

# Actitudes, prácticas y desempeño escolar en estratos vulnerables. Brasil y Argentina comparados

Attitudes, Practices, and School Performance in Vulnerable Strata:  
A Comparison between Brazil and Argentina

Atitudes, práticas e desempenho escolar em estratos vulneráveis.  
Brasil e Argentina comparados

 Daniel Míguez

CONICET; Universidad Nacional  
del Centro de la Provincia de  
Buenos Aires

Recibido: 11/04/2024  
Aceptado: 13/08/2024

**Autor de correspondencia:**  
Daniel Míguez  
dpmiguez@fch.unicen.edu.ar

## Cómo citar:

Míguez, D. (2024). Actitudes,  
prácticas y desempeño escolar en  
estratos vulnerables. Brasil y  
Argentina comparados. *Páginas de  
Educación*, 17(2), e4009.  
<https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.4009>

**Financiamiento:** Proyecto n.º  
11220150100014CO: "Los  
sentidos de la democracia en las  
reformas educativas de segunda  
generación. Brasil y Argentina  
comparados", CONICET.

## Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los  
resultados de este estudio se  
encuentra disponible en el sitio  
web de la Organización para la  
Cooperación y el Desarrollo  
Económico:  
<https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2018-database.html>

**Resumen:** Desde la década de 1960 en adelante una extensa serie de estudios ha puesto en duda la capacidad de la escuela para igualar los niveles de aprendizaje entre estudiantes de distinto origen social. Pese a la diversidad de programas y políticas que han buscado igualar las diferencias, distintas investigaciones en diversos contextos han encontrado una y otra vez que las diferencias no solo persisten, sino que se reproducen en la escuela. En este artículo se aborda el problema desde una óptica ligeramente diferente: su objetivo es identificar prácticas y actitudes de estudiantes y docentes asociadas a las diferencias de desempeño escolar entre estudiantes de menor nivel económico social en Brasil y Argentina. No se busca comprender los mecanismos que reproducen las diferencias entre estratos, sino aquellos que generan mayores logros relativos en los estudiantes con menos recursos. Se realizó para ello un análisis comparativo de los resultados de las pruebas PISA del 2018 mediante modelos estadísticos multivariados. Este análisis mostró que ciertos factores, como la empatía docente, la motivación y perseverancia estudiantil o las modalidades de estudio se asocian al desempeño. Pero también evidenció que la magnitud de la asociación varía con el contexto. Estos resultados aportan al diseño de políticas educativas que procuren incrementar el desempeño en estratos desfavorecidos, al indicar algunas condiciones que pueden favorecerlo, pero advirtiendo también sobre las dificultades de extrapolar resultados entre contextos de manera acrítica.

**Palabras clave:** educación; equidad; desempeño; Brasil; Argentina.

**Abstract:** Since the 1960s, a vast array of studies has questioned the ability of schools to equalize learning levels among students from different social backgrounds. Despite various programs and policies aimed at reducing these disparities, research in diverse contexts has repeatedly found that not only do these differences persist, but they are also reproduced within the school system. This article approaches the issue from a slightly different perspective: its objective is to identify practices and attitudes of students and teachers that are associated with differences in school performance among students from lower socioeconomic backgrounds in Brazil and Argentina. The focus is not on understanding the mechanisms that perpetuate differences between social strata, but rather on identifying those that lead to higher relative achievements among students with fewer resources. A comparative analysis of the 2018 PISA test results was conducted using multivariate statistical models. This analysis revealed that certain factors, such as teacher empathy, student motivation and perseverance, and study methods, are associated with academic performance. However, it also showed that the strength of these associations varies depending on the context. These findings contribute to the design of educational policies aimed at improving performance in disadvantaged groups by highlighting conditions that may foster better outcomes, while also cautioning against uncritically extrapolating results across different contexts.

**Keywords:** education; equity; performance; Brazil; Argentina.



**Resumo:** Desde a década de 1960, uma série de pesquisas tem questionado a capacidade das escolas para igualar os níveis de aprendizagem entre alunos de diferentes origens sociais. Apesar da diversidade de programas e políticas que buscaram equalizar as diferenças, pesquisas em diversos contextos constataram repetidamente que as diferenças não apenas persistem, mas são reproduzidas nas escolas. Este artigo aborda o problema de uma perspectiva um pouco diferente: seu objetivo é identificar práticas e atitudes de estudantes e docentes associadas a diferenças no desempenho escolar entre estudantes de condição social e econômica mais baixa no Brasil e na Argentina. O objetivo não é entender os mecanismos que reproduzem as diferenças entre os estratos, mas sim aqueles que geram maior desempenho relativo entre os estudantes com menos recursos. Para isso, foi realizada uma análise comparativa dos resultados do teste PISA de 2018 por meio de modelos estatísticos multivariados. Essa análise mostrou que determinados fatores, como a empatia docente, a motivação e perseverança estudantil ou as modalidades de estudo, estão associados ao desempenho. Mas também mostrou que a magnitude da associação varia de acordo com o contexto. Esses resultados contribuem para a elaboração de políticas educacionais que buscam aumentar o desempenho em estratos desfavorecidos, indicando algumas condições que podem favorecê-lo, mas também alertando sobre as dificuldades de extrapolar resultados entre contextos de forma acrítica.

**Palavras-chave:** educação; equidade; desempenho; Brasil; Argentina.

---

### Implicaciones prácticas:

- Fomentar programas de formación continua para docentes que enfatizan la importancia de la empatía y el apoyo emocional hacia los estudiantes, especialmente en entornos de bajos recursos. Esto puede contribuir a mejorar el desempeño académico en poblaciones desfavorecidas.
- Implementar estrategias en el aula que refuercen la motivación intrínseca y la perseverancia de los estudiantes. Esto podría incluir el establecimiento de metas claras, el reconocimiento del esfuerzo y la creación de un entorno que celebre pequeños logros académicos.
- Desarrollar guías y recursos que ayuden a los estudiantes a adoptar prácticas de estudio comprobadas, como la planificación y la revisión periódica, que han mostrado tener una alta correlación con mejores resultados en los exámenes, especialmente en contextos de vulnerabilidad.
- Reconocer las diferencias contextuales al diseñar e implementar políticas educativas. Las estrategias que funcionan en un país o región pueden no ser directamente aplicables en otro sin las debidas adaptaciones, lo que subraya la necesidad de políticas educativas sensibles al contexto.

---

### Introducción

La investigación sobre la capacidad de la escuela para igualar el desempeño entre estudiantes de distinta condición social relativizó la premisa de que el mero acceso al sistema educativo era suficiente para alcanzar esa meta. Un conjunto denso y sistemático de investigaciones puso en evidencia que la mayor disponibilidad de recursos materiales y culturales con que contaban los estratos de más alto nivel económico social (NES) les daba ventajas que el sistema educativo no podía compensar (e.g. Coleman et al., 1966; Blau & Duncan, 1967; Jencks et al., 1972). Incluso estudios clásicos concluyeron que, al distribuir desigualmente recursos culturales y simbólicos (i.e. conocimiento y acreditación), la educación formal no solo no saldaba las diferencias entre estratos, sino que las reproducía activamente (e.g. Bernstein, 1971; Boudon, 1978; Bourdieu & Passeron, 1979; Willis, 1988).

Mientras esta perspectiva hegemonizó la investigación en el campo por largo tiempo, estudios que pasaron algo más desapercibidos introducían matices relevantes (Slavin, 1994; Reimers, 2000; Murillo, 2003). No proponían que la educación formal anulaba las diferencias entre estratos, pero mostraban que sin ella la desigualdad sería aún mayor. Incluso, al examinar el desempeño al interior de un mismo estrato notaban diferencias sustantivas entre estudiantes de igual condición social: en algunas escuelas el desempeño promedio superaba a la media del estrato. Surgió entonces la pregunta sobre

cuáles eran las condiciones (presentes en algunas escuelas y no en otras) que permitían a los estudiantes de los estratos de menor NES alcanzar los mejores desempeños relativos.

En este trabajo se retoma esta interrogante general, pero analizando especialmente las *prácticas y actitudes de docentes y estudiantes* vinculadas al desempeño. Como veremos, la hipótesis que surge de estudios precedentes es que hay ciertas expectativas docentes y motivaciones estudiantiles que inciden regularmente en el desempeño. Pero si bien esa influencia reaparece en distintos contextos, lo hace con matices según las particularidades de cada situación. Es un vínculo que se repite con una asiduidad que es mayor a la que podría darse por azar, pero es una recurrencia parcial y condicionada por las circunstancias en las que se produce. Nuestra intención es establecer la medida en que se comprueba esta forma de vinculación al comparar casos poco explorados como los de Argentina y Brasil, con base en las pruebas PISA 2018. Si bien esta comparación no es excluyente (no es la única posible), existen varias razones, que se detallan luego, para asumir que posee suficiente valor heurístico como para justificar la selección de estos casos.

Con el propósito de contextualizar la hipótesis inicial, en la próxima sección se presentan brevemente los antecedentes en este campo de investigación. Luego, se explicitan los criterios para la selección de los casos, se describe la metodología empleada y las variables que se utilizan en el estudio. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos y se discuten sus implicancias. Finalmente, en las conclusiones, se sintetizan los hallazgos y se los contrasta con los resultados de estudios anteriores.

### **Antecedentes**

El Informe Coleman (Coleman et al., 1966) fue uno de los primeros estudios en poner en duda la capacidad de la escuela para equiparar los niveles de aprendizaje entre estudiantes de desigual condición social. El estudio mostraba que los programas que pretendían producir logros semejantes entre estudiantes de distintos estratos no tenían efectos significativos. Aún en aquellas escuelas o distritos donde se habían instrumentado políticas específicas, las condiciones sociales de origen seguían explicando la mayor parte de la variación en el desempeño entre estudiantes de distinto NES.

Si bien las conclusiones del informe fueron confirmadas en investigaciones posteriores (Jencks, 1972), estas no dejaron de ser cuestionadas. Las primeras críticas no disputaban sus resultados, sino que objetaban el método con el que se había llegado a ellos. Cain y Watts (1968) señalaban que el Informe Coleman medía los efectos de la educación formal sobre condiciones sociales en las que la escuela no intervenía: el nivel educativo de los padres o madres, su inserción laboral, la disponibilidad de recursos culturales o materiales en el hogar, etcétera.

Estas condiciones estaban fuera del alcance de la escuela o influían en la capacidad del estudiantado antes de su ingreso a la educación formal. No era sorpresa entonces que esta no incidiera sobre ellas. Un análisis adecuado requería otro enfoque. Lo que debía estimarse era la evolución del desempeño escolar en relación con las capacidades de los estudiantes desde su ingreso al sistema educativo. De esa forma podría ponderarse la influencia de la escuela respecto de aquellas condiciones sobre las que sí intervenía, y estimar cuánto desarrollo producían en relación con un punto de partida que difería según la condición social de origen de los estudiantes.

Las críticas al Informe Coleman derivaron en estrategias de investigación alternativas sobre los efectos de la educación formal en los niveles de aprendizaje de estudiantes de menor NES. Una de esas estrategias consistió en comparar la evolución de las habilidades cognitivas de niños de distinto NES dentro y fuera del sistema educativo. Algunos de esos estudios contrastaron esas capacidades en niños de distinta condición social antes y después de su ingreso al preescolar (Reardon, 2011; Duncan & Magnusson, 2011). Encontraron que la brecha cognitiva era mayor antes de su ingreso al sistema educativo que luego del acceso a él. Otra variante consistió en comparar la evolución de esas diferencias durante y luego de concluido el año lectivo (Heyns, 1978; Klibanoff & Haggart, 1981; Hayes & Greder 1983; Alexander et al., 2007). Nuevamente, encontraron que estas se expandían más durante los períodos de receso escolar que en el ciclo lectivo. A su manera, ambos diseños confirmaron que, si bien el sistema educativo no logra compensar las diferencias entre estratos, estas diferencias serían mayores sin su intervención.

En lugar de contrastar la evolución de las habilidades cognitivas dentro y fuera del sistema educativo, un nuevo enfoque consistió en comparar los desempeños de estudiantes de menor NES en distintas escuelas (D'Amico, 1982; Neufeld, 1983). Como adelantamos, esta estrategia puso en evidencia

que estudiantes de la misma condición social alcanzaban niveles de logro distintos en escuelas diferentes. Resultó claro entonces que, si bien la condición social de origen incide en los niveles de desempeño, la escuela puede modular esa influencia. No se trata de que anule las desigualdades, pero las características de cada establecimiento pueden incidir en los grados de aprendizaje que alcanzan estudiantes del mismo estrato.

Esta aproximación caracterizó a una larga serie de investigaciones que procuraron identificar esas condiciones como insumo para políticas que tuvieran por objetivo incrementar el desempeño de estudiantes de menor NES. Una primera serie de estudios tuvo lugar en Estados Unidos (e.g. Brophy & Good, 1970; Weber, 1971; Edmonds et al., 1973). La mayor parte de estas investigaciones se centraron en las diferencias entre escuelas de un mismo distrito. Examinaban las características socioeconómicas de la población escolar de cada establecimiento educativo y luego identificaban aquellos en las que los estudiantes de menor NES alcanzaban desempeños superiores al promedio del estrato. En función de esos resultados implementaban estudios de caso para identificar las características que diferenciaban a estas escuelas de aquellas donde los estudiantes de menor NES alcanzaban un desempeño menor.

Este primer conjunto de investigaciones mostró que las escuelas donde los estudiantes lograban mejores desempeños tenían algunas características recurrentes. Edmonds (1979) propuso una de las más reconocidas síntesis, identificando cinco elementos principales: 1) un fuerte liderazgo institucional; 2) altas expectativas de logro respecto a los estudiantes; 3) un clima de orden centrado en el aprendizaje; 4) énfasis en la adquisición de las habilidades básicas; 5) evaluación frecuente del progreso de los estudiantes. Si bien otros autores agregaron algunos elementos a esta caracterización, estas condiciones reaparecieron en diversas investigaciones incluso muy posteriores a las resumidas por Edmonds (Reynolds et al., 2014, p. 17).

Los intentos por confirmar o matizar la relevancia de estos factores que caracterizaron a numerosas investigaciones posteriores derivaron en descubrimientos que, sin desacreditarlos, mostraban la complejidad de su relación con el desempeño. Varias de esas investigaciones agregaron elementos complementarios a los enumerados por Edmonds (e.g. Campbell et al., 2004; Kyriakides & Creemers, 2008). Entre otras cosas, mostraron que el interés de los docentes en la enseñanza y en los contenidos de la clase, el tiempo dedicado a las actividades educativas en el aula, la empatía en el vínculo entre docentes y estudiantes, el interés que los estudiantes tenían por aprender y su perseverancia en las tareas escolares se asociaban al desempeño.

Estos avances indicaban también que los diversos factores asociados al logro se influían entre sí desde distintos niveles del dispositivo escolar (e.g. Purkey & Smith, 1982; Fullan, 1991). Por ejemplo, mientras el liderazgo de los directivos operaba a nivel de la escuela, influía dentro del aula a través de las prácticas docentes. También las decisiones adoptadas a nivel distrital operaban como un contexto que influía en la escuela y en el aula. De esta manera se reconoció, a la vez, que diversos factores operan en distintos niveles del dispositivo escolar, y que existían influencias recíprocas entre ellos.

Estos avances tuvieron complejas implicancias metodológicas. De un lado, se mantuvieron los estudios de caso como forma de profundizar el examen de las características que distinguen a las escuelas en las que estudiantes de menor NES logran mayores desempeños. Pero a esto se agregaron estudios que buscaban identificar los niveles de recurrencia y variación de estos factores a escala nacional e internacional (Sammons & Bakkum, 2011; Kyriakides et al., 2013; Scheerens et al., 2013).

Estas aproximaciones derivaron en el uso extendido de modelos estadísticos que procuraban establecer a gran escala los grados y modalidades de asociación que estos factores o condiciones mantenían con el desempeño. La comparación entre escuelas a escala nacional o internacional mostraba, a la vez, que muchas de estas condiciones reaparecían con una regularidad mayor a la que podría darse por azar, pero que también existían variaciones importantes dentro de esa regularidad.

### **Criterios comparativos y metodología**

Tomando en cuenta estos avances, el diseño del presente estudio permite estimar los niveles de recurrencia y variación que presenta el vínculo entre el desempeño y las prácticas de docentes y estudiantes a través de un análisis comparativo. Si bien no es la única alternativa posible, se eligió comparar Argentina y Brasil por tres razones. En primer lugar, son países donde este tipo de estudio no se ha llevado a cabo con frecuencia, por lo que el análisis podría aportar información novedosa. Además, es posible que el tipo de similitudes y diferencias entre ellos permita identificar más fácilmente algunos



de los factores asociados a las variaciones contextuales entre el desempeño y las actitudes de docentes y estudiantes que se han verificado en los estudios precedentes. A su vez, esta facilidad tal vez permita encontrar explicaciones más precisas sobre las condiciones contextuales que se vinculan a esas variaciones, algo en lo que no han avanzado tan claramente las investigaciones precedentes. En general, estas han constatado la variación en los grados y formas de asociación en distintos contextos, pero aún no han identificado cabalmente las condiciones específicas a las que se vinculan esas fluctuaciones.

Una de las condiciones para comprender los matices entre Brasil y Argentina es que ambos iniciaron profundas reformas de sus sistemas educativos como parte del proceso de transición a la democracia en la década 1980. En los dos casos, las reformas estuvieron inspiradas en iniciativas promovidas por organismos internacionales<sup>1</sup> y tenían entre sus finalidades incrementar el acceso a la educación en los estratos de menor NES. Si bien se trató de iniciativas similares que habilitan la comparación, la manera en que se instrumentaron y los resultados que alcanzaron presentan matices que, lejos de invalidarla, la enriquecen. Aunque no hay espacio para desarrollar las causas de estas divergencias aquí, investigaciones previas sugieren que estas se asocian a las formas de concebir la gestión de la política pública y la relación entre educación y desarrollo económico (Míguez, 2021).

Mientras en Argentina la cultura política tiende a asimilar Estado y gobierno, en Brasil esta promueve cierta autonomía del primero respecto al segundo (Pousadela, 2007; Palermo, 2015). Así, pese a los cambios de gobierno ocurridos en Brasil, las políticas educativas mantuvieron continuidad en sus formas de instrumentación y en sus propósitos. En cambio, en Argentina hubo repentinas y controversiales modificaciones en los objetivos y modalidades de implementación de la política educativa, aún entre gobiernos del mismo signo partidario. Estos contrastes estaban vinculados, a su vez, a diferencias en las maneras de concebir el vínculo entre la educación y el desarrollo económico. En Brasil, la continuidad fue posible gracias a un cierto consenso respecto a la importancia de la calidad educativa para fomentar la productividad y el crecimiento. En Argentina existían perspectivas diversas. Mientras algunos sectores acordaban con estas políticas, otros sospechaban que el énfasis en la calidad y las formas de medirla podían promover un incremento de la desigualdad, más allá de tener efectos dudosos sobre la productividad o el crecimiento (Guzmán, 2005; Pérez Centeno & Leal, 2011).

Paradójicamente, durante el período en el que se llevaron a cabo las reformas, los niveles de desigualdad educativa se redujeron más en Brasil que en Argentina, particularmente en el nivel secundario. Y, asociado a ello, en el primer país también se produjo una más pronunciada reducción de la pobreza y la inequidad. Datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, s.f.) indican que, en Brasil, la diferencia en la tasa de graduación del nivel secundario entre los terciles de mayores y menores ingresos se redujo de más de 5 veces en el año 2000 a 1.7 veces en el 2020. En Argentina, la brecha también se contrajo, pero en menor medida: pasó de 3.2 a 1.85 veces. A su vez, en Brasil la pobreza por ingreso se contrajo del 64.4 % en 1980 al 19 % en 2020, mientras que los niveles de desigualdad también se redujeron: el coeficiente de Gini pasó de 57.9 en 1981 a 48.9 en 2020. En Argentina, estos indicadores mostraron un incremento en vez de una reducción. La pobreza por ingreso evolucionó del 5 al 14 % entre 1980 y 2020, con un pico del 44 % en el año 2002. Y el coeficiente de Gini fluctuó de 40.8 en 1980 a 42.3 en 2020, pero con un pico de 53.8 en 2002.<sup>2</sup>

Aunque de una manera parcial, estos datos sugieren algunas de las condiciones contextuales que podrían estar asociadas a las similitudes y diferencias que presentan las relaciones entre el desempeño y las prácticas y actitudes de docentes y estudiantes en Argentina y Brasil. Como ya se mencionó, para indagar en estas relaciones se utilizaron los datos surgidos de las pruebas PISA 2018. Estas se implementan trienalmente sobre una muestra representativa por país de estudiantes de entre 15 años y 3 meses a 16 años y 2 meses que se encuentran, al menos, en su 7.º año de escolarización. Para seleccionar los casos se emplea un marco muestral por conglomerados en dos etapas: una selección aleatoria de escuelas proporcional a su *tamaño* (cantidad de estudiantes) y una selección aleatoria de

<sup>1</sup>En ambos países el diseño de las políticas reflejó la agenda inicialmente planteada en el encuentro *Educación para Todos* organizado conjuntamente por la UNICEF y la UNESCO y retomado para América Latina en el informe *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad* surgido de una reunión organizada conjuntamente por la CEPAL y la OREALC/UNESCO en 1991.

<sup>2</sup>Los datos sobre desigualdad y pobreza (ingresos menores a los U\$S 6.85 por persona por día -PPA al 2017) fueron tomados de Banco Mundial (s.f.).

estudiantes del rango etario establecido dentro de cada escuela. Se excluyen aquellas en las que menos del 2 % de los estudiantes pertenece a la población a encuestar, cuando son de difícil acceso o con muy pocos estudiantes. Solo se excluyen estudiantes cuando tienen impedimentos motrices para acceder a las instancias de examen o cuando no poseen un conocimiento básico del idioma del examen.<sup>3</sup>

Pese a que este marco muestral y las pruebas en sí contienen ciertos sesgos,<sup>4</sup> estas proveen la información básica necesaria para llevar adelante este estudio. Permiten elaborar variables referidas a: 1) desempeño; 2) nivel económico social del alumnado, y 3) prácticas y actitudes de docentes y estudiantes asociadas al desempeño.

*Desempeño:* las pruebas evalúan trienalmente el conocimiento de los estudiantes en las áreas de matemática, lectura y ciencia. Si bien en todas las pruebas se incluyen las tres áreas, cada serie trienal enfatiza alguna de ellas (en 2018 lo hizo en lectura). Los resultados de las pruebas se expresan en una escala con un rango teórico de 0 a 1,000 puntos, a partir de la cual se construye una variable cuantitativa continua que indica el nivel de desempeño de cada estudiante. En este caso se tomaron los valores alcanzados en el área de lectura, ya que fue la prioritaria en 2018.

*Nivel económico social:* las bases contienen un índice que permite diferenciar los estratos de pertenencia de los estudiantes a partir de un conjunto de condiciones, como el nivel educativo y el tipo de ocupación de sus progenitores y el tipo de bienes durables y recursos educativos (libros, lugares de estudio, etc.) disponibles en el hogar (OCDE, 2020 para más detalles). Con base en este índice y el uso de un ponderador se recortó la muestra al 25 % de menor NES (primer cuartil) para llevar adelante el presente estudio. En Argentina, 2,607 estudiantes se encontraban dentro de este estrato, mientras que en Brasil el número ascendía a 2,968. Mediante el uso del ponderador se expandió la muestra a 139,845 estudiantes en el primer caso y a 559,209 en el segundo.

*Actitudes y prácticas:* los cuestionarios complementarios a las pruebas incluyen 26 preguntas referidas a las prácticas y actitudes de docentes y estudiantes en el ámbito escolar. Once de ellas refieren a prácticas docentes (Tabla 1) y quince a actitudes y prácticas estudiantiles (Tablas 2 y 3). En todos los casos, se trata de variables ordinales con escalas de Likert de entre 4 y 6 niveles. Si bien no se describirán en detalle, en términos generales las consignadas en la Tabla 1 refieren primordialmente a percepción que tienen los estudiantes de sus vínculos con los docentes. Mientras tanto, las contenidas en las Tablas 2 y 3 aluden a las prácticas y actitudes de estudiantes frente al aprendizaje y a las técnicas de estudio, respectivamente (para más precisiones ver OCDE, 2020).

Para examinar la relación entre estas variables y el desempeño se realizó un análisis de la varianza mediante modelos lineales multifactoriales tomando a los estudiantes como unidad de análisis. Estos modelos permiten estimar el grado de asociación de cada variable predictora con la variable de respuesta de manera independiente, y también medir la proporción de la variación explicada por el conjunto de las primeras sobre la segunda. En el primer caso, el valor de B indica las variaciones en la media de la variable dependiente cuantitativa, según los niveles de cada una de las variables independientes de tipo ordinal. Por ejemplo, establecen las diferencias en el puntaje promedio que obtienen los estudiantes que sienten empatía con sus docentes, en comparación con aquellos que no la sienten o la sienten en menor medida. En el segundo caso, el valor de  $R^2$  da cuenta de la proporción de la varianza en la variable de respuesta, que es explicada por el conjunto de las variables predictoras incluidas en el modelo. Es decir que mientras el coeficiente B expresa la magnitud de la variación asociada a un factor tomado de manera independiente o autónoma, el  $R^2$  indica la variación generada por el conjunto de ellos. Por ejemplo, cómo incide el conjunto de prácticas y actitudes docentes en el desempeño, más allá de la influencia específica o independiente de cada una de ellas.

Así, esta aproximación tiene la virtud identificar los “efectos puros” o independientes de cada una de las prácticas y actitudes consideradas, en lugar de diluirlos como parte de un conjunto más

<sup>3</sup> Ver el documento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] de 2016 para más detalles.

<sup>4</sup> Si bien las pruebas proveen información de gran utilidad, es importante considerar el sesgo que produce este marco muestral. En los países incluidos en este estudio se produce un importante grado de deserción antes de los 15 años, particularmente en los estratos de menores recursos (Krüger, 2019, p. 4). De manera que la muestra no representa cabalmente a los estratos de menos recursos. Además, se ha señalado que su formato y contenidos se adecúan más a las características de los sistemas educativos de los países que integran la OCDE que a los de otras regiones en donde se toman las pruebas, como América Latina (Meyer & Benavot, 2013).

general e inespecífico de factores (como suele ocurrir en los modelos multinivel o de ecuaciones estructurales). Sin embargo, dado que la estructura sincrónica (*cross-sectional*) de los datos no da cuenta del orden de prelación entre variables, esta forma de estimar la asociación no supone relaciones causales ni determina el sentido que estos podrían tener (cuál factor incide sobre el otro). No obstante, como se discutirá luego, esta limitación no anula el valor heurístico de los resultados.

## Resultados

Tal como se señaló inicialmente, los resultados de las pruebas no solo muestran variaciones en el desempeño por país, sino que confirman la existencia de importantes diferencias entre los estudiantes de menor NES. En Argentina, el puntaje promedio del estrato fue de 352, pero con una variación que fluctuaba entre un mínimo de 137 y un máximo de 591 puntos. En Brasil el promedio resultó levemente más alto (374 unidades) y la variación también fue algo mayor: osciló entre los 165 y 650 puntos. Así, la comparación no solo indica una cierta diferencia entre países, sino que revela que la variación entre estudiantes de menor NES es aún mayor que la que se produce entre naciones.

Los resultados que se presentan a continuación sugieren algunos (aunque no todos) de los factores que podrían estar asociados a las variaciones entre estudiantes del mismo NES. Inicialmente, las tablas dan cuenta de actitudes docentes, como la empatía y el interés, que han sido vinculadas al desempeño en varias de las investigaciones reseñadas en los antecedentes. Luego, muestran el grado de asociación de dos tipos de actitudes y prácticas estudiantiles. En primer lugar, analizan la influencia de factores, como la motivación y la perseverancia, que también han sido vinculados al desempeño en investigaciones previas. En segundo lugar, indican el grado de asociación entre el desempeño y las técnicas de estudio; vínculo que, notablemente, no ha sido tan frecuentemente considerado en estudios anteriores.

Las tablas consignan a través del valor de B la variación en el puntaje promedio de la variable de respuesta para cada nivel de las variables predictoras tomadas independientemente. Mientras que el  $R^2$  muestra la proporción de la variación explicada por el conjunto de estas variables. Se estimó este coeficiente para cada subconjunto de las variables consideradas: prácticas y actitudes docentes, motivación y perseverancia de estudiantes, y técnicas de estudio. Luego se calculó este valor para la totalidad de las actitudes y prácticas de docentes y estudiantes (ver Apéndice A). De esta forma se exponen los resultados en niveles crecientes de agregación. Se pasa de considerar el efecto independiente de los diversos factores a tomar en cuenta la influencia del conjunto de ellos en cada país.

### ***Actitudes y prácticas docentes***

La Tabla 1 indica la variación en los niveles de desempeño asociada a las percepciones de estudiantes respecto de las prácticas y actitudes docentes. El comportamiento de las variables 1 a 5 tiende a confirmar la asociación entre el desempeño, la empatía y el interés de los docentes y el aprendizaje de sus estudiantes. Los alumnos que perciben que su docente les brinda ayuda, que se interesa por su aprendizaje y por los temas que enseña, que adapta los contenidos a sus posibilidades y disfruta enseñando, logran promedios más altos que aquellos que no comparten estas percepciones.

**Tabla 1***Interés y empatía de los docentes*

		Argentina R <sup>2</sup> ajustado: .141 Alfa = .05	Brasil R <sup>2</sup> ajustado: .077 Alfa = .05
		B	B
1. La/el docente muestra interés en el aprendizaje de cada estudiante.	Todas las clases	21.9	26.4
	Casi todas las clases	50	41.8
	Algunas clases	36.6	33.9
	Nunca o casi nunca	0	0
2. La/el docente ayuda a los estudiantes con sus aprendizajes.	Todas las clases	40.1	39.7
	La mayoría de las clases	50.7	51.3
	Algunas clases	29.4	33.2
	Nunca o casi nunca	0	0
3. El/la docente adapta el contenido a las necesidades y conocimientos de los/as estudiantes.	Todas las clases	49.8	26.3
	Casi todas las clases	12.5	16.9
	Algunas clases	8.6	6.8
	Nunca o casi nunca	0	0
4. La/el docente mostraba interés en el tema de la clase.	Totalmente de acuerdo	41.2	46.1
	De acuerdo	20.7	9.9
	En desacuerdo	-5.9	4.9
	En total desacuerdo	0	0
5. Era claro que al docente disfrutaba enseñando.	Totalmente de acuerdo	31.8	64.4
	De acuerdo	1.4	14.1
	En desacuerdo	-9.3	9.9
	En total desacuerdo	0	0
6. El docente provee ayuda cuando el/la estudiante lo necesita.	Todas las clases	37.5	9.4
	Casi todas las clases	12.4	3.1
	Algunas clases	16	2.1
	Nunca o casi nunca	0	0
7. La/el docente continúa enseñando hasta que los estudiantes comprenden.	Todas las clases	5.6	16.3
	Casi todas las clases	22.3	23.4
	Algunas clases	13.5	20.9
	Nunca o casi nunca	0	0
8. El/la docente fija objetivos claros en cada clase.	Todas las clases	3.8	5.8
	Casi todas las clases	29.2	18.3
	Algunas clases	18.1	21.5
	Nunca o casi nunca	0	0
9. El/la docente repregunta para ver si los/as estudiantes comprendieron.	Todas las clases	7.2	-1.9
	Casi todas las clases	21	10.1
	Algunas clases	33.4	5.8
	Nunca o casi nunca	0	0
10. El/la docente provee ayuda individual cuando un estudiante tiene dificultades.	Todas las clases	-37.5	-9.3
	Casi todas las clases	-12.4	-3.1
	Algunas clases	-16	-2.9
	Nunca o casi nunca	0	0
11. La/el docente me indica cómo puedo mejorar mi desempeño.	Todas las clases	-16.0	7.9
	Casi todas las clases	-13.8	8.1
	Algunas clases	-8.6	1.3
	Nunca o casi nunca	0	0

*Nota.* Elaboración propia basada en pruebas PISA 2018.

\* $p \leq 0.0001$  en todos los casos.

Si bien las primeras cinco variables muestran cierta asociación con el desempeño, las siguientes presentan un comportamiento más ambiguo. Que los docentes ayuden a los estudiantes que lo necesitan aparece asociado a diferencias relevantes en Argentina, pero no en Brasil. Y, al revés: que el docente continúe enseñando hasta que los estudiantes aprendan se vincula a mayores diferencias en Brasil.



Aunque el tipo de vinculación que se asocia al desempeño difiere entre los dos países, las dos variables expresan empatía o compromiso del docente con los estudiantes.

No obstante, las primeras variables mantienen algún grado de asociación con el desempeño, lo que no ocurre con algunas de las subsiguientes. Los estudiantes que perciben que el docente explicita los objetivos de cada clase o repregunta para ver si comprendieron (variables 8 y 9) no alcanzan desempeños muy diferentes al resto en ninguno de los dos países. Incluso aparecen ciertas prácticas docentes, como la ayuda individual a estudiantes con dificultades o bajos desempeños (variables 10 y 11), que son percibidas como más frecuentes entre estudiantes con puntajes marcadamente por debajo del promedio en Argentina, y que no se asocian a diferencias importantes en Brasil.

Estas últimas variables presentan, sin embargo, ciertas particularidades. En los primeros dos casos (variables 8 y 9) se trata de intervenciones que priorizan la orientación pedagógica, pero que no enfatizan la cercanía personal o emocional, y tal vez por eso aparecen débilmente asociadas al desempeño. Las variables 10 y 11 tratan de intervenciones docentes en el caso de estudiantes que manifiestan particulares dificultades para aprender o que tienen problemas de desempeño.

Aunque se requeriría más información para alcanzar una explicación cabal, una conjetura plausible es que la asociación inversa o nula indica que los docentes prestan especial atención a estudiantes con dificultades, aunque estas no alcanzan para igualar el desempeño al de sus compañeros. Esto no supone, de suyo, la irrelevancia de estas intervenciones. Aun si estas no logran igualar los desempeños, es posible que las dificultades de estos estudiantes fueran aún mayores sin ellas. Deberían estimarse los cambios en el desempeño relativo para evaluar adecuadamente estas prácticas, lo que por el momento escapa a nuestras posibilidades.

Finalmente, al considerar las variables en conjunto se encuentra que mantienen una asociación moderada con el desempeño y que difiere entre los dos países. Mientras en Argentina la estimación del efecto agregado de estos factores ( $R^2$ ) se asocia al 14.1 % de la variación en los puntajes, en Brasil lo hace al 7.7 %. Este resultado sugiere que podrían existir otros factores que aún no se han explorado (entre otros, las actitudes y prácticas estudiantiles) que tal vez se asocien a la parte de la variación que no aparece vinculada a la actividad docente.

### ***Prácticas y actitudes estudiantiles***

En la Tabla 2 se examina la relación entre el desempeño y los grados de compromiso y relevancia que le otorgan los estudiantes al aprendizaje y la predisposición a esforzarse en los estudios. Los resultados confirman que estudiantes que valoran el esfuerzo y el aprendizaje alcanzan puntajes promedio más altos que quienes no. Quienes acuerdan en que su objetivo es aprender lo más posible o que encuentran satisfacción en el trabajo alcanzan promedios significativamente más altos que quienes no consienten con estas afirmaciones. En Argentina las diferencias llegan a los 49 y 71 puntos respectivamente; en Brasil, a 90.4 y 69.7.

La perseverancia también es confirmada como una actitud asociada a mayores promedios relativos. En Argentina, quienes disfrutan de mejorar su desempeño obtienen hasta 81.6 puntos más que quienes no lo hacen; en Brasil, la diferencia es de 69.8. Las otras dos variables que miden la identificación con este tipo de actitud (perseverar hasta completar la tarea e insistir en las tareas que presentan dificultades) muestran diferencias de entre 60.5 y 42 en Argentina, y de 51.6 y 44.8 en Brasil.

**Tabla 2***Motivación y perseverancia*

		Argentina R <sup>2</sup> ajustado: .120 Alfa = .05	Brasil R <sup>2</sup> ajustado: .131 Alfa = .05
		B	B
1. Mi objetivo es aprender lo más posible.	Totalmente cierto	49.3	90.4
	Muy cierto	7.09	54.4
	Parcialmente cierto	12.4	20.4
	Apenas cierto	0.67	12.6
	Para nada cierto	0	0
2. Me satisface trabajar lo más posible.	Muy de acuerdo	71.7	69.7
	De acuerdo	46.7	37.7
	En desacuerdo	10.4	18.2
	En total desacuerdo	0	0
3. Disfruto de hacer cosas cuando puedo mejorar mi desempeño anterior.	Muy de acuerdo	81.6	69.8
	De acuerdo	73.6	59.4
	En desacuerdo	24.8	22.8
	En total desacuerdo	0	0
4. Una vez que comienzo una tarea persevero hasta completarla.	Muy de acuerdo	60.5	51.6
	De acuerdo	11.9	27.6
	En desacuerdo	3.7	10.8
	En total desacuerdo	0	0
5. Si no soy bueno en algo, prefiero insistir hasta comprenderlo antes que pasar a otra cosa.	Muy de acuerdo	42	44.8
	De acuerdo	14.5	2.3
	En desacuerdo	8.1	-1.8
	En total desacuerdo	0	0
6. Esforzarme en la escuela es importante.	Muy de acuerdo	12.7 (0.36 entre extremos)	28.9 (0.40 entre extremos)
	De acuerdo	4.2	0.36
	En desacuerdo	-20.8	-27.6
	En total desacuerdo	0	0
7. Esforzarme en la escuela me permitirá conseguir un buen trabajo.	Muy de acuerdo	5.4 (0.32 entre extremos)	20.6 (0.37 entre extremos)
	De acuerdo	6.3	5.1
	En desacuerdo	-3.4	-24.5
	En total desacuerdo	0	0

Nota. Elaboración propia basada en pruebas PISA 2018.

\* $p \leq 0.0001$  en todos los casos.

Las variables que refieren al esfuerzo (6 y 7) presentan una particularidad. Las diferencias alcanzan magnitudes relevantes solo en el caso de estudiantes que están *muy de acuerdo* con realizar esfuerzos en la escuela. Las diferencias son pequeñas o incluso de signo inverso (menos puntajes a mayor acuerdo) en los demás niveles de estas variables. Pero la comparación entre los extremos de la escala fluctúa entre los 30 y los 40 puntos. Es decir, que en este caso la diferencia tiene lugar principalmente respecto de los que muestran un mayor compromiso relativo.

Tomadas en conjunto estas condiciones se asocian a una proporción similar de la variación en los promedios de los dos países: 12 % en Argentina y un poco más del 13 % en Brasil. Incluso, es bastante notoria la similitud entre ambos países en varios factores. Los valores son muy similares en las variables referidas a la perseverancia y en las referidas a la motivación cuando se considera el extremo superior de la escala (variables 6 y 7).

### **Prácticas de estudio**

La Tabla 3 examina la relación entre el desempeño y las maneras en que los estudiantes realizan sus tareas escolares. Si bien esta dimensión ha sido poco explorada en investigaciones previas, es la que mantiene la mayor asociación con el desempeño.

**Tabla 3**  
*Prácticas de estudio*

		Argentina R <sup>2</sup> ajustado: .265 Alfa = .05	Brasil R <sup>2</sup> ajustado: .244 Alfa = .05
		B	B.
1. Utilidad para comprender y memorizar un texto: me concentro en las partes del texto que son fáciles de entender.	Muy útil	31	47.4
	(2)	55.5	58.6
	(3)	61.7	67.2
	(4)	50.9	58.8
	(5)	23.8	20.6
		Inútil	0
2. Utilidad para comprender y memorizar un texto: después de leer un texto, discuto el contenido con otras personas.	Muy útil	28	34.5
	(2)	43.8	48.4
	(3)	35.5	50.2
	(4)	14.2	33.2
	(5)	11	2.6
		Inútil	0
3. Utilidad para comprender y memorizar un texto: subrayo las partes más importantes del texto.	Muy útil	47.7	44.9
	(2)	31.2	60.3
	(3)	23.9	33
	(4)	1.5	28.1
	(5)	-6.5	1.69
		Inútil	0
4. Utilidad para comprender y memorizar un texto: resumir el texto en mis propias palabras.	Muy útil	64.6	42.7
	(2)	61.	53.6
	(3)	50.5	34.7
	(4)	26.8	22.8
	(5)	2.97	7.5
		Inútil	0
5. Utilidad para escribir un resumen: Escribo el resumen, y después reviso si cada párrafo está incluido en el resumen.	Muy útil	35.7	29
	(2)	65.4	50
	(3)	71.9	60.5
	(4)	48.1	43.3
	(5)	41.7	10.1
		Inútil	0
6. Utilidad para escribir un resumen: Antes de escribir el resumen, leo el texto tantas veces como sea posible.	Muy útil	47.7	59.6
	(2)	67.8	71.6
	(3)	71	48.9
	(4)	40.5	29.3
	(5)	11.	12.1
		Inútil	0
7. Utilidad para escribir un resumen: Controló cuidadosamente si incluí los hechos más importantes.	Muy útil	79.8	71.3
	(2)	81.4	72
	(3)	60.4	48.7
	(4)	36	29.9
	(5)	19.9	11.7
		Inútil	0
8. Utilidad para escribir un resumen: leo el texto, subrayo las partes más importantes y luego escribo el resumen.	Muy útil	59.2	58.2
	(2)	59.9	60.1
	(3)	47.9	48.9
	(4)	45.3	26.4
	(5)	26.4	12.3
		Inútil	0

*Nota.* Elaboración propia basada en pruebas PISA 2018.

\* $p \leq 0.0001$  en todos los casos.

Notablemente, todas las variables consideradas en la Tabla 3 muestran asociaciones de magnitudes relevantes con el desempeño, que son además semejantes en los dos países. Dentro de esta tendencia general, las variables 2 y 5 son las que se asocian a las diferencias más pequeñas (entre 28 y 35 puntos), y las variables 7 y 8 a las más amplias (entre 58 y 79 puntos). Pero más allá de estos matices, tomadas en conjunto son estas variables las que más se vinculan al desempeño. En Argentina este conjunto de factores se asocia al 26.5 % de las variaciones en el promedio y en Brasil al 24.4 %. Así, además de ser los factores que más se asocian a las diferencias en el desempeño, mantienen un comportamiento consistente entre los dos países.

### Discusión

Los resultados confirman que existe un vínculo entre las prácticas y actitudes de docentes y estudiantes y el desempeño. Sin embargo, es una relación compleja y con variaciones. En principio, la percepción de los estudiantes respecto de la empatía y el interés de los docentes mantiene un vínculo significativo pero de moderada magnitud con el desempeño. Esta relación se incrementa respecto de la motivación y perseverancia de los estudiantes, y se vuelve aún mayor cuando se consideran sus prácticas de estudio. Como lo muestran las Tablas A1 y A2 del Apéndice A, tomados en conjunto estos factores explican entre el 36 y el 40.1 % de la variación en el desempeño entre los estudiantes de Brasil y Argentina respectivamente. Esto sugiere que se trata de un vínculo relevante a tomar en cuenta para desarrollar estrategias para mejorar el desempeño de estudiantes de menores recursos, aunque es importante tomar recaudos al diseñarlas.

Si bien existe cierta regularidad en el vínculo, para interpretar correctamente la relación se deben considerar también sus variaciones. En la comparación entre Argentina y Brasil se encuentran importantes similitudes. Incluso, es notable que muchas de las variables que miden percepciones, que podrían ser muy distintas entre países, resulten similares. Sin embargo, coincidente con lo hallado en investigaciones precedentes, también se notan matices entre países. Las diferencias asociadas a las prácticas docentes son menores en Brasil que en Argentina, y la proporción de la varianza explicada por el conjunto de los factores considerados también lo es. Esto sugiere que existen factores contextuales que inciden en la relación, que no son siempre fáciles de identificar. En este caso, las diferencias en la forma en que se implementaron las políticas educativas y en la evolución de la pobreza y la desigualdad entre los dos países sugieren una hipótesis.

Como ya se indicó, múltiples investigaciones han mostrado que los recursos disponibles en el hogar tienen una significativa incidencia en el desempeño, y es posible asumir que la estabilidad de la política educativa también la tenga. Por lo tanto, es plausible que la persistencia de programas orientados a la inclusión educativa, en un contexto de una mayor disminución de la pobreza y la desigualdad como el que experimentó Brasil, las condiciones extraescolares (mejores condiciones de vida, disponibilidad de recursos educativos, etc.), expliquen una mayor proporción de la variación en el desempeño que los intraescolares (prácticas y actitudes de docentes y estudiantes en la escuela). Y, al revés, que en un contexto de movilidad social nula o negativa y de políticas inestables, como el que caracterizó a la Argentina, los segundos ganen preeminencia sobre los primeros.

Esto explicaría por qué las prácticas y actitudes de estudiantes y docentes tendrían menor incidencia relativa en un contexto de mejoras en las condiciones de vida, como Brasil, y mayor en donde estas no tienen lugar, como en Argentina. Esta hipótesis sería, a su vez, congruente con el hecho de que, pese a que las prácticas y actitudes docentes tienen menos influencia en Brasil que en Argentina, el desempeño en las pruebas resulta mayor en el primer país que en el segundo. Esto es consistente con los resultados de investigaciones precedentes que sugieren que la relación entre prácticas, actitudes y desempeño varía según el contexto. Pero, conjuntamente, sugeriría algunos de los factores que podrían modular ese vínculo.

Además de tomar en cuenta las variaciones, para evaluar adecuadamente los resultados se debe reconocer que muchas de las variables empleadas expresan *percepciones* de actitudes y prácticas más que registros objetivos de ellas. Esto obliga a dos consideraciones adicionales. La más obvia es que no siempre podemos conocer la relación entre las primeras y las segundas. Pero, además, en varios casos es difícil saber el *sentido* causal de las relaciones que se encuentran. Sin embargo, esta ambigüedad no anula el valor heurístico de los resultados. Por un lado, porque esta indeterminación no es la misma para

todas las variables. Por otro, porque aún sin llegar a respuestas definitivas, abren interrogantes que permiten avanzar en la investigación.

En el caso de las prácticas de estudio, las variables aluden directamente a las acciones estudiantiles y se encuentran consistentemente relacionadas al desempeño. Por tanto, los factores que mostraron la mayor asociación son los que se vinculan más directamente a las acciones y menos a las percepciones. En el caso de las prácticas y actitudes docentes, la relación es menos clara. Sería posible, por ejemplo, que estudiantes que sienten mayor empatía por parte de sus docentes logren promedios más altos. Pero también es plausible que estudiantes que alcanzan mayores logros perciban más empatía con sus docentes. Algo similar ocurre con la perseverancia y el esfuerzo en los estudios. Es difícil saber si son los estudiantes más perseverantes y que hacen mayores esfuerzos los que logran puntajes más altos, o si es la experiencia de éxitos académicos anteriores la que incrementa la perseverancia o el grado de esfuerzo que están dispuestos a realizar.

En principio, no es posible resolver estas incógnitas con los datos disponibles. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, si no se enmarcan en los resultados y las teorías que surgen de investigaciones preexistentes, rara vez las estimaciones estadísticas *por sí mismas* reúnen las condiciones para establecer la existencia y el sentido de una relación causal. Dados los resultados de investigaciones precedentes, resulta más plausible asumir que es la empatía y el interés docente el que influye sobre el desempeño y no al revés; como también que la perseverancia y el esfuerzo en el estudio es el que anticipa los niveles de logro y no lo inverso.

### Conclusiones

Evalutados en conjunto, los resultados alcanzados en este estudio conducen a tres hallazgos principales. En primer lugar, agregan un elemento adicional a lo observado en estudios anteriores sobre el vínculo entre las prácticas y actitudes de docentes y estudiantes y las diferencias en los niveles de logro de estudiantes de menor NES. Confirma que la empatía y el interés de los docentes, así como la perseverancia y motivación de los estudiantes se asocian a mejores desempeños. Pero también revela que las prácticas de estudio, que no siempre fueron consideradas en estudios previos, *mantienen el mayor grado de asociación*.

En segundo lugar, la comparación entre Argentina y Brasil confirma que la relación entre las prácticas y actitudes de docentes y estudiantes y el desempeño varía según los contextos. Lo que agrega esta comparación es, al menos, una hipótesis sobre una de las maneras en que las condiciones en que se produce pueden influir sobre esa relación. En contextos de mejora de la condición social, la variación puede responder más a factores extraescolares que intraescolares. Mientras que cuando la condición social sufre un deterioro o se estanca, los factores intraescolares pueden adquirir un mayor peso relativo. Esto no implica que en el primer contexto las condiciones intraescolares sean irrelevantes (de hecho, explican más del 36 % de la diferencia en el desempeño); su peso relativo puede ser menor en estos contextos, aunque no por eso resultan inocuos.

Finalmente, el hecho de que la asociación entre el desempeño y las prácticas y actitudes de docentes y estudiantes tengan una regularidad parcial implica algo adicional. Cuando se intenta diseñar estrategias para mejorar el desempeño, es posible tomar en cuenta a estos factores como punto de partida, pero no se puede asumir una relación constante o universal. Para lograr una estrategia efectiva parece más conveniente evaluar los matices y variaciones que puede experimentar esa relación en contextos y momentos diversos.

### Referencias

- Alexander, K., Entwisle, D., & Steffel Olson, L. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167-80. <https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
- Banco Mundial. (s.f.). *Brecha de pobreza a \$2,15 por día (2017 PPA) (%)*. Brasil, Argentina. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GAPS?view=chart&locations=BR-AR>
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. Routledge.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. John Wiley and Sons.
- Boudon, R. (1978). *Educación e igualdad. Política, igualdad social y educación*. MEC.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.



- Brophy, J., & Good, T. (1970). Teacher's Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Cain, G., & Watts, H. (1968). *Problems in making inferences from the Coleman Report*. Office of Economic Opportunity.
- Campbell, R., Kyriakides, L., Muijs, R., & Robinson, W. (2004). Effective teaching and values: Some implications for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 30(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303955>
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Alexander, M., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Office of Education; U.S. Department of Health; Education and Welfare.
- D'Amico, J. (1982). *The effective schools movement: studies, issues and approach*. Research for Better Schools Inc.
- Duncan, G., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. En G. Duncan, R. Murnane (eds.), *Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (pp. 47-69). The Russell Sage Foundation.
- Edmonds, R., Billingsley, A., Comer, J., Dyer, J., Hall, W., Bernard Hill, R., Mcgehee, N., Dunbar Reddick, L., Taylor, H., & Wright, S. (1973). A black response to Christopher Jencks's inequality and certain other issues. *Harvard Educational Review*, 43, 76-91.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers' College Press.
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3682779>
- Hayes, D., & Grether, J. (1983). The school year and vacations: When do students learn? *Cornell Journal of Social Relations*, 17, 56-71.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. Academic Press.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.
- Klibanoff, L., & Haggart, S. (1981). Summer growth and the effectiveness of summer school. Office of Program Evaluation.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-34. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Kyriakides, L., & Creemers, B. (2008). The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), 61-85. <https://doi.org/10.1080/19415530903043680>
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambos, Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Míguez, D. (2021). Leyes y Planes de Reforma Educativa en Argentina y Brasil. Comparaciones entre países y períodos a principios del siglo XXI. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(2), Artículo 34. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2545>
- Meyer, H., & Benavot, A. (2013). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Symposium Books.
- Murillo, J. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Neufeld, B. (1983). *A Review of Effective Schools Research: The Message for Secondary Schools*. National Commission on Excellence in Education.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Sampling in Pisa. First Meeting of the PISA 2018 National Project Managers*. Westat.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *PISA 2018 Database*. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). *PISA 2018 technical report*. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>
- Palermo, V. (2015) *La alegría y la pasión. Relatos brasileños y argentinos en perspectiva comparada*. Katz.
- Pérez Centeno, C., & Leal, M. (2011). ¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(36), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n36.2011>
- Pousadela, I. (2007). Las políticas públicas y las matrices nacionales de cultura política. En A. Grimson (ed.), *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. (pp. 49-124). Edhasa.
- Purkey, S., & Smith, M. (1982). *Effective Schools. A Review*. National Institute of Education.

- 
- Reardon, S. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. En G. Duncan, R. Murnane, *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (pp. 91-115). Russell Sage Foundation.
- Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), 11-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000902>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20405>
- Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). Un metaanálisis de estudios de eficacia escolar. *Revista de Educación*, (361), 619-645. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (s.f.). *Indicadores estadísticos*. <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- Slavin, R. (1994). Effective classrooms, effective schools: A research base for Reform in Latin American education. En J. Puryear, J. Brunner (Orgs.), *Education, equity and economic competitiveness in the Americas. An inter-American dialogue project* (pp. 7-29). OEA.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Council for Basic Education.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- 

**Contribución de los autores (Taxonomía CRediT):** 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

D. M. ha contribuido en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

**Editora científica responsable:** Dra. Alejandra Balbi.

## Apéndice A

Tabla A1

<b>Argentina</b>				
<b>Coefficiente de determinación para el total de variables</b>				
Variable dependiente: Promedio de valores plausibles de lectura				
R <sup>2</sup> = ,401 R <sup>2</sup> corregida = ,400 Calculado con alfa = ,05	Suma de cuadrados tipo III	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	206538942.759 <sup>a</sup>	590.820	.000	.401
Intersección	811839759.238	220621.13 4	.000	.724
El/la docente muestra interés en el aprendizaje de cada estudiante.	3282324.462	297.329	.000	.011
La/el docente ayuda a los/as estudiantes con sus aprendizajes.	4236678.977	383.779	.000	.014
El/la docente adapta el contenido a las necesidades y conocimientos de los/as estudiantes.	1553073.126	140.685	.000	.005
El/la docente muestra interés en el tema de cada clase.	2556434.977	231.574	.000	.008
Es claro que la docente disfruta enseñando.	5292393.756	479.411	.000	.017
El/la docente provee ayuda cuando la/el estudiante la necesita.	4854050.276	439.703	.000	.015
La/el docente continúa enseñando hasta que las/os estudiantes comprenden.	674886.984	61.135	.000	.002
El/la docente fija objetivos claros en cada clase.	1579452.224	143.074	.000	.005
La/el docente repregunta para ver si las/os estudiantes comprendieron.	5640534.952	510.947	.000	.018
El/la docente provee ayuda individual cuando un estudiante tiene dificultades.	4855512.743	439.836	.000	.015
La/el docente me indica cómo puedo mejorar mi desempeño.	5596978.823	507.001	.000	.018
Mi objetivo es aprender lo más posible.	1098997.568	74.664	.000	.004
Me satisface trabajar lo más posible.	966471.368	87.548	.000	.003
Disfruto de hacer cosas cuando puedo mejorar mi desempeño anterior.	7449749.520	674.834	.000	.024
Una vez que comienzo una tarea persevero hasta completarla.	210918.990	19.106	.000	.001
Si no soy bueno en algo, prefiero insistir hasta comprenderlo antes que pasar a otra cosa.	912600.982	82.668	.000	.003
Esforzarme en la escuela es importante.	933342.894	84.547	.000	.003
Esforzarme en la escuela me permitirá conseguir un buen trabajo.	190148.900	17.225	.000	.001
Utilidad para comprender y memorizar un texto: me concentro en las partes del texto que son fáciles de entender.	3786551.094	205.802	.000	.012
Utilidad para comprender y memorizar un texto: después de leer un texto discuto el contenido con otras personas.	320872.612	17.440	.000	.001
Utilidad para comprender y memorizar un texto: subrayo las partes más importantes del texto.	570835.446	31.025	.000	.002
Utilidad para comprender y memorizar un texto: resumo el texto en mis propias palabras.	12396773.210	673.776	.000	.039

Utilidad para escribir un resumen: escribo un resumen y después reviso si cada párrafo está incluido en el resumen.	6167691.326	335.220	.000	.020
Utilidad para escribir un resumen: Antes de escribir el resumen, leo el texto tantas veces como sea posible.	10356224.873	562.870	0.000	.032
Utilidad para escribir un resumen: Controlo cuidadosamente si incluí los hechos más importantes.	12042334.172	654.512	0.000	.038
Utilidad para escribir un resumen: leo el texto, subrayo las partes más importantes y luego escribo el resumen.	1579320.986	85.838	.000	.005
Error	308892732.409			
Total	12138505311.699			
Total corregida	515431675.168			

**Tabla A2**

<b>Brasil</b>				
<b>Coefficiente de determinación para el total de variables</b>				
Variable dependiente: Promedio de valores plausibles de lectura				
	Suma de cuadrados tipo III	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
R <sup>2</sup> = ,360				
R <sup>2</sup> corregida = ,359				
Calculado con alfa = ,05				
Modelo corregido	647613198.117 <sup>a</sup>	1859.738	.000	.360
Intersección	2773682925.238	756687.482	.000	.706
El/la docente muestra interés en el aprendizaje de cada estudiante.	2961545.146	269.313	.000	.003
La/el docente ayuda a los/as estudiantes con sus aprendizajes.	633572.489	57.615	.000	.001
El/la docente adapta el contenido a las necesidades y conocimientos de los/as estudiantes.	8168893.247	742.851	.000	.007
El/la docente muestra interés en el tema de cada clase.	1273360.493	115.795	.000	.001
Es claro que la/el docente disfruta enseñando.	18207508.556	1655.728	.000	.016
El/la docente provee ayuda cuando la/ el estudiante la necesita.	1955384.781	177.816	.000	.002
La/el docente continúa enseñando hasta que las/os estudiantes comprenden.	5336377.471	485.272	.000	.005
El/la docente fija objetivos claros en cada clase.	11387203.444	1035.513	.000	.010
La/el docente repregunta para ver si las/os estudiantes comprendieron.	3919187.604	356.397	.000	.003
El/la docente provee ayuda individual cuando un estudiante tiene dificultades.	6691307.924	608.484	.000	.006
La/el docente me indica cómo puedo mejorar mi desempeño.	9992408.908	908.675	.000	.009
Mi objetivo es aprender lo más posible.	11077456.768	755.509	.000	.010
Me satisface trabajar lo más posible.	3509585.816	319.150	.000	.003
Disfrute de hacer cosas cuando puedo mejorar mi desempeño anterior.	30420891.833	2766.371	.000	.026

Una vez que comienzo una tarea persevero hasta completarla.	7854444.871	714.256	.000	.007
Si no soy bueno en algo, prefiero insistir hasta comprenderlo antes que pasar a otra cosa.	17265443.158	1570.060	.000	.015
Esforzarme en la escuela es importante.	11755025.748	1068.962	.000	.010
Esforzarme en la escuela me permitirá conseguir un buen trabajo.	3260716.958	296.518	.000	.003
Utilidad para comprender y memorizar un texto: me concentro en las partes del texto que son fáciles de entender.	30040287.878	1639.056	.000	.025
Utilidad para comprender y memorizar un texto: después de leer un texto discuto el contenido con otras personas.	14985727.823	817.650	.000	.013
Utilidad para comprender y memorizar un texto: subrayo las partes más importantes del texto.	13245193.580	722.683	.000	.011
Utilidad para comprender y memorizar un texto: resumo el texto en mis propias palabras.	18009934.575	982.657	.000	.015
Utilidad para escribir un resumen: escribo un resumen y después reviso si cada párrafo está incluido en el resumen.	18124938.380	988.932	.000	.015
Utilidad para escribir un resumen: Antes de escribir el resumen, leo el texto tantas veces como sea posible.	3847122.883	209.906	.000	.003
Utilidad para escribir un resumen: Controlo cuidadosamente si incluí los hechos más importantes.	26885271.347	1466.912	.000	.023
Utilidad para escribir un resumen: leo el texto, subrayo las partes más importantes y luego escribo el resumen.	4087936.799	223.046	.000	.004
Error	1153342611.199			
Total	51629873848.669			
Total corregida	1800955809.316			