

## ¿Por qué varía el desempeño escolar entre estudiantes de baja condición social?

### Asociaciones entre prácticas, percepciones y logros

### Why does performance vary among students of low social status?

### Exploring the relationships between practices, perceptions and achievements

Daniel Pedro Míguez<sup>1</sup>

#### Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar algunas condiciones asociadas a las diferencias en los niveles de desempeño escolar de estudiantes de los estratos más carenciados en la Argentina. El estudio se basa en el análisis estadístico de los datos surgidos de las pruebas PISA 2018. Pese a sus limitaciones, estos permiten reconocer algunas de las actitudes y prácticas de docentes y estudiantes vinculadas a las variaciones en el desempeño de alumnos cuyos progenitores no superaron la educación primaria y se encuentran en empleos de bajo prestigio ocupacional. Si bien en Argentina se han examinado frecuentemente las condiciones que explican las diferencias en el desempeño de estudiantes de distintos estratos, aquellas asociadas a las variaciones entre estudiantes del mismo estrato han sido menos exploradas. No obstante, conocer las condiciones que permiten a los estudiantes de los estratos más vulnerables incrementar sus logros educativos resulta relevante. Aunque esta aproximación no conduce, al menos inicialmente, a una equiparación de los niveles de logro entre estudiantes de distintos estratos, puede generar información relevante para mejorar el desempeño relativo de los estudiantes en condiciones más desventajosas.

**Palabras clave:** Educación; Vulnerabilidad; Desempeño; Prácticas docentes; Hábitos estudiantiles.

**Abstract**

The main goal of this article is to identify the conditions associated with the differences in the levels of school performance of students from the most deprived strata in Argentina. The study is based on the statistical analysis of the data arising from the PISA 2018 tests. Despite their limitations, these allow recognizing some of the attitudes and practices of teachers and students linked to variations in the performance of students whose parents did not go beyond primary education and hold jobs with low occupational prestige. Although in Argentina the conditions that explain the differences in the performance of students from different strata have been frequently examined, those associated with the variations between students from the same stratum have been less explored. However, knowing the conditions that allow students from the most vulnerable strata to increase their educational achievements is relevant. Although this approach does not lead, at least initially, to an equalization of achievement levels between students from different strata, it could generate relevant information to improve the relative performance of students in more disadvantaged conditions.

**Keywords:** Education; Vulnerability; Performance; Teacher practice; Student habits

Fecha de recepción: 26/05/2022 Primera evaluación: 23/07/2022 Segunda evaluación: 08/10/2022 Fecha de aceptación: 09/10/2022
---

## Introducción

La investigación sobre el sistema educativo argentino ha documentado reiteradas veces las dificultades que encuentra la educación formal para equiparar los niveles de logro escolar entre estudiantes de distinta condición social (e.g. Cervini 2009; Kruger 2011; Cervini y Del campo 2012; Albornoz et al. 2015; Gonzalez Rozada et al. 2015). Pero mientras la reproducción educativa de la desigualdad social se ha documentado frecuentemente, no se prestó tanta atención a los factores vinculados a las diferencias en el desempeño entre estudiantes del mismo estrato (Muller et al. 2003). Este sesgo ha limitado la posibilidad de identificar los factores que permitirían alcanzar los mayores logros relativos a los estudiantes de los estratos de menor condición social. Y esa limitación ha restringido nuestro conocimiento sobre las formas de promover estas condiciones en el conjunto de las escuelas que atienden a la población de esos estratos.

Donde los esfuerzos por reconocer estas condiciones experimentaron mayores avances, se identificaron algunas de las características de las escuelas y formas de enseñanza más frecuentemente asociadas a los mayores logros de los estudiantes con menos recursos (e.g. Slavin 1994; Reimers 2000; Murillo 2003). Pero, estos resultados revelaron también la complejidad de esa asociación. A la vez que se reconocieron a un conjunto de condiciones recurrentemente vinculadas al logro, se encontró que ese vínculo no se producía siempre de la misma manera, y que no todas esas condiciones podían replicarse en nuevas escuelas mediante planes o programas educativos (Downes y Condrón, 2016). Estos resultados indicaron, entonces, que era posible reconocer algunos de los factores más frecuentemente asociados al logro. Solo que esa asociación presentaba matices según los contextos, y no todos los factores podían reproducirse en nuevas escuelas mediante la sola gestión educativa.

Tomando en cuenta esta combinación de diversidad y recurrencia, el propósito de este trabajo es identificar la particular manera en que estas regularidades y variaciones se manifiestan en el caso argentino. Para ello utilizaremos datos de las pruebas PISA 2018 que permiten examinar un conjunto extenso de percepciones estudiantiles (sobre sus propias actitudes y prácticas y las de sus docentes) que están potencialmente vinculadas al logro educativo. Como detallaremos luego, estos datos presentan múltiples limitaciones, lo que da a este estudio un carácter *exploratorio*. Pero, aun así, habilitan resultados con suficiente potencial heurístico como para justificar el ejercicio.

En la próxima sección discutiremos más detalladamente los resultados de investigaciones precedentes. Luego describiremos las variables y el método que utilizaremos en este caso, analizando las limitaciones y posibilidades que presentan. Posteriormente, expondremos los resultados del estudio y, finalmente, veremos a qué conclusiones nos conducen.

## Antecedentes

Desde la década de 1960 en adelante, un creciente conjunto de investigaciones puso en evidencia las dificultades que tenía la educación formal para cumplir con la expectativa de promover los mismos niveles de logro educativo entre estudiantes de distinta condición social. Indagaciones ya clásicas y de distinta índole, constataron reiteradamente que los recursos materiales y culturales disponibles en el hogar, el nivel educativo de los progenitores o, más genéricamente, las diferencias en las formas de socialización entre hogares de distintos estratos, eran los factores más asociados al logro educativo (e.g. Coleman et al. 1966; Jenks 1972; Bernstein 1971; Willis 1988).

Sin embargo, junto a las investigaciones que constataron esta limitación, surgieron otras que ponían en evidencia que la brecha entre estratos sería mayor sin la escolarización y que los niveles de logro de los estudiantes de menor condición social diferían entre escuelas (e.g. Brophy y Good 1970; Weber 1971; Edmonds et al., 1973). De esos descubrimientos derivó la búsqueda de las condiciones que hacían que en algunas escuelas los logros de los estudiantes más carenciados fueran mejores que en otras. Y también se buscaron las formas de reproducir esas condiciones en el conjunto de las escuelas a las que asistían los estudiantes de esos estratos.

Como parte de ese intento se exploraron una amplia gama de alternativas procurando dar con las condiciones o factores 'clave' que mantuvieran vínculos regulares con el logro escolar. Si bien se identificaron algunas condiciones recurrentes, ni aún los meta-análisis más exhaustivos lograron identificar un conjunto de condiciones asociadas de formas y en magnitudes constantes con el logro escolar (Kyriakides et al. 2013; Scheerens et al. 2013). Dado que estas formas de asociación no eran puramente aleatorias, ni plenamente regulares, se reconoció la necesidad de crear nuevos modelos explicativos que dieran cuenta de esta combinación de variación y recurrencia (Kyriakides y Creemers 2008; Hattie 2009).

La cantidad de factores y estrategias metodológicas utilizadas en estas búsquedas ha sido tal que no es posible abarcar, en este estudio, la pluralidad de condiciones que se han explorado. Nos concentraremos entonces en las prácticas y actitudes que tienen los docentes y los estudiantes frente a la enseñanza y el aprendizaje. En ese terreno, la investigación dentro y fuera de América Latina ha encontrado algunos factores que aparecen recurrentemente (aunque no universalmente) asociados al desempeño.

En lo que hace a las prácticas docentes, varias síntesis destacan cinco condiciones que aparecen frecuentemente asociadas al logro (e.g. Purkey y Smith 1982; Slavin 1994; Sammons y Bakum 2011). 1) Múltiples investigaciones coincidieron en que los niveles de logro se encuentran asociados a la confianza de los docentes en que los estudiantes alcanzarán los aprendizajes necesarios. Si las expectativas

son bajas, los desempeños decrecen, si son altas estos se incrementan. 2) Otra condición recurrente fue la claridad con que se fijan los objetivos de aprendizaje y la manera en que se ordenan los contenidos de una clase para alcanzarlos. Cuando los objetivos son claros y la sistematicidad y previsión de los contenidos a dictar es consistente, existen menos distracciones y mayor concentración de los estudiantes, lo que deriva en mayores niveles de logro.

3) Las repreguntas abiertas durante las clases con el fin de promover el interés y participación de los estudiantes y evaluar el grado de comprensión que alcanzaron es otra de las prácticas que apareció vinculada al logro en varias investigaciones. 4) También la capacidad de adaptar las clases a las habilidades de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje se encontraba vinculada a él. 5) En el mismo sentido, la existencia de regulaciones (normas y pautas) claras y consistentes de los vínculos entre los integrantes de la comunidad escolar aparecía como un factor relevante. Esta generaba mejor predisposición en los estudiantes a aceptar el liderazgo docente y mayor facilidad en el desarrollo cotidiano de las actividades de aprendizaje.

El nivel de formación docente y el tiempo de instrucción o enseñanza también se asociaban al logro, aunque de manera compleja. En el primer caso, algunos estudios encontraron que el nivel de instrucción de los docentes se asociaba al desempeño de sus estudiantes, pero esta asociación no se verificó en todos los casos. Solo se producía cuando el acceso a los mayores niveles de formación era resultado de una búsqueda deliberada del docente por mejorar sus habilidades (Murnane 1981:21). La relación no era entonces con la formación per sé, sino con el grado de motivación que se manifestaba en el deseo de continuar con la capacitación profesional. El tiempo efectivo de instrucción en clase (no la cantidad de horas en el aula, si no el tiempo dedicado al aprendizaje en ella) reapareció relacionada al logro en varias investigaciones (e.g. Neufeld 1983: 15; Scheerens y Creemers 1989: 699). Sin embargo, esa relación resultaba condicionada por la calidad del proceso de instrucción. Cuando las prácticas docentes eran aquellas vinculadas a mayores logros, el tiempo de instrucción los incrementaba. Pero si las prácticas docentes no eran las vinculadas a los mejores resultados, entonces este no aparecía asociado a los niveles de logro de los estudiantes.

Al considerar las actitudes y prácticas estudiantiles, varias investigaciones indicaron que la perseverancia y la motivación se encuentran vinculadas al logro. En el primer caso, algunos estudios mostraron que el tiempo efectivo que un estudiante está dispuesto a dedicarle al estudio se vincula a su desempeño escolar (Scheerens y Creemers 1989:699). En el segundo, que el interés de los estudiantes por los contenidos que debe aprender también se encuentra asociado a él (Slavin 1994:14).

La percepción que tienen los alumnos de su capacidad académica ha sido otro de los factores relevantes (Marsh y Craven 2005). Los estudiantes que confían en sus

habilidades tienden a estar más dispuestos a esforzarse (son más ‘perseverantes’), no se sienten amedrentados por las tareas escolares y ven un fracaso ocasional como un evento circunstancial que puede ser superado. Los hábitos de lectura también aparecen como uno de los factores que se asocia recurrentemente a los resultados académicos (Samuels y Paul 2007; Melekoglu 2011). Los estudiantes que leen más y aquellos que disfrutan de la lectura, suelen tener mayor capacidad de comprensión y expresión, y asimilan nuevos conocimientos con más facilidad.

Ahora bien, mientras en otros contextos se registraron avances, en la Argentina la investigación sobre estos tópicos ha sido muy limitada (Muller et al., 2003: 111). Más que estudios específicos sobre el país, este fue incluido en algunas investigaciones comparativas sobre América Latina (Cassassus 2001; Treviño 2010). Si bien estas indagaciones no replican exactamente las mismas variables que en las investigaciones preexistentes, sus hallazgos resultan compatibles con lo encontrado en ellas.

Uno de ellos se refiere a las percepciones de los docentes sobre las posibilidades de sus estudiantes. Varios estudios encontraron que una condición recurrentemente asociada al logro era la expectativa de los docentes de que los estudiantes pudieran acceder a un conjunto de conocimientos básicos independientemente de su condición social. En la misma vena, los estudios comparativos sobre América Latina encontraron que cuando los docentes atribuían el desempeño a las habilidades de los estudiantes y no a su condición social de origen los niveles de logro se incrementaban (Casassus 2001:92; Treviño et al. 2010:86). Otras coincidencias interesantes se refieren a las condiciones que mostraron una asociación menos robusta o a una falta de vinculación con el logro. Los estudios sobre América Latina también arribaron a resultados disímiles sobre la influencia de la formación docente sobre el logro de los estudiantes. Y también corroboraron que la disponibilidad de recursos en las escuelas no es una condición fuertemente asociada a él.

Como veremos, los datos que surgen de las pruebas PISA nos permitirán reexaminar algunos de estos resultados, aunque con ciertas limitaciones. No contienen todas las dimensiones incluidas en los estudios anteriores, y su marco muestral no permite alcanzar siempre estimaciones estadísticamente robustas. No obstante estas limitaciones, los resultados sugieren algunas de las actitudes y prácticas docentes y estudiantiles que se asocian a los mayores niveles de logro, y también aquellas que no parecen mantener vínculos con ellos.

## **Variables y Metodología**

Las pruebas PISA estiman las habilidades cognitivas de los estudiantes de un extenso conjunto de países en tres áreas diferenciadas: matemática, lectura y ciencia. Las pruebas se realizan trienalmente, y en cada una de ellas se prioriza alguna de esas áreas. Además, las pruebas incluyen cuestionarios complementarios a los

estudiantes (también a directores de escuela y docentes) que contiene numerosas preguntas referidas a actitudes y prácticas docentes y también de los alumnos.

1.-Actitudes y prácticas docentes. Como surge de las tablas incluidas en la próxima sección, los cuestionarios a estudiantes de las pruebas PISA incluyen variables que estiman la percepción que tienen los alumnos del interés de los docentes en su aprendizaje y del grado en el que disfrutaban enseñándoles. También hay variables que indican si los estudiantes perciben que los profesores establecen objetivos de enseñanza claros, o si siguen enseñándoles hasta que comprenden los contenidos de cada clase. Otras variables miden la frecuencia con que los docentes les indican a los estudiantes cómo pueden mejorar su desempeño, lo que deben aprender, las áreas en las que aún pueden mejorar o cuáles son sus fortalezas en un tema. Finalmente, hay variables que ponderan la frecuencia con que los docentes repreguntan para ver si los estudiantes comprendieron, si consideran la forma en que los estudiantes prefieren hacer sus tareas o si estos se sienten comprendidos por ellos.<sup>2</sup>

2.-Actitudes y prácticas estudiantiles. Además de las anteriores, de las pruebas PISA surge un número aún mayor de preguntas sobre la manera en que actúan los estudiantes y sus motivaciones frente al aprendizaje. En este último aspecto, se estima el grado en que los alumnos creen que estudiar les permitirá obtener un buen empleo, si perciben que esforzarse en la escuela es bueno, si tienen por objetivo aprender lo más posible y el ciclo educativo que esperan completar.

Otro conjunto de variables evalúa la presencia de actitudes perseverantes entre los estudiantes: la medida en que les satisface trabajar lo más posible; si disfrutaban cuando mejoran su desempeño previo; la medida en que perseveran en una tarea hasta completarla; o si prefieren persistir en una tarea difícil en lugar de abandonarla por otra que les resulte más sencilla. Finalmente, el cuestionario incluye preguntas/variables sobre las prácticas de estudio y los hábitos de lectura. Indaga en las maneras en que los estudiantes buscan memorizar textos o producir resúmenes de ellos. También incluye preguntas sobre la medida en que los estudiantes leen sólo por obligación o lo hacen por placer.

Finalmente, el cuestionario recaba información sobre la trayectoria escolar de los estudiantes y la percepción de sus habilidades académicas: si han repetido algún grado, si perciben que leen con fluidez o si tienen dificultades para leer, si las propias pruebas PISA les resultaron sencillas o complejas, etc.<sup>3</sup>

En este estudio buscamos establecer el grado en que estas prácticas y actitudes de los estudiantes y los docentes se asocian a los puntajes obtenidos por los alumnos de menor condición sociocultural en las pruebas PISA 2018. Dado que las variables que examinan las actitudes y prácticas docentes son categóricas, y los resultados de las pruebas se expresan en una variable cuantitativa (puntajes) estableceremos los grados de asociación mediante ‘modelos lineales univariados’. Estos permiten

comparar las diferencias del promedio del puntaje alcanzado por los estudiantes según cómo son clasificados por las variables categóricas. Podremos establecer, por ejemplo, si los estudiantes que se sienten más comprendidos por sus docentes alcanzan puntajes promedio más altos que quienes no lo hacen. O sí los estudiantes que encuentran placer en la lectura o se perciben como más perseverantes alcanzan mejores resultados que aquellos que no se identifican con estas conductas.

Como adelantamos, restringiremos la comparación a los estudiantes de menor condición sociocultural: *aquellos cuyos progenitores no superaron la educación primaria y alcanzan los menores puntajes en la escala de prestigio laboral de Ganzeboom y Treiman (2003).*<sup>4</sup> Además, sólo consideraremos los puntajes en lectura (que fue prioritaria en 2018), ya que resultaría engorroso presentar los resultados desagregados para cada una de las áreas.

Como mostraremos en las próximas secciones, este análisis permite comprender algunas de las condiciones que se vinculan a las variaciones en los puntajes obtenidos por los estudiantes de menor condición sociocultural, pero lo hace en el marco de un conjunto de limitaciones que conviene tener en cuenta.

Un primer conjunto de restricciones surge del marco muestral. Las pruebas PISA solo son representativas de los estudiantes de 15 años que se encuentran *dentro* del nivel medio o secundario del sistema educativo de cada país. Si bien es posible desagregar los datos por estrato social y región, la muestra no es representativa de estas subpoblaciones. A esto se agrega que en el caso de Argentina, en los estratos de menor condición social, existen importantes niveles de deserción antes de esa edad. De manera que las pruebas tienden a sub-representar a los estudiantes de los estratos más vulnerables (Kruger 2019: 4). A esto se agrega que la cantidad de estudiantes del estrato social seleccionado (progenitores que no superaron el nivel primario y de bajo nivel ocupacional) son menos del 5% de la muestra (601 casos), y en solo un 3% de las escuelas hay más de 5 estudiantes en esta condición.

Esta limitada cantidad de casos por establecimiento educativo solo nos permitirá comparar la percepción que tienen los estudiantes *considerados individualmente* sobre algunos aspectos de sus establecimientos educativos y cómo esas percepciones están vinculadas a los puntajes que obtienen en las pruebas de lectura. Pero no podremos emplear modelos estadísticos (multinivel) que desagreguen la proporción de la variación explicada por las características de establecimientos educativos, de aquella que se explica por las de los estudiantes tomados individualmente.

La escasa cantidad de casos también limita la solidez de las estimaciones multivariadas. Como veremos, las correlaciones simples (orden cero) suelen alcanzar la significación estadística. Pero esta se pierde al integrar las variables en modelos multivariados. Esto resulta, fundamentalmente, de que la escasa cantidad de casos limita la robustez de las estimaciones cuando se distribuyen entre el creciente número



de categorías (incremento de los 'grados de libertad') que surge de la combinación de las variables.

También es oportuno indicar que, dado el origen de los datos (encuestas a estudiantes), estos no expresan 'hechos', sino las percepciones de los estudiantes de algunas actitudes y prácticas propias y de los docentes. Así, las estimaciones que realizamos no establecen relaciones entre las características concretas del proceso de enseñanza/aprendizaje y los niveles de desempeño. Sino *la manera en que la percepción estudiantil de algunas de las actitudes y prácticas que lo componen se asocia a los puntajes obtenidos en las pruebas*. Esta particularidad, sumada al hecho de que la encuesta implica de por sí datos que no marcan un orden de prelación entre causa y efecto (son de 'corte transversal' y no series temporales), las estimaciones que presentamos solo nos permitirán establecer los grados de asociación entre variables, pero no implican vínculos causales propiamente dichos.

Otro conjunto de limitaciones proviene de las características sustantivas de las pruebas. Las pruebas producen una medida de los niveles de aprendizaje de los estudiantes a través del puntaje que obtienen en ellas (nivel de logro o desempeño). Esta es, por supuesto, una medida parcial del logro educativo (Pererya et al. 2013; Carabaña 2015). En parte porque el desempeño en las pruebas solo revela *uno* de los aprendizajes que los estudiantes realizan en la escuela (las habilidades cognitivas que resultan de la instrucción escolar). Sin embargo, excluye otros: las habilidades para socializar, la madurez emocional, el reconocimiento de las propias inquietudes o intereses, etc. Además, el desempeño en las pruebas no predica respecto a la capacidad de los estudiantes de aplicar el conocimiento manifestado en ellas en contextos más 'reales' (Martín 2009). Y, asimismo, contienen sesgos al ser diseñadas en referencia al sistema educativo de un grupo de países (los miembros de la OCDE) que no es representativo del conjunto de los que participan en las pruebas (Meyer y Benavot 2013; Rivas 2015).

No obstante estas limitaciones, algunos estudios indican que los resultados o puntajes que los estudiantes obtienen en las pruebas se vinculan a la posterior inserción laboral y niveles de ingreso de los estudiantes que participan en ellas (Bertschy et al. 2008). Así, aunque con limitaciones, los datos surgidos de las pruebas PISA permiten aproximar aspectos relevantes del vínculo entre la condición social y el logro educativo.

## Resultados

Un primer dato relevante que surge de las pruebas es que los estudiantes argentinos cuyos progenitores no superaron el nivel primario y poseen ocupaciones de bajo prestigio obtuvieron un promedio de 355 puntos en las pruebas de lectura de 2018. Aquellos alumnos cuyos progenitores habían completado el nivel terciario

o universitario y se encontraban en las profesiones de mayor prestigio alcanzaron un promedio 97 puntos más alto (442 puntos). Sin embargo, entre los estudiantes de menor condición sociocultural también existieron diferencias importantes. El decil de menor rendimiento de ese estrato obtuvo un promedio de 278 puntos, mientras que en el de mejor desempeño el promedio fue de 512 puntos (superaban la media de los estratos más altos). Los resultados de este estudio muestran que una parte de estas diferencias están vinculadas a la percepción que tienen los alumnos de algunas de las actitudes y prácticas de los docentes estimadas en las pruebas. Y que otra parte, aún mayor, se relaciona con la percepción de prácticas y actitudes estudiantiles.

En la próxima sección incluimos tablas que indican las diferencias en los puntajes promedios entre estudiantes que perciben de maneras distintas las formas en que los docentes actúan durante las clases y las actitudes que mantienen en ellas. La siguiente sección presenta las mismas estimaciones pero referidas a las percepciones que tienen los estudiantes de sus propias prácticas y actitudes.

Las tablas presentan las diferencias entre puntajes promedio (columna 'B') cuando cada variable es tomada independientemente de las demás (orden cero o correlaciones simples) debido a que resultan más robustas. Sin embargo, en cada sección analizamos las diferencias con modelos multivariados donde se consideran también la interacción entre variables (correlaciones semi-parciales). Esto permite aproximarnos al efecto agregado de estos factores, aunque se requeriría una muestra mayor para alcanzar resultados estadísticamente confiables. Además, las tablas sólo incluyen aquellas condiciones que se asocian a los mejores desempeños en las pruebas. Sin embargo, encontramos variables que no mostraron asociación o incluso se asociaban a puntajes por debajo del promedio. Aunque no incluiremos estos factores en las tablas y modelos multivariados, explicitaremos estos resultados en cada una de las secciones.

### **Percepción de los Docentes**

Las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las actitudes y prácticas docentes se relacionan de manera variada a los resultados que alcanzan en las pruebas. La Tabla 1 presenta aquellas que son percibidas como más frecuentes entre los estudiantes que alcanzan puntajes más altos. Posteriormente examinaremos las que son percibidas como más usuales por los estudiantes que alcanzan bajos puntajes relativos. Finalmente, analizaremos aquellas que no muestran diferencias importantes en los niveles de logro de estudiantes con distintas percepciones.

<b>Tabla 1</b>		<b>N</b>	<b>B</b>	<b>Sig.</b>
<b>Percepciones asociadas a mayores desempeños</b>				
La/el docente muestra interés en el aprendizaje de cada estudiante	Todas las clases	416	48,719	,009
	La mayoría de las clases	111	57,210	,003
	Algunas clases	47	54,251	,009
	Nunca o casi nunca	13	0 <sup>a</sup>	
La/el docente ayuda a los estudiantes con sus aprendizajes	Todas las clases	402	40,478	,037
	La mayoría de las clases	122	33,595	,093
	Algunas clases	45	19,033	,375
	Nunca o casi nunca	12	0 <sup>a</sup>	
La/el docente disfruta enseñando	Todas las clases	151	38,140	,003
	La mayoría de las clases	314	41,313	,001
	Algunas clases	85	53,354	,000
	Nunca o casi nunca	31	0 <sup>a</sup>	
La/el docente disfrutaba enseñar el tema de la clase	Todas las clases	155	29,610	,044
	La mayoría de las clases	365	26,540	,060
	Algunas clases	38	30,468	,079
	Nunca o casi nunca	23	0 <sup>a</sup>	
La/el docente establece objetivos de aprendizaje claros	Todas las clases	277	32,334	,064
	La mayoría de las clases	194	50,521	,004
	Algunas clases	95	40,043	,029
	Nunca o casi nunca	15	0 <sup>a</sup>	
La/el docente continúa enseñando hasta que los estudiantes comprenden	Todas las clases	359	29,918	,088
	La mayoría de las clases	123	35,294	,053
	Algunas clases	89	31,034	,095
	Nunca o casi nunca	15	0 <sup>a</sup>	

Fuente: elaboración propia en base a datos PISA 2018

Los estudiantes que alcanzan mayores puntajes en las pruebas perciben que es más frecuente que sus docentes ‘muestren interés’ y ‘ayuden’ a los alumnos con sus aprendizajes. También perciben como más común que ellos disfruten su tarea, establezcan objetivos claros de aprendizaje y continúen enseñando hasta que los estudiantes aprendan.

Al integrarlas en un solo modelo multivariado, estos factores aparecen vinculados a un 8% de las variaciones en el desempeño. La magnitud moderada de esta asociación resulta de la escasa cantidad de estudiantes que optan por la alternativa ‘nunca o casi nunca’ en cada una de las variables (al incluir pocos casos en la categoría de contraste la cantidad de la variación explicada en el conjunto resulta relativamente pequeña). Por la misma razón, el modelo luce poco robusto. Como explicamos, la mayoría de las variables tomadas independientemente pierden validez estadística al combinarse con otras, lo que limita la capacidad de establecer la participación relativa de cada variable dentro del modelo.

Si bien la Tabla 1 solo muestra las actitudes y prácticas percibidas como más frecuentes entre los estudiantes con puntajes más altos, encontramos otras que son percibidas como más comunes entre los estudiantes con promedios más bajos. Por ejemplo, los estudiantes que perciben que sus docentes les indican ‘en todas’ o la ‘mayoría’ de las clases cómo mejorar su desempeño, obtienen un promedio 25 y 30 puntos más bajo que quienes indican que esto ‘nunca’ ocurre en sus clases. Una diferencia algo menor (en torno a los 15 puntos) ocurre cuando se indaga sobre la frecuencia con que los docentes ‘indican a los estudiantes lo que deben aprender’, ‘las áreas en las que aún pueden mejorar’ o ‘cuáles son sus fortalezas en un tema’.

Finalmente, encontramos algunos casos donde los promedios casi no varían. Entre otras cosas, la percepción sobre la frecuencia con que los docentes repreguntan para ver si los estudiantes comprendieron no variaba de acuerdo a los puntajes. La diferencia era de 4 puntos cuando se indagaba respecto a si el docente ‘prestaba atención a la forma en que los estudiantes proponían hacer las cosas’ y resultaba algo mayor (entre 6 y 11 puntos) cuando se preguntaba a los estudiantes si ‘se sentían comprendidos por sus docentes’. En ningún caso alcanzaban la significación estadística.

Las tres tendencias que encontramos sugieren que la relación entre estas percepciones y el desempeño varía según el tipo de prácticas o actitudes de que se trate. Los estudiantes que logran mejores desempeños perciben como más frecuentes aquellas prácticas y actitudes relacionadas con la enseñanza: que los docentes muestren interés en el aprendizaje de los estudiantes, que pongan objetivos claros en cada clase, que disfruten de enseñar, etc.

Los estudiantes que obtienen bajos puntajes relativos perciben como más comunes

aquellas prácticas y actitudes que remiten a señalamientos específicos o puntuales sobre: cómo mejorar el desempeño, las áreas en las que pueden progresar o aquellos temas que han logrado aprender. Finalmente, no aparecen diferencias de desempeño marcadas respecto a las actitudes o prácticas que implican empatía entre docentes y estudiantes (e.g. que los alumnos se sientan comprendidos y escuchados por sus docentes).

Si bien estas relaciones no llegan a conformar un patrón totalmente consistente, presentan una tendencia que es, por otra parte, relativamente sencilla de interpretar. Los estudiantes que logran buenos desempeños reconocen en sus docentes aquellas prácticas y actitudes que les han permitido lograrlos. Aquellos estudiantes que alcanzan menores desempeños, de todas maneras parecen reconocer los esfuerzos puntuales que realizan los docentes para que logren mejorar. Y, en general, independientemente de sus niveles de logro, los estudiantes tienden a sentirse escuchados o comprendidos por los docentes.

### **Prácticas y actitudes estudiantiles**

Esta sección examina la relación entre el desempeño y las actitudes y prácticas de estudio de los alumnos. Los resultados de investigaciones precedentes sugieren que algunas de ellas, como la motivación para el estudio, la perseverancia o los hábitos de lectura mantienen una particular vinculación con los niveles de logro. Siguiendo estos avances, analizaremos, primeramente, las actitudes relacionadas con la perseverancia y la motivación, luego las prácticas de estudio y los hábitos de lectura. Finalmente examinaremos los antecedentes académicos y la percepción de sus capacidades que manifiestan los estudiantes.

#### *Motivación y perseverancia*

La Tabla 2 pone en evidencia las formas de motivación y perseverancia con que se identifican los estudiantes con mejores desempeños. Quienes reconocen como su objetivo ‘aprender lo más posible’ y creen que ‘esforzarse’ en la escuela los conducirá a obtener un buen empleo alcanzan promedios significativamente más altos que quienes no reconocen a estas motivaciones como propias.<sup>5</sup> Luego, también existen diferencias, aunque menores, entre quienes están muy de acuerdo con que esforzarse en la escuela es importante, o tienen la expectativa de avanzar en su educación (particularmente quienes esperan completar una formación terciaria) y quienes no se fijan estas metas.

Las variables asociadas a la perseverancia marcan diferencias todavía mayores a las que se asocian a la motivación. Los estudiantes que manifiestan que los satisface trabajar lo más posible o que disfrutan cuando mejoran su desempeño anterior, obtienen puntajes más altos que quienes no perciben a estas actitudes como propias. La identificación con otras actitudes perseverantes, como continuar una tarea hasta

completarla o esforzarse por superar las limitaciones, también aparecen vinculadas al desempeño, si bien en menor medida.

<b>Tabla 2</b> <b>Motivación y perseverancia</b>			<b>N</b>	<b>B</b>	<b>Sig.</b>
<b>Motivación</b>	Esforzarme en la escuela es importante	Muy de acuerdo	309	25,585	,017
		De acuerdo	149	27,260	,017
		En desacuerdo	22	9,622	,578
		En total desacuerdo	44	0	
	Esforzarme en la escuela me permitirá conseguir un buen trabajo.	Muy de acuerdo	315	37,751	,001
		De acuerdo	152	32,248	,006
		En desacuerdo	25	20,562	,222
		En total desacuerdo	40	0	
	Mi objetivo es aprender lo más posible.	Totalmente cierto	128	40,680	,007
		Muy cierto	115	40,281	,008
		Parcialmente cierto	133	46,810	,002
		Apenas cierto	111	34,361	,023
		Para nada cierto	24	0	
	Esperas completar educación secundaria (superior)	Si	388	14,493	,011
		No	213	0	
	Esperas completar una formación profesional	Si	168	35,263	,000
		No	433	0	
	Esperas completar educación terciaria	Si	177	22,917	,000
		No	424	0	
	Esperas completar la universidad o posgrado	Si	279	28,182	,000
No		322	0		

<b>Perseverancia</b>	Me satisface trabajar lo más posible.	Muy de acuerdo	25	58,920	,000
		De acuerdo	37	35,303	,003
		En desacuerdo	302	10,071	,118
		En total desacuerdo	158	0	
	Disfruto de hacer cosas cuando puedo mejorar mi desempeño anterior.	Muy de acuerdo	18	45,610	,004
		De acuerdo	27	69,442	,000
		En desacuerdo	251	24,198	,000
		En total desacuerdo	222	0	
	Una vez que comienzo una tarea persevero hasta completarla.	Muy de acuerdo	123	40,790	,018
		De acuerdo	291	1,606	,863
		En desacuerdo	88	-7,454	,297
		En total desacuerdo	17	0	
	Si no soy buen en algo, prefiero insistir hasta comprenderlo antes que pasar a otra cosa.	Muy de acuerdo	166	31,771	,043
		De acuerdo	261	4,645	,628
		En desacuerdo	67	1,548	,814
		En total desacuerdo	20	0	

Fuente: elaboración propia en base a datos PISA 2018

Cuando integramos estas variables en un mismo modelo encontramos que se asocian a un 21,2% ( $p \leq ,0001$ ) de la variación en los puntajes. Si bien el modelo general alcanza la significación estadística, por los motivos ya señalados, muchas de las variables pierden esa condición *dentro* de las estimaciones multivariadas. Estos resultados sugieren que, en conjunto, la motivación y la perseverancia se asocian al desempeño; aunque no es posible establecer con precisión cuál es la participación relativa de cada una cuando actúan combinadamente.

Junto a la identificación de las actitudes estudiantiles vinculadas al mejor desempeño, encontramos otras que no presentaban esa vinculación. Los estudiantes que indicaron que ‘disfrutaban de trabajar en situaciones que implican la competencia con otros’, que afirmaban que era ‘importante para ellos lograr mejores desempeños que otros’ o que ‘se esforzaban más cuando estaban en competencia con otros’ no alcanzaban puntajes significativamente más altos que quienes no acordaban con estas afirmaciones. Así, si bien la identificación con actitudes perseverantes y las

motivaciones vinculadas al progreso laboral y escolar eran más frecuentes entre estudiantes con mejores desempeños, la competitividad no aparecía como un factor que se asociara a ellos.

*Prácticas de estudio y hábitos de lectura*

El análisis de las prácticas de estudio y los hábitos de lectura también revela un panorama matizado. La Tabla 3 muestra aquellas que reconocen como propias los alumnos que alcanzan puntajes más altos en las pruebas, pero luego veremos otras que no siguen el mismo patrón. Una particularidad es que, en este caso, las mayores diferencias no se ubican siempre entre los extremos de la escala. Los estudiantes que perciben a ciertas prácticas de estudio como ‘muy útiles’ no son necesariamente los que obtienen los puntajes más altos. En muchos casos, los estudiantes de los rangos intermedios (mayormente niveles 2 o 3) alcanzan los mayores niveles de logro, aunque no hemos podido identificar la causa de esta tendencia.

<b>Tabla 3</b> <b>Prácticas de estudio</b>		<b>N</b>	<b>B</b>	<b>Sig.</b>
Utilidad para comprender y memorizar un texto: me concentro en las partes del texto que son fáciles de entender.	Muy útil	155	16,032	,074
	(2)	69	38,658	,000
	(3)	96	47,489	,000
	(4)	83	57,040	,000
	(5)	44	29,454	,016
	Inútil	78	0 <sup>a</sup>	
Utilidad para comprender y memorizar un texto: después de leer un texto, discuto el contenido con otras personas.	Muy útil	132	20,850	,010
	(2)	75	44,944	,000
	(3)	58	17,709	,087
	(4)	65	28,232	,005
	(5)	56	7,214	,490
	Inútil	129	0 <sup>a</sup>	
Utilidad para comprender y memorizar un texto: subrayo las partes más importantes del texto.	Muy útil	213	29,973	,001
	(2)	68	40,474	,000
	(3)	64	33,284	,003
	(4)	50	21,980	,064
	(5)	41	-8,352	,508
	Inútil	75	0 <sup>a</sup>	



¿Por qué varía el desempeño escolar entre estudiantes de baja condición social?  
Asociaciones entre prácticas, percepciones y logros

Utilidad para comprender y memorizar un texto: resumir el texto en mis propias palabras.	Muy útil	207	48,982	,000
	(2)	83	65,124	,000
	(3)	67	50,394	,000
	(4)	43	34,157	,006
	(5)	38	28,409	,027
	Inútil	72	0 <sup>a</sup>	
Utilidad para comprender y memorizar un texto: Le leo el texto en voz alta a otras personas.	Muy útil	127	11,402	,149
	(2)	51	28,019	,008
	(3)	54	40,334	,000
	(4)	69	30,981	,001
	(5)	71	31,280	,001
	Inútil	144	0 <sup>a</sup>	
Utilidad para escribir un resumen: Escribo el resumen, y después reviso si cada párrafo está incluido en el resumen.	Muy útil	159	14,494	,083
	(2)	67	45,858	,000
	(3)	83	51,608	,000
	(4)	72	46,445	,000
	(5)	44	20,300	,085
	Inútil	96	0 <sup>a</sup>	
Utilidad para escribir un resumen: Antes de escribir el resumen, leo el texto tantas veces como sea posible.	Muy útil	194	29,649	,003
	(2)	91	51,198	,000
	(3)	67	62,185	,000
	(4)	60	43,847	,000
	(5)	39	22,465	,097
	Inútil	57	0 <sup>a</sup>	
Utilidad para escribir un resumen: Controlo cuidadosamente si incluí los hechos más importantes.	Muy útil	241	56,432	,000
	(2)	94	56,284	,000
	(3)	49	29,752	,023
	(4)	45	25,719	,055
	(5)	33	23,427	,108
	Inútil	47	0 <sup>a</sup>	

Utilidad para escribir un resumen: leo el texto, subrayo las partes más importantes y luego escribo el resumen.	Muy útil	237	50,077	,000
	(2)	80	53,587	,000
	(3)	50	42,284	,001
	(4)	48	40,736	,001
	(5)	30	19,337	,183
	Inútil	61	0 <sup>a</sup>	

Fuente: elaboración propia en base a datos PISA 2018

Las prácticas de estudio que se asocian a las mayores diferencias en los puntajes son las que se vinculan a la producción de resúmenes. Los estudiantes que le dan importancia a elaborar síntesis controlando de incluir los hechos más relevantes y subrayando previamente los segmentos más importantes del texto obtienen más de 50 puntos adicionales respecto a quienes indican que esto no les parece útil. Por su parte, las técnicas que implican la memorización de textos se asocian a diferencias algo menores. Subrayar las partes más importantes de un texto, discutir su contenido con otros o leerlo en voz alta se relaciona a diferencias de alrededor de unos 40 puntos, unos 10 menos que la producción de resúmenes. Finalmente, algunas técnicas similares a las anteriores, no fueron incluidas en el cuadro porque no mostraron vinculaciones con el desempeño. En particular, los estudiantes que consideraban que debían leer un texto ‘dos veces’ para comprenderlo o que intentaban ‘copiar tantas frases como fuera posible’ para hacer un resumen no lograban desempeños superiores al resto.

Además de las prácticas de estudio, la Tabla 4 muestra que los hábitos de lectura se encuentran vinculados al desempeño. Particularmente, quienes no disfrutaban de conversar sobre libros con otras personas, obtienen puntajes notoriamente más bajos que quienes sí manifiestan disfrutar esta actividad. La diferencia también es importante entre quienes acuerdan que la lectura es una pérdida de tiempo y quienes disienten con ello.

<b>Tabla 4</b> <b>Hábitos de lectura</b>		<b>N</b>	<b>B</b>	<b>Sig.</b>
Cuán de acuerdo (o en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: Sólo leo cuando estoy obligado	M u y e n desacuerdo	76	23,588	,016
	En desacuerdo	113	27,928	,002
	De acuerdo	283	-13,169	,078
	M u y d e acuerdo	103	0 <sup>a</sup>	
Cuán de acuerdo (o en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: Leer es uno de mis pasatiempos favoritos.	M u y e n desacuerdo	116	-32,764	,001
	En desacuerdo	238	-30,395	,001
	De acuerdo	144	-14,728	,128
	M u y d e acuerdo	69	0 <sup>a</sup>	
Cuán de acuerdo (o en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: me gusta hablar de libros con otras personas.	M u y e n desacuerdo	142	-48,571	,000
	En desacuerdo	247	-45,933	,000
	De acuerdo	139	-28,709	,015
	M u y d e acuerdo	40	0 <sup>a</sup>	
Cuán de acuerdo (o en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: leer es una pérdida de tiempo.	M u y e n desacuerdo	183	47,203	,000
	En desacuerdo	279	21,465	,073
	De acuerdo	70	8,218	,549
	M u y d e acuerdo	33	0 <sup>a</sup>	
Cuán de acuerdo (o en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: sólo leo para obtener la información que necesito.	M u y e n desacuerdo	69	33,292	,001
	En desacuerdo	102	47,943	,000
	De acuerdo	284	5,259	,457
	M u y d e acuerdo	117	0 <sup>a</sup>	

Fuente: elaboración propia en base a datos PISA 2018

La combinación de las prácticas o técnicas de estudio que se asocian a los mayores puntajes, y de los hábitos de lectura que también lo hacen se vinculan en conjunto a un 38,5% ( $p \leq .0001$ ) de la variación entre puntajes. Como en casos anteriores, la variación explicada por el modelo en general es estadísticamente válida. Sin embargo, debido al tamaño de la muestra, casi todas las variables pierden significación dentro de él. Esta aproximación exploratoria sugiere, entonces, que las prácticas de estudio y los hábitos de lectura mantienen una relación relevante con el desempeño, aunque nuevamente con los datos disponibles no podamos establecer con precisión la participación de cada variable dentro del modelo.

#### *Antecedentes académicos y habilidades percibidas*

La Tabla 5 presenta el último conjunto de condiciones que analizaremos. Las primeras tres variables remiten a los antecedentes académicos de los estudiantes, particularmente a si repitieron o no un grado. Las demás variables refieren a la percepción que tienen los estudiantes de sus habilidades en lectura, o a las dificultades experimentadas o percibidas por ellos en el transcurso de su escolarización y en la realización de la misma prueba PISA.

<b>Tabla 5</b> <b>Antecedentes académicos y habilidades percibidas</b>		<b>N</b>	<b>B</b>	<b>Sig.</b>
Alguna vez repetiste un grado en primaria	No, nunca	477	70,666	,000
	Si, una vez	60	14,583	,460
	Si, dos o más veces	13	0 <sup>a</sup>	
Alguna vez repetiste un grado en secundaria básica	No, nunca	382	41,965	,006
	Si, una vez	102	14,656	,366
	Si, dos o más veces	19	0 <sup>a</sup>	
Alguna vez repetiste un grado en secundaria superior	No, nunca	396	110,858	,098
	Si, una vez	7	68,224	,340
	Si, dos o más veces	1	0 <sup>a</sup>	

¿Por qué varía el desempeño escolar entre estudiantes de baja condición social?  
Asociaciones entre prácticas, percepciones y logros

Soy un buen lector	T o t a l desacuerdo	142	-43,785	,000
	Desacuerdo	234	-35,606	,003
	De acuerdo	134	-12,908	,299
	Total acuerdo	34	0 <sup>a</sup>	
Puedo comprender textos difíciles	T o t a l desacuerdo	66	-55,799	,000
	Desacuerdo	185	-37,165	,002
	De acuerdo	265	-11,297	,322
	Total acuerdo	36	0 <sup>a</sup>	
Leo con fluidez	T o t a l desacuerdo	55	-68,283	,000
	Desacuerdo	160	-62,744	,000
	De acuerdo	259	-23,514	,008
	Total acuerdo	62	0 <sup>a</sup>	
Siempre tengo dificultades para leer	T o t a l desacuerdo	161	76,036	,000
	Desacuerdo	248	46,207	,000
	De acuerdo	111	20,721	,132
	Total acuerdo	25	0 <sup>a</sup>	
Tengo que leer un texto varias veces para comprenderlo plenamente.	T o t a l desacuerdo	63	44,126	,000
	Desacuerdo	152	47,238	,000
	De acuerdo	257	22,227	,006
	Total acuerdo	85	0 <sup>a</sup>	
Me resulta difícil responder preguntas sobre un texto.	T o t a l desacuerdo	97	49,880	,000
	Desacuerdo	239	35,824	,001
	De acuerdo	173	12,402	,249
	Total acuerdo	46	0 <sup>a</sup>	

En la prueba PISA: Había muchas palabras que no podía comprender.	T o t a l desacuerdo	94	50,622	,000
	Desacuerdo	201	63,993	,000
	De acuerdo	222	25,802	,010
	Total acuerdo	50	0 <sup>a</sup>	
En la prueba PISA: Muchos textos me resultaban muy difíciles.	T o t a l desacuerdo	83	38,193	,001
	Desacuerdo	244	49,910	,000
	De acuerdo	181	12,207	,225
	Total acuerdo	52	0 <sup>a</sup>	
En la prueba PISA: Me perdía al navegar entre distintas páginas.	T o t a l desacuerdo	119	44,739	,000
	Desacuerdo	247	43,163	,000
	De acuerdo	139	13,834	,203
	Total acuerdo	48	0 <sup>a</sup>	

Fuente: elaboración propia en base a datos PISA 2018

El análisis revela una asociación importante entre muchas de estas variables y el desempeño. Las mayores diferencias de puntaje aparecen asociadas a los niveles de repitencia, particularmente en la primaria y en la secundaria superior, y a la percepción que tienen los estudiantes de su capacidad para leer. La magnitud de la diferencia es mayor entre los estudiantes que perciben que leen con fluidez y quienes no lo hacen, y entre quienes manifiestan tener dificultades para leer y quienes no tienen esta percepción. En cambio, las variables que refieren a dificultades en la comprensión de textos muestran diferencias de menor magnitud (aunque no irrelevantes). Lo mismo sucede con las variables referidas a las dificultades para resolver las pruebas PISA.

No puede obviarse que, al menos conceptualmente, existe una potencial endogeneidad en esta relación. Es decir, que más que condiciones diferentes pero asociadas, en este caso las variables dependientes e independientes podrían vincularse por constituir mediciones parcialmente distintas de un mismo fenómeno. Por ejemplo, la percepción de que las pruebas PISA presentan dificultades sería otra manera en que se manifestaría la misma capacidad de desempeño que se expresa en los puntajes alcanzados en las pruebas. Y algo similar podría plantearse respecto a la percepción de las dificultades para leer o comprender un texto.

Pero pese a ser potencialmente endógenas, estas variables no mantienen un grado de asociación con el desempeño desproporcionadamente mayor al de otros factores.

Los antecedentes académicos y la percepción de las habilidades combinados se relacionan al 39,2 % ( $p \leq 0,0001$ ) de la variación en el desempeño. Un porcentaje similar al que surgía de las prácticas de estudio y hábitos de lectura. Es decir, que si bien no puede descartarse algún grado de endogeneidad, el nivel de asociación no sugiere una absoluta superposición entre variables.

A su vez, sustraer las variables potencialmente endógenas del modelo que integra a la totalidad de los factores no anula su relevancia. El modelo completo se vincula al 72% de la variación en el puntaje. Quitándole los antecedentes académicos y la percepción de la propia habilidad académica, esta proporción se reduce al 54%. De manera que, aun excluyendo los factores potencialmente endógenos, el resto de las variables se mantiene asociada a una proporción importante de la variación en los puntajes.

## Conclusiones

El examen de las condiciones asociadas a las diferencias en los puntajes obtenidos por estudiantes de bajo estatus socio cultural permitió identificar algunos de los factores vinculados a los mejores desempeños. En varios casos, esos resultados coinciden con lo encontrado en investigaciones anteriores, pero otros plantean diferencias. Y todavía otros muestran relaciones con actitudes y prácticas de docentes y, sobre todo, de estudiantes que no habían sido exploradas previamente.

La Tabla 1 indica que los estudiantes que logran los mayores desempeños, perciben más que otros que sus docentes se interesan y los ayudan con sus aprendizajes, disfrutan enseñando, continúan haciéndolo hasta que los alumnos comprenden y fijan objetivos claros en cada clase. La asociación entre esta última condición (objetivos claros) y el desempeño confirma lo encontrado en estudios previos, pero las demás actitudes no fueron consideradas en términos idénticos en ellos. Sin embargo, existe una coincidencia general: la probabilidad de que los estudiantes alcancen mayores logros educativos esta asociada a las percepciones y actitudes positivas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, estos resultados no predicen sobre el orden de prelación causal de esta asociación. Podría ser que allí donde los docentes mantienen altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes, estos alcancen mayores logros educativos. Pero también podría ocurrir que cuando los estudiantes obtienen buenos resultados relativos, las expectativas docentes se vuelvan más optimistas. E incluso es posible que estas condiciones se influyan recíprocamente.

Junto a las actitudes y prácticas docentes asociadas a los mejores desempeños, encontramos otras que no mostraron vinculaciones con ellos, o que incluso se asociaban a los puntajes más bajos. En el primer caso, esto sugería que los estudiantes tienden a sentirse escuchados o comprendidos por los docentes

independientemente de sus niveles de logro. En el segundo caso, que los estudiantes con menores desempeños parecen reconocer los esfuerzos puntuales que realizan los docentes para que logren mejorar.

Con respecto a las actitudes y prácticas estudiantiles, la Tabla 2 confirma que la motivación y, aún más, la perseverancia se encuentran asociadas al desempeño. La Tabla 3 pone en evidencia las modalidades de estudio que están asociadas a él. Y la Tabla 4 corrobora resultados previos respecto a que los estudiantes que manifiestan mayor predisposición a leer y disfrutan de la lectura, obtienen los puntajes más altos.

Finalmente, la Tabla 5 confirma que los antecedentes y la autopercepción de la capacidad académica están asociados al desempeño en las pruebas. Los estudiantes que repitieron algún grado logran puntajes por debajo del promedio, y quienes se perciben como buenos lectores suelen alcanzar desempeños superiores a quienes no lo hacen. Como adelantamos, estas últimas condiciones son, en cierta medida, endógenas al logro, y tampoco revelan el orden de prelación causal que podría vincular a estos factores con él. Bien podría ser que los estudiantes que se perciben como buenos lectores, que no encuentran dificultades para comprender un texto o para resolver las propias pruebas PISA, alcancen puntajes mayores. Pero también es plausible que estas percepciones resulten de que no experimentan estas dificultades en primer lugar. Y también es posible que estas condiciones se influyan recíprocamente.

Tal como ocurrió con las actitudes y prácticas docentes, además de revelar las condiciones asociadas al desempeño, nuestro análisis de las valoraciones y hábitos estudiantiles puso en evidencia a aquellas que no mantienen vínculos con él. Entre las actitudes, encontramos que ninguna de las variables que exploraban el deseo de superar el desempeño de otros estudiantes resultó asociada al logro. Y entre las técnicas de estudio, que copiar frases textuales en un resumen o releer los textos unas pocas veces no se asocian a los mejores desempeños.

Aunque no fue posible realizar cálculos estadísticamente confiables, los análisis multivariados sugieren que cuando actúan en conjunto estas condiciones mantienen vínculos importantes con el desempeño. Una estimación conservadora indica que, combinados, los factores vinculados a los mayores niveles de logro están asociados a más de un 50% de la variación en los puntajes. Una estimación menos restrictiva sugiere que podría ser más del 70%.

Sin embargo, además de las debilidades estadísticas de estos cálculos, los propios antecedentes en el campo previenen la ingenuidad de asumir este tipo de estimación como si fueran los componentes de una 'receta' del modelo escolar exitoso. La tentación de tomar así a este tipo de información ha llevado al fracaso a más de un programa de reformas educativas. Sin embargo, que no califique como 'receta mágica' no neutraliza su potencial heurístico. Los resultados no indican lo



que 'debe' hacerse, pero sí la manera en que pueden identificarse y evaluar las tareas por delante.

En este sentido, una particularidad de nuestros resultados es que la proporción más significativa de esta variación no aparece asociada a las actitudes y prácticas docentes (que solo se vincularían a un 8% de la misma). Las predisposiciones y formas de estudiar de los alumnos y las trayectorias y percepciones que ellos mismos tienen de sus capacidades académicas presentan una mayor vinculación. Una primera llamada de atención, entonces, es que conviene considerar en mayor medida a las actitudes y hábitos de los estudiantes que, en general, han sido menos exploradas.

A su vez, sin que exista una división estricta entre condiciones maleables y otras que no lo son, es claro que algunas se prestan más a ser modificadas por la gestión educativa que otras. Por ejemplo, entre las actitudes y prácticas docentes, las expectativas respecto a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes surgieron como una de las más vinculadas al logro. Esta configuración actitudinal puede en parte resultar de la formación profesional, pero también se constituye en un proceso de socialización más general, donde se estructuran las percepciones de la alteridad social. Si bien la primera dimensión podría modificarse desde la gestión educativa, aunque más probablemente en el mediano plazo (modificando la curricula de los profesorado o mediante instancias complementarias de formación docente), la segunda es menos accesible a ella.

De manera similar, en el caso de los estudiantes, existen ciertas prácticas de estudio que pueden ser objeto, incluso, de ejercitación cotidiana en la escuela. Por ejemplo, la producción de resúmenes como técnica de estudio o fomentar hábitos de lectura. No obstante otras, como promover la perseverancia o la motivación al estudio, surgen de un proceso de socialización más general que solo puede abordarse parcialmente desde la educación formal.

Además de estos matices, es importante asumir que los vínculos que examinamos no mantienen asociaciones universales (vínculos nomológicos) entre sí. La recurrencia que se verifica entre estudios indica que existe cierta probabilidad (alta o mediana) de que la asociación ocurra. Pero al existir matices, las formas y magnitudes que cobren estas vinculaciones va a ser parcialmente dependiente del contexto en el que tienen lugar. De manera que no debe olvidarse que el grado en que cada uno de estos factores se asocia a mejores desempeños de los estratos más postergados, sin ser absolutamente aleatorio, dependerá parcialmente de la forma en que se combina con otros, y del contexto (nacional, regional, vecinal e institucional) en que se produzca.

En suma, si estas combinaciones de recurrencia y variación y de factores más y menos maleables debería advertirnos sobre la inconveniencia de plantearnos como

objetivo la identificación de factores ‘determinantes’ del desempeño escolar, tampoco debería conducirnos al relativismo absoluto. No se trata de asumir que cada caso es único, ni de que existen condiciones universales. Se trata de reconocer la forma y el grado con que las condiciones que más recurrentemente se vinculan al logro de los estratos más postergados se manifiestan en distintos contextos; sin olvidar que la investigación preexistente nos guía también en esa empresa.

## Notas

<sup>1</sup> Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (1988) y Doctor en Antropología y Sociología del Desarrollo por la Universidad Libre de Amsterdam (1997). Residió como investigador invitado en la Universidad de Yale (EE. UU.), en la Universidad de Wuppertal y en el Instituto Max Planck para el Estudio de las Sociedades (ambos en Alemania). Ha sido director del Observatorio de Violencia en Escuelas de la Universidad de San Martín y el Ministerio argentino de Educación Ciencia y Tecnología (2004-2008)

<sup>2</sup> Para más detalles ver ítems ST100Q01TA a ST213Q04HA del cuestionario a estudiantes.

<sup>3</sup> Para más detalles ver ítems ST097Q01TA a ST097Q05TA; ST160Q01IA a ST167Q05IA; ST161Q01HA a ST165Q05IA; ST036Q05TA a ST184Q01HA y ST208Q01HA a ST208Q04HA del cuestionario a estudiantes

<sup>4</sup> En esta escala los puntajes altos indican mayor estatus, mientras los más bajos menor estatus. En este caso tomamos a los progenitores que no habían superado los 25 puntos de una escala que supera los 70 (e.g. barrenderos, empleadas domésticas, porteros, albañiles, etc.) y no avanzaron más allá de la educación primaria.

<sup>5</sup> Otras motivaciones similares como intentar comprender el material y el contenido de cada clase lo más posible también resultaban más características entre estudiantes de mejor desempeño, aunque la magnitud de la diferencia era menor y no alcanzaba la significación estadística.

## Referencias

- Albornoz, F.; Furman, M.; Podestá, M.; Razquin, P. (2015). Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina, *Desarrollo Económico*, 56(218), 3-31.
- Bernstein, B. (1971) *Class, codes and control*. Londres: Routledge.
- Bertschy, K.; Cattaneo, A.; Wolter, S. (2008) What Happened to the PISA 2000 Participants Five Years Later? *IZA Discussion Paper Series*, 3323. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*, Julio Carabaña. Madrid: La Catarata.
- Casassus, J. (2001) *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Cervini, R. (2009). ‘Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel.’ *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(1), 6-21.

Cervini, R. y Del Campo, R. (2012) *Nivel de aprendizaje y características del alumno y de la escuela. Censo secundaria ONE 2010-matemática*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Downey, D.; Condrón, D. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education* 89(3), 207–220

Edmonds, R; Billingsley, A.; Comer, J.; Dyer, J; Hall, W.; Bernard Hill, R.; McGehee, N.; Dunbar Reddick, L.; Taylor, H.; Wright, S. (1973) A black response to Christopher Jencks's inequality and certain other issues. *Harvard Educational Review*, 43, 76-91.

Ganzeboom, H.; Treinman, D. (2003) Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. En: Hoffmeyer-Zlotnik J.; Wolf C. (org.)

*Advances in cross-national comparison*. Boston: Springer, p. 83-10.

González Rozada, M., Narodowski, M., Gottau, V. & Moschetti, M. (2015). *De facto school choice and socioeconomic segregation in secondary schools of Argentina*. [https://EconPapers.repec.org/RePEc:udt:wpecon:2015\\_05](https://EconPapers.repec.org/RePEc:udt:wpecon:2015_05).

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Jencks, C. (1972) *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.

Krüger, N. (2011) 'The segmentation of the argentine education system: evidence from PISA 2009.' *Regional and Sectorial Economic Studies*. 11(3), 41-64.

Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27(8), 1-34 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>.

Kyriakides, L.; Creemers, B. (2008) The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*. 1(1), 61-85.

Kyriakides, L.; Christoforou, C.; Charalambos Y. (2013) What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching, *Teaching and Teacher Education*. 36, 143-152.

Mace-Matluck, Betty (1987) *The Effective Schools Movement: Its History and Context*. An SEDL Monograph. Austin: Southwest Educational Development Lab.

Marsh, Herb; Craven, Rhonda (2005) A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement: New support for the benefits of enhancing self-concept. *Educational & Child Psychology* 25(2), 104-118.

Martín, E. (2009). Currículo y evaluación estandarizada: colaboración o tensión. En E. Martín & E. Martínez Rizo (comps.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Buenos Aires: OEI/ Fundación Santillana, p. 89-98.

Melekoglu, M. A. (2011). Impact of Motivation to Read on Reading Gains for Struggling Readers With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 248–261. <http://www.jstor.org/stable/23053287>

Meyer, H., Benavot, A. (2013). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational*

*governance*. Oxford: Symposium Books.

Muller, E.; Mancuso, S.; Vitale, M. Estado del arte de la investigación sobre la Eficacia Escolar en Argentina. En: Murillo, J. (Org.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003. p. 127- 148.

Murillo, J. (Org.), (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Murnane R.J. (1981) Interpreting the Evidence on School Effectiveness. *Teachers College Record*. 83(1), 19-35. doi:10.1177/016146818108300106

Neufeld, Barbara (1983) *A Review of Effective Schools Research: The Message for Secondary Schools*. Washington: National Commission on Excellence in Education.

Pereyra, M. Kotthoff, H.; Cowen, R. (2013). PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. Introducción al monográfico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 6-14

Purkey, S.; Smith, M. (1982) Effective schools. A review. *National Invitational Conference, Research On Teaching: Implications For Practice*. Warrenton, VA, February, p. 25-57.

Reimers, F. (2000) ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5(9), 11-69.

Reynols, D.; Sammons, P.; De Fraine, B., Van Damme, J. (2014) Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*. Londres. 25 (2), 197-230.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA*. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/america-latina-despues-de-pisa-lecciones-aprendidas-de-la-educacion-en-siete-paises-2000-2015/>

Sammons, P.; Bakkum, L. (2011) Effective schools, equity and teacher efficacy: A review of the literature. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 15 (3), 9-26.

Samuels, J.; Paul, T. (2007). Does practice make perfect? independent reading quantity, quality and student achievement. *Learning and Instruction*, 17 (3), 253-264

Slavin, Robert (1994) Effective Classrooms, Effective Schools: A Research Base for Reform in Latin American Education. En: Puryear, Effrey; Brunner, José (Eds.), *Education, Equity And Economic Competitiveness In The Americas: An Inter-American Dialogue Project Volume I: Key Issues*. Washington: Interamer-OEA.

Scheerens, J.; Cramers, B. (1989) Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*. 13 (7), 691-706.

Scheerens, J.; Witziers, B.; Steen, R. (2013) Un meta-análisis de estudios de eficacia escolar. *Revista de Educación*. 3 (61), 619-645.

Slavin, R. (1994) Effective classrooms, effective schools: A research base for Reform in Latin American education. En: Puryear, J.; Brunner, J. (Orgs.) *Education, equity and economic competitiveness in the Américas. An inter-American dialogue project*. Washington: OEA, 7-29.

Treviño, E.; Valdes, H.; Castro, M.; Costilla, R.; Pardo, C.; Rivas Donoso, F. (2010) *Factores*

¿Por qué varía el desempeño escolar entre estudiantes de baja condición social?  
Asociaciones entre prácticas, percepciones y logros

*asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa.

Weber, G. (1971) *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington: Council for Basic Education.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Buenos Aires: Akal.