

# Conocimiento y políticas educativas: una mirada sobre los estudios de eficacia escolar



Ministerio de Educación  
Presidencia de la Nación

Diee

Dirección de Información  
y Estadística Educativa

**Presidente de la Nación**  
Ing. Mauricio MACRÍ

**Vicepresidenta de la Nación**  
Lic. Marta Gabriela MICHETTI

**Jefe de Gabinete de Ministros**  
Lic. Marcos PEÑA

**Ministro de Educación**  
Dr. Alejandro FINOCCHIARO

**Secretaría de Innovación y Calidad Educativa**  
Sra. María de las Mercedes MIGUEL

**Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas**  
Lic. Inés CRUZALEGUI

**Director de Información y Estadística Educativa**  
Act. Andres KOLESNIK

# Conocimiento y políticas educativas: una mirada sobre los estudios de eficacia escolar



DIRECTOR DE LA PUBLICACIÓN  
Andrés KOLESNIK

EQUIPO EDITORIAL  
Cristina DIRIÉ  
Mariana LANDAU  
Juan RIGAL

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN  
Karina ACTIS  
Juan Pablo RODRIGUEZ  
Coralia VIGNAU

AUTOR  
Leandro E. BOTTINELLI

**Área de Investigación y Seguimiento de Programas**  
Dirección de Información y Estadística Educativa (DiEE)  
Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE)  
Ministerio de Educación de la Nación

**Conocimiento y políticas educativas:  
una mirada sobre los estudios de eficacia escolar.**

Serie La Educación en Debate / N° 21 / Febrero de 2018

ISSN: 1850-5945

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad del autor y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.

## Resumen

1. En este documento se revisan bases conceptuales, controversias y resultados de los estudios de eficacia escolar de corte cuantitativo, con particular interés en su desarrollo en Argentina y en las implicancias de este modo de conocimiento para las políticas educativas.
2. Los estudios de escuelas eficaces (EEE) son una corriente de investigaciones orientadas a identificar y caracterizar los rasgos de las escuelas que las hacen eficaces, esto es, que les permiten alcanzar mejores resultados que los que se esperarían de acuerdo al perfil social de sus estudiantes. A partir de estos resultados, algunos agentes aspiran a incidir en las políticas educativas para replicar los rasgos de las escuelas eficaces, en otras escuelas del sistema.
3. Esta corriente de estudios se origina en los países centrales a fines de la década del sesenta, como una reacción frente a estudios y discursos que señalaban la escasa o nula capacidad de los sistemas educativos para modificar las trayectorias sociales de los individuos.
4. Un aspecto central del modelo conceptual original de los EEE es concebir a la escuela como principal unidad responsable de la calidad de la educación. Sin embargo, el desarrollo posterior de estos estudios modificó parcialmente este enfoque para reconocer la importancia explicativa de otras dimensiones o niveles como el aula y las políticas educativas.
5. Entre las diversas críticas que se han hecho a estos estudios se destacan: la rápida y descontextualizada generalización de sus resultados; el desconocimiento de las características particulares o idiosincráticas de las instituciones escolares y; los problemas metodológicos de los índices de nivel socio-económico utilizados para la atribución del desempeño a los factores escolares o a los extra-escolares.
6. En cuanto a los rasgos de las escuelas eficaces, los estudios desarrollados en países centrales resaltan la contribución del tiempo efectivo de enseñanza; el peso que adquieren los factores de aula frente a los de la organización y la gestión escolar; la igual contribución que pueden hacer estrategias de enseñanza estructuradas y constructivistas; y el valor de la retroalimentación permanente del docente a cada alumno, entre otros factores. Para el caso latinoamericano, se destaca la importancia adicional que cobran los recursos educativos como la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de trabajo docente.
7. En Argentina, los EEE no han tenido tanta presencia como en algunos otros países de la región. Sin embargo, desde mediados de la década del noventa, y muy relacionado con la puesta en marcha de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), se advierte el desarrollo creciente de investigaciones sobre factores asociados a los aprendizajes, un tipo de estudios estadísticos multivariados sobre resultados educativos similares a los de eficacia escolar, pero que aspira a superar la visión de la escuela como organización responsable de la calidad educativa.
8. Los resultados de los estudios de factores asociados en Argentina, refrendan la importancia de los recursos educativos ya señalados en otras producciones de la región. También, establecen una significativa controversia no saldada sobre la eficacia de la escuela privada frente la pública. Otro aspecto en controversia es el aporte que pueden hacer los cambios en la organización y gestión escolar, frente a los asociados con los factores de aula como la capacitación docente. Un rasgo destacado por varios estudios es el valor de las características y políticas educativas provinciales para los aprendizajes, en el marco de un sistema educativo federal.
9. La discusión final del documento plantea el valor que tiene el desarrollo de un campo de estudios como el de la eficacia escolar y el de los factores asociados, en la medida que habilita un debate continuado, riguroso y con base empírica sobre las condiciones y desempeños de los sistemas educativos. También se llama la atención sobre la importancia de calibrar los aportes que puede y no puede hacer este modo de conocimiento estandarizado sobre la educación en la hechura de las políticas, así como las diversas modalidades de relación no mecánicas, ni unidireccionales, entre este saber y las decisiones políticas.

## Palabras clave

políticas educativas - producción de conocimiento - eficacia escolar - factores asociados a los aprendizajes



## Índice

Resumen .....	5
Presentación .....	8
¿Qué son los estudios de eficacia escolar?.....	8
Los orígenes: la escuela <i>hace la diferencia</i> .....	10
Críticas: de lo conceptual a los datos empíricos .....	12
¿Qué variables explican los aprendizajes? .....	14
Argentina: factores asociados al desempeño escolar .....	19
Discusión: producción de conocimiento y políticas educativas .....	24
Bibliografía .....	27

## Presentación

La relación entre la producción de conocimiento y las políticas educativas es el tema de este documento. Esta relación no se aborda en términos generales ni conceptuales, sino a partir de lo que se podría denominar como un estudio de caso: los estudios de escuelas eficaces (EEE), una corriente de investigaciones educativas originada a fines de la década del sesenta en los países centrales, que tuvo como principal objetivo identificar aquellos aspectos que hacen que algunas escuelas alcancen resultados superiores al promedio.

Desde hace décadas, las políticas públicas son un campo de estudio en crecimiento permanente en las ciencias sociales. Las disciplinas que abordan este objeto de estudio (economía, administración, sociología, ciencia política), buscan reconocer, tanto los determinantes o condiciones de producción de las políticas, como las consecuencias de su desarrollo o los significados que se ponen en juego a partir de su implementación. Como cabe suponer, el conocimiento generado desde este campo tiene una referencia de aplicación directa, ya que puede informar las deliberaciones públicas sobre los impactos de las políticas y/o aportar ideas para mejorar la pertinencia o la eficacia de aquellas intervenciones.

En el caso de la educación, tanto las políticas educativas de nivel macro, como las actividades de enseñanza desarrolladas desde el nivel micro de la institución escolar, se constituyen en un objeto de estudio que puede resultar fértil para mejorar las intervenciones. Sin embargo, la relación entre la generación y movilización de ese conocimiento y su imbricación en la construcción de las políticas públicas, está lejos de ser lineal o automático. La identificación de casos *de éxito* en las políticas educativas y el intento de generalizar un conocimiento válido para otras situaciones a partir de esos casos, es tan tentador como problemático.

Este texto tiene como objetivo revisar bases conceptuales, controversias y resultados de los estudios de eficacia escolar, con particular interés en su desarrollo en América Latina y Argentina. Desde el punto de vista de la elaboración de políticas educativas, este modo de producción de conocimiento sobre educación, resulta de interés no sólo para reconocer contribuciones posibles para las políticas, sino también para reflexionar sobre los alcances y limitaciones de este tipo de abordajes sobre la escuela y sus resultados. Las primeras secciones del documento, apuntan a caracterizar los estudios de eficacia escolar y a dar cuenta de su origen histórico y desarrollo posterior. A continuación, se lleva adelante una revisión de la literatura de eficacia escolar que no es exhaustiva, sino que apunta a destacar contribuciones representativas de este campo de estudios. Dentro del apartado, se enfocan con especial interés los estudios desarrollados en nuestro país. En la última sección, se intenta hacer un balance respecto del legado y los significados de estos estudios para las políticas educativas.

## ¿Qué son los estudios de eficacia escolar?

Los estudios de eficacia escolar o de escuelas eficaces (EEE) son una corriente de estudios orientados a identificar y caracterizar los rasgos de una escuela que la vuelven *eficaz*, esto es, que le permiten alcanzar mejores resultados que los que se esperarían de acuerdo al perfil social y académico de los estudiantes que recibe. A partir de reconocer que los logros de aprendizaje tienen una cierta asociación con el capital cultural que portan los estudiantes debido a su trayectoria familiar y escolar, los EEE asumen que existen ciertas características de la organización y la gestión de algunas escuelas que *hacen la diferencia* y permiten romper determinismos sociales.

La investigación sobre la eficacia de las escuelas puede desarrollarse a partir de abordajes cuantitativos o cualitativos. En ese segundo caso, pueden utilizarse enfoques interaccionistas o etnográficos en los que la mirada investigativa ingresa en la vida cotidiana de la escuela, para reconocer cómo las identidades de los actores y los significados que se ponen en juego, se vinculan con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No hay en estos abordajes una estandarización de los fenómenos observados sino, más bien, una mirada que destaca lo particular. Por el contrario, los estudios de corte



cuantitativo, buscan acumular observaciones de una cantidad amplia de escuelas, con el objetivo de encontrar regularidades estadísticas sobre la eficacia escolar. Los EEE desarrollados bajo este enfoque pueden calificarse como estudios estadísticos y multivariados, en la medida que aspiran a establecer relaciones entre múltiples variables estandarizadas de la organización y la gestión escolar, consideradas como variables independientes, y una gran variable dependiente, como es el nivel aprendizajes o de competencias alcanzados por los estudiantes. Es esta familia de estudios estadísticos la que ha tenido más relevancia entre los EEE, y la que más gravitación ha tenido en la hechura de las políticas educativas, motivo por el cual, es el tipo de abordaje que se analiza en este documento.

Un primer apunte conceptual sobre estos estudios refiere al concepto de eficacia. Ser eficaz o efectivo (en ocasiones se utilizan como sinónimos), implica que se alcanzan los objetivos que se han propuesto como norte para una acción. Es importante distinguir a la eficacia de la eficiencia: eficaz es una intervención que alcanza sus objetivos; eficiente, una que también los alcanza, pero con uso óptimo de recursos. En el caso de las políticas públicas, tanto los análisis de eficacia como de eficiencia son muy relevantes: en el primer caso, para verificar si las acciones gubernamentales están cumpliendo efectivamente con lo que se ha formulado como objetivos, resultados y metas. En el caso de la eficiencia, es importante conocer si existe una *adecuada* utilización de los fondos públicos, u otro tipo de recursos aplicados, para sostener un programa o producir un bien público. Ambos tipos de análisis se desarrollan a partir de evaluaciones que buscan poner en relación lo que sucedió realmente en la implementación, con lo que se había formulado en el diseño de las políticas. Pero también, puede postularse el análisis, no ya de éste o aquel programa particular implementado por un gobierno, sino de un programa institucional permanente en un país, como es la educación pública. En el caso de los EEE, la unidad de análisis que observan, no son tanto las políticas educativas, sino la organización escolar como unidad de servicio localizada en un territorio. Esta definición conceptual resulta de la mayor relevancia, ya que supone que la eficacia de la acción educativa se juega a nivel de la organización escolar, invisibilizando otras dimensiones como, por ejemplo, las políticas curriculares o de formación docente.

Los estudios de *eficacia escolar* pueden distinguirse de los de *productividad escolar*, abordajes que tienen un sesgo más económico, interesados por la relación de eficiencia entre insumos y productos, orientados a optimizar los costos de producción del servicio educativo. Murillo (2006) postula que la eficacia es un enfoque propiamente pedagógico preocupado por pensar con qué tipo de procesos se alcanzan mejor ciertos objetivos. Por otro lado, también es útil distinguir a la investigación sobre eficacia escolar de los estudios sobre el retorno a la educación: mientras estos últimos se preocupan por el *impacto* económico de la educación para los individuos o las sociedades, la eficacia escolar mira los *resultados*, esto es, los aprendizajes o competencias desarrollados en el proceso educativo, más allá de lo que ellos puedan generar, a su vez, en el mercado de trabajo, en la competitividad del país o en el nivel de participación política de las personas.

Más allá de estas diferencias, los tres abordajes mencionados (eficacia, productividad e impacto) tienen en común desarrollarse a partir de datos empíricos cuantitativos y aplicando modelos estadísticos multivariados como, por ejemplo, los análisis de regresión o jerárquicos, lo que implica que se busca dar cuenta de un fenómeno a partir de la contribución simultánea de diversos factores o variables. Las variables que se incluyen en esa explicación, la jerarquía que se les otorga y los *niveles* en que se las agrupa, son rasgos que definen el tipo de modelo estadístico utilizado, un aspecto que resulta de la mayor importancia a la hora de debatir resultados de investigaciones.

Por su parte, Scheerens (2007), agrupa a los estudios de eficacia escolar en cinco tipos de acuerdo al énfasis que se otorga a la relación entre los resultados escolares con respecto a sus condiciones de producción como el contexto, el proceso escolar o los recursos aplicados. Así distingue entre estudios que buscan determinar la capacidad que tienen las escuelas en términos de equidad, esto es, su eficacia para que aprendan especialmente los estudiantes con mayores dificultades; los estudios de productividad escolar, enfocados en la relación de eficiencia entre los insumos aplicados y resultados obtenidos; los que apuntan a evaluar los resultados de los programas focalizados o intervenciones compensatorias; los estudios enfocados en aquellas escuelas que se destacan por sus resultados de aprendizaje con respecto a otras escuelas con similar composición y social y; aquellos estudios que

recortan alguna dimensión que se postula como clave para la eficacia, tales como las características de los docentes, las prácticas de enseñanza o los atributos del aula. Esta tipología de estudios de la eficacia pone de relieve el carácter multipropósito que pueden asumir estas producciones.

Además de buscar estimar la magnitud de los efectos de la escuela en los alumnos, algunos estudios buscan perfilar las propiedades de esos efectos en términos de su perdurabilidad, su consistencia o las diferencias en distintas áreas o disciplinas. Otros estudios reconocen la importancia de mensurar el valor añadido por la escuela y apuestan a medir los resultados de los alumnos teniendo en cuenta el punto de partida de cada uno, lo que obliga a contar con, al menos dos mediciones, una al comienzo y otra al final de un período de formación.

Otro rasgo a destacar en los estudios de eficacia escolar (un rasgo compartido con todos los estudios sobre las políticas públicas), es la inmediata relación que establecen con el diseño e implementación de las políticas, poniendo en primer plano, el carácter aplicado de este tipo de conocimiento para la *mejora* de las intervenciones gubernamentales. Considerando el caso de la educación, los estudios de escuelas eficaces han estado vinculados desde su inicio con el movimiento de escuelas eficaces, una faceta práctica de este proyecto político-intelectual que apostó a diseñar reformas de la organización escolar, a partir de la construcción e interpretación de las evidencias que arrojaban los estudios. La iniciativa ganó fuerza en el campo de las políticas educativas a partir del desarrollo de diseños estadísticos que modelan la relación entre los factores escolares y desempeños académicos, y que pueden ofrecer propuestas de políticas relativamente simples de enunciar a partir de compactos listados de factores sobre los que intervenir para elevar la *calidad educativa*.

## Los orígenes: la escuela *hace la diferencia*

La tradición de los estudios de eficacia escolar puede ser pensada en sus orígenes, como una reacción frente a los discursos que, a partir de la década del sesenta, comenzaron a poner en evidencia las limitaciones y contradicciones del proyecto educativo liberal. La promesa de la escuela era que podía garantizar igualdad de oportunidades y movilidad social en contextos de sociedades desiguales. Así, la existencia de una educación pública con oportunidades de acceso para todas las clases sociales, se convertía en un dispositivo que legitimaba un orden social que, si bien podía ser desigual, ofrecía un camino de igualación o, al menos, de ascenso, para aquellos dispuestos a hacer el esfuerzo.

Un hecho catalizador para esta discusión en los países centrales, fue la publicación del denominado Informe Coleman en Estados Unidos en el año 1966 (Coleman y otros, 1966). Como parte del programa de lucha contra la pobreza que desplegara el gobierno demócrata de Lyndon B. Johnson en la década del sesenta (denominado *The great society*), se encargó al sociólogo James Samuel Coleman de la Universidad Johns Hopkins, un exhaustivo estudio sobre condiciones y resultados de la educación en Estados Unidos. La principal lectura que se desprendía de este informe era que las escuelas no estaban pudiendo lidiar con las condiciones sociales de los alumnos y que, por tanto, los aprendizajes, estaban atados a las inscripciones de clase de los estudiantes. Frente a este diagnóstico que implicaba la negación de la promesa igualadora de la educación en el país de las oportunidades, se levantó una reacción que buscó enfatizar los aportes o diferencias que las escuelas podían hacer más allá de las condiciones sociales de los estudiantes. De aquí surgió la corriente de estudios sobre la eficacia escolar como una búsqueda de las características de las instituciones educativas que permiten romper determinantes sociales del aprendizaje.

Los cuestionamientos políticos e intelectuales a la educación como mecanismo de ascenso o igualación sociales, no eran nuevos. Sin embargo, en la década del sesenta, el fin del optimismo posterior al boom de la posguerra, hizo florecer las críticas a los sistemas educativos desde nuevas perspectivas. Probablemente, la más conocida de esas críticas en nuestro país, es la tradición de estudios educacionales conocida como *reproductivista* (referenciada en los trabajos de Pierre Bourdieu en Francia y de Basil Bernstein en Inglaterra) que planteó, no ya la ineficacia de la educación para torcer destinos

sociales, sino, peor aún, la responsabilidad o complicidad del dispositivo escolar, a través de mecanismos sutiles e imperceptibles, en la producción y reproducción de las desigualdades sociales. Pero lo auténticamente novedoso del Informe Coleman era que no se trataba de una crítica desarrollada por intelectuales *radicales* desde *fuera del sistema*, sino por una producción gubernamental, con amplia evidencia empírica oficial, y elaborada por un investigador del establishment académico norteamericano. Ello explica la reacción que despertó la publicación de este Informe en distintos sectores del campo político-intelectual, incluyendo una nueva tradición de estudios empíricos que buscaba refutar lo que se entendía como principal conclusión del Informe Coleman: la ineficacia de la escuela.

La corriente de estudios de la eficacia escolar no es homogénea ni estanca. Por el contrario, es posible reconocer controversias en su interior y transformaciones en el enfoque. Desde la década del setenta, cuando se empieza a consolidar esta corriente de estudios, se advierten cambios sucesivos en los énfasis que se dan a distintos aspectos. En una primera etapa, hasta mediados de los ochenta, se destacó una perspectiva input-output centrada en identificar la contribución de los recursos escolares, materiales y humanos, (input) en los resultados de aprendizaje (output). Luego, los estudios fueron incorporando nuevos factores, poniendo especial atención en lo que sucede dentro de aula como condiciones para la enseñanza (Martínez-Garrido, 2011). Se trata de un movimiento conceptual que implicó otorgar un rol significativo en el modelo explicativo, tanto a las características y las estrategias de trabajo de los docentes, como a la variable *clima de aula* que fue ganando peso en las explicaciones.

Otro aspecto a destacar para comprender la relevancia y características de los EEE es la emergencia y consolidación de la Nueva Gestión Pública (NGP) durante la década del ochenta. El enfoque de la NGP se convirtió rápidamente en un programa de reforma del sector público basado en la introducción de conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial, destinado a incrementar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos (Verger y Normand, 2015). Este marco puede pensarse también como una condición para que ganaran fuerza los estudios de escuelas eficaces, ya que, un eje clave del enfoque de la NGP, era fragmentar en unidades más pequeñas los diseños institucionales gubernamentales lo que, traducido al sistema educativo, significaba transformar a la escuela en la unidad responsable de la calidad de la educación. De allí, la gravitación que comenzó a tener la propuesta de dotar de crecientes niveles autonomía a las escuelas, bajo el supuesto de que son organizaciones *inteligentes* que, con un diseño institucional e incentivos adecuados, pueden auto-transformarse en orden a mejorar su desempeño.

Por otra parte, el economicismo que parece acechar a algunos estudios de eficacia escolar, en particular, a los de primera generación o estudios input-output es, probablemente, resultado de que la emergencia de esta corriente se desarrolla casi en simultáneo con la consolidación de la teoría del capital humano (Gary Becker publica su obra su obra canónica, *El capital humano*, en 1964), lo que ayuda entender el creciente interés de los economistas por los estudios de eficacia escolar que les permitirían elaborar la función de producción educativa.

Hacia la década del noventa, el gran cambio que se opera es la introducción de modelos estadísticos jerárquicos o multinivel en el análisis los datos, como forma de superar la visión plana de las variables que subyace a los clásicos modelos multivariados de regresión. El modelo jerárquico implica la agrupación de las variables explicativas según el *nivel* en el que operan como aula, escuela o jurisdicción (Lauder y otros, 2001). De alguna manera, tanto el cambio que implicó ubicar lo que ocurre dentro del aula en el corazón del modelo explicativo, como éste, que jerarquiza los niveles en que se agrupan los factores, implicó desdibujar el concepto central que había dado origen a los estudios de eficacia escolar que era, justamente, la idea de la escuela como organización que hace la diferencia: al incorporar los niveles del aula (por “debajo” de la escuela) y del distrito o provincia (por “encima” de la escuela), los resultados de los estudios comenzaron a explicar una parte creciente de los desempeños por la relación de variables en estos nuevos niveles, restando influencia a las variables específicas de la organización escolar (Cervini y Dari, 2008). Esto significó también que perdiera relevancia una conceptualización del proceso educativo tomada linealmente de la administración de los negocios, en la que la organización (la empresa) es el órgano aglutinante de los factores que concurren en la producción (tierra, trabajo y capital), para dar espacio a consideraciones más propiamente peda-

gógicas, con el aula y la enseñanza como ejes centrales, y otorgando una ponderación mayor a los contextos sociales e institucionales en los que operan las organizaciones escolares.

El correr de las décadas fue decantando un volumen importante de estudios de eficacia escolar y una comunidad internacional de científicos sociales de la educación que hablaban un mismo lenguaje y discutían sus resultados en un intercambio, si bien fecundo para la producción intelectual, no siempre soportado en operacionalizaciones de variables que volvieran comparables los resultados. Ello no obstó para que durante la década del noventa, comenzaran a proliferar los meta-análisis: estudios sintéticos de las investigaciones de escuelas eficaces que buscan concluir cuáles son los factores comunes a varios estudios, a la hora de explicar los aprendizajes. Este tipo de producciones cobra una gran relevancia en el campo de las políticas educativas ya que resultan mediaciones o traducciones del conocimiento generado por los EEE, en un recurso de uso directo para los decisores públicos.

En América Latina, la investigación sobre escuelas eficaces también hizo su camino si bien, tanto la cantidad como la calidad de los abordajes, fue menor y mucho más tardía que en los países centrales, motivo por el cual contamos con una masa crítica de estudios limitada. Los primeros estudios desarrollados se asocian con la instrumentación de procesos de reforma educativa desde fines de los ochenta y principios de los noventa, y con la incorporación de las evaluaciones estandarizadas de alumnos en los sistemas educativos. Los importantes déficits de cobertura que exhibían los sistemas de la región, no sólo en nivel secundario sino, en muchos casos, también en el nivel primario, sumados a los severos problemas de infraestructura o de personal docente calificado, probablemente hayan operado para enfocar los estudios educativos más en estos aspectos estructurales de la educación, que en aquellos asociados con la eficacia de los establecimientos escolares.

## Críticas: de lo conceptual a los datos empíricos

La dilatada trayectoria de los estudios y el movimiento de eficacia escolar, convive con una también extendida tradición de críticas que apuntan, tanto a los aspectos metodológicos de estos estudios, como a otros más de fondo, de tipo epistemológico y teórico. En cuanto a estos aspectos estructurales del enfoque, una de las perspectivas más interesantes está plasmada en la obra colectiva *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, un libro que compila artículos de catorce investigadores de varios países de Europa y de Australia. Editado en Londres a fines de los noventa, el texto puede ser leído como una respuesta intelectual a la gravitación que el enfoque de la eficacia escolar había alcanzado en el diseño y evaluación de las políticas educativas en Inglaterra en aquella década, a partir de la creación de la OFSTED (Office for Standards in Education), una agencia oficial de evaluación externa del sistema educativo inglés. Los compiladores de la obra, Roger Slee y Gaby Weiner (2001), puntualizan el principal problema teórico-político que advierten en el campo de los estudios de eficacia escolar que es la transformación de algunos de sus resultados en recetas simples para la aplicación de políticas de mejora de la escuela, reemplazando el análisis metódico y complejo de los problemas de la enseñanza. Los autores citan a investigadores que son referentes del enfoque, como David Reynolds y Bert Creemers, quienes advierten, desde su lugar de investigadores, que no se deben realizar generalizaciones a partir de los estudios y que se eviten las listas interminables de factores que sirven de receta a quienes tienen que mejorar la escuela. Desde el punto de vista del diseño, desarrollo y evaluación de las políticas educativas, esta puntualización resulta de la mayor importancia y remite al debate sobre la relación entre conocimiento y políticas públicas que se retoma en la discusión final de este documento.

Lauder, Jamieson y Wikeley (2001), en esta misma compilación, desarrollan el argumento culturalista sobre la especificidad de cada escuela, en tanto que agente con una propia cultura institucional y una identidad específica de su grupo de docentes, rasgos que establecen límites a la pertinencia de la estandarización que apunta a replicar lo que *funciona* en ciertas *escuelas de éxito*, en otras instituciones. En el mismo sentido, Ball (2001) destaca la singularidad de cada institución señalando que las escuelas son complejas, contradictorias y, a veces, incoherentes y que, por eso, no se puede reducir su análisis a un continuo de eficaz o ineficaz o a si son deficientes o de éxito. Por eso, para ambas

perspectivas, las propuestas de mejora deberían surgir de una mirada particularista de la escuela, un proceso idiosincrático del cambio, particular e irrepetible en cada institución y grupo de profesores, lo que supone un empoderamiento del colectivo docente que está reñido con la vocación instrumental y vertical que domina cierta traducción de los resultados de los estudios de eficacia escolar a las políticas.

Respecto de las críticas metodológicas, vale señalar un aspecto que afecta de un modo significativo las comparaciones de resultados en mediciones sucesivas, en particular, cuando se apunta a valorar cambios a nivel de escuela. En este sentido, Launder, Jamieson y Wikeley (ibíd.) destacan la limitación que tienen los estudios puntuales, es decir, las *fotos* de la eficacia escolar, ya que la clave de las buenas escuelas es la sustentabilidad de los buenos desempeños a lo largo del tiempo. Pero, por otra parte, advierten sobre las limitaciones que tienen los estudios diacrónicos: en ocasiones las mejoras en los desempeños de una institución se explican por cambios en la composición de su matrícula o de los estudiantes que se alcanza efectivamente a evaluar y a los sesgos que esta no respuesta puede introducir. Vale apuntar que lo mismo sucede en las comparaciones de resultados sucesivos, no ya de escuelas, sino de países y en operativos de evaluación del máximo prestigio internacional como el caso de PISA, según documentaron recientemente Rivas y Scasso (2017).

Respecto de las críticas metodológicas al enfoque, se ha señalado que existe una confusión entre aprendizajes y aptitudes en muchos estudios sobre la efectividad de las escuelas. Así lo señala el sociólogo español Julio Carabaña Morales (2016), en un reciente trabajo en el que revisa los debates y hallazgos sobre la eficacia escolar en los cincuenta años posteriores al Informe Coleman. El autor señala que, tanto este estudio señero como los que lo han continuado, incluyendo en este grupo a las evaluaciones PISA, han apostado a estudiar las aptitudes o competencias, en tanto, capacidades para resolver ciertos problemas o a utilizar la lengua nativa, más que los aprendizajes específicos que surgen de la actividad escolar. Si bien se sostiene la fuerte asociación entre ambas variables (resultados en pruebas de aptitud y de aprendizajes), con correlaciones superiores a 0,80, esta crítica apunta a resaltar que la limitada asociación que se ha encontrado en muchos estudios entre los factores escolares y los resultados, se explicaría por un problema de validez: el indicador de resultados como aptitudes, refiere a algo que las personas no adquieren sólo, ni principalmente, en las escuelas, sino en su medio social de desarrollo (familia, comunidad, país). Este aspecto ya se había señalado en la crítica pionera al estudio de Coleman, realizada por Jencks y otros (1972), como parte de la reacción al estado de *pesimismo educativo* que había infundido aquel estudio.

En el marco de los estudios latinoamericanos, Cornejo y Redondo (2007), realizan una serie de apuntes sobre las condiciones que los estudios de eficacia escolar deberían reunir para tener un mínimo de rigor, condiciones que no están presentes en diversos trabajos que los autores revisan. En primer lugar, se debe observar si el análisis estadístico realizado es de tipo multinivel o jerárquico, ya que el modo en que se agrupan los alumnos en el sistema educativo no es aleatorio, sino que responde a patrones definidos como segregación urbana y escolar, lo que tiene consecuencias importantes para el análisis de los desempeños. El segundo aspecto a tener en cuenta para analizar críticamente los estudios es si realizan miradas de valor agregado, esto es, si analizan la evolución de los desempeños en el tiempo, para poder evaluar la real contribución de los factores en ese desempeño, manteniendo constante otros parámetros. Este aspecto es muy importante para poder apreciar con precisión la contribución de las variables del nivel aula, que incluyen características y estrategias del docente o grupo de docentes, y que son, según los análisis más recientes, los que explican buena parte de los resultados de aprendizaje. El tercer aspecto señalado por Cornejo y Redondo (ibíd.) es la incorporación de la teoría pedagógica en los abordajes ya que, en no pocos casos, se advierte un uso descontextualizado de modelos econométricos aplicados a educación que no calibran adecuadamente la visión actual de las teorías de aprendizaje por reestructuración de significados. Una cuarta y última observación crítica refiere a la poca pertinencia de un enfoque de mejora de las políticas educativas centrado en los estudios de eficacia escolar en la región de América Latina, donde todavía muchos aspectos básicos de la enseñanza (recursos, infraestructura, grandes desigualdades sociales o formación docente) no han sido estudiados suficientemente, problemas que vuelven necesario abordajes complementarios a los de la eficacia.

Un último aspecto crítico a comentar se relaciona con los datos básicos que están en el corazón de los estudios. Tanto el registro de los datos en campo (muchas veces a partir de preguntas sobre el hogar de los alumnos respondidas por niños/as de ocho o nueve años), como la construcción de índices no suficientemente probados (nivel socio-económico, nivel socio-cultural), ofrecen una información que puede tener severas limitaciones para sacar conclusiones sobre, por ejemplo, el peso de la escuela o del hogar, en los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, Cervini (2012) señala los problemas del índice socioeconómico y cultural (ISEC) utilizado en el estudio de factores asociados de la evaluación más importante de América Latina, el SERCE 2006 del LLECE-UNESCO. La construcción alternativa de un índice por parte del autor, que apuntaba a medir lo mismo pero combinando sus componentes con otra metodología, arrojó resultados completamente distintos respecto del efecto de la escuela sobre los aprendizajes, no permitiendo sostener la principal conclusión del estudio relacionada con el enorme potencial que tendrían los establecimientos escolares para mejorar los aprendizajes. Se trata de un aspecto metodológico que, a priori, parece menor, pero que cambia radicalmente los resultados y su interpretación en clave de políticas educativas.

## ¿Qué variables explican los aprendizajes?

En el transcurso de los más cincuenta años que suceden a la publicación del Informe Coleman en 1966, los estudios estadísticos multivariados sobre la relación entre factores y resultados escolares, han generado un volumen cuantioso de producciones. Si bien los trabajos tienen marcos conceptuales distintos, operacionalizan de modo muy diverso las variables y apelan a fuentes de información también distintas, se ha vuelto una práctica habitual en este campo, la elaboración de meta-análisis destinados a sintetizar los hallazgos frecuentes de las investigaciones. Los meta-análisis de alcance internacional sobre estudios de escuelas eficaces pueden pasar revista hasta cuatrocientas publicaciones que se consideran relevantes por su calidad o rigurosidad, abarcando producciones de diversos países del mundo y/o de algún área o región en particular, con el objetivo de situar las conclusiones sobre un grupo más homogéneo de sistemas educativos.

Los trabajos de meta-análisis están elaborados con una lógica agregativa en la que, luego de evaluar la pertinencia y rigurosidad de los estudios, se contabilizan las variables o factores que los estudios sindicaron con influencia positiva en los resultados escolares. El producto principal de esta tarea suelen ser tablas o listados de factores que una determinada cantidad de estudios vinculan con los aprendizajes u otro tipo de resultados. A modo de ejemplo, se presenta una tabla que sistematiza resultados de un meta-análisis de algunos estudios de eficacia escolar en la región.



**Figura 1. Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica**

FACTORES ESCOLARES	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Clima Escolar	●		●	●	●	●	●	●	●	●
Infraestructura	●			●	●	●	●		●	●
Recursos de la escuela		●	●	●	●	●		●	●	●
Gestión económica del centro	●			●	●	●	●		●	
Autonomía del centro			●				●		●	
Trabajo en equipo	●		●	●	●		●			
Planificación			●	●	●		●	●		
Participación e implicación de la comunidad educativa	●	●			●		●	●	●	●
Metas compartidas	●					●	●	●	●	●
Liderazgo	●		●	●	●		●	●		

FACTORES DE AULA	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Clima del aula	●	●	●	●	●		●	●		●
Dotación y calidad del aula			●		●	●			●	●
Ratio maestro-alumno		●			●		●			
Planificación docente (trabajo en el aula)			●	●	●		●			
Recursos Curriculares				●	●	●	●	●		
Metodología didáctica	●		●	●	●	●	●	●		●
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno					●	●	●		●	

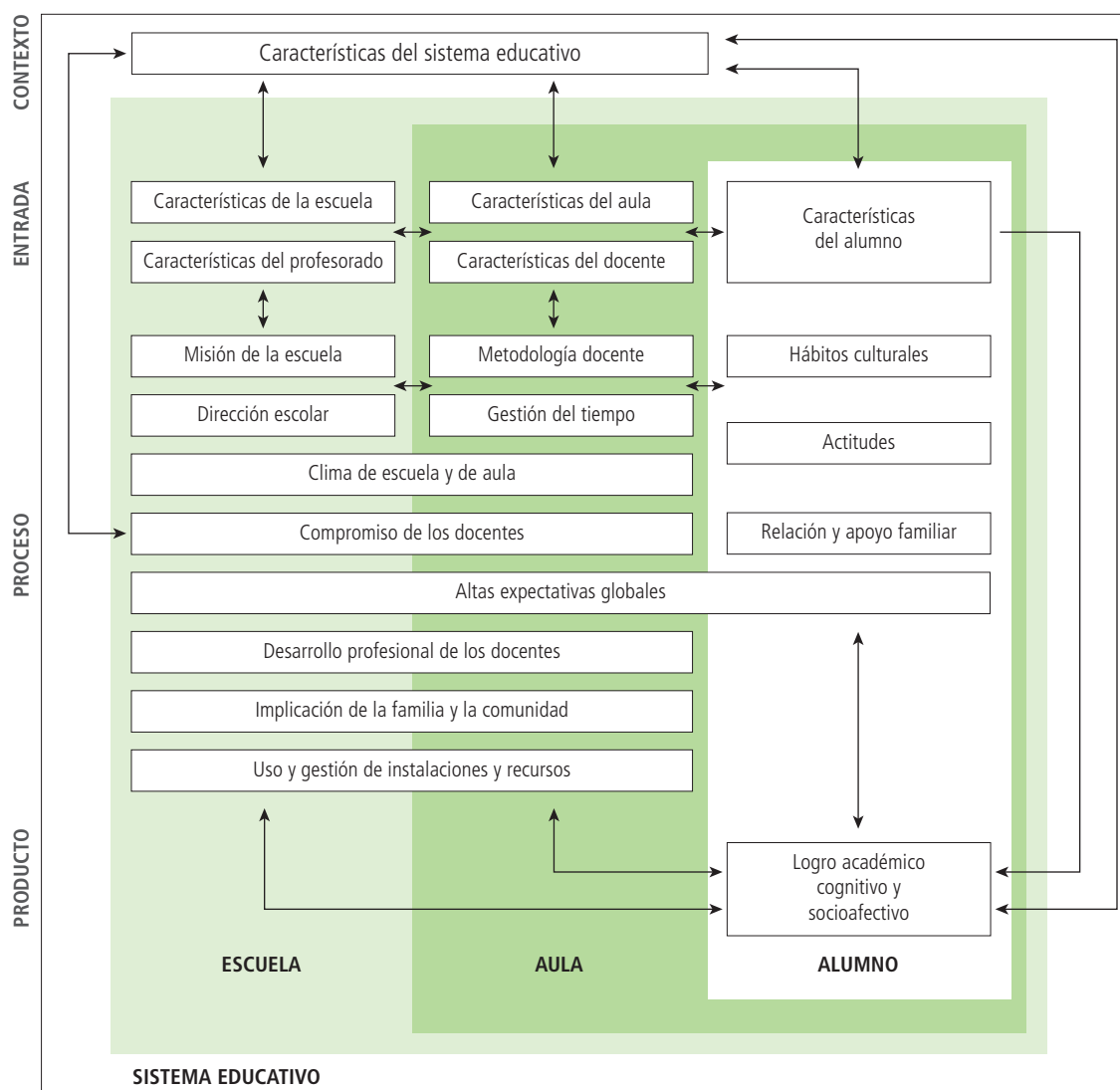
FACTORES ASOCIADOS AL PERSONAL DOCENTE	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Cualificación del docente					●		●			●
Formación continua			●		●		●			●
Estabilidad	●		●	●	●	●	●	●		
Experiencia		●	●		●	●		●		
Condiciones laborales del profesorado		●					●			
Implicación		●	●	●	●	●	●	●		
Relación maestro-alumno		●		●	●	●	●			
Altas expectativas			●	●		●	●			●
Refuerzo positivo			●		●	●	●			

Fuente: Murillo (2006).

(1) Muñoz-Repiso et. al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, CIDE; (2) LLECE (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados*. Santiago de Chile, UNESCO; (3) Herrera y López (1992). *Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales*. Documento inédito, Caracas, Banco Mundial/Cice; (4) Concha (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis doctoral inédita, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile; (5) Cano (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes*. Bogotá, MEN; (6) Himmel et. al. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Documento inédito, Pontificia Universidad Católica de Chile, S.d.C; (7) Muñoz-Repiso et. al. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE; (8) Castejón (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante, Editorial Club Universitario; (9) Piñeros et. al. (1996). *Los insumos escolares en la Educación Secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington DC, Banco Mundial; (10) Barbosa et. al. (2001). *Modelos Multinivel*, Relatorio técnico, Río de Janeiro.

Algunos meta-análisis buscan especificar la jerarquía o importancia relativa de los factores asociados, incorporando coeficientes que indican la fuerza o intensidad de la asociación entre variables y desempeños. Se trata de una tarea compleja ya que implica estandarizar o traducir a una escala común, coeficientes de distintos tipos utilizados en los estudios. Otra estrategia para sistematizar resultados es transformar el listado de factores, en esquemas o diagramas que modelizan la relación entre las variables, estableciendo también la dirección de las relaciones (Murillo y otros, 2007).

**Figura 2. Modelo iberoamericano de eficacia escolar**



Fuente: Murillo y otros (2007).

Antes de revisar algunos de los factores relevantes en estos meta-análisis, es pertinente reparar en los dos objetos mencionados en los párrafos precedentes: las tablas y los esquemas de factores. Del mismo modo que los rankings utilizados en educación como herramientas para visualizar y comunicar una jerarquía u orden de entidades como países o instituciones educativas, las tablas y los esquemas cumplen una función determinante como modo de conocimiento de la realidad de la educación. En el caso de las tablas, del mismo modo que en los ranking, los objetos se ordenan de modo unidimensional o lineal teniendo en cuenta un sólo aspecto cuantificado o un agregado de aspectos (ponderados o no) en una medida resumen como, por ejemplo, un índice de *calidad educativa*. Se trata de un modo de conocimiento sobre la educación que resulta eficaz para influir en algunas discusiones sobre



educación, en la que la simplificación del ranking es determinante para impactar en públicos amplios, pero que no siempre es útil para comprender la relación compleja entre los fenómenos educativos y diseñar intervenciones políticas. Algo distinto es el caso de los esquemas que ponen en evidencia, no sólo las múltiples dimensiones que hacen a la realidad de la educación, sino las posibles, múltiples y variables direcciones y hasta intensidades de esas relaciones. Estos esquemas, pueden aportar un registro de conocimiento más pertinente para la política educativa ya que abren la posibilidad de reflexionar sobre probables relaciones entre acciones y resultados e, incluso, sobre la combinación de acciones o atributos entre los distintos niveles que operan en la realidad de la educación (estudiante, aula, escuela, barrio, jurisdicción). Desde luego, este aporte se ubica en una perspectiva de conocimiento sobre la educación que podría denominarse como instrumental o funcional, en la que la dimensión cultural e idiosincrática de las instituciones educativas queda relegada, un rasgo crítico señalado por diversos autores (Cornejo y Redondo, *ibíd.*; Ball, 2001).

En uno de los meta-análisis más ambiciosos realizado por Scheerens (2007), en el marco de una iniciativa de la OCDE, se revisaron cerca de doscientas investigaciones para el período 1985-2005, con el objetivo de ponderar el impacto de los factores, tanto de las escuelas, como de la enseñanza, en los resultados de aprendizaje medidos a partir de evaluaciones estandarizadas. Este abordaje implicó inventariar más de dos mil correlaciones entre factores o variables incluidos en los estudios y los resultados de aprendizaje. También, se incluyó una sistematización de los marcos conceptuales que subyacen a estos estudios. Un primer elemento de interés a señalar es que, la mayor parte de esas relaciones estudiadas (70%), no arrojaron resultados estadísticamente significativos, lo que probablemente da cuenta de las dificultades que tienen algunas modelizaciones para identificar relaciones entre los fenómenos educativos. Los estudios en los que más relaciones significativas se encontraron son: los desarrollados sobre escuelas de Estados Unidos; los que están basados en resultados asociados con la disciplina matemática y; los que corresponden a estudios que no utilizan técnicas estadísticas multinivel. Es significativo reparar en el carácter situado de las conclusiones que surgen de este tipo de meta-análisis (asociado a una disciplina de enseñanza y a un país), así como en las limitaciones metodológicas de análisis que no utilizan modelos jerárquicos o multinivel. En cuanto a los factores en los que se establecieron vínculos positivos, el más frecuente es el tiempo efectivo de enseñanza, un factor que se muestra estadísticamente significativo en el 40% de los casos en los que se lo examinó. En una producción reciente, Scheerens y Hendricks (2014) son más específicos sobre el tema y señalan que tanto el uso del tiempo en la escuela, como las tareas en el hogar o el tiempo de aprendizaje fuera de la escuela, tienen efectos significativos en los resultados escolares.

Otro aspecto de relevancia entre las conclusiones de Scheerens (2007) es que los factores relacionados con la enseñanza o los que podríamos denominar como factores de aula, muestran tener un efecto mayor que los factores asociados con la escuela como organización. El autor sintetiza esto señalando el mayor impacto que tienen las variables más próximas al estudiante respecto de su desempeño, dejando en un segundo plano de eficacia a los factores de la organización escolar y del sistema educativo en su conjunto. Otro factor importante son las estrategias de enseñanza: la mayor parte de los meta-análisis previos habían identificado un efecto mayor en los aprendizajes, en los casos en que los docentes utilizaban estrategias de enseñanza más estructuradas o directas ("tradicionales") respecto de aquellos que preferían las estrategias constructivistas o menos estructuradas. En el caso del meta-análisis de Scheerens (*ibíd.*), se identificó un efecto mayor para las estrategias constructivistas, lo que es, en palabras del autor, un resultado sorprendente. Se debe recordar también que los estudios revisados corresponden, en todos los casos, a países desarrollados en los que las condiciones de enseñanza y los antecedentes de los estudiantes, pueden volver más eficaces las estrategias constructivistas, algo que señala el texto en la revisión conceptual. En las conclusiones, se reconoce que, en términos de eficacia, no resulta pertinente posicionarse en uno u otro enfoque de la enseñanza (estructurado o constructivista), ya que ambos pueden dar buenos resultados según el contexto, los recursos o el grupo de estudiantes, por lo que se sugiere que los docentes deberían poder enseñar desde ambos enfoques, según lo requiera la situación.

Un caso particular en la literatura es el trabajo de Hattie (2009), *Visible Learning*, una iniciativa que analizó ochocientos meta-análisis de estudios de eficacia escolar, abarcando, de modo indirecto, cincuenta mil trabajos en los que se incluyen ciento cuarenta factores. Si bien el volumen de la re-

visión de estudios de Hattie impresiona, es legítimo interrogarse sobre los modos en que se suman o agregan resultados de estudios con marcos conceptuales, estrategias metodológicas, técnicas de medición y de análisis de datos, tan disímiles. En este punto, un abordaje menos extensivo pero más intensivo y cuidado en cuanto a pertinencia y delimitación de estudios que se revisan, podría ofrecer un conocimiento más robusto y situado y, por lo tanto, más pertinente para las políticas educativas. Pero más allá de ello, entre lo más destacado que vale reseñar de este trabajo, es el peso que adquiere el feedback o retroalimentación entre docente y alumno, algo que ya había sido destacado por el autor en producciones previas (Hattie y Timperley, 2007). Por eso, las conclusiones del trabajo de Hattie (2009) insisten sobre la importancia de que los docentes sean investigadores permanentes de lo que está ocurriendo con sus alumnos en términos del proceso de aprendizaje. No se trata de una conclusión novedosa para la teoría pedagógica, pero resulta estimulante considerar el tipo de apoyo empírico que tienen estas conclusiones, más allá, incluso, de la controversia sobre la validez de este meta-meta-análisis.

Para el caso de nuestra región, los trabajos de Javier Murillo (2006; 2008; Martínez-Garrido y Murillo, 2016) apuestan a sistematizar un modelo de eficacia escolar específico para los países iberoamericanos. El autor señala que los modelos de análisis de la eficacia escolar aplicados en Europa o en Estados Unidos, no pueden ser utilizados sin más en los países de Iberoamérica en los que, la inequidad y la desigualdad, configuran la eficacia escolar con otras características y exigen ópticas diferentes (Murillo, 2006). En una de las primeras sistematizaciones de resultados de trabajos para la región, Murillo (ibíd.) destaca elementos comunes a un conjunto de investigaciones, tanto de la región como del resto del mundo, como son el clima de la escuela y del aula, el liderazgo, la existencia de metas compartidas por el equipo docente, las altas expectativas de los profesores sobre las posibilidades de que sus alumnos aprendan y la metodología o trabajo en equipo de los docentes. Se resalta, sin embargo, la existencia de factores específicos para nuestra región como son la importancia de los recursos económicos y materiales y su gestión como factores directamente relacionados con el rendimiento de los alumnos y, por tanto, implicados directamente en la calidad de la educación. También, se resaltan los factores relacionados con la profesión docente, en particular, su formación inicial y permanente, su estabilidad o sus condiciones laborales.

En una compilación de producciones desarrollada por el LLECE-UNESCO (Laboratorio Latinoamericana de Evaluación de la Calidad Educativa), Murillo (2008) amplía la revisión regional de literatura sobre eficacia escolar y lista los siguientes factores como determinantes de la eficacia escolar en la región: a) sentido de comunidad; b) clima escolar y de aula; c) dirección escolar; d) un currículum de calidad; e) gestión del tiempo; f) participación de la comunidad escolar; g) desarrollo profesional de los docentes; h) altas expectativas e; i) instalaciones y recursos. En otro trabajo más reciente, el mismo autor en colaboración (Murillo y Martínez-Garrido, ibíd.) desarrolla otro tipo de estudio regional sobre factores asociados, pero no ya como sistematización de resultados de investigaciones sino a partir de un estudio propio conducido en nueve países. Este estudio tiene particularidades que es necesario resaltar. En primer lugar, su enfoque es el de la enseñanza eficaz más que el de la escuela eficaz. Habiendo constatando el destacado rol que tienen los factores asociados al aula (formación y prácticas docentes, clima de aula, etc.) en la explicación de los desempeños, el estudio se enfoca en este nivel, sin considerar otros factores escolares como el liderazgo del director o los rasgos del equipo docente. La otra particularidad de este estudio, es que no se desarrolla a partir de la información provista por los masivos operativos de evaluación estandarizados, sino a partir de datos primarios generados por los propios investigadores. Este rasgo tiene la ventaja de que la producción de los datos está controlada por los autores y que se desprenden de un diseño cuyo objetivo es, justamente, estudiar los factores asociados a los aprendizajes. Además, el estudio tiene una matriz diacrónica, buscando medir el valor añadido de los factores escolares a partir de dos mediciones separadas en el tiempo sobre los mismos casos. Por último, el abordaje apuesta a considerar como resultados, tanto los tradicionales desempeños cognitivos en algunas disciplinas (matemática, lectura), como otros de tipo socio-afectivo como el auto-concepto de los estudiantes, su autoestima y su satisfacción con la escuela o su bienestar. Seis son los factores de aula que hacen a la enseñanza eficaz según este estudio. Un primer aspecto es la gestión del tiempo en aula, caracterizada no sólo por su maximización sino también por su calidad (sin interrupciones, sin distracciones). En segundo lugar, sin que el orden de enumeración de los factores implique una jerarquía, los autores destacan el clima de aula, defini-

do por buenas relaciones entre estudiantes y con el docente, y en la que los estudiantes se sientan respetados. En tercer lugar, se presenta una variable compleja denominada metodología docente constituida por las estrategias de intervención del docente en el aula, entre las que se enumeran: el desarrollo de actividades de enseñanza variadas y participativas; el uso de recursos didácticos también variados; un adecuado uso de los deberes escolares, ajustados a las necesidades de cada alumno y; la evaluación de los estudiantes caracterizada por considerar diversos desempeños y actitudes del estudiante, así como una buena retroalimentación. En cuarto lugar, se reseña el valor que tiene lo que se denomina como el trabajo del docente fuera del aula y que se orienta a implicar a las familias con los aprendizajes de los estudiantes y al trabajo en equipo con el resto de los docentes. En quinto lugar, el estudio destaca las altas expectativas del docente respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, de acuerdo al carácter performativo que ese rasgo subjetivo de quien enseña, tiene en los desempeños efectivos de sus estudiantes. Por último, pero no menos importante que los factores anteriores enumerados, las condiciones laborales de los docentes, entendidas en un sentido amplio, las cuales incluyen su formación, participación en la dinámica de la escuela, reconocimiento de sus opiniones desde la conducción escolar, así como los recursos e instalaciones del establecimiento escolar. La perspectiva que ofrece este trabajo de investigación resalta que no son sólo el aula y el docente los que hacen a la enseñanza eficaz, sino también las condiciones en que se desarrolla el trabajo de éste, en particular, el tiempo remunerado de preparación y trabajo en equipo, la infraestructura suficiente y adecuada, las posibilidades de desarrollo profesional del docente y su salario y condiciones laborales. Estos aspectos materiales de la enseñanza, no son elementos que aparezcan como determinantes en las investigaciones sobre eficacia escolar en los países desarrollados, pero resultan gravitantes para los países en desarrollo, en los que los puntos de partida, en cuanto a infraestructura y recursos, son bastante más bajos (Murillo y Román, 2011).

Otro aporte que interesa destacar para nuestra región, está representado por un trabajo del sociólogo Blanco Bosco (2009) quien, para el caso mexicano, aplica un análisis de eficacia escolar para evaluar el impacto de las reformas en el sistema educativo de aquel país. El estudio llama la atención sobre la limitada influencia de los factores escolares, en comparación de los extra-escolares, para explicar los desempeños escolares, incluso luego de que se consolidaran en ese país, las reformas educativas de corte neoinstitucionalista o encuadradas en el enfoque de la Nueva Gestión Pública, a partir de las que se impulsó un incremento de la autonomía escolar, un fortalecimiento de los procesos de evaluación y de rendición de cuentas de los establecimientos escolares. Es significativo que Blanco Bosco utilice los estudios de eficacia escolar, no como una estrategia para desdibujar la importancia a los factores sociales de la enseñanza (una crítica recurrente que se ha hecho a este enfoque), sino para darles relieve, pero sin dejar de reconocer la importancia que pueden tener los factores escolares para los aprendizajes. Parece resultar un uso equilibrado de este abordaje, más allá de que se compartan o no las conclusiones del autor sobre los nulos resultados de las reformas educativas en México y en la región. Respecto de los factores, el autor destaca el importante peso que tienen en su país, los recursos de las escuelas para explicar los aprendizajes, por sobre los factores denominados blandos, tales como el clima o la gestión institucional.

## Argentina: factores asociados al desempeño escolar

En Argentina, los estudios sobre eficacia escolar han sido más bien escasos en comparación con la presencia que ha tenido este enfoque en otros países de la región. Al respecto, una búsqueda de la expresión "eficacia escolar" en Google, generó sólo 1.470 resultados localizados en Argentina, bastante menos que los identificados en Perú (3.170), Colombia (3.350), Brasil (5.700) y México (8.210). Esta menor importancia relativa, posiblemente pueda explicarse por la consolidada tradición de estudios cualitativos o etnográficos en el campo de la investigación educativa de Argentina y la menor incidencia que han tenido los estudios de corte cuantitativo (Wainerman, 2010). Pero también, por el predominio que ha tenido un tipo abordaje estadístico de los resultados educativos, emparentado con los estudios de eficacia escolar, pero con algunas especificidades, como son los estudios de factores asociados al rendimiento o desempeño escolar de los estudiantes. Probablemente, el hecho de que en nuestro país, este tipo de estudios comenzaran a realizarse con continuidad en la década

del noventa, influyó para que el enfoque superara la visión de la escuela como organización que hace la diferencia, para considerar un abanico más amplio de factores. En general, las producciones de nuestro país son más flexibles que los clásicos estudios de eficacia escolar preocupados por salvaguardar la contribución de la escuela en la producción de aprendizajes, y se acercan más a los modelos complejos de eficacia escolar en los que los niveles del aula, la enseñanza y las condiciones del contexto social y sistémico, asumen un peso conceptual similar al de la escuela, en la explicación de los aprendizajes.

El desarrollo creciente de estos estudios en nuestro país, está asociado a la puesta en marcha de los primeros Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), impulsados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, el primero de los cuales data del año 1993 y subsiste hasta el presente bajo la denominación Aprender. Buena parte de los trabajos realizados desde entonces, han utilizado las bases de datos de los ONE como fuente de información; el resto ha apelado a los datos producidos por las evaluaciones internacionales del LLECE-UNESCO y a PISA-OCDE. Se identificó un sólo trabajo en el que se analizan datos de una fuente distinta a las mencionadas, como son los microdatos de la encuesta del Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) de la Universidad Católica Argentina (Tuñón y Poy, 2016).

En cuanto al marco institucional en que se desarrollaron estos estudios en el país, se destaca, por una parte, el protagonismo que ha tenido el Estado. El Ministerio de Educación de la Nación los impulsó como práctica regular para explotar los resultados de los ONE desde el primer operativo realizado en 1993 (Cervini, 1994, 1999, 2009 y 2010; Cervini y Del Campo, 2012; Imperiale y Avenadoño, 2008). También, algunos Ministerios de Educación provinciales cobijaron estudios de este tipo: Conti y Castro (2002) en Provincia de Buenos Aires; Sarmiento y otros (2003) para el caso de Córdoba; Dabenigno, Austral, Iñigo y Larripa (2014) en CABA. Se trata de estudios desarrollados por consultores o investigadores de los equipos de investigaciones ministeriales, explotando, principalmente, los datos de los ONE. Otro actor que dio espacio a este tipo de estudios, son think tank como el IERAL-Fundación Mediterránea (Delprato, 1999) o FIEL (Etchart y otros, 2004), con iniciativas apuntadas a generar conocimiento orientado a influir en el proceso de reforma educativa. A lo largo de la década del dos mil, comienza a visibilizarse también una producción académica que echa mano tanto a los microdatos de los ONE como a los de evaluaciones internacionales como las del LLECE y, en particular, a PISA.

Una de los primeros estudios realizados a partir de los datos de ONE, impulsado por un organismo no oficial, es el de Delprato (1999), realizado en el marco del Instituto de Estudios sobre la Realidad Argentina y Latinoamericana (IERAL), dependiente de la Fundación Mediterránea. El estudio, desarrollado mediante una técnica multinivel, analiza los desempeños de estudiantes de primaria entre los ONE 1993 y 1997, un esfuerzo destinado a describir cambios temporales en los resultados, encontrando asociaciones significativas en una de las mediciones de un año, pero no en otra. Por ejemplo, constata que, cuando se comparan alumnos del mismo nivel socioeconómico, el nivel educativo de la madre es un determinante significativo del rendimiento en 1997 pero no en 1993. O también, advierte que el grado de inequidad difiere entre escuelas en 1993 pero no así en 1997, medición en la que todas las escuelas son igualmente inequitativas; o que en 1993, la mayor variabilidad en el rendimiento se halla en las jurisdicciones de PIB alto, y en 1997, en las de PIB reducido. Probablemente, parte de la inestabilidad en los resultados se pueda explicar por los problemas de cobertura o por las dificultades de medición, propios de las primeras ediciones de operativos estadísticos tan complejos. Uno de los aspectos que el estudio presenta como significativo en ambas mediciones es la mayor eficacia de las escuelas privadas, con o sin variables de control, concluyendo sobre la *superioridad* de este tipo de establecimientos sobre los públicos, lo que no se debería a diferencias en la composición social sino a características organizacionales diferentes, un aspecto que resulta controversial según las conclusiones de otros trabajos, incluyendo los Cervini analizados más adelante. Otro aspecto de interés que aparece en ambas mediciones es que el esfuerzo financiero que realizan las provincias por la educación, es el único instrumento de política que disminuye el vínculo entre el rendimiento y el nivel socioeconómico promedio de la jurisdicción, esto es, que mejora la equidad del sistema.

Otro trabajo de interés para reseñar es el de Llach y Schumacher (2006), quienes inscriben su pro-

ducción en la vertiente que denominan *optimista* respecto de la influencia que los factores escolares pueden tener en los desempeños, frente a la que califican como tradición *pesimista* que, vinculada al informe Coleman y a la sociología de la educación referenciada en Pierre Bourdieu, establece la poca capacidad de la escuela para torcer destinos sociales. Más allá de este apunte, los autores reconocen, tanto el significativo peso que tiene el nivel socio-económico en el rendimiento académico, como la extendida porción de los resultados escolares (más de la mitad) que no son explicables por los estudios estadísticos, algo que los autores vinculan, en parte, con factores genéticos no observables en la investigación empírica actual. Seguidamente, establecen la contribución que los factores escolares tienen en la producción de los aprendizajes medidos a partir del ONE del año 2002. Entre los factores escolares, el capital físico de la escuela (equipamiento, infraestructura) es el que los autores identifican con mayor influencia en la explicación de los desempeños. También sindicaron al capital social de la escuela (buenas relaciones con los padres y alumnos) como asociado positivamente con los resultados estudiados. Respecto del personal docente, el trabajo destaca el peso de características de los directores (más experiencia, más dedicación horaria, mayor dedicación a tareas pedagógicas, de organización y de atención a padres) y de docentes (título terciario, más experiencia, dedicación exclusiva a una escuela, desarrollan mayor porcentaje de contenidos, dan tarea y evalúan con frecuencia). En cuanto al sector de gestión de la escuela, los autores reconocen mejores desempeños en alumnos que asisten a escuelas privadas, controlando, por supuesto, otras variables. Por último, vale apuntar las diferencias notables de desempeños que el estudio encuentra entre alumnos de distintas jurisdicciones, una variable clave para el sistema educativo federal de nuestro país, que no es tenida en cuenta en los estudios de factores asociados basados en las evaluaciones internacionales (como las del LLECE o PISA), que no admiten desagregaciones provinciales de resultados.

Gertel y otros (2006) observan cómo disminuye la relevancia del nivel socioeconómico del hogar y de las variables asociadas con el alumno en la explicación de los resultados de aprendizaje, cuando se aplican análisis jerárquicos o multinivel, para señalar que la desmedida importancia que algunos trabajos asignan a los factores sociales o extra-escolares en los desempeños, puede ser resultado de la utilización de técnicas estadísticas tradicionales o uninivel. Así, señalan que tanto el estilo de gestión de la escuela como las condiciones del aula o el título y experiencia del docente, resultan factores de relevancia para explicar el rendimiento. En otro trabajo, Gertel y otros (2007), reiteran el importante peso atribuible a las características de la gestión escolar en los resultados de las pruebas estandarizadas, un aporte mayor incluso al del factor enseñanza asociado con el aula y el docente, aunque el texto no permite identificar cuáles son los aspectos de la gestión escolar que hacen la diferencia. Estas conclusiones van en el sentido de señalar las limitaciones de las políticas de capacitación docente para elevar los desempeños, frente a la oportunidad existente en las iniciativas destinadas a potenciar la gestión de las escuelas. Una fortaleza de este trabajo es que establece una controversia explícita con otra producción del mismo campo de estudios en el país (Cervini, 2002), sobre el peso de la escuela como organización en la determinación de los aprendizajes, un punto en el que Gertel y otros (ibíd.) parecen acercarse a los planteos clásicos sobre la eficacia escolar. Más allá de ello, el contrapunto resulta muy productivo y poco frecuente, en términos de contribuir a un debate intelectual riguroso y con base empírica, en el campo de la educación de nuestro país.

El trabajo de Marchionni, Pinto y Vázquez (2013), a partir de la prueba de lectura de PISA 2009, explora la desigualdad de los resultados como estrategia para valorar el carácter más o menos equitativo del sistema educativo argentino. Concluye que la desigualdad que se advierte en los indicadores analizados para nuestro país es relativamente alta en el contexto de los más de sesenta países que participan en esta evaluación de estudiantes de quince años de edad. En cuanto a las características individuales de los alumnos, se identifica un mejor desempeño en las mujeres (algo frecuente cuando se analizan desempeños académicos en lengua) y en los estudiantes de los años de estudios superiores (la prueba se aplica a estudiantes de 15 años que asisten a distintos años del secundario), que no han repetido cursos previamente y que asistieron al nivel preescolar. Respecto de las familias, el texto destaca mejores desempeños en estudiantes sin hermanos ni entorno inmigrante en el hogar (alumno argentino en hogar donde se habla español). También, los indicadores que refieren a un más alto nivel socio-económico y socio-cultural del hogar (padres con alta calificación ocupacional y recur-



tos educativos en el hogar, como libros y computadora), se asocian con mejores desempeños. Con relación a los efectos a nivel escuela, y este es el aspecto más destacado del estudio, se identifican a las características de los compañeros (efectos pares), no al tipo de escuela en sí mismo, como los que explicarían las diferencias en los resultados educativos individuales, en particular, tener pares no repitentes, de buen comportamiento, con padres más educados y seleccionados académicamente. Desde esta perspectiva, la segregación escolar (concentración de alumnos de determinado perfil social y académico en determinadas instituciones) es el aspecto central sobre el que deberían intervenir las políticas para mejorar los resultados.

Ibáñez y Formichella (2017) también utilizan los resultados de PISA, pero en este caso, de todas las ediciones en que participó Argentina, para establecer cómo opera el género en la desigual distribución de los desempeños de los estudiantes. Es un estudio que no mira la eficacia escolar en general a partir de un conjunto amplio de dimensiones y variables, sino que su interés se enfoca en una de las dimensiones posibles: la eficacia de la escuela argentina para generar equidad en los aprendizajes de varones y mujeres. Se destaca un abordaje diacrónico, apelando a los datos de todas las ediciones de la prueba PISA en las que participó Argentina, orientado a reconocer la permanencia o variación de la relación entre género y resultados académicos. Las conclusiones del trabajo marcan los mejores desempeños de los varones argentinos de quince años en matemática y ciencias en todas las ediciones de PISA, y los mejores resultados de las mujeres en lectura, efecto de género que se mantienen a lo largo de todo el período.

Tuñón y Poy (ibíd.) desarrollan un análisis de las calificaciones de estudiante de 6 a 17 años relevadas en una encuesta a hogares realizada en el marco del ODSA-UCA. En este caso, los datos no provienen de una evaluación estandarizada externa a la escuela, es decir, de un operativo con criterios homogéneos de asignación de puntaje para cada estudiante, sino de calificaciones asignadas por los docentes de cada establecimiento a sus alumnos. El análisis desarrollado pone en evidencia las más altas calificaciones obtenidas por las mujeres, tanto en lengua como en matemática, en contradicción con evidencia de otros estudios que resaltan el mejor desempeño de los varones en matemática. También se remarca la fuerte incidencia del nivel socio-económico de los hogares en las calificaciones. En cuanto al sector de gestión de la escuela, el texto da cuenta de resultados mixtos según el origen social de los estudiantes: el estrato socioeconómico es determinante del rendimiento en el caso de los niños de nivel socio-económico bajo, con independencia del tipo de gestión educativa, mientras que en el estrato medio, el desempeño mejora en interacción con una escuela de gestión privada. Entre las conclusiones del trabajo vale destacar la referencia al clima cultural de las familias (presencia de libros, comportamiento lector de adultos, narración de cuentos), más que a su nivel socio-económico, respecto de su impacto en las calificaciones escolares.

Los trabajos de Rubén Cervini ocupan un lugar de referencia en la producción sobre los determinantes del desempeño en Argentina, debido tanto a la presencia que sus producciones tienen en el campo a lo largo de más veinte años, desde el pionero en 1994, como al hecho de haber sido el consultor que desarrolló con regularidad los análisis de factores asociados de los ONE para el Ministerio de Educación de la Nación. Sus producciones, publicadas como informes oficiales y como artículos en revistas científicas internacionales, están basadas en análisis multinivel de los resultados de los ONE y, en menor medida también, en datos del LLECE y PISA para Argentina. En uno de los primeros trabajos desarrollados para el entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Cervini, 1994), se pone de manifiesto la importante variación de desempeños entre escuelas, un aspecto tematizado desde tiempo atrás por la literatura sobre segmentación escolar (Braslavsky, 1985), pero que encontraba nueva evidencia estadística, ahora oficial y de alcance nacional, para precisar esos niveles de desigualdad al interior del sistema. El texto también destaca la relación significativa entre el nivel socio-económico de las familias y el rendimiento académico de los estudiantes, otro aspecto que no era de ningún modo una novedad, pero que ahora se caracterizaba a través de nueva evidencia a partir del primer Operativo Nacional de Evaluación (ONE) realizado en 1993. En una producción posterior, publicada en una revista académica internacional, Cervini (2002) analiza comparativamente el efecto de la escuela primaria sobre los desempeños en lengua y matemática, para establecer la mayor eficacia detectada en la segunda de estas disciplinas, frente a lengua, en la que el peso de los factores familiares, resulta más gravitante.

La producción del autor posterior al año dos mil, aborda una multiplicidad de aspectos del aprendizaje más específicos tales como las acciones docentes en el aula (Cervini, 2001); el efecto pares a través de la composición social del aula y de la escuela (Cervini, 2003); los factores institucionales de la efectividad escolar en secundaria (Cervini, 2004); el valor agregado o progreso en los aprendizajes a partir de un estudio de panel (Cervini, 2006); y las condiciones extra-escolares de los desempeños en primaria (Cervini, 2009). Las producciones que hacen uso de los datos del LLECE, permiten ubicar el caso argentino en el contexto regional (Cervini y otros, 2014; Cervini, Dari y Quiroz, 2016). Una posible clave de lectura de las contribuciones de Cervini, es la vocación de documentar y caracterizar las desigualdades en los desempeños educativos en Argentina, a partir de una fuente de datos dotada de la legitimidad de la estadística oficial. En otros términos, su producción tematiza la limitada eficacia de las escuelas en nuestro país, con independencia del sector de gestión al que pertenezcan, y resalta el peso que siguen teniendo los factores sociales o extra-escolares del aprendizajes, inscribiendo sus conclusiones en el escenario académico internacional sobre factores escolares y sociales del aprendizaje, un campo de conocimiento inaugurado por el informe Coleman hacia fines de la década del sesenta. La producción científica del autor es un caso significativo en el campo de las ciencias sociales de Argentina, ya que se advierte un desarrollo acumulado y creciente de conocimiento, a partir de la continuidad de la investigación aplicada en un campo específico durante casi un cuarto de siglo, y en diálogo permanente con la producción académica internacional.

La lectura del conjunto de trabajos reseñados para el caso de nuestro país da cuenta de debates recurrentes sobre algunos factores o dimensiones de la eficacia escolar. Por un lado, la cuestión de las desigualdades en los desempeños entre escuelas, tematizadas en algunos estudios a partir de la variable provincias, en otros, a partir de la segregación social y, en general, a partir de las desigualdades económicas y socio-culturales de los hogares de origen de los alumnos. Otro aspecto recurrente refiere al sector de gestión de las escuelas y su relación con los desempeños, un debate que busca establecer, sin un consenso claro, cuáles son los aspectos que explican los mejores desempeños observados de estudiantes en escuelas privadas: algunos trabajos señalan que incluso controlando el nivel socio-económico de los alumnos que asisten a ambos tipos de escuelas, se mantienen diferencias importantes en los rendimientos; otros, que tales distancias se vuelven insignificantes cuando se despeja el factor socio-económico. Un consenso tal vez más consolidado se advierte en la dimensión de los recursos escolares, en tanto varios trabajos asocian una mejor dotación de las escuelas (infraestructura, equipamiento, materiales de estudio) con desempeños más altos. En este sentido, Argentina se inscribiría dentro de los casos de países en los que todavía existe margen para elevar los resultados académicos a través de la mejora en los recursos escolares, como señala Murillo (2006; 2016) para el caso de los países de nuestra región. De todos modos, debe tenerse en cuenta que, buena parte de los estudios se desarrollaron antes de que Argentina alcanzara niveles relativamente altos y estables de inversión educativa, superiores al 5% a partir del 2009.

Otra consideración sobre los estudios argentinos relacionados con los factores de rendimiento educativo es que están marcados por la preocupación de especificar hasta qué punto y de qué manera, el nivel socioeconómico de los alumnos está asociado con los desempeños académicos, un intento por encontrar el punto exacto entre lo que se denomina la visión optimista y pesimista respecto de la capacidad de transformación del sistema educativo argentino. Frente a este tipo de trabajos de corte más sociológico, y que podrían pensarse como destinados a producir conocimiento básico sobre educación en el país, se ubican otros de corte más aplicado, donde se advierte la vocación de especificar qué variables propias de la escuela o del sistema, operan sobre los desempeños, de modo de informar a las políticas educativas respecto de los factores sobre los que se podría intervenir más y mejor con miras a elevar los desempeños. Es posible pensar que ambos perfiles de trabajos pueden ser complementarios, en la medida que resulta tan importante reconocer los límites que tienen las intervenciones educativas frente a determinadas desigualdades estructurales, al mismo tiempo que se reconoce que la escuela argentina puede hacer mucho más de lo que hace para mejorar el nivel y la distribución de los aprendizajes de los estudiantes, hasta un cierto techo del que todavía se está lejos.

Una consideración más de tipo interna sobre el campo de producción de conocimiento sobre eficacia escolar en Argentina, surge de la revisión de las referencias bibliográficas citadas por las producciones que se han revisado y refiere al limitado desarrollo de este campo de estudios en el país: los trabajos

citan, a lo sumo, otras tres producciones locales, frente a una abundante literatura internacional. Se trata de un campo de estudios sobre educación que está al corriente del debate científico internacional, pero en el que escasea la controversia sobre el caso nacional debido, probablemente, a la baja masa crítica de estudios o, también, a la inexistencia de una institucionalidad dispuesta a albergar, impulsar y hacer debatir estas contribuciones. Este aspecto es un déficit debido a que limita el conocimiento que tenemos sobre la especificidad con que se relacionan variables escolares y no escolares con desempeños académicos en Argentina, más aún, considerando el importante volumen de datos del que se dispone para este fin, luego de veinticinco años de evaluaciones nacionales, regionales e internacionales.

## Discusión: producción de conocimiento y políticas educativas

El recorrido por los estudios de eficacia escolar que se han reseñado, plantea un modo de conocimiento sobre la educación basado en una relación entre un conjunto de variables cuantitativas consideradas como independientes, y una (o más) variables del mismo tipo, los desempeños, consideradas como dependientes o a explicar. Decimos que es un modo de conocimiento entre otros posibles, pero también señalamos la relevancia que sigue teniendo este modelo funcionalista en las ciencias sociales, además de la legitimidad que adquiere la jerarquización de factores o variables para intervenir, que ofrecen estas producciones.

La necesidad de fundamentar en la evidencia disponible las decisiones de política educativa (y más allá de quiénes y cómo establezcan *cuál es la evidencia*), encuentra en el tipo de conocimiento que ofrecen los estudios de escuelas eficaces, un insumo que se muestra muy pertinente. Al modelar y simplificar la compleja y a veces inaprehensible realidad de la educación, los resultados de estos estudios se constituyen en insumos potentes para el planeamiento. Sin embargo, ¿Qué estudios se consideran como pertinentes o confiables en el extendido universo existente? ¿Con qué criterios se realiza la síntesis de los resultados de estos estudios? ¿Quiénes son los mediadores o intermediarios que establecen la evidencia sobre lo que funciona según las investigaciones? La evidencia, en este tipo de enunciados, aparece como equivalente de lo verdadero, pasando por alto no sólo la controversia existente sobre las evidencias en el campo de las ciencias sociales (y también en el de las denominadas duras), sino también los diversos modos de construir las evidencias a partir de ciertos marcos conceptuales y operacionalizaciones que iluminan algunos aspectos de la realidad de la educación mientras invisibilizan otros.

Este modo de relación entre conocimiento y políticas, lineal y unidireccional, no es el único ni tampoco el principal modo que puede concebirse entre ambos campos. Carol Weiss, una investigadora norteamericana que identificó y describió diversos modos de relación entre la investigación y el diseño de políticas públicas, generó una producción muy fecunda para pensar los múltiples vasos comunicantes y articulaciones entre ambos planos. Al estudiar las modos concretos de relación entre investigación y políticas públicas, Weiss (2016) concluyó sobre la existencia de tres modelos que denominó: a) investigación como datos; b) investigación como ideas y; c) investigación como argumentos. En el primer caso, la investigación genera datos, descubrimientos o conclusiones que ofrecen una descripción y explicación sobre cómo funciona la realidad y le permiten al funcionario tomar una decisión a partir de esos datos pensados como insumos o evidencia. Sucede, sin embargo, que los datos que ofrece la investigación son complejos y, en no pocos casos, parciales por lo que el vínculo con la decisión no es directo ni fácil de establecer. El segundo modelo, es el de la investigación como ideas: especialistas, intermediarios o asesores (más que los investigadores en sentido estricto) ofrecen una ilustración general para los elaboradores de políticas. En este modelo se diluye la legitimidad de la investigación basada en un método científico, una muestra representativa o unos indicadores rigurosos. Se considera, por ejemplo, que la asistencia al jardín mejora de los desempeños académicos de los niños en su trayectoria escolar posterior a partir de lo que informan uno o varios estudios, pero no interesa demasiado, cuánto mejora, hasta qué edad se produce el efecto, cuán pertinente es la muestra de base de los estudios o cuáles son las condiciones de aquellas conclusiones. Lo que *funciona* es una idea, un relato, una imagen, que es derivada de la investigación y que resulta eficaz para traccionar



las políticas. En la investigación como argumentos, el tercero de los modelos, la investigación es utilizada para sostener o defender una determinada recomendación de política lo que, en algunos casos, puede llevar a un uso selectivo, consciente o no, de los datos o de las investigaciones. Se trata de un recorte determinado, similar al que opera en el modelo de la investigación como datos, pero orientado a partir de ciertas preferencias asociadas con ideologías o intereses. En los tres modelos descriptos aparece en primer plano el problema de la movilización del conocimiento por sobre su producción, esto es, cómo ese saber experto se imbrica en la hechura de las políticas.

En el caso de los estudios de eficacia escolar o de factores asociados conviven aspectos asociados con los tres modelos. Aflora la investigación como datos, como construcción de evidencias científicas complejas, aunque no siempre susceptibles, por distintos motivos, de inscribirse en la ingeniería de las políticas educativas. Por ejemplo, se reconoce el impacto negativo de la segregación escolar en el nivel y distribución de los desempeños escolares, pero no es fácil intervenir sobre una tendencia asociada también a la segregación social o urbana y frente a la que, ciertas políticas (como las de transporte escolar o *busing*) en otros países, no parecen haber ofrecido buenos resultados. Por su parte, los meta-análisis que se han revisado buscan sintetizar la complejidad de la investigación en la temática, acercándose al modelo de investigación como ideas con su listado de factores sobre lo que funciona, pero dejan la impresión de no poder seleccionar un universo suficientemente pertinente y riguroso de estudios o de sumar información que es el resultado de conceptos y operaciones de medición que no se pueden homologar. Más allá de esta crítica, es posible que un listado de cinco factores clave de la eficacia escolar, fértil por cierto para ser noticiado en prensa, pueda ser pensado como ideas generales para una reforma educativa. Puede incluso que, más allá del rigor del procedimiento intelectual que deriva en esos cinco factores, su adecuada movilización y apropiación por parte de los actores, pueda ser eficaz para alcanzar algo que suele ser muy difícil, como es que los distintos niveles que hacen las políticas educativas (desde los centrales hasta la escuela) se apropien de un plan de reforma. Las ideas que surgen de algunos estudios de eficacia escolar, pueden pasar por alto todos los problemas teóricos y metodológicos que fueron señalados como críticas al enfoque y que relativizan, condicionan, limitan o localizan los resultados, lo que puede no ser un obstáculo para que tales ideas incidan en el diseño de políticas. Por último, la investigación como argumentos también resulta clave en los estudios de eficacia escolar. De hecho, una parte no desdeñable de los trabajos revisados enfocaban los desempeños no en analizar una diversidad de factores que pueden producirlos, sino una dimensión o variable seleccionada (género, sector de gestión, segregación), buscando posicionar la importancia de intervenir sobre tal cual o factor, a partir de construir una cierta evidencia de su asociación con los resultados escolares. Se trata de un uso instrumental de la investigación asociado con orientaciones de política elegidas por una gestión o por investigadores que vinculan su producción con una toma de posición en el campo de las políticas educativas.

En la actualidad, el optimismo respecto de lo que pueden ofrecer los estudios de eficacia escolar para mejorar la enseñanza, ha menguado. Las críticas al enfoque desnudaron limitaciones conceptuales y problemas metodológicos, que no siempre las reformulaciones pudieron superar. Desde otra perspectiva, el modelo de análisis educativo comparado que impuso la consolidación de la evaluación PISA a partir de la acumulación de sus ediciones y de la estrategia de comunicación e incidencia de OCDE, debilitó la centralidad del dispositivo escolar en las explicaciones de los resultados educativos, para tematizar más integralmente la experiencia de los países y la relación entre políticas educativas, procesos de reforma y desempeño en las evaluaciones. Sin descartar los análisis a nivel de escuela, la consolidación de PISA desplazó la idea de que existen *escuelas exitosas* hacia otra en la que los *exitosos* son los sistemas educativos o los países. Valga como ejemplo el atractivo de Finlandia, *líder* en el ranking PISA en varias ediciones, que se ha convertido en una idea, en el sentido de Weiss (ibíd.), que apuesta a ser movilizadora para las reformas educativas, pasando por alto las distancias históricas, culturales y económicas del país nórdico, con muchos de los participantes de las evaluaciones internacionales.

Un saldo a destacar de los EEE es que lograron establecer una codificación común de la discusión de investigación sobre los desempeños en educación. Esa discusión no siempre tuvo las bases adecuadas, ya que los modos de operacionalización y medición de las variables en distintos operativos y la construcción de indicadores, ha sido muy heterogénea generando una babel sobre las variables

que explican los desempeños. El caso de los índices del nivel socio-económico contruidos de las formas más diversas, es uno de los ejemplos más claros y también más gravitantes para el debate sobre la eficacia de la escuela, ya que, es justamente esa variable la que determina la atribución de los desempeños a los factores escolares o a los sociales o extra-escolares. Pero más allá de este tipo de limitaciones, un cierto código común de discusión, una comunidad de investigadores reunidos en torno a un conjunto de conceptos y una producción creciente de datos estadísticos a partir de los operativos de evaluación, permitió constituir un campo de estudios educativos específico, con instituciones y actores con continuidad de trabajo y debates entre sí, algo insustituible para la producción de conocimiento.

Los estudios de eficacia escolar y los de factores asociados al rendimiento en general, producen un modo conocimiento sobre los sistemas educativos que resulta valioso, más allá de las limitaciones mencionadas. No es el único saber científico o experto y, probablemente, tampoco sea el más importante, por más de que su vocación de explicar los resultados educativos, sea como sea que estos sean entendidos, aspire a transformarse en un saber hegemónico sobre la educación y algunos intermediarios o divulgadores lo utilicen para enunciar las claves de la *calidad educativa*. Su imbricación con las políticas existe y ha existido: la importancia creciente que se ha otorgado en la agenda educativa a algunas variables como la segregación escolar, las expectativas de los docentes sobre el logro de sus alumnos o la relevancia de la educación inicial, probablemente esté relacionado con la evidencia que han aportado este tipo de estudios. No se puede desconocer la legitimidad de este tipo abordaje sobre la eficacia de las acciones educativas para la sociedad en general y para la mirada de actores externos al sistema educativo, como legisladores o funcionarios que deciden, por ejemplo, sobre la proporción del presupuesto nacional que se destinará a la inversión educativa. Más allá de ello, la controversia sobre cuál es el alcance y el status de las conclusiones de los estudios, de qué modo pueden incorporarse en el diseño de políticas y cómo este conocimiento dialoga con otros, generados desde otros enfoques, seguirá resultando de la mayor importancia para calibrar los aportes que pueden hacer y que no pueden hacer, los estudios de eficacia escolar y de factores asociados, a las políticas del sector.

## Bibliografía

- Ball, S. (2001). Estudios educativos, empresa política y teoría social. *Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 69-94). Madrid: Akal.
- Becker, G. (1984). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- Blanco Bosco, E. (2009). Eficacia escolar y desigualdad: aportes para la política educativa. *Revista Perfiles latinoamericanos*, FLACSO-México, vol. 17, nro. 34, pp. 51-85.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Carabaña Morales, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Universidad de Valencia, vol. 9, nro. 1, pp. 9-21.
- Cervini, R. (1994). *El rendimiento escolar ¿Una cuestión de escuela o de familia?* Informe técnico realizado para el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Mimeo.
- Cervini, R. (1999). Factores asociados al logro escolar 2. Características del alumno y rendimiento escolar en Matemática. Alumnos de 7° año, escuela urbana, 1995/1997. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Cervini, R. (2001). Efecto de la "Oportunidad de aprender" sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina. *Revista electrónica de investigación educativa*, IIIDE-Universidad de Baja California, vol. 3, nro. 2, pp. 1-22.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y lengua de la educación secundaria en Argentina: un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Universidad de Valencia, vol. 8, nro. 2, pp. 1-25.
- Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: un análisis multinivel. *Revista Archivos Analíticos de Política Educativa*, Universidad Estatal de Arizona, vol. 5, nro. 11, pp. 1-32.
- Cervini, R. (2004). Influencia de los factores institucionales sobre el logro en Matemática de los estudiantes en el último año de la educación Media de Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, vol. 2, nro. 1, pp. 1-24.
- Cervini, R. (2006). Progreso de aprendizaje en la educación secundaria básica de Argentina: un análisis multinivel de valor agregado. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, vol. 4, nro. 3, pp. 54-83.
- Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina. Un estudio multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, vol. 7, nro. 1, pp. 6-21.
- Cervini, R. (2009). *Condicionantes extra-escolares del desempeño en matemática y lengua de 6° año de educación primaria (ONE 2007)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cervini, R. (2010). *Análisis comparativo de los condicionantes extra-escolares del desempeño de los alumnos de 3° y 6° año en Matemática y en Lengua de la Educación Primaria (ONE 2007)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cervini, R. (2012). El "efecto escuela" en países de América Latina: Reanalizando los datos del SERCE. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad Estatal de Arizona, vol. 20, nro. 39, pp. 1-28.
- Cervini, R. y N. Dari (2008). Algunos problemas metodológicos en los estudios de eficacia escolar: una ilustración empírica. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 49-60). Santiago de Chile: LLECE-UNESCO.

- Cervini, R. y R. Del Campo (2012). *Resultados de los modelos multinivel. Operativo Nacional de Evaluación 2010. 6° año de la Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cervini, R., N. Dari, S. Quiroz y A. Torresi (2014). Maestro, aula y aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, vol. 12, nro. 2, pp. 105-137.
- Cervini, R., N. Dari y S. Quiroz (2016). Las determinaciones socioeconómicas sobre la distribución de los aprendizajes escolares. Los datos del TERCE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, vol. 14, nro. 4, pp. 61-79.
- Coleman, J., E. Campbell, C. Hobson, F. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld y R. York (1966). *Equality of Educational Opportunity* ("Informe Coleman"). Washington D.C.: Government Printing Office.
- Conti, E. y L. Castro (2002). *Rendimiento escolar: las privadas son mejores pero tampoco es para tanto* (Informe técnico). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Cornejo, R. y J. Redondo (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Revista Estudios pedagógicos*, Universidad Austral de Chile, vol. 33, nro. 2, pp. 155-175.
- Dabenigno, V., R. Austral, L. Iñigo y S. Larripa (2014). *Análisis multinivel de los resultados de las pruebas PISA 2012 de Matemática en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Informe técnico). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la CABA.
- Delprato, M. (1999). *Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la Técnica de Análisis Multinivel* (documento de trabajo nro. 27). Córdoba: IERAL-Fundación Mediterránea.
- Etchart, M., L. Gasparini, P. Bohórquez, J. Curia, B. Ferroni y P. Hontakly (2004). *¿Las políticas compensatorias mejoran la equidad?* (Informe técnico). Buenos Aires: FIEL.
- Gertel, H. R. Giulidori, V. Herrero, D. Fresoli, M. Vera y G. Morra (2006). *Análisis multinivel del rendimiento escolar al término de la educación básica en Argentina* (Informe técnico). Córdoba: Instituto de Economía y Finanzas de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Gertel, H., D. Fresoli, V. Herrero y R. Giulidori (2007). *Incidencia de la gestión sobre el rendimiento escolar en la escuela argentina. El mensaje de las pruebas internacionales y nacionales* (Informe técnico). Córdoba: Instituto de Economía y Finanzas de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J. y H. Timperley (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*, Pennsylvania State University, vol. 77, nro. 1, pp. 81-112.
- Ibáñez, M. y M. Formichella (2017). Logros Educativos: ¿Es relevante el género de los estudiantes? *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad Estatal de Arizona, vol. 25, nro. 3, pp. 1-28.
- Imperiale, G. y F. Avendaño (2008). Factores que inciden en el rendimiento escolar de los alumnos del último año de la escuela media (según datos relevados por el Operativo Nacional de Evaluación de la calidad). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Rosario, año 4, nro. 3, pp. 195-207.
- Jencks, Ch., M. Smith, H. Acland, M. Bane, D. Cohen, H. Gintis y otros (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Lauder, H. I. Jamieson y F. Wikeley (2001). Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades. En *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 69-94). Madrid: Akal.

- Llach, J. y F. Schumacher (2006). El poder educativo de las escuelas. En *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas* (pp. 113-144). Buenos Aires: Granica.
- Marchionni, M., F. Pinto y E. Vázquez (2013). Determinantes de la desigualdad en el desempeño educativo en la Argentina. Ponencia en *Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*, Rosario, 2013.
- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Universidad de Granada, vol. 15, nro. 3, pp. 149-174.
- Murillo, F. y M. Román (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *Journal School effectiveness and school improvement*, Taylor & Francis Group, vol. 22, nro. 1, pp. 29-50.
- Murillo, F. y otros (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (2006). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. En *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 13-32). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación de eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-48). Santiago de Chile: LLECE-UNESCO.
- Murillo, J. y C. Martínez-Garrido (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, vol. 21, nro. 69, pp. 471-499.
- Rivas, A. y M. Scasso (2017). *¿Qué países mejoraron la calidad educativa? América Latina en las evaluaciones de aprendizajes* (Documento de trabajo nro. 161). Buenos Aires: CIPPEC.
- Sarmiento, M. y otros (2003). *El logro escolar y sus factores asociados* (Informe técnico). Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Scheerens J. y M. Hendriks (2014). State of the art of time effectiveness. En *Effectiveness of time investments in education*. Berlin: Springer.
- Scheerens, J. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Informe de investigación solicitado por los Ministerios de Educación de Alemania y de los Países Bajos. The Netherlands: University of Twente.
- Slee, R. y G. Weiner (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
- Tuñón, I. y S. Poy (2016). Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, IIIDE-Universidad de Baja California, vol. 18, nro. 1, pp. 98-111.
- Verger, A. y R. Normand (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Revista Educação & Sociedade*, CEDES-Universidad de Campinas, vol. 36, nro. 132, pp. 599-622.
- Wainerman, C. (2010). Problemas que enfrenta la producción de investigación científica en educación en Argentina. En *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Weiss, C. (2016). La investigación de políticas: ¿datos, ideas y argumentos? En *La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos*. Buenos Aires: Banco de Desarrollo de América Latina.

#### Otros títulos de la serie La Educación en Debate:

La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, nro.20.

Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria, nro.19.

La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel, nro.18.

Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero, nro.17.

Las secciones multiedad y multinivel en el jardín de infantes. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del nivel inicial en contextos rurales, nro.16.

Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales, nro.15.

Las juntas de clasificación: características y funcionamiento, nro.14.

Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional, nro.13.

La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones, nro.12.

El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada, nro.11.

Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado, nro.10.

Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria, nro.9.

La producción de investigaciones y estudios en temas de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina, nro.8.

Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos, nro.7.

Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria, nro.6.

Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino, nro.5.

La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos, nro.4.

Investigación y política educativa en Argentina. El papel de los Ministerios de Educación. Debates e interrogantes, nro.3.

Escolarización en jóvenes y adultos. Terminalidad de la educación media en la población de 20 años y más, nro.2.

Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza, nro.1.







Ministerio de Educación  
Presidencia de la Nación

Diee



Dirección de Información  
y Estadística Educativa