5,51	487,98	510,02
Pq. propietarios	<i>No utilizado</i>	6	526,4	15,04	496,32	556,48
Cuello blanco	<i>Bases de instrucción</i>	616	521,04	5,64	509,76	532,32
Cuello blanco	<i>Suplemento</i>	2.016	517,33	3,17	510,99	523,67
Cuello blanco	<i>No utilizado</i>	23	503,26	9,60	484,06	522,46
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Bases de instrucción</i>	118	547,99	9,53	528,93	567,05
Ejecutivo/funcionario alto	<i>Suplemento</i>	447	530,38	5,04	520,30	540,46
Ejecutivo/funcionario alto	<i>No utilizado</i>	4	496,42	18,06	460,30	532,54
Profesionales	<i>Bases de instrucción</i>	357	553,62	5,18	543,26	563,98
Profesionales	<i>Suplemento</i>	1.199	547,03	3,93	539,17	554,89
Profesionales	<i>No utilizado</i>	4	491,80	82,75	326,30	657,3