

**ISSN 1852-2572**

**La investigación aplicada en Educación: la oportunidad de acercar  
ciencia y práctica. Un recorrido por centros de investigación  
aplicada en Educación en los Estados Unidos  
Dra. Lucila Minvielle**

Doctora en Educación - Universidad de San Andrés

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 48**



Universidad de  
**San Andrés**

**La investigación aplicada en Educación: la oportunidad de acercar  
ciencia y práctica. Un recorrido por centros de investigación  
aplicada en Educación en los Estados Unidos  
Dra. Lucila Minvielle**

Doctora en Educación - Universidad de San Andrés



**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 48**

Universidad de  
**San Andrés**

Conferencia pronunciada el 06 de septiembre de 2014 en el ámbito del SEMINARIO  
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

Junio de 2015

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman  
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés  
Vito Dumas 284  
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires  
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - Printed in Argentina  
Primera edición: Junio de 2015



Universidad de  
**San Andrés**

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” difunde conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan fundamentalmente investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, se encuentran egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de  
**San Andrés**



Universidad de  
**San Andrés**

La presentación comienza hoy con una diapositiva<sup>1</sup> en la cual puede verse un poco el recorrido que haremos: la motivación con la que emprendimos este viaje, qué entendemos por investigación aplicada en Educación -que quizás no es tan claro como en otras disciplinas-. Voy a exponer dos modelos diferentes que visitamos allí. Uno es *Harvard EdLabs*, que es un centro de investigación aplicada afiliado a la Universidad de Harvard en Boston y el otro es *Urban Education Institute* de la Universidad en Chicago. Hace aproximadamente tres años, en la asociación civil ACEESA -que hace 25 años fundó la Universidad de San Andrés y que ya se escindió-, se estaban preguntando qué hacía falta en educación y me contrataron para que los ayudara en el proceso de planeamiento de esta nueva idea.

En el camino, encontramos que el estado de la educación obligatoria argentina genera preocupaciones -y es algo que todos conocemos-. En la diapositiva 3 vemos que hay una creciente escolarización en todos los niveles, y un aumento en la inversión en educación. Es decir, en los últimos años, la inversión en educación como porcentaje del PBI ha tocado puntos record. Sin embargo, la calidad de los resultados, pese a este aumento que suponemos que los mejoraría, no se ha logrado. Podríamos discutir muchísimo a qué nos referimos cuando hablamos de resultado en educación, qué es, cómo se lo mide, etc. Pero hay algunas medidas que son internacionalmente comparables, por ejemplo las pruebas PISA. Entre otras cosas, estas pruebas muestran que obtenemos pobres resultados pero, además, altamente desiguales, lo cual es un

---

<sup>1</sup> La conferencia fue acompañada con la proyección de diapositivas en power point. Éstas aparecen en el Anexo 1.

motivo de enorme preocupación. La Argentina tiene las brechas de logro por nivel socioeconómico más amplias del mundo: los que más tienen alcanzan mejores resultados y los que menos, peores resultados; y la diferencia entre estos dos resultados es la más grande del mundo. Por otro lado, esta profundización de la inequidad y, sobre todo, de la segregación de circuitos diferenciados de aprendizaje y de educación, se manifiesta en otros indicadores como la tasa de escolarización diferenciada según nivel socioeconómico o la expectativa de vida escolar: la cantidad de años que estudian aquellos que tienen pocos recursos es muchísimo más pequeña que la cantidad en promedio en la que se educan aquellos que tienen más. Y algo que vemos cotidianamente es la salida de los sectores más acomodados de la educación pública. Tanto es así que en algunas zonas desfavorecidas hay chicos que van y vienen varias veces en el año, ya que cuando a los papás les va mejor los retiran y les pagan tres meses en la educación privada y cuando ya no lo pueden pagar y no les queda otra opción, vuelven a la escuela pública del barrio. Con lo cual, motivos de preocupación hay varios. Entonces, pensamos que es necesario generar intervenciones que conduzcan a una mejora en la calidad y a la equidad educativa.

Por otro lado, lo que veíamos en el período de análisis del proyecto es que en la Educación en particular, y en las Ciencias Sociales en general (en la Argentina esto no es un caso aparte), hay muchas veces un divorcio entre la investigación y la práctica. ¿Cómo se manifiesta? Existe un acuerdo en que la implementación reflexiva y adaptada de los hallazgos de investigación lleva a buenas prácticas, a prácticas efectivas. Cuando están llevadas a cabo de una manera reflexiva plantean nuevas preguntas para la investigación, nuevos interrogantes para indagaciones científicas. Este círculo virtuoso, donde práctica e indagación van de la mano, hace posible la innovación que amplía la frontera de lo posible. Esto ocurre en otras disciplinas, como por ejemplo la Química y la Medicina, en donde nuevos hallazgos de la investigación son puestos en práctica y generan nuevas preguntas para seguir ampliando la frontera de lo posible. Lo que vemos es que en el campo de la Educación, muchas veces los investigadores no se enfocan en responder preguntas que atiendan a los problemas y



necesidades de la práctica. Podríamos hipotetizar horas respecto al motivo. Esto no es exclusivo de la Educación en la Argentina y es un fenómeno que se vincula con el tema de lo que es valorado y lo que no.

Lo que sucede concretamente es que muchas veces, por el tipo de investigación que se plantea, por la forma de planteo y por el lugar que ocupan los investigadores versus quienes ejercen la práctica, los hallazgos de la investigación no resultan accesibles para quienes están en la trinchera, para docentes y directivos. Porque se preguntaron cosas diferentes, porque el lenguaje es diferente, porque la manera en que se expresan los resultados de investigación es difícil de aprehender para los docentes y directivos. Con lo cual hay un esfuerzo enorme de investigadores y una necesidad enorme de gente que precisa el *input* de la investigación para mejorar su práctica, pero esas dos cosas no necesariamente están unidas. Por lo tanto, cuando unimos esto con lo que sucede entre el estado y la Educación, lo que vemos es que es necesario este tipo de investigación. La práctica necesita mejorar porque necesitamos ampliar la frontera de lo posible para lograr una educación más equitativa y de mejor calidad.

Preguntas tan simples como por ejemplo “cuáles son las prácticas de gestión de la escuela que inciden sobre el aprendizaje de los estudiantes” no tienen respuesta. O implementamos una nueva currícula en Ciencias Naturales, entonces nos preguntamos: ¿en qué medida esta nueva currícula afectó los aprendizajes de los estudiantes? Tampoco tenemos respuesta. ¿Por qué? Porque no tenemos la práctica de implementar estas intervenciones a partir de métodos que nos permitan plantearnos estas preguntas y obtener las respuestas de manera correcta.

Desde ese lugar, empezamos a investigar qué es la investigación aplicada en Educación, cómo se piensa. Hay un trabajo del año 2001 de Nora Sabelli que a mí me resultó muy interesante, es una investigadora argentina que trabaja en la *National Science Foundation* (una fundación en Estados Unidos que otorga becas y *grants* para investigación). Allí describe el problema y, sobre todo, plantea algunas soluciones. Entonces, la investigación aplicada en educación es una forma de investigar que exporta el modelo de funcionamiento de las ciencias

médicas o la ingeniería, es decir, la relación entre la implementación de los hallazgos de la investigación, las prácticas y los nuevos interrogantes para indagaciones científicas.

¿Qué se hace en una investigación aplicada en Educación? Se plantea un problema, se diseñan intervenciones, se las pone a prueba, se las adapta, y luego se las disemina, todo siguiendo las premisas del método científico. A mí me resultó muy interesante el libro *Pasteur's Quadrant* de Donald Stokes (1997), en el que el autor plantea la dicotomía entre ciencia básica o aplicada de un modo muy interesante. Él expresa que si planteamos esta dicotomía en dos ejes -en uno pondríamos la búsqueda del conocimiento o comprensión fundamental y en otro las consideraciones de uso-, la ciencia básica estaría en donde las consideraciones de uso no son relevantes. Hay una altísima búsqueda de conocimiento fundamental, por ejemplo, él habla del trabajo de Bohr y los átomos, donde no se busca una aplicación de ese conocimiento inmediato, sino de conocimiento fundamental. Luego, está aquella investigación que tiene como único objetivo la aplicación de un conocimiento, por ejemplo, la que hacen los inventores que se sirven de algún conocimiento científico pero el único objetivo es la aplicación de una solución en la práctica. La investigación que nosotros estábamos pensando es algo que está entre medio de estas dos cosas e idealmente es la investigación que lleva a cabo Pasteur, que es lo que los estadounidenses llaman "investigación inspirada en el uso". Es pensar en pequeño pero para lograr algo grande, enfocarse en lo pequeño, en los casos, en los problemas particulares para lograr un entendimiento fundamental sobre las cuestiones. No es solamente una aplicación de mejores prácticas, se trata de -a partir de la interrelación con la práctica- lograr un conocimiento fundamental. Si bien la investigación de Pasteur tuvo muchas implicaciones en la práctica, cambió para siempre la manera en que nosotros entendemos la transmisión y la prevención de enfermedades a partir de la microbiología.

Entonces, investigación aplicada es ir más allá del reconocimiento de buenas prácticas: "como se hace bien en algunas escuelas, hagámoslo en más" sería una transferencia sin mediar el conocimiento científico. La idea es, además

de identificar buenas prácticas, colar el método científico en la manera en que eso se identifica y evalúa.

Yo lo que hice fue tomar dos investigaciones aplicadas y explicarlas en todos sus pasos para entender lo que estamos buscando. Tomamos preguntas de la práctica, de la vida real e investigamos. Pero entre otras cosas, por ejemplo, si nos preguntamos qué método o si un método de enseñanza de las Ciencias Naturales tiene impacto o no sobre el aprendizaje: medimos antes de la implementación, tomamos un grupo de control de manera azarosa, tomamos una serie de recaudos en cómo elegimos, aplicamos con sumo cuidado preservando esta implementación y finalmente, volvemos a medir. Ahí podemos ver en qué medida eso afectó o no el aprendizaje. Esto implica un montón de trabajo, por ejemplo, qué se entiende por aprendizaje, qué herramientas vamos a utilizar para medirlo, cuáles son los indicadores, etc.

Lo que sucede en Educación es que tomamos muchas decisiones por instinto de las que, en realidad, no estamos seguros. Por ejemplo, implementamos un nuevo sistema y no sabemos si los estudiantes aprendieron más porque el sistema era mejor o porque el profesor estaba más atento, o porque el profesor faltó menos veces. Por ahí el sistema era indiferente. Este tipo de preguntas son las que se pueden responder cuando uno implementa una intervención en el aula, por ejemplo, utilizando métodos científicos. No es ninguna cuestión innovadora, sino más bien un trabajo distinto.

En general, el ámbito natural de los centros de investigación aplicada es la universidad. Vamos a ver dos modelos que están anidados en universidades pero de maneras distintas. Como mencioné antes, se trabaja con dos objetivos que tienen igual importancia. Por un lado, se busca desarrollar materiales, enfoques, intervenciones que tengan que ver con la mejora de la educación en general, de los aprendizajes y de la práctica dentro el aula o en la escuela. Y a su vez, se desea avanzar en la investigación y en la teoría, que eso enriquezca y genere conocimiento para nueva teoría y nuevas investigaciones.

Otra cosa que es muy importante, que es lo que me resultó más interesante y difícil, es cómo se trabaja. La investigación aplicada en Educación en general

implica un enorme énfasis en el co-diseño y colaboración en cada etapa del proceso. Co-diseño entre investigadores y lo que los estadounidenses llaman *practitioners*, entre docentes y directivos. En general, los equipos de trabajo están conformados tanto por investigadores como por docentes y directivos, que son quienes en conjunto se formulan las preguntas de investigación. Unos conocen muy bien el campo, otros tienen más herramientas en metodología y así se forman estos equipos de trabajo para plantear las investigaciones. Algo bastante diferente a las investigaciones en Educación, donde muchas veces juntos diseñan los parámetros con los cuales se van a evaluar, definen cómo se van a medir los indicadores, y obviamente llevan a cabo las revisiones. Es el punto que plantea los mayores desafíos, porque es juntar dos modos de trabajar y de pensar totalmente distintos, dos lenguajes diferentes, que tienen además necesidades y demandas de sus otros lados completamente distintas. Hay que desarrollar y mantener la confianza entre ambos, superando los prejuicios que pueden tirar abajo una investigación. Atender a estas cuestiones también es importante cuando planteamos investigaciones de este tipo.

Por otro lado, es cierto que la mayoría de esas investigaciones -por lo menos de todos los centros que nosotros visitamos-, tienen como objetivo trabajar sobre la inequidad. En general, se implementan en contextos bien difíciles, no solo en la Argentina. Por ejemplo cuando fuimos a Washington, visitamos Baltimore, una ciudad con sectores muy deprimidos, con grandes bolsones de pobreza. En general, se llevan a cabo las investigaciones en este tipo de contextos, además de que la escuela es un contexto complejo como caja de resonancia de las cosas que ocurren en la sociedad. Esto es un tema muy importante para mí y es un desafío de la investigación aplicada y balanceada, la relevancia local, el pensar en pequeño con la posibilidad de transferencia. Porque como bien saben, la educación tiene un componente contextual enorme, y lo que en una escuela, un día, en un contexto particular funcionó, no resulta a priori trasladable a otra escuela.

Otro tema es cumplir con los tiempos de las escuelas mientras se mantiene la profundidad y la calidad de investigación. Muchas veces las escuelas plantean

necesidades para las cuales quieren soluciones en ese momento, y estas investigaciones suelen ser de largo alcance, por ejemplo, muchas veces hay que hacer estudios de cohorte. En una de las investigaciones que voy a presentar el interrogante que se planteaba es qué pasa con el pasaje de chicos de la escuela media -que en los EE.UU. es el noveno año, el pasaje de *middle school* a *high school*-, y la tasa de graduación. Para poder saber eso tienen que haber pasado cuatro años, porque lo que intervine en noveno año tiene un efecto cuando ese alumno está a punto de graduarse. Pero la escuela necesita saber hoy qué puede hacer con esos chicos porque va a tener un problema con los que están en décimo, sobre los cuales no se intervino. Por lo tanto, es necesario pensar estrategias para poder manejar y balancear los tiempos. Ni hablar del dinero, porque estas investigaciones que duran tanto tiempo son costosas. Hay que pagarle a gente durante años para que investigue. Por ende, si bien es muy interesante, nos preguntamos por qué en la Argentina no hay ningún centro de investigación de este tipo. Básicamente es por estas cosas. Son investigaciones muy caras y que generan una complejidad adicional por la metodología de trabajo. Sin embargo, el *payoff* (el rédito o rendimiento) de este tipo de trabajos de investigación, si está bien hecho, es enorme.

Con respecto a nuestro viaje, fuimos a tres ciudades: Chicago, Boston y Washington. Visitamos el *Urban Education Institute* (UEI) de Chicago y, además, fuimos a ver otros proyectos. Uno de los temas que nos interesaban (además del funcionamiento de los centros de investigación aplicada) era qué pasa con los chicos cuando no están estudiando. En los EE.UU. los chicos van a la escuela, en general, de 8 de la mañana a 3 de la tarde. Hay investigaciones sólidas donde se muestra que aquellos chicos en situaciones económico sociales más desfavorecidas se les hace más difícil compensar aquel tiempo que no están en la escuela cuando se reinsertan al régimen, por ejemplo luego del receso estival... Al volver, aquellos que perdieron menos son los que vienen de hogares con un capital cultural y social más desarrollado. Este fenómeno también se da en menor magnitud en las horas que los niños están en sus hogares, luego de las tres de la tarde. Por lo tanto, en los EE.UU. hay un movimiento que se llama *after school* o

*extended learning* que tratan con las horas en que los chicos no están en la escuela. A raíz de eso, hay una gran cantidad de programas de *extended learning* adonde los chicos van después de la escuela. Eso sería parte de otro seminario pero también visitamos una serie de proyectos referidos a esta temática que son muy interesantes. Un ejemplo de este tipo de programas es el denominado *After School Matters* también en Chicago, como se ve en la diapositiva (8).

Luego, en Massachusetts fuimos a la Universidad de Harvard y estuvimos en *EdLabs (The Education Innovation Laboratory)* y en Washington, visitamos dos de esas asociaciones vinculadas a la temática del *after school*. También fuimos a una escuela laboratorio en Baltimore, donde está la Universidad Johns Hopkins, que es la más renombrada en Medicina en los EE.UU. Baltimore es una ciudad muy curiosa porque a mediados de la década de 1950 era una ciudad industrial muy importante, pero luego con el proceso de desindustrialización de una parte de los EE.UU. la ciudad se despobló, quedaron muchos barrios vacíos, abandonados. Hoy encontramos que la ciudad tiene una población con un nivel educativo muy por debajo del promedio de los EE.UU. pero a su vez cuenta con el promedio de PhDs más alto de los EE.UU., gracias a la importancia que tiene la universidad Johns Hopkins. La escuela que allí visitamos es impresionante. Sólo para empezar, una partecita de la guardería había recibido una donación inicial de diez millones de dólares. Es muy innovadora, los chicos no están divididos por grados sino por lo que ellos llaman *clusters*. Tampoco tienen aulas, tienen espacios donde cada *cluster* tiene su lugar, entonces hay chicos circulando por todo el espacio, sentados en sillones, en ronda en otro sector, explorando en el jardín, etc. También visitamos el *Institute of Education Science* dirigido por John Easton, que otorga financiamiento federal en los EE.UU. a investigaciones en Educación, y también lleva a cabo investigaciones propias.

Vamos a centrarnos en estos dos institutos de investigación aplicada.

Al *Urban Education Institute* lo denominamos modelo territorial integrado. El UEI está anidado en la escuela de educación de la Universidad de Chicago. Tiene cuatro áreas: el CCSR (*Consortium on Chicago School Research*) que es la unidad de investigación aplicada que lleva a cabo las investigaciones como

modelo de consorcio. Esto es, una integración entre un centro de investigación y un distrito escolar. Por eso es un modelo territorial, porque las investigaciones que llevan a cabo se circunscriben al distrito escolar del consorcio. El distrito escolar de Chicago, el CPS (*Chicago Public School*), es el más grande de los EE.UU. y uno de los que tiene mayor índice de pobreza. Además, el UEI tiene el UTEP (*Urban Teacher Education Program*), como unidad de formación docente para escuelas primarias y secundarias pero con un programa totalmente distinto a los que frecuentemente se ofrecen. En los EE.UU. la formación docente es similar a una licenciatura en Argentina, pero en el UTEP los forman de otra manera: toman graduados de grado de cualquier carrera que tengan vocación docente, les ofrecen un programa de maestría de dos años en donde les dan los conocimientos de pedagogía y didáctica, y luego pasan a un programa de tres años que ellos llaman "residencia". Entonces, el programa en total son cinco años y al segundo ya están en la clase. Es como la residencia de los médicos, van con un *coach* o tutor que los acompaña en sus prácticas docentes. Recién al tercer año están certificados para dar clases libremente.

Luego hay una red de escuelas laboratorio donde trabajan las innovaciones o intervenciones que surgen del consorcio. En los EE.UU. existe una modalidad de escuelas que son financiadas públicamente pero gestionadas de manera privada. La Universidad de Chicago tiene un charter, es dueña de uno, lo que le permite gestionar una serie de escuelas. Tiene cuatro escuelas (dos primarias, una *middle* y una secundaria). En nuestro viaje pudimos visitar una de las escuelas que estaba ubicada en un barrio que ellos llaman *inner city* (escuelas urbanas)

Para las escuelas en los EE.UU. la problemática más complicada socialmente es la urbana, ya que las mejores escuelas públicas se encuentran en los suburbios. Ellos tienen el sistema de radio, por el cual van a una escuela del radio cercano a donde viven. Por esta razón, la mayoría de las familias se mudan a los suburbios desde donde tienen acceso a las mejores escuelas. En cambio, los que no pueden mudarse porque no tienen los recursos necesarios para hacerlo quedan atrapados en los distritos escolares de las ciudades. Tal como les comentaba, fuimos a visitar una de estas escuelas. Era una escuela media que

servía a una población muy desfavorecida, con una arquitectura espectacular, y un proyecto institucional muy interesante, ideado por la Universidad.

Por último, está la unidad *Impact* que trata de abordar la problemática de la transferencia de las innovaciones. La dificultad para la investigación aplicada es que muchas veces trabaja sobre una situación en particular y los hallazgos de esa investigación no necesariamente son transferibles. Esta unidad trata, de alguna manera, de trabajar con estos resultados para poder transferirlos a otras situaciones, a otros distritos escolares, a otros niveles educativos, etc. También muchas veces ofrecen consultoría a otras escuelas privadas o bien distritos los contratan para que les implementen programas de *Turnaround*. Con los ingresos que logran de la venta de este tipo de productos y servicios, pueden financiar otras investigaciones-.

A mí desde el punto de vista organizacional, me pareció muy interesante. Incluso cuando lo vi en la página web me impresionó la idea y la relación que tenía cada unidad con la otra. La verdad es que al ir nos enteramos cómo había funcionado esto, que no fue pensado así desde el principio. Este instituto tiene 25 años aproximadamente y el UEI, como tal, existe hace sólo cinco años, desde que alguien se dio cuenta y propuso repensar la forma de trabajo entre todas las iniciativas que funcionaban de manera independiente para poder hacer sinergia.

Retomando lo anterior, el CCSR trabaja bajo la forma de consorcio que como ya comentamos se basa en una asociación entre la universidad y el distrito escolar de Chicago. Aquí hay obviamente un recorte geográfico. Las investigaciones que se desarrollan en el CCSR tienen como ámbito el distrito escolar y sus problemáticas. El distrito escolar aporta todos los datos necesarios (desde datos de cohorte, series de tiempo, etc). Son muy cuidadosos con el manejo de dichos datos. De hecho, por ejemplo en Harvard, *EdLabs* tiene una oficina que es una especie de caja fuerte donde maneja esos datos. Porque al ser datos sensibles sobre raza, género, nivel educativo y cuestiones personales referidas a los estudiantes, solo pueden acceder a ellos las personas autorizadas. Entonces, el distrito escolar aporta los datos y el campo (las escuelas). Los investigadores aportan el conocimiento de investigación. Esa es la base del



consorcio. ¿Qué hacen allí? ¿Cómo trabajan? La mayoría de las veces la gente de CCSR plantea un problema, por ejemplo “nuestros estudiantes secundarios no se gradúan”. Ahí se ve qué se puede hacer, el porqué, y entre ambos empiezan a trabajar. En el CCSR en particular, se hace mucho análisis de datos pero no se diseñan intervenciones. Esto tiene que ver con el lugar donde anida el CCSR la Universidad de Chicago es muy renombrada y tiene una gran tradición en estudios cuantitativos. No es entonces casualidad que este instituto tenga su fuerte en este tipo de análisis. En resumen, lo que hacen en general es análisis de datos e investigaciones de corto y largo plazo. Se identifican prácticas promisorias, se evalúan programas que haya implementado el distrito escolar de Chicago para observar el impacto que tuvieron, se interpreta y disemina información, que son tareas muy relevantes. ¿Cómo trabajan los resultados de la información? Las investigaciones que hacen son muy técnicas, por ejemplo trabajan mucho con análisis de regresión), inentendibles para el que no maneja este lenguaje. Razón por la cual los informes de los resultados están traducidos a un lenguaje más accesible para todos. De hecho, los informes son muy amigables, con una redacción muy franca, complementada con gráficos, etc. Eso tiene que ver con la lógica de la investigación aplicada, que pretende estar al servicio de la práctica, se intenta que no sea algo sólo para especialistas, sino más bien que la información sea asequible y esté a la mano de todo el que la necesita.

Además del financiamiento público en el CCSR, tienen un importante financiamiento privado, sin esta ayuda, los programas no podrían llevarse a cabo.

Algo que me olvidé de decirles es que Obama, el presidente de los EE.UU., era de Chicago y fue llevando gente de su terruño a Washington, entonces cuando fuimos a visitar el *Institute of Education Sciences* -que es un instituto federal-, el director había sido el director del CCSR. Por tanto, este indicador del *On-Track* estaba en proceso de ser una normativa altamente recomendada para todas las escuelas medias en los EE.UU. Fíjense el impacto que puede tener una investigación pequeña del distrito escolar de Chicago, cómo en breve puede ser una medida que una política pública en todo los EE.UU.

Aquí voy a presentar un ejemplo de una investigación aplicada *On-Track*. ¿Cuál fue la motivación de esta investigación? El Elmer A. Henderson y el distrito escolar de Chicago, en 2005, plantearon que la mitad de los estudiantes de noveno año de la secundaria, no iban a graduarse. Una tasa muy similar a la que tenemos en Argentina, pero escandalosa para un país desarrollado.

La literatura existente les permitía sospechar que el desempeño del primer año de la escuela era un excelente predictor de las probabilidades de graduarse. Este indicador es muy productivo porque da tiempo para actuar, ya que cuatro años antes se podría saber quién va a graduarse y quién no, si no se hiciera nada. Entonces, encontraron ahí la el punto de inflexión para actuar en la prevención del abandono escolar y sobre la bajísima tasa de graduación. Para lograr evidencia sobre la cual trabajar, se llevaron a cabo análisis de regresión. ¿Cuáles fueron los pasos? Primero revisaron la literatura, de donde obtuvieron esa sospecha de la predicción de graduación gracias al desempeño del primer año. Allí se nutrieron de la experiencia del docente, quien creía que, si a fines de primer año el alumno no iba bien la probabilidad de graduarse era bajísima, aunque no existía evidencia que asegurara que eso era de ese modo. Lo que buscaron entonces fue esa evidencia, para lo cual definieron variables dependientes e independientes que actuaban sobre las probabilidades de graduación. Construyeron un indicador que se llamó *Freshman On-Track*. “*Freshman*” se llama a los chicos que están en primer año de la secundaria -que es su noveno año-.

¿Qué es este indicador? Un estudiante se considera *On-Track* –“en la vía”- para graduarse si logra, al final del primer año de la secundaria, tener por lo menos cinco créditos (más de cinco materias aprobadas) y no aplazar más de un curso de los considerados núcleo (Inglés, Matemática, Ciencia o Ciencias Sociales). El indicador es muy fácil, no tiene una construcción sofisticada. Se pregunta: a fin de primer año, ¿cuántas materias aprobó el alumno y cuántas desaprobó?

Los resultados fueron que los alumnos que tenían más de cinco cursos aprobados pero tenían más de dos materias desaprobadas –el indicador estipula una condición doble: tener cinco aprobadas pero no más de un aplazo- estaban

*Off-Track*. Los que tenían menos de cinco materias y uno o más aplazos también estaban *Off-Track*. ¿Qué datos les brindó la evidencia? Que sólo el 60% estaba *On-Track* en primer año, había un 40% de los estudiantes que ya en primer año estaban fuera de juego. Pero, ¿cuántos de esos se habían graduado? Encontraron que de ese 60%, el 81% se había graduado; y del 40% *Off-Track*, sólo el 22%. ¿Qué quiere decir esto? Que estar *On-Track* al final del primer año aumenta cuatro veces la probabilidad de graduarse. Encontraron entonces que eso era realmente un punto de inflexión, porque ya había evidencia de que el estatus al final de primer año impacta en gran medida en la probabilidad de graduación. Eso fue una muy buena noticia porque les dio información con mucho tiempo para poder actuar. A partir del indicador, crearon una herramienta muy simple que permitía predecir desde una etapa temprana quién se iba a graduar.

Los estudios previos sostenían que la escuela prácticamente no podía hacer nada, que no estaba en el ámbito de la escuela la probabilidad de graduación, sino en el hogar, que tenía que ver con la raza, con el género, con el nivel educativo de los padres, etc. Todas variables muy complejas sobre las que la escuela no puede accionar. Sin embargo, al controlar esas variables para que no contaminaran el resultado, vieron que esa relación se repetía siempre. Eso les permitió determinar que la escuela era responsable de esa graduación. Sintetizaron entonces mucha información en dos factores muy manejables para la escuela, que tienen que ver con el desempeño del estudiante durante el primer año.

El distrito de Chicago adoptó la medida del *freshman on-track* y solicitó que todas las escuelas midieran a los estudiantes en el primer año. El distrito pidió la medición y la acción sobre esos resultados, pero nunca sugirió cómo intervenir. Por lo tanto, les permitió a las escuelas elegir la manera de intervenir. Confiaron en que las escuelas con esa información iban a poder hacer algo. Lo interesante - desde el punto de vista de la investigación- es que como no dirigieron lo que había que hacer, se encontraron con diferentes estrategias.

¿Cómo se implementó el programa? El distrito proveía a las escuelas datos sobre el desempeño de los estudiantes en un momento determinado, el director

priorizaba el uso del indicador y aseguraba el compromiso de los docentes, estudiantes, y padres. Había todo un compromiso de la comunidad educativa porque había una definición política que sostenía que eso era importante y que había que prestarle atención. El liderazgo en la gestión del proceso fue muy importante. Y además, las intervenciones estaban hechas a medida de las necesidades de cada estudiante, y de cada escuela con los recursos y las capacidades que tuviera.

¿Qué encontraron? Recordando que la probabilidad de graduarse de la cohorte que habían tomado era del 60% (del cual se había graduado un 82%), de los que están hoy en el primer año de la escuela, el 82% está *On-Track* para graduarse en 2017. En 2014 sabemos que se graduó el 87% cuando antes se graduaba el 50%. La cantidad de chicos que se prevé que se van a graduar en 2017 es significativamente más grande que la cantidad de chicos que se graduaron en 2005. En los EE.UU. no terminar la secundaria es caer en el círculo de pobreza del que es muy difícil salir. En la actualidad en las escuelas de Chicago se está apuntando al *college readiness* (la preparación para ir a la universidad), el paso siguiente a la escuela secundaria. De esta política nació el programa *Six to Sixteen* donde se trabajan las expectativas de los chicos de ir a la universidad.

PREGUNTA: ¿Cómo intervinieron?

RESPUESTA: Esa fue otra investigación. No hay una única manera, porque cada escuela trabajó libremente sobre las intervenciones. Lo que en general las escuelas hicieron fue estar mucho más atentas e implementar tutorías u horas extras a aquellos a los que veían mal. En lo particular, cada escuela lo implementó de una manera diferente. Trabajaron también sobre el ausentismo, porque hay una fuerte vinculación entre el ausentismo y la probabilidad de graduación.

Ahora les voy a contar otro ejemplo de un centro de investigación que trabaja de una manera diferente. A diferencia del CCSR, el laboratorio del centro *EdLabs* -en Harvard- no está ubicado geográficamente en el campus, está a dos

cuadras de *Harvard Square*, en una zona comercial. Parece un detalle ínfimo pero hace a la naturaleza del lugar. Está en un edificio moderno. En la planta del laboratorio, no hay oficinas, es todo abierto, hay espacios amplios para trabajar y todas las paredes son de pizarrón. La cuestión del espacio habla de una manera distinta de concebir el trabajo. En general, los investigadores tienen oficinas cerradas, y pasillos silenciosos para que trabajen tranquilos. Allá era todo abierto. Antes mencioné que el Urban Education Institute estaba dentro de la Escuela de Educación. *EdLabs* es un centro dependiente de Harvard, no vinculado con la Escuela. De hecho el director, Roland Fryer –cuyas exposiciones recomiendo mirar porque es muy inspirador-, es economista. Nació en un pueblo en el sur de los EE.UU., es negro, de una familia monoparental (de madre soltera), y su destino era -según las estadísticas- la cárcel o bien estar muerto a la edad que tiene. Sin embargo, de alguna manera empezó a estudiar y entró a Harvard. Tiene alrededor de cuarenta de años y ya logró obtener *tenure*, el máximo escalafón de profesores en Harvard. Ahora que ya llegó a su punto máximo en la jerarquía académica, dedica su vida profesional a reducir la brecha racial en el aprendizaje. En los EE.UU. el que nace negro, tiene una probabilidad mucho más baja de terminar la escuela secundaria; y los varones, una probabilidad mucho más alta de estar en la cárcel antes de los veinte años; las mujeres tienen una probabilidad mucho más alta de ser madres adolescentes, y así podríamos continuar.

Fryer se preguntaba dónde estaba el punto de inflexión respecto a estas cuestiones y se dio cuenta de que estaba en la educación. Cuando un niño nace la brecha en el aprendizaje por raza no existe, pero a los tres años empieza a aparecer y cada vez se amplía más. La razón de eso es que hay algunos niños que a los tres años empiezan la escolaridad y otros que no la comienzan hasta los seis. Él contó algo muy inspirador que es que cuando se graduó y terminó su doctorado, volvió a su pueblo, y sus amigos estaban todos en la cárcel o muertos. Eso lo impactó para siempre, y es por su vocación de cambiar esa situación que fundó *EdLabs*.

*Edlabs* presenta un modelo innovador en el sentido del espacio y también en la gestión de los recursos humanos, que tiene un perfil bastante particular. Allí no hay solo doctores en Educación o en Economía. Hay doctorados en distintas disciplinas y además reclutan gente que tenga capacidad de gestión, para administrar empresas, abogados, etc. Cuando los visitamos nos contaron que pensaban que para reclutar a alguien, lo más importante era su capacidad para innovar, su inteligencia y su compromiso. Gente con capacidades generalistas, que puede ver lo que ellos llaman el *big picture*. Es una manera totalmente diferente de pensar el perfil de los miembros del centro de investigación: cuando necesitan especialistas los contratan específicamente, pero los que están trabajando allí tienen una formación más general. También innovan en la comunicación, y eso se nota en la página web que tiene un lenguaje muy coloquial y hasta agresivo: “Nuestra misión es eliminar la brecha racial” en inglés es: “*Put ourselves out of business*”, es decir, “que nuestro trabajo haga que nosotros no tengamos que existir”. Esa manera de comunicarse tan distante del lenguaje académico, hace a esa mirada innovadora.

En la estructura, trabajan sólo 17 personas y hacen una cantidad de trabajo enorme. Porque son muy organizados, porque trabajan muchas horas pero, además, porque subcontratan algunos trabajos que no necesitan hacer dentro del instituto. ¿Cómo trabajan? Tienen un área que se llama el área de datos, donde en general hay dos o tres estudiantes de maestría o recién graduados. También el área de laboratorio, donde hacen investigaciones en pequeña escala, y donde prueban intervenciones bajo estándares científicos muy rigurosos, etc. En general, son estudios exploratorios, para los cuales no existe suficiente bibliografía, o no hay suficientes pruebas de las relaciones que quieren encontrar. La tercera área es la de *research*, donde trabajan con experimentos controlados, como si fuese un experimento de cualquier otra área científica: diseñan, implementan y miden el resultado de intervenciones basadas en bibliografía y en investigaciones previas. Y, por último, la unidad de *turnaround*, similar a la de *Impact* de Chicago, donde tratan de implementar a gran escala las investigaciones o hallazgos que surgen en *research*.

Les presento un ejemplo. La motivación de la investigación fue que, en promedio, las escuelas en los EE.UU. no logran ser efectivas, a pesar de los múltiples intentos a través de los años y las diferentes reformas. En los EE.UU. ha habido una serie de reformas federales, estatales y distritales, pero en las pruebas PISA -o en cualquier prueba nacional o internacional-, los alumnos no logran tener los estándares que ellos esperan. Sobre todo, por la brecha racial que se traduce en una brecha por ingresos económicos. En este sentido, ser latino, hispano o negro, es tener el destino casi sellado. Dentro de este contexto, el objetivo de la investigación fue indagar cuáles son las prácticas y políticas escolares que pueden explicar la efectividad escolar en 35 escuelas *charter* de NYC. Como puede apreciarse, a diferencia del CCSR que trabaja exclusivamente en el distrito de Chicago, *Ed Labs* no trabaja territorialmente. En *EdLabs* operan en diferentes Estados según aparezca la oportunidad. ¿Cómo pensaron esta investigación? Por lo general, se piensa que la escuela y las prácticas en el aula van a ser más efectivas cuando hay más gasto por alumno, más profesores por cada estudiante, cuando el porcentaje de docentes titulados es más alto, etc. Todas medidas de lo que los economistas llaman la función de producción. ¿Por qué se piensa y se formatea las investigaciones de esa manera? Porque esas variables son más fáciles de medir, porque son datos que están disponibles y esas correlaciones se pueden medir. Pero hace cuarenta años que la investigación cualitativa viene mostrando que la efectividad escolar no tiene que ver con los resultados y que se podría pensar en las cuestiones que están dentro de la escuela. Como por ejemplo, una cultura de altas expectativas, cuántas horas efectivamente están los estudiantes aprendiendo, qué grado de compromiso o qué cultura hay dentro de la escuela, etc. (todas variables que son mucho más difíciles de medir). Entonces empezaron a trabajar sobre estas variables, revisaron la literatura con un fuerte enfoque en trabajos cualitativos y definieron variables dependientes e independientes. ¿Cómo? Se definió como variable dependiente a la efectividad escolar, entendida como los resultados de los estudiantes en los test estatales de Matemática y Lengua. Como independientes, definieron variables tradicionales: raza, género, conducta, ausentismo, gasto por alumno, porcentaje

de docentes titulados, etc. Luego definieron una serie de cinco variables más innovadoras, que surgieron de la revisión de la literatura cualitativa: *feedbacks* del docente a los estudiantes, uso de datos para guiar la enseñanza, dosis de tutoría, expectativas y tiempo de la enseñanza. Esta última variable toma en cuenta no sólo la duración del año escolar (la cantidad de días de clase) y la cantidad de horas que tienen la jornada escolar, sino también la cantidad de tiempo que efectivamente se usa en el proceso de enseñanza aprendizaje

¿Qué hicieron? Construyeron los indicadores y definieron las fuentes de información. ¿Cómo iban a obtener información sobre, por ejemplo, el *feedback* de los docentes o las dosis de tutoría? Por un lado, tenían datos demográficos y de desempeño de los estudiantes para obtener las variables dependientes y tradicionales. Para las otras tuvieron que construir la información ya que no estaba disponible. Entonces, hicieron entrevistas con directores, docentes y estudiantes de las 35 escuelas, hicieron un análisis de la planificación docente de todas las escuelas y filmaron clases, para ver por ejemplo qué porcentaje de la hora escolar estaba realmente dedicado a la enseñanza-aprendizaje. Luego, implementaron el trabajo de campo, tomaron los datos e hicieron el análisis de regresión. ¿Qué encontraron al final? Que las variables tradicionalmente consideradas como factores de la efectividad escolar (el tamaño de las clases, el gasto por alumno, etc.) no afectan la efectividad escolar. No podían explicar los resultados, no había correlación. En cambio, las cinco prácticas y políticas de las escuelas altamente efectivas explicaban el 45% del desempeño de los estudiantes. Encontraron evidencia científica que existía una correlación muy alta entre esas variables y la efectividad escolar. Es realmente muy interesante porque basado en eso la escuela puede actuar y hacer cambios en los alumnos. Por el contrario, el financiamiento por alumno es estatal. No pueden cambiar la raza del alumno, ni la educación de la madre. Sin embargo, la hora de clase, cuánto tiempo están aprendiendo/enseñando, la cultura de altas expectativas, etc., son cuestiones que se pueden trabajar. Lo que hizo esta investigación es situar a la escuela en su justo lugar, le devolvió las facultades.



Esto fue un trabajo del área de *EdLabs*, donde trataron de encontrar evidencia que les permitiera generar un experimento. ¿Qué hicieron a raíz de este resultado? En un distrito escolar de Houston, de ciudad, urbano, que cuenta con más del 70% de población negra o hispana (que arrastran un mal desempeño con el inglés y por ende, con Lengua), tomaron veinte escuelas que iban a cerrar por mal desempeño (escuelas de baja performance permanente). Antes de cerrarlas, decidieron hacer el experimento de implementar las cinco variables en esas escuelas. Eran 9 escuelas primarias y 11 secundarias, las peores del distrito escolar de Houston. La investigación sugería que si implementaban esas prácticas en las escuelas, deberían obtenerse buenos resultados.

Entonces, seleccionaron de las veinte escuelas un grupo de tratamiento y un grupo de control. A este último lo dejaron sin cambios y al de tratamiento le sumaron esas prácticas. En la diapositiva 23 vemos el cuadro de la implementación de cada práctica. Por ejemplo, en el capital humano: echaron a diecinueve de veinte directores. Hicieron una selección para encontrar diecinueve nuevos, antes de empezar el experimento. Y se puede ver cómo trabajaron cada una de las variables, cómo aumentaron la cantidad de horas, cómo trabajaron con tutores: en secundaria cada dos alumnos había un tutor y en primaria, cada tres. Trabajaron la cultura de altas expectativas para que cada uno supiera qué tenía que lograr y cómo. Y trabajaron mucho sobre la generación de información para guiar las planificaciones de las clases.

Ese fue un proyecto a tres años, al que midieron antes, durante y después. A los tres años, había aumentado significativamente -alrededor de un 30%-, el resultado de los estudiantes en Matemáticas, aunque no así en Lengua. Una de las hipótesis respecto a esto es que gran parte del porcentaje no es angloparlante como primera lengua, pero en Matemática significativamente aumentaron los resultados. Pero se plantearon nuevas preguntas, y esto es interesante porque se vuelve al círculo sobre la innovación y la relación entre la práctica y la teoría, a la idea de que las investigaciones generan nuevas preguntas que permiten la innovación.

Se preguntaron, por ejemplo, si se puede desarrollar un modelo que aumente el logro en prácticas de lenguaje en poblaciones que no son angloparlantes, ¿qué pasa cuando no se tienen los recursos para echar al director?, ¿se puede implementar un modelo que conserve a los mismos directores y funcione de la misma manera? El proyecto tuvo un costo considerable, sobre todo por las tutorías, ya que requirió contratar a muchos formadores de docentes para que mentorearan. ¿Se puede trasladar esto a un sistema de tutoría online o a algún software de computadora que permita bajar los costos? ¿Es necesario implementar los cinco principios? ¿O se logran los mismos resultados con sólo dos o tres?

Ahora están planteando un nuevo experimento en otro distrito escolar con algunas de estas variaciones para ir perfeccionando los hallazgos.



## PREGUNTAS

PREGUNTA: Me parece interesantísimo lo que presentaste. Hay muy pocas ocasiones de haber visto todo lo que viste sobre cómo se puede producir conocimiento a partir de problemas de la realidad y revertirlos. Hay un par de cosas que no están bien. Por ejemplo: esta fascinación con el *On-Track* como indicador, que centra la problemática en la escuela y la quita de la familia, de la sociedad, del nivel económico y social, etc. Sin embargo, las variables asignadas y no adquiridas, no manipulables, siguen existiendo y están asociadas -con seguridad- con esas variables centradas en la escuela. Lo que me parece fantástico es haber identificado, medido y construido un índice de variables que hacen a la vida y actividad dentro de la escuela. Ahora, si uno sale del experimento, de la producción de conocimiento y piensa en el sistema educativo en la realidad, quienes tienen mayor o menor nivel económico-social, etc. van a instituciones educativas mejores. Quiero decir, acá se identificó dentro de la realidad, el peso que tienen las variables dentro de la escuela en niños que vienen con nivel económico social bajo.

RESPUESTA: Lo que ellos encontraron es que cuando se controlaba por nivel socio-económico y se tomaba cada variable por separado, la relación entre *On-Track* y la probabilidad de graduación se mantenía.

PREGUNTA: El hecho es que la probabilidad que tienen miembros de diversos grupos y sectores sociales de aprovecharse o no de esas características de las unidades escolares, es diferencial en función de su pertenencia a ciertos grupos.

RESPUESTA: Ni hablar de a qué escuelas van y qué docentes enseñan en esas escuelas. O qué capacidades tienen esos docentes para actuar sobre esas variables.

PREGUNTA: Cuando hablaste de lo cuantitativo y de lo cualitativo, te referiste a la medición de horas de tutoría, clima, expectativa, etc. ¿Por qué después te referiste a un análisis de regresión? Una cosa es lo cuantitativo y lo cualitativo y otra cosa es la caja negra y el adentro de la caja negra. Ahí lo que se hizo es medir variables de dentro de la caja negra que requieren observación de clase,

observación de la cultura institucional, etc. Después lo cuantificaron al punto de meterlo en un análisis de regresión.

RESPUESTA: La bibliografía sobre la cual abrevaron era bibliografía de estudios cualitativos, por ejemplo, etnografía u observaciones de clase que no tenían ninguna vocación de transformarse en un estudio. El valor que ellos agregaron fue poder tomar ese conocimiento para trabajar en un estudio que, claramente, fue transformar y cuantificar.

PREGUNTA: Son dos cosas distintas, una es estudios de abordaje cualitativo. Ellos miraron variables, factores, actores, aspectos, dimensiones de la vida escolar que normalmente no son registradas por las estadísticas educativas. Llamaron la atención de los investigadores sobre esos aspectos, los midieron y transformaron en cuantitativos. Luego, los convirtieron en análisis de regresión.

PREGUNTA: En relación con la escuela laboratorio, ¿existe algún tipo de acuerdo con las familias de los chicos que van a esas escuelas? ¿Cómo manejan esa información? ¿Se comprometen a un mínimo de enseñanza que los alumnos tienen que aprender al finalizar ese laboratorio? Y por otra parte, yo trabajo en el área de tutorías en nivel superior, ¿usted cree que es transferible como modalidad de trabajo para el nivel superior? Porque nosotros lo primero que consideramos es el desgranamiento que hay en primer año.

RESPUESTA: Respecto de la escuela, la Elmer de Baltimore, no tengo los datos porque no existen, ya que la escuela tiene tres años nada más. De hecho, cuando fuimos el edificio estaba recién inaugurado, antes funcionaba en unos *containers*. Sí, tienen acuerdo con los padres. De hecho, por ejemplo, nosotros no pudimos sacar ni una foto por la presencia de los chicos. Sólo pudimos sacar en una parte que no estaba inaugurada porque no había chicos. Es una escuela que tiene una población muy desfavorecida y los padres quieren que sus hijos vayan a esa escuela porque saben que es una escuela laboratorio donde se prueban cosas distintas. Y respecto de si tienen algo mínimo que enseñar y aprender, sí, porque en los EE.UU. tienen test estandarizados que tienen que aprobar y, para eso, hay una currícula. Con lo cual, pueden enseñar de cualquier manera, pero no cualquier cosa. Y respecto de la transferencia, honestamente no lo sé. Mi sospecha es que

debe mantener el vínculo porque son personas que tienen un poco más de edad pero nada más, el núcleo del proceso enseñanza y aprendizaje es el mismo. Pero debe haber estudios sobre eso, nunca busqué, siempre me centré en la educación obligatoria.

PREGUNTA: Hay un tema problema en el divorcio entre la producción de conocimiento de la ciencia aplicada y la realidad. Usted planteó que hay un divorcio porque los investigadores no se plantean necesariamente preguntas relevantes para atender problemas y necesidades. No me voy a adentrar en el tema de la culpabilidad de los investigadores, pero sí quisiera reflexionar sobre el otro culpable, que -según mi impresión- son aquellos responsables de diseñar e implementar las políticas públicas en materia de Educación. Cuando uno pregunta a esos distintos actores -porque no es uno solo-, se encuentra con que hay distintas dificultades. La cuestión puede abordarse por la dimensión más ideológica y moral, por aquellos que dicen que no pueden experimentar con individuos, porque al tomar un grupo de control, algunos se benefician pero otros no. Eso aquí en Argentina, y en toda la región de América Latina, es difícil de "soportar". También está la dimensión más política y económica que tiene que ver con que los ministros están dos, tres o cuatro años y, si es una investigación para dentro de cuatro años, se la cuestionan. Además, sabemos que los países dentro de sí mismos tienen realidades heterogéneas. Entonces, todo se complica más. Yo adhiero a este tipo de actividades pero tenemos que tener en cuenta cómo convencemos a los investigadores pero también cómo convencemos a los políticos para que dejen entrar este tipo de innovaciones. Y creo que usted dijo algo fundamental sobre traducir los hallazgos.

RESPUESTA: Creo que aun en los Estados Unidos escuché ese tipo de comentarios. Esas dificultades se manifiestan en todo momento. La idea para la gente con la que trabajo es implementar un centro así en Argentina. Es muy desafiante, pero muy interesante también porque probablemente el impacto que pueda tener si funciona bien es enorme.

PREGUNTA: Me interesa el tema de la investigación aplicada y la posibilidad de armar algo en Argentina. Yo creo que amerita el esfuerzo y el intento de canalizar

dinero y energía. Y creo que, si un grupo como este de la Universidad de San Andrés se puede sumar, sería un punto de partida espectacular. Hay tantos esfuerzos aislados de investigación...

RESPUESTA: Hay algo que no quedó demasiado claro. Queda muy petulante decir: "No se hace investigación aplicada en Argentina". Sí se hacen esfuerzos aquí y allá. Pero me parece que acá no hay un lugar donde estén todos en un mismo lugar pensando juntos, haciendo sinergia que genera que uno se pueda apalancar en el conocimiento de otro. No quiero parecer arrogante y que parezca que digo que nadie hace y que a nosotros se nos ocurrió porque no es verdad. Hay algunas cosas, hay gente que se interesa en universidades públicas y privadas. Se hacen investigaciones pero de manera aislada y por la vocación o por la curiosidad de un investigador. No porque ese centro tenga esa política. Ojalá que el proyecto persevere y triunfe.

Hay otra cosa que no mencioné y que es interesante. La gente en los Estados Unidos nos recibió con brazos abiertos y con muchas ganas de compartir su conocimiento. Es decir, todos los contactos que hicimos, nos recibieron y nos dedicaron horas. Esto es algo muy interesante de la comunidad científica, es generosa con su conocimiento.

PREGUNTA: ¿Cómo empezaste la identificación de la temática y la identificación de programas en instituciones de lo que vos llamas "investigación aplicada en Educación"? ¿Cómo iniciaste tu búsqueda? ¿Cómo llegaste a identificar? ¿Cuáles eran tus descriptores?

RESPUESTA: Gracias a Dios que existe Google. Dos años antes de viajar ya estábamos pensando en esta cuestión y llegamos con mucho trabajo previo. La asociación para la cual yo trabajo quería hacer una nueva contribución en Educación, en un proyecto que tuviese impacto social, que fuese escalable y autosustentable. A partir de eso, empezamos a explorar distintas alternativas: en el centro de lo que llamamos "innovación" -que es el centro de investigación aplicada-, evaluamos un montón de otras alternativas. Evaluamos centros de *extended learning* (aprendizaje extendido), que eran otras alternativas, y por eso las fuimos a ver allí. Le debemos bastante a Juan Carlos Tedesco porque -antes

de que yo entrara a trabajar con ellos- hicieron nueve reuniones con especialistas en educación que dieron charlas sobre cuál era su visión de la educación en Argentina, desde distintos lugares, la academia, la política pública, la práctica, la educación técnica, la tecnología, etc. Yo no estaba ahí pero en una de esas charlas estuvo Juan Carlos que dijo que lo que faltaba en Argentina era un espacio en donde los docentes pudieran compartir sus mejores prácticas y donde docentes experimentados pudieran ayudar a otros. Un espacio para pensar en prácticas innovadoras. No es exactamente esto pero, a partir de eso, surgieron las preguntas de cómo funcionaría, si hay algo similar, etc. y una cosa llevó a la otra y llegamos a esos centros. Empezamos a buscar dónde había escuelas de educación en el mundo que nos resultaran relevantes, empezamos a investigar lo que hacían y sus investigaciones y así fuimos descartando y nos quedamos con las que nos parecían interesantes. Así como encontramos estas experiencias que nos parecían interesantes también vimos otras que no y fueron descartadas.

PREGUNTA: Una cuestión más. La palabra escalabilidad que usan, yo la reemplazaría por un término que se usa en la metodología de investigación que es la “generalización”. Porque lo que vos haces es mirar en qué medida un experimento hecho en un caso en una situación es “generalizable”. Eso es lo que pasa con el diseño experimental. A diferencia del diseño de encuesta, que puede trabajar sobre una muestra representativa, en el caso del experimento, se trabaja sobre casos en los que se privilegia el control de las variables que pueden introducirse en la relación entre variables dependientes e independientes. El tema es que los resultados valen para esa circunstancia nada más. Y la única manera de ver en qué medida los resultados son “generalizables” es reiterar la investigación. Yo diría entonces “generalidad” porque conceptualmente engancha mejor que escalabilidad.

RESPUESTA: Sí, esa palabra quedó porque pensábamos en otro tipo de proyecto que sí tenía que ver con la escala, pero es cierto que tiene que ver más con “generalidad”.

PREGUNTA: Recién hiciste alusión a “no es que en Argentina no haya este tipo de experiencia”. En la revisión que hiciste, ¿tenés un relevamiento que vos

consideres más o menos universal, completo (no sé si de nivel nacional o AMBA - Capital y Área Metropolitana-) de instancias o experiencias?

RESPUESTA: No me atrevería a decir que tenemos uno exhaustivo. Sin embargo, lo que fuimos haciendo es preguntarnos caso por caso qué se hacía en cada universidad, qué hizo cada investigador, etc. La verdad es que hay algunas cosas parecidas, no iguales y bastante inconexas entre sí.

PREGUNTA: Pero si hubiera un subsidio gigantesco como en los EE.UU. o una voluntad política y una decisión de reunir esos pedacitos sueltos por todas partes bajo un mismo paraguas, ¿habría algo con lo que empezar?

RESPUESTA: Sí. Me parece que habría una tarea bastante interesante de formación de recursos humanos, de formación de investigadores en este tipo de trabajo.

PREGUNTA: Este tipo de trabajo es el trabajo que hacen los cardiólogos y los médicos en los hospitales que hacen investigación. Y no es diferente, es una investigación que se nutre de los problemas que en el ejercicio de la profesión aparecen como frecuentes, relevantes, etc. Lo de investigación aplicada es investigación dirigida a un programa de problemas que la realidad del ejercicio profesional muestra como fundamentales. En el caso de educación, ya sabemos, el discurso prevalece por encima de todo, las representaciones, las percepciones, etc. O bien, aparecen los fuegos de artificio de alguien con mucha experiencia en la vida práctica del sistema escolar que dice “doble escolaridad es mejor que simple” y sin mediar ningún tipo de investigación, se pone una política de un día para otro sin formación de los docentes ni nada.

RESPUESTA: Totalmente.



## Anexo 1 – Presentación Power Point

Escuela de Educación  
Seminario Permanente de Investigación

---

---

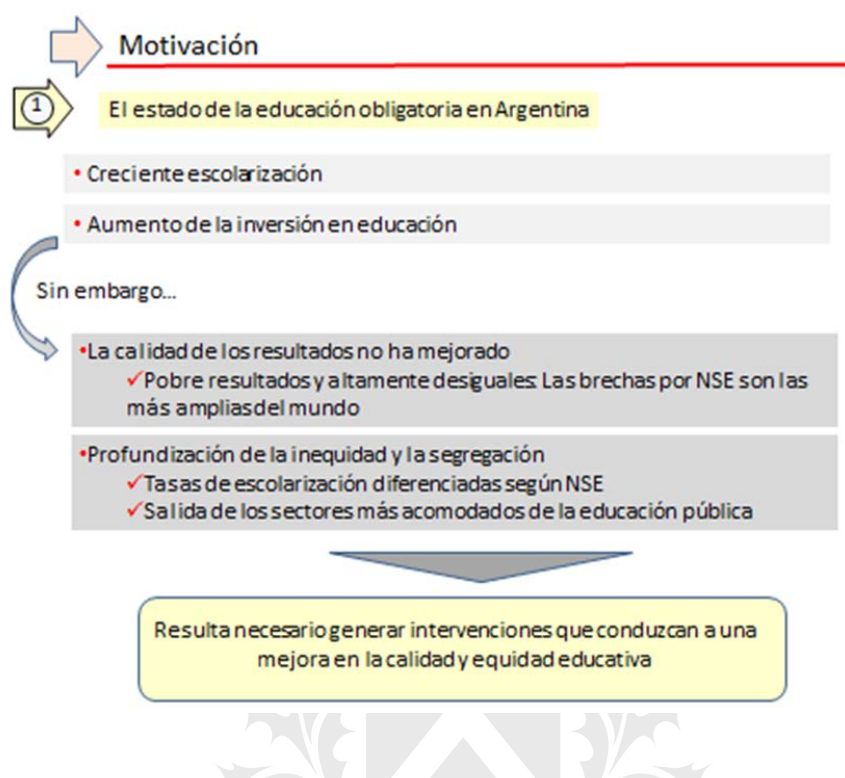
Lucila Minvielle  
Victoria, 6 de septiembre de 2014

Universidad de

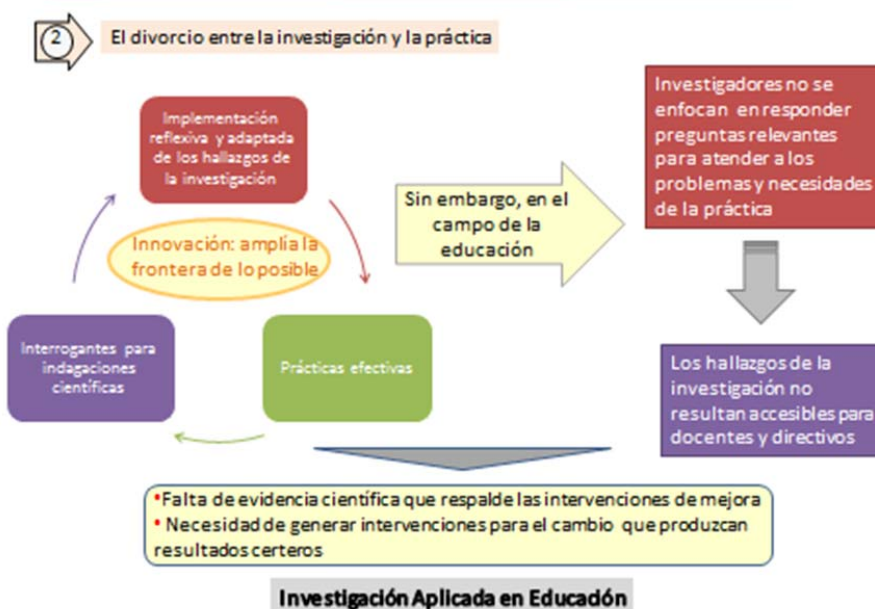
### Contenido

---

- ➡ • Motivación
- ➡ • La investigación aplicada en educación
- ➡ • Dos modelos diferentes
  - ✓ Harvard Ed Labs
  - ✓ Urban Education Institute de UChicago



### Motivación (cont.)

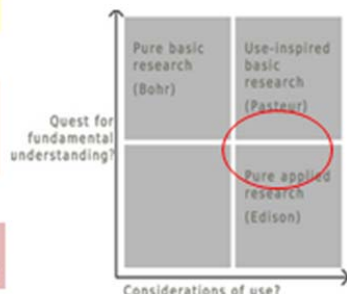


## La investigación aplicada en educación

• Exporta el modelo de las ciencias médicas o la ingeniería

• Evaluación iterativa guiada por los datos de las prácticas en el aula y en la escuela diseñadas e implementadas en conjunto por practitioners e investigadores

• Metodología de Investigación Aplicada: diseñar intervenciones, las prueba, las adapta. Luego las disemina



Investigación aplicada es ir más allá del reconocimiento de las buenas prácticas para producir conocimiento fundamental que pueda ser diseminado a lo largo del sistema educativo



## La investigación aplicada en educación (Cont.)

### Características

• El ámbito natural de los centros de Investigación aplicada es la universidad

• Se trabaja con dos objetivos de igual importancia.

- ✓ Busca desarrollar materiales y enfoques de enseñanza que puedan ser implementados en las aulas, en las escuelas
- ✓ Al mismo tiempo se desea avanzar en la investigación y la teoría.
  - El norte de la investigación es la transferencia de las innovaciones

• Énfasis en el co-diseño y la colaboración en cada etapa del proceso: Se trata de un proceso que involucra a gente de diverso expertise (investigación, currículum, desarrollo profesional, enseñanza) en las tareas de diseñar, desarrollar y testear las innovaciones

- ✓ Los practitioners (docentes, directivos y funcionarios) y los investigadores trabajan juntos para definir el desafío o problema a encarar.
- ✓ Diseñan los parámetros o requerimientos de las prácticas de enseñanza y el currículum,
- ✓ Testean las innovaciones en las clases
- ✓ Llevan a cabo las revisiones

## → La investigación aplicada en educación (Cont.)

### Desafíos

Acercar los diferentes mundos culturales de investigadores y practitioners

Desarrollar y mantener la confianza

Trabajar dentro de contextos complejos y desafiantes

Mantener el mutualismo

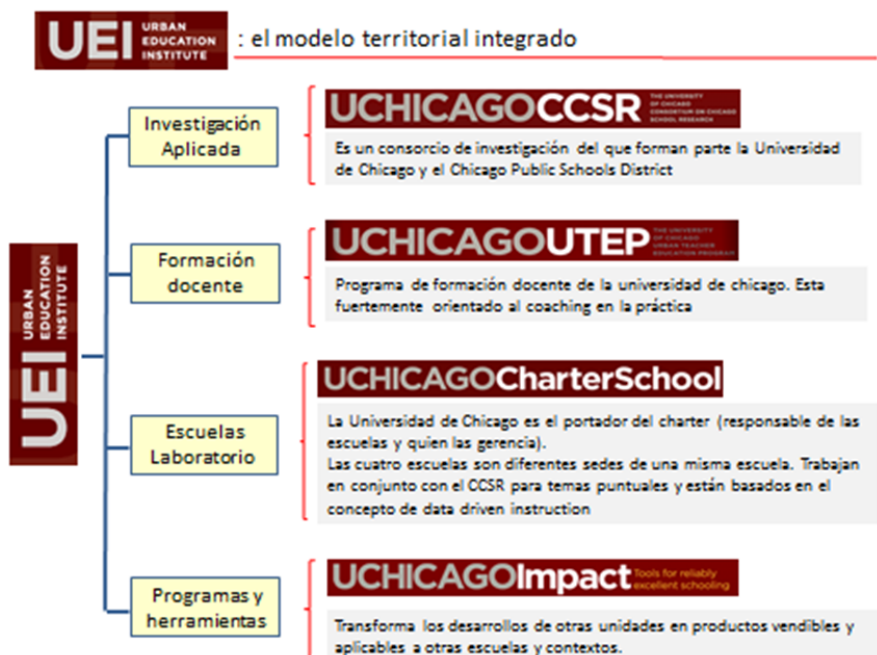
Balancar la relevancia local con la escalabilidad: qué y cómo se escala es una cuestión fundamental a estudiar

Cumplir con los tiempos de las escuelas mientras que se mantiene la profundidad y la calidad de la investigación

Alinear el trabajo con las normas y los incentivos académicos

## → Instituciones visitadas





**UCHICAGOCSR** THE UNIVERSITY OF CHICAGO CONSORTIUM FOR URBAN SCHOOL RESEARCH : el modelo del consorcio

- ➔ **Formato**
- Asociación entre la universidad y el distrito escolar de Chicago
  - Tiene un recorte geográfico: están territorialmente ligado a un distrito escolar, lugar donde producen sus investigaciones
  - El distrito aporta los datos necesarios para llevar a cabo las investigaciones, sus escuelas y la colaboración de sus miembros para formar parte de un proyecto de investigación: aportan el campo
- ➔ **Actividades**
- Análisis de datos e investigaciones de corto y largo plazo: se identifican prácticas promisorias y se echa luz sobre áreas que necesitan mejora
  - Análisis de impacto de programas específicos implementados dentro del distrito escolar
  - Interpretación y diseminación de la información entre los miembros del sistema educativo que informan las decisiones sobre políticas públicas en educación
- ➔ **Financiamiento**
- Fundaciones públicas y privadas



## : Ejemplo de una investigación aplicada

<http://ontrack.uchicago.edu/>

## Motivación

En 2005 la mitad de los estudiantes del Distrito de Chicago que comenzaban la escuela en secundaria no se graduaron

## Objetivo

Indagar en qué medida el desempeño en el primer año de la escuela secundaria está vinculado con la tasa de graduación

Encontrar una palanca para actuar en la prevención del abandono escolar

## Metodología

Cuantitativa – Regresiones multivariadas – estudio de cohorte

## Pasos

- Revisión de la literatura - Conversaciones con practitioners
- Definición de variables dependientes e independientes
- Construcción de indicadores: Freshman **ONTRACK**
- Análisis de Regresión

Un estudiante se considera On-Track para graduarse si logra al final del primer año de secundaria por lo menos cinco créditos y no aplaza más de un curso de los considerados núcleo (Inglés, matemática, ciencia o ciencias sociales)



## : Ejemplo de una investigación aplicada (Cont.)

## Resultados

Cohorte: Ingreso a 1º Año 1999-2000

		Status On-Track a fin del primer año de secundaria		Graduación último año de la secundaria	
		> 5	≤ 5	2004-2005	
Aplazos	2 ó +	OFF - TRACK 23%	OFF - TRACK 14%	Off track → 22%	78%
	1 ó -	OFF - TRACK 4%	ON - TRACK 60%	On track → 81%	19%
				1999-2000	

Estar on-track a final del primer año de la secundaria aumenta cuatro veces la probabilidad de graduarse



: Ejemplo de una investigación aplicada (Cont.)

#### Implicancias


Fácilmente calculada, monitoreada y eventualmente intervenida y mejorada

- A partir del indicador, se crea una herramienta simple que permite predecir con precisión en una etapa temprana quién se va a graduar al final de los cuatro años de secundaria
- Se logró sintetizar la enorme cantidad de factores que contribuyen al abandono en un solo punto manejable: la transición del primer año de secundaria
- Permite a las escuelas trabajar en el problema de la tasa de graduación: es un problema sobre el cual las instituciones escolares pueden operar
- La fuerte relación entre estar on-track y la graduación sugiere la necesidad de trabajar con los estudiantes en dificultades antes del comienzo del segundo año de la secundaria

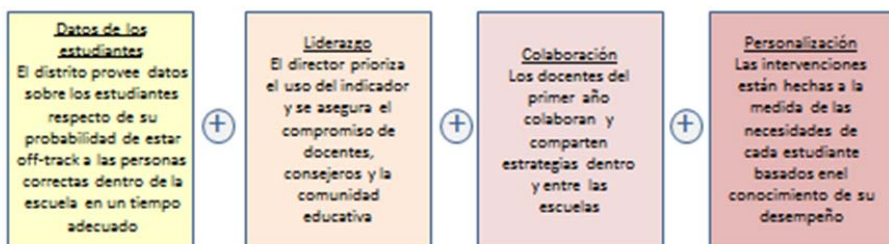


: Ejemplo de una investigación aplicada (Cont.)

#### Qué se hizo

- El distrito de Chicago adoptó el Freshman 
- Las escuelas implementaron variadas estrategias para intervenir en los casos de alumnos off-track al final del primer año de secundaria: implementación de programas remediales para estudiantes en el rango medio de desempeño

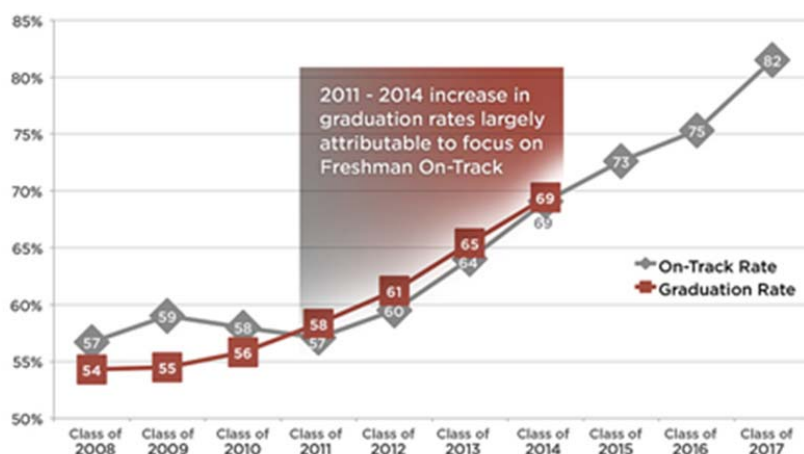
#### Las bases del programa



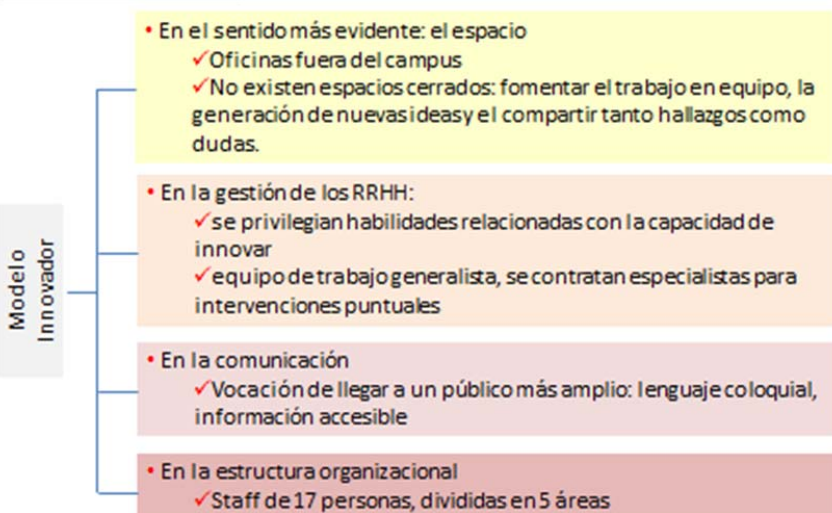


: Ejemplo de una investigación aplicada (Cont.)

### Resultados



: El modelo innovador

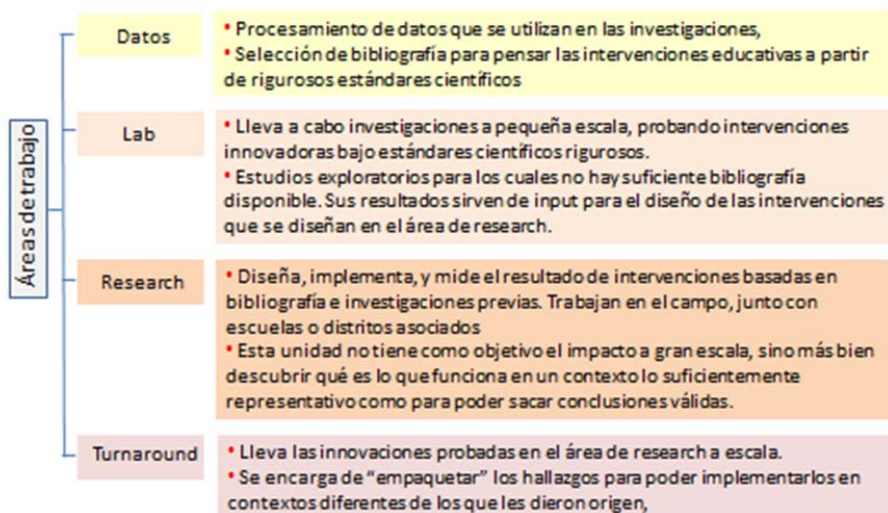






## : El modelo innovador

### La forma de trabajar

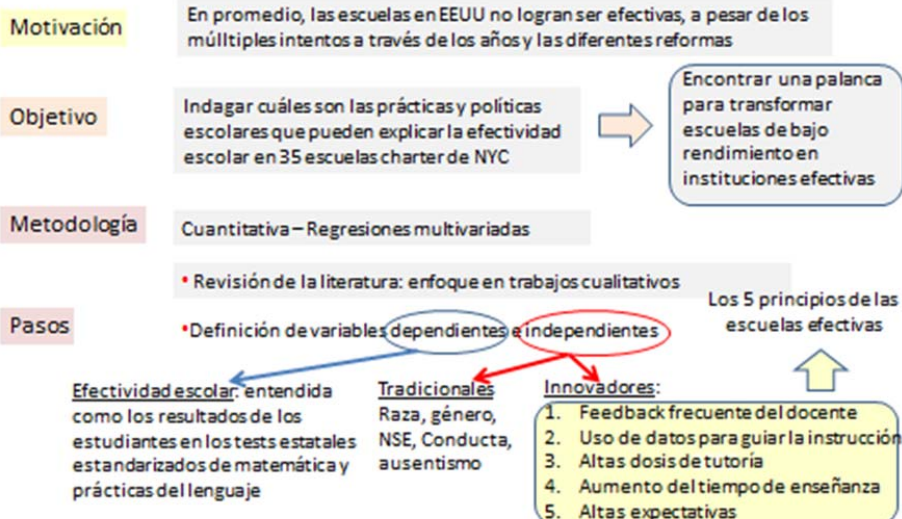


### Los 5 principios de las escuelas efectivas

## : Ejemplo de una investigación aplicada

### Etapas 1: Trabajo del área de Lab

<http://edlabs.harvard.edu/closing-achievement-gap/five-tenets-highly-effective-nyc-charters>



### Los 5 principios de las escuelas efectivas

: Ejemplo de una investigación aplicada

#### Etapa 1: Trabajo del área de Lab

- Construcción de indicadores y definición de fuentes de información

#### Pasos

##### Datos del NYCDOE

- Datos demográficos y de desempeño de los estudiantes

##### Fuentes primarias

- Entrevistas con directores, docentes y estudiantes
- Análisis de la planificación docente
- Observación de clases

- Diseño e Implementación del trabajo de campo y toma de datos

- Análisis de Regresión

#### Resultados

- Las variables tradicionalmente consideradas como factores que afectan la efectividad escolar (tamaño de la clase, gastos por alumno, % de docentes titulados, % de docentes con título de posgrado) no afectan la efectividad escolar
- En cambio las 5 prácticas y políticas sugeridas por más de 40 años de investigación cualitativa **explican el 45% de la variación de la efectividad escolar**



### Los 5 principios de las escuelas efectivas

: Ejemplo de una investigación aplicada

#### Etapa 2: Trabajo de Research: experimento controlado

<http://edlabs.harvard.edu/closing-achievement-gap/applying-the-five-school-practices-to-ma-round-district-schools-apollo-20-houston>

#### Motivación

Si los 5 principios de las escuelas efectivas son aprendizajes generalizables, exportar estas prácticas a otras escuelas en otros contextos podría provocar significativas diferencias en el desempeño y logro de los estudiantes

#### Objetivo

Verificar en qué medida la implementación de:

1. Aumento de las hs de enseñanza
2. Enfoque riguroso en la construcción del K humano
3. Altas dosis de tutoría
4. Uso frecuente de datos para guiar la instrucción
5. Cultura de altas expectativas

conduce a la efectividad escolar en las 20 escuelas públicas de peor desempeño del Distrito Escolar de Houston, Texas luego de tres años

#### Pasos

- Selección de las escuelas, grupo de tratamiento y grupo de control
- Operacionalización de las políticas y prácticas
- Implementación
- Análisis de los resultados obtenidos

### Los 5 principios de las escuelas efectivas

: Ejemplo de una investigación aplicada

#### Etapa 2: Trabajo de Research: experimento controlado

<http://edlabs.harvard.edu/closing-achievement-gap/applying-charter-school-practices-to-metro-district-schools-apollo-20-houston>

#### Resultados

Todas las aproximaciones estadísticas llevan a la misma conclusión básica: Inyectar mejores prácticas de las escuelas charter a las escuelas públicas tradicionales de bajo desempeño **incrementa significativamente el desempeño de los estudiantes en matemática y mantiene constante el de prácticas del lenguaje**

#### Nuevas preguntas

- ¿Se puede desarrollar un modelo que aumente el logro en prácticas del lenguaje?
- La disponibilidad de RRhh talentosos es clave para este tipo de proyectos y muy escasa en escuelas de bajo rendimiento: ¿se puede re-pensar la profesión docente?

#### Sobre la escalabilidad

- El proyecto tuvo un costo considerable (\$0 para estudiantes de primaria y \$1.837 para estudiantes secundarios)
- Experimentos futuros deberían apuntar a implementar intervenciones efectivas en términos de costos
  - ✓ ¿Hay alguna manera igual de efectiva pero menos costosa de llevar a cabo la tutoría?
  - ✓ ¿Es necesario implementar los 5 principios o se pueden identificar aquellos que son más efectivos?

### Los 5 principios de las escuelas efectivas

: Ejemplo de una investigación aplicada

#### Principio

#### Acciones

1	Human Capital	- 19 out of 20 principals replaced - 52 percent of secondary teachers replaced - 38 percent of elementary teachers replaced
2	More Time on Task	- Secondary school year extended by five days compared to the rest of HISD - Five hours added to average secondary school week - School year extended by 10 days relative to pre-treatment year - Total instructional time increased by 21 percent over pre-treatment year - Elementary school master schedules changed to maximize instructional time and strategically target areas for student growth
3	High-Dosage Tutoring	- 304 tutors on staff to provide daily tutoring to students in groups of 2-on-1 (secondary) or 3-on-1 (elementary) - In non-tutored secondary grades, students who are behind grade level in either math or reading take a supplemental computer-driven course in that subject - Middle school students received roughly 215 hours of tutoring/double-dosing, compared to 169 hours for high school students - In elementary schools, tutoring was accommodated within the normal school day - Elementary math blocks were extended for tutored grades so that tutoring did not entirely supplant regular instruction

### Los 5 principios de las escuelas efectivas

: Ejemplo de una investigación aplicada

	Principio	Acciones
4	Culture of High Expectations	<ul style="list-style-type: none"> <li>-First week of school devoted to "culture camp" to foster behaviors/attitudes conducive to academic success</li> <li>-Every classroom required to post goals for the year</li> <li>-Every student must know individual goals for the year and plan for achieving them</li> <li>-Every school required to display visual evidence of a college-going culture</li> <li>-100 percent of high school seniors are expected to gain admission to at least one two- or four-year college</li> </ul>
5	Data-Driven Instruction	<ul style="list-style-type: none"> <li>-In addition to district benchmark assessments, treatment schools created and administered comprehensive formative assessments every six to eight weeks</li> <li>-After each assessment, teachers received student-level performance data and used the information to guide one-on-one goal-setting conversations with students</li> <li>-Principals also held weekly professional learning communities to discuss data and make intervention plans accordingly</li> </ul>

[Volver](#)



### La investigación aplicada en educación (Cont.)

#### Diferentes formas de investigación aplicada en educación

Term	Definition	Characteristics	Question
Innovation	A new curriculum, technology, material, etc. and associated pedagogy	May include isolated classroom studies	Is this an useful pedagogy?
Intervention	The use of that innovation in one or more regular classrooms	My include outside evaluation	Is this pedagogy up to being disseminated?
Intervention Study	Interventions are always experiments, but not always treated as such	Includes extensive evaluations	Does the pedagogy work in new environments?
Implementation Research	The study of mutual impacts of the innovation and the intervention	Ongoing work by the site and by the research team	How can the site learn about the nature of pedagogy from the study?
Field tests (called clinical studies in medicine and public health)	The aggregation of outcomes from multiple intervention research studies	Requires a common framework	What is the range of applicability of the pedagogy?

Fuente: Sabell, N. Dede, C (2001) "Integrating Educational Research and Practice: Reconceptualizing Goals and Policies "How to make what works, work for us?" NST

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE  
“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.

- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.

- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.

- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.



- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.
- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
- N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.
- N° 39 BENAVIDOT, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.
- N° 40 GLEYSE, Jacques. **Las concepciones del cuerpo en los manuales escolares franceses de Moral e Higiene (1880 - 1975). El verbo y la carne.** Octubre de 2011; 36 páginas.
- N° 41 FIORUCCI, Flavia. **La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.** Agosto de 2012; 27 páginas.

- N° 42 FURMAN, Melina. **La formación de los profesores de Ciencias para escuelas de contextos de pobreza: aportes teóricos y metodológicos acerca de una investigación realizada en escuelas medias de la ciudad de Nueva York.** Octubre de 2012; 42 páginas.
- N° 43 ARAUJO, Sonia. **Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la Universidad.** Abril de 2013, 43 páginas.
- N° 44 MINVIELLE, Lucila. **El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905).** Mayo de 2013, 42 páginas.
- N° 45 SADOVSKY, Patricia y DUARTE, Betina. **Intercambios, influencias y tensiones en la relación entre una tesista y su directora. Relato de una experiencia.** Junio de 2013, 31 páginas.
- N° 46 RIZVI, Fazal. **Las escuelas de élite en contextos de globalización: una etnografía global y multilocal.** Septiembre de 2013, 33 páginas.
- N° 47 RAZQUIN, Paula. **El diferencial salarial docente y sus determinantes: un estudio sobre Argentina, Chile y Uruguay.** Abril de 2015, 35 páginas.