



SERIE DE DOCUMENTOS TEMÁTICOS /3

LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES EN LAS ESCUELAS RURALES

NIVEL PRIMARIO Y SECUNDARIO

NIVEL PRIMARIO Y SECUNDARIO

LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES **EN LAS ESCUELAS RURALES**

AUTORIDADES

Presidente

Ing. Mauricio Macri

Ministro de Educación

Dr. Alejandro Finocchiaro

Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación

Cr. Javier Mezzamico

Secretaria de Evaluación Educativa

Prof. Elena Duro

Secretario de Gestión Educativa

Lic. Manuel Vidal

Secretaria de Políticas Universitarias

Mg. Danya Tavela

Secretaria de Innovación y Calidad

Sra. María de las Mercedes Miguel

CRÉDITOS

Este informe fue elaborado por el equipo de Fundación Quántitas por encargo de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

COORDINACIÓN

Prof. Elena Duro

Secretaría de Evaluación Educativa

EQUIPO RESPONSABLE DE FUNDACIÓN QUÁNTITAS

Coordinación del desarrollo: **Martín Scasso**

Procesamiento y análisis de información: **Sergio España, Sebastián Sustas, Daniela Cura y Luján Vago.**

Asistencia al procesamiento y diseño: **Mariano Jaureguizar, Gerardo Bortolotto, Sabrina Enría**

El equipo de trabajo agradece a la Secretaría de Evaluación Educativa por el acceso al material de Aprender, indispensable para el desarrollo del trabajo, y por sus orientaciones y sugerencias a lo largo del trabajo. También se agradece a la Asociación Civil Educación Para Todos por el apoyo técnico en el desarrollo del trabajo y por los aportes realizados por Irene Kit.

INDICE

RESUMEN EJECUTIVO	9
INTRODUCCIÓN	12
1. NOTAS SOBRE EL CONTEXTO Y LA ESCUELA RURALES	15
a) ¿Qué es la ruralidad?	15
b) Breve reseña de la educación rural primaria	20
c) Breve reseña de la educación rural secundaria	21
d) Dimensiones y características de la oferta	23
2. RESULTADOS GENERALES DE APRENDER 2016	26
a) Introducción	26
b) La evaluación Aprender	26
c) Análisis de datos generales de desempeño	28
d) Diferencias entre jurisdicciones	32
e) Desempeño según sexo de los estudiantes	41
f) Los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas	44
g) Comparación con los resultados ONE 2013	45
3. APRENDER 2016 EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL	53
a) Características de la oferta	53
b) Itinerarios escolares	61
c) Experiencia escolar	69
d) Características del contexto	78
e) Escuelas primarias con desempeños destacados en Aprender	85
4. APRENDER 2016 EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL	90
a) Características de la oferta escolar	90
b) Itinerarios escolares	96
c) Experiencia escolar	104
d) Características del contexto	109
e) El abandono escolar como marco para la lectura de los resultados de Aprender	116
f) Escuelas secundarias con desempeños destacados en Aprender	121
5. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN RURAL ARGENTINA	125
a) Los itinerarios escolares por la educación rural	125
b) Experiencias escolares de los estudiantes en zonas rurales	137
c) El contexto de los estudiantes de zonas rurales	145
6. PRINCIPALES HALLAZGOS DEL ESTUDIO	149
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156

RESUMEN EJECUTIVO

En Argentina, los estudios que abordan la situación educativa de la población rural son escasos, y aún son menos frecuentes aquellos que, utilizando información cuantitativa, se proponen realizar una caracterización de alcance nacional o regional. Existe muy poca información sobre la situación de la población en el contexto rural, y por este motivo en general los estudios se centran en caracterizar los hogares y la oferta educativa, situando la mirada en las carencias y desafíos del entorno rural.

En este marco, los resultados de Aprender 2016 ofrecen una oportunidad privilegiada para alimentar el círculo virtuoso entre análisis de información y decisiones de política educativa en el ámbito rural. La disponibilidad de información de calidad sobre los aprendizajes de los estudiantes, junto con las opiniones sistematizadas en los cuestionarios complementarios, sumado al carácter censal de la aplicación en 6to grado de primaria (por primera vez en la Argentina¹) y en el último año de la secundaria, forman un caudal valioso e inédito de datos estadísticos para caracterizar a la dinámica educativa.

Este trabajo se propone situar la mirada sobre la escuela rural. Se entiende como tal a la organización pedagógica de la enseñanza orientada a entornos que comparten dos características clave: la baja densidad demográfica y la presencia de formatos escolares con algunas diferencias respecto de los vigentes en los centros urbanos. La combinación de dichas condiciones coloca a las escuelas rurales ante desafíos similares de enseñanza.

La agenda de política educativa ha incorporado la problemática de la escuela rural en forma relativamente reciente. La expansión temprana de la educación primaria ha devenido en la proliferación de formatos que, más por condiciones del entorno que por planificaciones de política, se ha estructurado en torno al formato de secciones de grados múltiples o plurigrado. La agenda del nivel secundario en el ámbito rural ha sido – y es – bastante más desafiante. A diferencia del nivel primario, tiene aún por resolver déficit de oferta para posibilitar el acceso a toda la población, y evidencia limitaciones de calidad en la formación brindada. Y aún no ha encontrado los medios para consolidar un formato que reemplace el del modelo escolar fragmentado en un alto número de espacios curriculares, poco viable en zonas rurales.

El primer dato llamativo que surge de los resultados de Aprender 2016 en contextos rurales es la diferencia entre niveles: en el nivel primario los resultados han

¹ Sólo el Operativo Nacional de Evaluación del año 2000 se aplicó en forma censal para el 6to grado de la primaria. Sin embargo, en dicho operativo se censaron en el ámbito rural sólo las escuelas con 6 o más alumnos en el grado. Este criterio deja fuera a la mayoría de las secciones plurigrado, lo que constituye un elemento clave para entender los resultados de Aprender 2016, tal como se desarrolla en el documento (Ministerio de Educación, 2000).

sido positivos, claramente superiores a los de las escuelas urbanas de gestión estatal, mientras que en secundario son levemente más bajos en lengua y matemática. Paralelamente, mientras que el acceso a la educación primaria alcanza plena cobertura, persisten importantes restricciones en el nivel secundario, tanto de acceso como de permanencia.

Como estos comportamientos se manifiestan en una población escolar que comparte un mismo contexto social, económico y cultural, la diferencia entre niveles obliga a situar la mirada hacia la organización y dinámica propia de la oferta en cada uno de ellos.

En el nivel primario, uno de los hallazgos más potentes del trabajo es el desempeño de las escuelas de gestión estatal que organizan sus secciones en grados agrupados (plurigrados). Allí los estudiantes obtuvieron los resultados de Aprender más altos en relación con otros formatos. Esta diferencia es tan contundente que se observa en todo el territorio argentino. Incluso, en algunas provincias, los resultados de estas escuelas superan al promedio del sector privado. Cabe aclarar que no se trata solamente de la atención a grupos pequeños: el plurigrado muestra mejores desempeños incluso en la comparación con escuelas y secciones pequeñas organizadas por grado.

Esta información invita a profundizar el conocimiento sobre este formato pedagógico, superando las concepciones aún persistentes en el sistema educativo del plurigrado como un “mal necesario”, consecuencia de la baja densidad poblacional, que coloca al docente en un complejo desafío de enseñar en grupos heterogéneos, y expone al estudiante a convivir en un mismo espacio con compañeros de diferentes edades.

Por el contrario, los resultados de Aprender dan indicios muy claros de que en estas escuelas – además de los mencionados desempeños destacados – los estudiantes perciben un clima escolar positivo, expresan un mejor vínculo entre pares y con los docentes, y evidencian un mayor bienestar emocional en el aula. Y, en forma complementaria, todos los factores analizados atribuibles a las condiciones de vida (clima educativo del hogar, condiciones de la vivienda, apoyo a la economía doméstica) o a la trayectoria escolar previa (repetencia, asistencia al nivel inicial) muestran poca incidencia en los resultados de Aprender.

Los estudiantes en condiciones más vulnerables o en situación de riesgo lograron resultados muy similares, o levemente inferiores, a quienes están en mejor situación. Es decir, la escuela con plurigrado parece revelar mayor potencial pedagógico, lo cual le permite no ser reproductoras de las restricciones del contexto.

En el caso de la educación secundaria, los resultados de Aprender brindan indicios de que la oferta educativa posee mayores restricciones para revertir las condiciones desfavorables del entorno. Al contrario de lo que se manifiesta en la primaria, no se identificaron resultados llamativamente por encima del valor promedio rural en ninguno de los formatos.

Considerando los resultados destacados de primaria, estos desempeños estarían alertando sobre la necesidad de reforzar la atención a estas escuelas, para consolidar una propuesta pedagógica adaptada a la realidad rural.

En este nivel, los desempeños de lengua y matemática en el ámbito rural son inferiores a los de las escuelas urbanas, con particular intensidad en algunas provincias. En cambio, los resultados en las ciencias sociales y naturales no evidencian estas brechas. Esto no es nuevo: los resultados de ONE 2013 ya expresaban estas diferencias entre áreas. El hecho de que las brechas se manifiesten sólo en algunos campos disciplinares permite poner el interrogante sobre la enseñanza por sobre los factores asociados al contexto o a las capacidades de aprendizaje.

Otro aspecto clave es la dificultad que se manifiesta en los itinerarios escolares: el abandono constituye una problemática que atraviesa a todo el nivel, intensificándose en la transición entre niveles y ciclos. En este punto, la escasez de oferta del nivel podría constituir un punto crítico que explique estas dificultades de permanencia. Llamativamente, los estudiantes de zonas rurales muestren menores niveles de reprobación, mejores índices de clima escolar, y mayor asistencia a clase pese a las potenciales dificultades de traslado, en comparación con sus pares de zonas urbanas.

Un aporte adicional de este estudio es la identificación de un conjunto de escuelas rurales destacadas en el nivel primario y secundario. Se entiende como tales a escuelas de gestión estatal que atienden a población vulnerable, muestran desempeños particularmente altos en lengua y matemática, y manifiestan niveles de promoción por encima del promedio. Ellas dan indicios fuertes de la posibilidad real de lograr aprendizajes de calidad en contextos desfavorables, garantizando a su vez una progresión en tiempo oportuno de todos los estudiantes.

Este recorrido en torno a la información de Aprender 2016 constituye un insumo clave para abordar el desafío de la educación en contextos rurales dejando de lado los supuestos, preconceptos y prejuicios que aún perviven sobre las escuelas, docentes y estudiantes, punto de partida indispensable para desplegar un debate profundo de política educativa enfocado en las oportunidades de aprendizaje y el derecho a la educación.

Se espera que este trabajo contribuya a visibilizar y poner en valor los logros de la escuela rural, sostenida por el esfuerzo cotidiano de los docentes, estudiantes y de la comunidad. Y por sobre todo, que brinde insumos estratégicos para comprender mejor cómo promover una educación inclusiva con aprendizajes de calidad, y que los hallazgos más relevantes puedan aportar para el fortalecimiento de las escuelas de todo el país.

INTRODUCCIÓN

En la Argentina, los estudios que abordan la situación educativa de la población rural son escasos y son aún menos frecuentes aquellos que, utilizando datos cuantitativos, se proponen realizar una caracterización de alcance nacional o regional. Existe muy poca información sobre la situación de la población en estos contextos, y en general se centra en definir los hogares y la oferta educativa. Por esta razón, en sus enfoques sobre la educación rural, las investigaciones cuantitativas suelen situar las miradas en las carencias y desafíos del entorno rural, especialmente al compararlas con las zonas urbanas.

La agenda de política educativa ha incorporado la problemática de la escuela rural en forma relativamente reciente. La expansión temprana de la educación primaria ha devenido en la proliferación de formatos que, más por condiciones del entorno que por planificaciones de política, se ha estructurado en torno al formato de secciones de grados múltiples. La agenda de la secundaria en el ámbito rural ha sido –y continúa siendo– bastante más desafiante. A diferencia del nivel primario, tiene aún por resolver el déficit de oferta para posibilitar el acceso a toda la población y ciertas limitaciones de calidad en la formación brindada. Asimismo, aún no ha encontrado los medios para consolidar un formato que reemplace el del modelo escolar fragmentado en un alto número de espacios curriculares, inviable en zonas rurales.

La meta del cumplimiento del derecho a la educación demanda la necesidad de ampliar el conocimiento sobre las oportunidades educativas de los niños, niñas y adolescentes que habitan en contextos rurales, a través de la generación de información pertinente y de un mayor aprovechamiento de la existente. Sólo a través de un conocimiento más profundo es posible reconocer los avances logrados y profundizar las acciones de política que garanticen una educación más justa.

Los resultados de Aprender 2016 ofrecen una oportunidad privilegiada para ampliar el círculo virtuoso entre análisis de datos y decisiones de política educativa en el ámbito rural. La disponibilidad de información de calidad sobre los aprendizajes de los estudiantes junto con las opiniones sistematizadas en los cuestionarios complementarios y sumado al carácter censal de la aplicación en 6° grado de primaria y en el último año de la secundaria, forma un caudal valioso e inédito de datos estadísticos para interpretar la dinámica educativa en estos contextos.

Es la primera vez que se cuenta con un relevamiento censal del universo de establecimientos de nivel primario², lo que establece un marco de oportunidad para la construcción de conocimiento sobre las particularidades y dinámicas del sistema educativo en estos ámbitos.

En este marco, el objetivo de este trabajo es sistematizar la información producida por Aprender 2016 en el ámbito rural, tanto en el nivel primario como en el secundario, para contribuir a un mayor conocimiento sobre los procesos educativos que ocurren en estos contextos.

Por sobre los aspectos más vinculados a la caracterización socioeconómica y cultural de la pluralidad de situaciones que engloba el concepto del “mundo de lo rural”, este trabajo se propone situar la mirada sobre la “escuela rural”. Se entiende como tal a la organización pedagógica de la enseñanza orientada a entornos que comparten dos características claves: la baja densidad demográfica y la presencia de formatos escolares con algunas diferencias respecto de los vigentes en los centros urbanos. La combinación de dichas condiciones coloca a las escuelas ante desafíos similares de enseñanza.

Atento a ello, el presente informe aborda los resultados de las evaluaciones y los elementos que permiten construir un marco de interpretación, considerando las características de las escuelas rurales y los desafíos que enfrentan la educación primaria y secundaria.

El primer dato llamativo que surge de los resultados de Aprender 2016 es el alto desempeño de los estudiantes de nivel primario en el ámbito rural: son claramente superiores a los de las escuelas urbanas de gestión estatal, mientras que en el nivel secundario son levemente más bajos. Siendo que ambos niveles atienden a población en un mismo contexto social, económico y cultural, esta diferencia entre niveles lleva a situar la mirada hacia la organización y dinámica de la oferta en cada uno de ellos, orientando los interrogantes hacia los factores propiamente educativos que podrían incidir en la explicación de estas disparidades.

La información analizada para este estudio fue planificada, seleccionada y jerarquizada con el objetivo de arrojar luz sobre aquellas particularidades de la escuela rural que pueden brindar insumos estratégicos para entender estos resultados y posibilitar el diálogo con la planificación de política educativa. Se busca reconocer las claves centrales del destacado desempeño de las escuelas primarias, y orientar la mirada sobre las principales dificultades identificadas en las secundarias, considerando como marco de referencia los programas educativos específicos orientados a estas escuelas.

² Sólo el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) del 2000 se aplicó en forma censal para 6º grado de la primaria. Sin embargo, en dicho operativo se censaron en el ámbito rural sólo las escuelas con 6 o más alumnos en el grado. Este criterio deja fuera a la mayoría de las secciones plurigrado, lo que constituye un elemento clave para entender los resultados de Aprender 2016, tal como se desarrolla en el documento (Ministerio de Educación, 2000).

Así, se consideran los desempeños según diversas variables típicas de la organización de la educación rural: escuelas de secciones independientes o plurigrado –con grados agrupados–; duración de la jornada; niveles y ciclos dictados en la institución, escuelas agrotécnicas, escuelas con pedagogía de alternancia, entre otras. Se complementa este análisis con datos de trayectorias educativas, de contexto y de clima escolar.

Los resultados que aquí se presentan invitan a dialogar con los saberes y representaciones sobre las características de las escuelas rurales e identificar aquellas evidencias que puedan ser de utilidad para fortalecer las condiciones de aprendizaje.

No se pretende dar explicación acabada de todos los fenómenos que se ponen de manifiesto, pero sí dejar planteados algunos interrogantes que podrán ser profundizados mediante futuras investigaciones.

La metodología implementada se basa en estadística descriptiva, orientada a la construcción de indicadores de caracterización de los aprendizajes y su desagregación en función de las condiciones en las que éstos se desarrollan, con foco en la escuela rural.

Para ello, se proponen dos vías complementarias de abordaje: (i) caracterizar los resultados de la educación rural en relación con las escuelas urbanas de gestión estatal, para poner de relieve las diferencias observadas en dos conjuntos que pueden considerarse comparables, y (ii) profundizar al interior del mundo rural con variables de desagregación específicas de su oferta para identificar particularidades de la organización de las escuelas y de los estudiantes que puedan ser vinculados con los resultados, priorizando aquellos de raíz pedagógica que contribuyan a ponderar los formatos escolares.

La información analizada abarca no sólo los desempeños en las evaluaciones, sino también las respuestas a los cuestionarios complementarios. Asimismo, se triangulan los datos disponibles con datos de la oferta rural, extraída de los relevamientos anuales.

1. NOTAS SOBRE EL CONTEXTO Y LA ESCUELA RURALES

A) ¿QUÉ ES LA RURALIDAD?

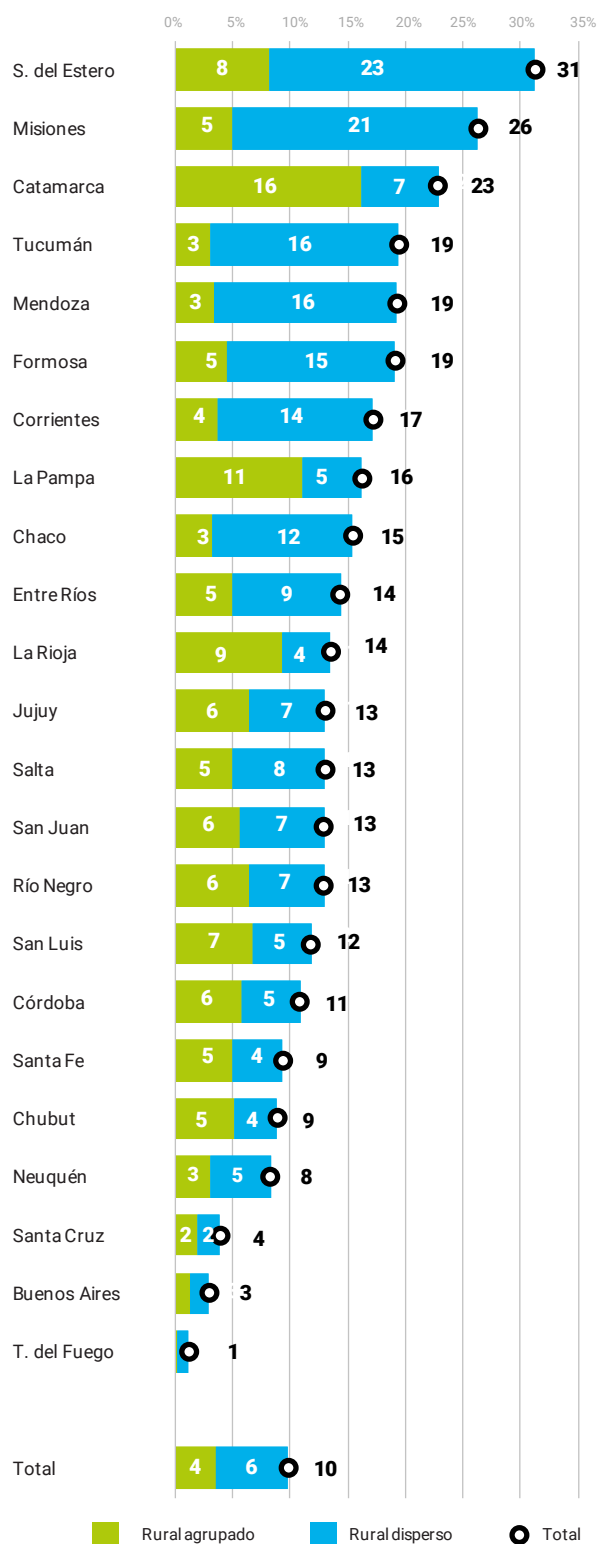
El Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) considera población rural a aquella que se encuentra dispersa en un territorio abierto (es decir, la vivienda no se encuentra ubicada en un entramado de edificaciones vinculados por calles), o en pequeñas localidades de menos de dos mil habitantes³. Se considera escuela rural a las emplazadas en territorios de estas características.

Según la información recabada por el último censo nacional, la población total de la Argentina se distribuye hoy: 90,9% en zonas urbanas y 9,1% en zonas rurales⁴. El siguiente gráfico muestra la distribución de la población rural del país según estas dos categorías.

³ Definición obtenida del glosario en línea del INDEC: https://www.indec.gov.ar/textos_glosario.asp?id=41

⁴ Procesamiento propio sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con REDATAM SP+.

GRÁFICO 1.
 Porcentaje de población rural dispersa y agrupada, por jurisdicción. Año 2010.



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

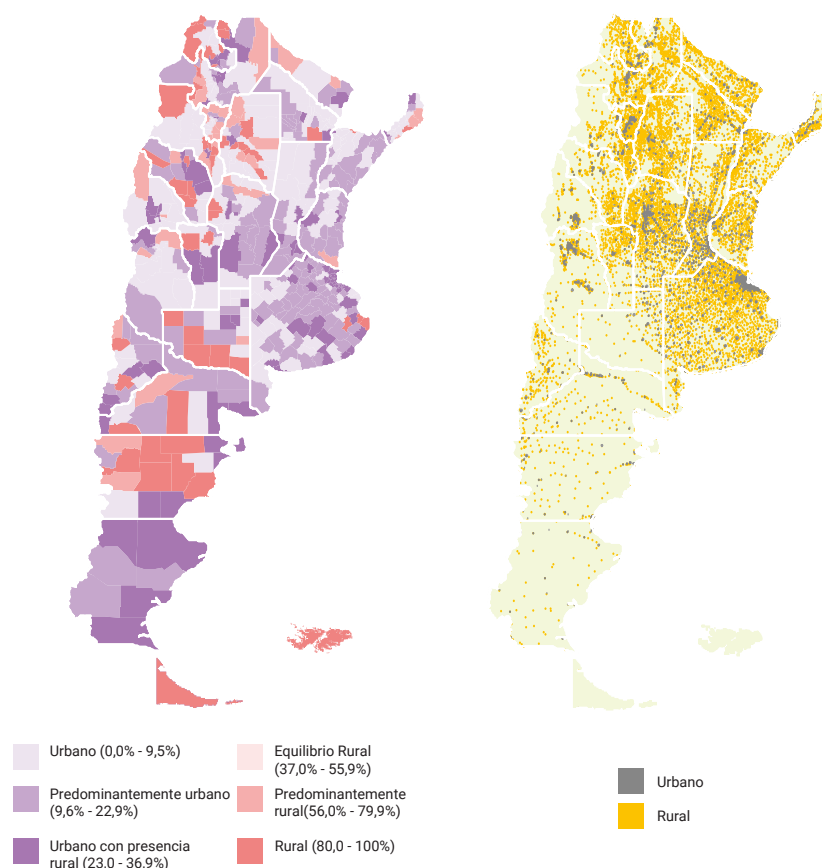
Cada barra representa el porcentaje de población rural. Se encuentra dividida en dos colores, representando a la población rural agrupada y dispersa. En las provincias con mayor porcentaje de población rural, su distribución es predo-

minantemente dispersa, a excepción de Catamarca, La Pampa y La Rioja. Esta organización es relevante para pensar la territorialidad de la oferta en contextos rurales, principalmente en lo que se relaciona con la accesibilidad a la escuela y la distancia que deben recorrer los estudiantes. En Misiones y Santiago del Estero más del 20% de la población total reside en zonas rurales dispersas.

Dada la escasa cantidad de habitantes en Santa Cruz y Tierra del Fuego –que devino en pocos estudiantes evaluados en Aprender– estas dos jurisdicciones se excluyen en las aperturas por provincia, aunque sus resultados se consideran para las estimaciones nacionales. Los mapas que se presentan a continuación permiten reconstruir una mirada más acabada de la distribución: en qué departamentos se concentra la población rural, y al interior de cada uno de ellos, cómo se distribuye.

GRÁFICO 2.

Población rural por departamento y asentamientos urbanos y rurales edificadas. Año 2010.



Nota: En el mapa de la izquierda, los puntos de corte se han elaborado a partir del Método de Optimización de Jenks⁵.

Fuente: Procesamiento propio sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010; y Base de asentamientos Humanos de la República Argentina (BAHRA).

⁵ El llamado Método de Optimización de Jenks identifica los “puntos de ruptura naturales” (natural breaks) en una distribución. A través de un proceso iterativo basado en la prueba de bondad del ajuste (Goodness of Variance Fit –GVF–), permite obtener los grupos de mayor homogeneidad interna, y con máximas diferencias entre clases para un número de intervalos que se haya especificado previamente (Jenks, 1967).

5,9%
**DE LA POBLACIÓN
 RURAL INFANTIL
 Y ADOLESCENTE
 ES DESCENDIENTE
 DE PUEBLOS
 INDÍGENAS.**

El mapa de la izquierda muestra la participación de la población rural por departamento. Muchas provincias, especialmente del centro-oeste y en el extremo sur, asumen una composición predominantemente urbana en su división departamental. En las provincias del norte y del centro-este, se detecta la presencia de departamentos con mucha concentración de población rural.

A la derecha, se encuentran graficados todos los asentamientos humanos⁶ urbanos y rurales. Los puntos representan tanto localidades, parajes y sitios edificados, siendo esta última una categoría para representar aquellos lugares geográficos menores que una localidad censal, que posee al menos una edificación que evidencie el asentamiento humano.

Resulta interesante identificar aquellas regiones del país donde la población rural se organiza en una multiplicidad de asentamientos, en contraste con aquellas zonas –principalmente cordilleranas y patagónicas– donde los habitantes se encuentran más aislados. Incluso es posible reconocer la distribución organizada en torno a las principales vías de comunicación.

Otro aspecto relevante para considerar en la caracterización de la población rural es la existencia de zonas donde se concentran grupos pertenecientes a pueblos indígenas. Según el Censo de Población de 2010, el 5,9% de la población rural de 5 a 19 años de edad pertenece a hogares donde al menos un miembro se reconoce descendiente de pueblos indígenas. Esta proporción se concentra marcadamente en algunas provincias en particular, principalmente en Salta (24%), Jujuy y Chubut (22%), Neuquén y Formosa (20%), y en menor medida en Chaco y Río Negro (11%).

Esta definición operativa del mundo rural –necesaria para la producción de estadísticas– constituye una forma simplificada de abordar la complejidad del contexto rural. La ruralidad en la Argentina –como en tantos otros aspectos– engloba realidades muy diferentes. Desde una perspectiva económica y productiva, se encuentra un amplio abanico de variantes, que van desde zonas de explotación altamente integradas al mercado internacional, con fuerte presencia tecnológica e inversión –la pampa húmeda y toda el área involucrada en la soja–; zonas de ganadería intensiva –cuencas lecheras y avícolas–, y de agricultura intensiva –frutales y horticultura–; zonas de ganadería extensiva; hasta áreas de absoluta subsistencia, donde el único contacto con los circuitos económicos depende del Estado –mayormente la propia escuela. Ello genera muy diferentes tramas de interacción social y cultural: en algunos casos se refleja en procesos de cambios muy rápidos en hábitos y pautas de consumo; mientras que en otros el tiempo parece detenido en tipos de vida ancestrales, reproducidos de genera-

⁶ Los asentamientos humanos se definen “como aquellas porciones del territorio en donde se asienta la población o se evidencia la presencia de una acción estatal en el mismo. Se caracterizan por presentar viviendas, aunque estén deshabitadas, edificios donde se asientan dependencias oficiales, edificios donde se concentran las actividades administrativas de explotaciones productivas o alguna infraestructura importante”. Incluye localidades censales o parajes, lugares con establecimientos educativos, lugares con establecimientos del sistema de salud, guarniciones de las fuerzas armadas y de seguridad, estaciones y apeaderos de ferrocarril (en funcionamiento o en desuso), lugares relevantes para la actividad turística y recreativa o la presencia de alguna industria importante (INDEC-BAHRA, 2014).

ción en generación con muy pocas transformaciones. En algunos casos se trata de población llegada hace décadas proveniente de otros países⁷, en otros es población criolla de larga data, y en otras situaciones son comunidades de pueblos originarios, y esta diversidad se suma a las mezclas de sangres que se dieron a lo largo del tiempo.

En este contexto, y sobre todo en las últimas décadas, lo rural ha sido objeto de fuertes cambios producto de políticas económicas neoliberales; de crecientes procesos de modernización, acumulación y concentración, modificando aspectos que aluden a las dinámicas propias del ámbito, y que se presentan como claves emergentes para redefiniciones conceptuales que permitan el análisis de los datos (Teubal & Rodríguez, 2001). La gran heterogeneidad de realidades de lo rural se enfrenta así a las categorías que históricamente se han empleado para definirla, los imaginarios que las constituyen y con ellas dialogan, y las diferentes lógicas de acción –modos de vincularse y de comprenderse a sí mismos– esperables en las formas vinculares de las poblaciones de dichos contextos. Estos elementos constituyen el sustrato de lo que muchos autores denominan “nueva ruralidad”, la cual alude a dimensiones centrales de las definiciones conceptuales: el territorio, la política e institucionalidad del ámbito, y los aspectos económico-productivo asociados (Echeverri Perico & Ribero, 2002).

El desafío refiere a la redefinición de los límites tradicionales de la ruralidad, centrado en las formas y estilos de vida en el campo, a escala local, la comunidad y sus relaciones (Caputo, 2002). La definición demográfica, desde esta perspectiva, requiere la incorporación de los cambios en relación a lo económico-productivo, los cuales se manifiestan actualmente en una mayor interdependencia rural-urbano, producto a su vez del proceso de globalización, que permite hablar de una ruralidad multisectorial y diversificada. Es precisamente el desdibujamiento de esas fronteras lo que establece para muchos autores la necesidad de una definición más dinámica de la población rural. Es decir, partiendo del reconocimiento de su heterogeneidad, sus diferencias geográficas y culturales, y las características específicas que el contexto particular le otorga (Kessler, 2005).

Los retos en relación a la educación rural, como fenómeno que remite a lo político e institucional, también se han ido modificando bajo el impulso de las tendencias antes descritas. En las investigaciones de carácter cuantitativo vinculadas a la situación de la educación rural, aparecen como ejes críticos las tensiones entre la migración y el arraigo local; las demandas aún no resueltas en torno a la disponibilidad de oferta de educación inicial y del nivel secundario, la permanencia y la trayectoria de los estudiantes en el sistema educativo; o las desigualdades estructurales y sus vínculos con las experiencias escolares, por mencionar algunos (Cappellacci & Ginocchio, 2010; DiNIECE, 2015; Olea, 2013; Palamidessi, 2005; Red de Comunidades Rurales, 2009; Román, 2003; Steinberg, Fridman, & Meschengieser, 2013). También constituyen ejes problemáticos estudiados sobre la educación en contextos rurales, en este caso abordados desde perspectivas de índole cualitativa o teórica, los debates en torno a la relación entre la educación rural y la comunidad, la pertinencia de los contenidos curriculares en el contexto –rural y particularmente en la oferta destinada a pobla-

⁷ No es casual que a la pampa húmeda también se la denomine “pampa gringa”.

ción indígena–, los problemas vinculados a la configuración de la escuela rural bajo parámetros urbanos, las trayectorias de vida de los estudiantes, los desafíos vinculados a la situación de los docentes que enseñan en escuelas rurales, o los retos en relación a la incorporación de las TICs (Amado, 2010; De Carli, 2011; Hecht & Szulc, 2006; Mendoza, 2004; Tapia & Kelly, 2005).

La breve reseña hasta aquí realizada lleva a introducir la pregunta acerca de si es posible hablar de la educación rural como un universo de análisis, asumiendo la existencia de características comunes más allá de las diferencias productivas, culturales y sociales de los entornos regionales. La respuesta –afirmativa– está dada por la combinación de dos factores: la baja densidad demográfica y la presencia de formatos escolares con algunas particularidades respecto de los vigentes en los centros urbanos. La combinación de dichas condiciones coloca a las escuelas rurales ante desafíos similares.

Esta es la definición inicial considerada para este trabajo como marco de análisis de los resultados. Por un lado, pocos estudiantes (menos que los previstos en el diseño general del sistema educativo, pensado en función de contextos urbanos) hacen que estas escuelas tengan que reformular sus modelos pedagógico e institucional. Por otro lado, las mismas condiciones demográficas reducen la presencia de docentes, especialmente de nivel secundario.

Esta combinación de características demográficas con institucionales ha implicado restricciones muy serias para reproducir el modelo de escuela, y afectaron tanto la propia existencia de la oferta educativa como la calidad de la formación. Es interesante reparar en cómo respondieron los niveles ante ese mismo desafío.

B) BREVE RESEÑA DE LA EDUCACIÓN RURAL PRIMARIA

El proceso de expansión en el nivel primario muestra algunos datos interesantes: si bien en 1884 se estableció la obligatoriedad; durante décadas, buena parte de la escolarización en el ámbito rural se sostuvo mediante las llamadas escuelas Láinez⁸ que brindaron educación sólo hasta 4º grado.

Estas escuelas se organizaron con secciones múltiples, donde coexistían estudiantes de diferentes edades y grados. En general, recibieron muy poco apoyo: el Consejo Nacional de Educación sólo sostenía los sueldos de los docentes, y el resto de gastos quedaba librada a la cooperación de la comunidad, municipios o provincia. Eso construyó una imagen de la escuela incompleta y de baja calidad. Si bien ya no hay escuelas que sólo tengan 4 grados, de alguna manera permanece esta representación negativa de las secciones de grados múltiples, como una desviación del ideal de “calidad” que se vincula a la sección independiente (un sólo grado).

⁸ Referencia a Ley 4874: Ley Láinez: creación de escuelas nacionales elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias. Ley sancionada el 13 de septiembre de 1905.

La visión negativa sobre las escuelas rurales se funda en todo lo que le falta respecto de la escuela "ideal", entendiendo como tal la típica del modelo urbano. Suelen resaltarse como carencias el hecho de que un mismo maestro tiene que atender varios grados a la vez –incluso, en ocasiones, la dirección de la escuela–, que no hay profesores especiales, los docentes están poco preparados, las dificultades de comunicación y de acceso, el bajo nivel educativo de los padres que tienen pocos estudios y no los pueden apoyar. Esta construcción invisibiliza otros aspectos que generan condiciones pedagógicas sumamente positivas.

Fundamentalmente hay dos factores importantes: el clima escolar y la interacción entre pares. Hay ya robustas evidencias que muestran el peso del clima escolar en los buenos resultados, tanto de las evaluaciones como de otros indicadores. Los estudios SERCE y TERCE, implementados en las escuelas primarias argentinas, así como los propios resultados de Aprender, dan amplias evidencias de la incidencia del clima escolar en los aprendizajes (OREALC/UNESCO, 2015; Treviño & Valdés, 2010).

La interacción entre pares es otra fortaleza comparativa de las escuelas rurales, especialmente las de secciones con varios grados a cargo de un mismo docente. Eso suele percibirse como una debilidad porque dificulta el dictado de las clases mediante la exposición del docente a todo un grupo que lo escucha. Sin embargo, constituye una oportunidad en tanto favorece a la generación espontánea de situaciones de desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales que permiten aprendizajes significativos. Tanto las teorías del aprendizaje como las investigaciones en el campo demuestran que el estudiante aprende de forma más eficaz cuando lo hace en forma cooperativa.

Los grupos de clase con grados múltiples generan entonces, de hecho, las condiciones para que ello ocurra, en la mayoría de los casos no como una estrategia pedagógica elegida sino como una consecuencia de las dinámicas cotidianas. Los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje, se comunican, cooperan y colaboran mutuamente con el fin de aprender, lo que produce un ambiente de confianza e interacción social, que favorece el aprendizaje y sobre todo el desarrollo de relaciones socio-afectivas. Los resultados Aprender parecieran señalar que cuando a estas condiciones se le agregan las orientaciones didácticas para que los docentes puedan dominar estrategias acordes con el plurigrado, los aprendizajes tienden a mejorar.

C) BREVE RESEÑA DE LA EDUCACIÓN RURAL SECUNDARIA

La agenda del nivel secundario en el ámbito rural ha sido –y continúa siendo– bastante más desafiante. A diferencia de la primaria, tiene aún por resolver el déficit de oferta para posibilitar el acceso a toda la población, y ciertas limitaciones de calidad en la formación brindada. Asimismo, aún no ha encontrado los medios para consolidar un formato que reemplace el del modelo escolar fragmentado en un alto número de espacios curriculares, inviable en zonas rurales.

Al igual que en el resto de América Latina, el nivel secundario fue concebido desde las necesidades y características propias de la vida urbana, con fuerte impronta del positivismo predominante en los tiempos fundacionales de los sistemas educativos (Weinberg, 1995). El objetivo propedéutico de la escuela “media”, pensada como preparatoria para la universidad, orientó el modelo curricular fragmentado en numerosas disciplinas a cargo de docentes especializados. Esta configuración presupone que sea necesario un número elevado de alumnos y variedad de profesores, lo que no es compatible con la dispersión demográfica del contexto rural.

Por eso, hasta hace pocas décadas quienes terminaban la escuela primaria en zonas rurales se encontraban ante una difícil disyuntiva: dejar su casa para seguir estudios secundarios o dar por cerrada su etapa formativa. Sólo una pequeña parte de la población rural podía acceder al nivel secundario pensado en función de sus necesidades a través de las escuelas agrotécnicas⁹.

En la última parte del siglo XX, algunas provincias iniciaron programas para expandir la educación secundaria en ámbitos rurales, desarrollando experiencias significativas que en algunos casos continúan. También el Estado nacional procuró la modernización de la formación agropecuaria, con programas gestionados conjuntamente con las provincias¹⁰. En ese contexto hubo algunas experiencias importantes de innovación pedagógica, como las escuelas de alternancia, altamente integradas con la familia, la cultura y la realidad en la cual viven los estudiantes (Plencovich, 2014). En los años 90, esta pedagogía se había diseminado en muchas provincias, en general por impulso y gestión privada¹¹, aunque en la provincia de Buenos Aires se desarrolla un programa iniciado en 1988 desde el Estado: los Centros Educativos para la Producción Total, que incorporan un modelo de cogestión estatal-comunitaria (Bacalini & Ferraris, 2003).

Las últimas décadas impusieron fuertes cambios de marco normativo que afectaron significativamente la oferta educativa rural. Primero la Ley Federal de Educación (1993), y luego, la Ley de Educación Nacional (2006) impusieron cambios de estructura de niveles y derivaron en modificaciones en los enfoques curriculares de muchas provincias. A su vez, hubo un incremento de los recursos destinados a la educación rural, tanto nacionales como provinciales, y de inversión de capital que aseguraron recursos para la educación rural mediante un programa de financiamiento externo¹². No es objetivo de este informe analizar los referidos cambios y sus efectos. Más allá de las consideraciones que se pueden realizar, quedan dos elementos a tener en cuenta al ponderar los resultados de las evaluaciones del nivel secundario en el ámbito rural: el reciente creci-

⁹ La historia de este subsistema es un ejemplo de la relativa valoración asignada a la educación secundaria rural desde las políticas educativas: las escuelas agrotécnicas fueron creadas y sostenidas durante décadas por organismos nacionales y provinciales dedicados a promover la producción. Recién en 1967 pasaron a la órbita educativa, en el caso de las estatales, o a ser administradas por la iglesia católica y/o entidades agrarias en el caso de las privadas. En general, fueron instaladas en las zonas de mayor producción (La Pampa Húmeda, Cuyo, etc.). Sólo muy excepcionalmente en zonas no integradas al mercado de gran escala, lo cual dejó fuera a gran parte del territorio nacional.

¹⁰ Programa EMETA con financiamiento del BID.

¹¹ Escuelas de la Familia Agrícola y Centros de Formación Rural.

¹² Para apoyar la inversión en la educación rural se ejecuta el PROMER, con financiamiento BIRF, que dispuso de U\$150 millones en su primer tramo, y de U\$250 millones en la actual etapa.

miento de la oferta y la escolarización; y el estrés que generaron los cambios en el tejido institucional del nivel secundario.

D) DIMENSIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA

La oferta educativa es la primera y fundamental ventana de oportunidad que el Estado brinda a la población para dar cumplimiento al derecho a la educación. Si bien este marco de derechos no se agota en garantizar espacios suficientes, es el paso fundamental y necesario sobre el cual desplegar otras estrategias y políticas. En consecuencia, es crucial abordar algunas características generales de la oferta de educación rural para contextualizar los resultados de Aprender. Para ello, se presentan en primer lugar algunos datos de dimensionamiento de la educación primaria y secundaria rural, desagregada por sector.

TABLA 1.

Total de estudiantes, unidades de servicio y secciones por nivel, por sector de gestión. Ámbito rural. 2015.

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado
Total de unidades de servicio	10.519	88	3.296	188
Anexos	581	7	1.072	5
Total de secciones	33.106	495	13.803	1.209
Independientes	19.354	448	12.177	1.202
Plurigrado (*)	13.752	47	1.626	7
Total de estudiantes	476.970	10.062	236.696	25.682
En jornada simple	371.905	8.486	205.886	17.091
En jornada doble	63.911	1.401	28.490	8.054
En jornada extendida	41.298	175	2.429	537

(*) Incluye secciones múltiples y multinivel

Fuente: Procesamiento propio sobre la base de datos de DiNIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. 2015.

Se identifica una escasa cantidad de oferta emplazada en anexos en el nivel primario rural (6% del total de unidades de servicio). En el secundario esta forma de organización es mucho más frecuente (35% del total). Esta característica se vincula con los modos en que se expandió la oferta del nivel en zonas rurales, tal como fue referido previamente. Una característica distintiva de la propuesta de educación rural primaria es la organización en escuelas de personal único, con un director-maestro que cumple funciones administrativas, de gestión y de enseñanza. En el país se estiman aproximadamente 6.650 establecimientos de personal único¹³.

¹³ Procesamiento propio sobre datos de DiNIEE-ME. Bases de datos de públicas (Base Usuaria). 2015.

Otra diferencia notable entre niveles es la presencia de secciones plurigrado. En primaria su presencia es generalizada: el 60% es múltiple o multinivel, a las que asisten el 33% de los estudiantes de zonas rurales. En cambio, en secundaria sólo el 11% de las secciones se brindan en este formato, cuya matrícula representa el 8% del total de la secundaria rural.

La duración de la jornada también constituye otro factor relevante: aproximadamente uno de cada cinco estudiantes de nivel primario (21,9%) asiste a algún formato de mayor carga horaria que la jornada simple, principalmente representada por la jornada doble (13,4%). En las secundarias rurales la jornada simple abarca a la gran mayoría de los estudiantes (90,7%), sólo uno de cada diez asiste a jornada extendida o completa.

La forma en que se organiza la oferta de niveles y ciclos en la educación rural permite también una aproximación a los desafíos de continuidad de los itinerarios escolares en el pasaje entre primaria y secundaria, y también entre el ciclo básico y orientado. Condiciona la continuidad del seguimiento a la permanencia en el sistema educativo, así como el impacto del cambio de localización geográfica de la oferta, que en las zonas rurales suele estar asociada a mayor tiempo de traslado, e incluso a la necesidad de relocalización de la población.

TABLA 2.
Total de unidades de servicio según oferta de ciclos y niveles, por sector de gestión. 2015.

	ESTATAL	PRIVADO	TOTAL
Sólo primaria	9.781	78	9.859
Primaria y ciclo básico de secundario	705	0	705
Primaria y secundaria completa	33	10	43
Secundaria completa	1.927	170	2.097
Sólo ciclo básico de secundario	556	6	562
Sólo ciclo orientado de secundario	75	2	77
Total nivel primario	10.519	88	10.607
Total nivel secundario	3.296	188	3.484

Nota: la identificación de la oferta se realiza en base a la existencia de matrícula inscripta en cada nivel y ciclo para un mismo CUE-ANEXO. Pueden presentarse situaciones de establecimientos que ofertan ambos niveles pero poseen códigos diferentes. Por lo tanto, estas cifras son sólo indicativas.

Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de DiNIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. 2015.

En el nivel secundario, una de cada tres escuelas (37%) brinda el ciclo básico pero no la continuidad en el orientado. En estos casos, la mayoría de los estudiantes que siguen los estudios deben incorporarse a los grupos de estudiantes que vie-

37%

**DE LAS ESCUELAS
SECUNDARIAS
RURALES OFRECE
SÓLO EL CICLO
BÁSICO DEL NIVEL.**

nen cursando en escuelas de oferta completa o trasladarse a zonas urbanas, ya que son muy pocas las escuelas que ofertan sólo ciclo orientado¹⁴.

En función de los datos antes presentados, uno de los elementos adicionales a considerar es la disponibilidad de espacios suficientes para la población en condiciones de demandar el servicio educativo. En el ámbito rural, la oferta de unidades de servicio disminuye un 66,7% entre primaria y secundaria. Es decir, que por cada tres espacios que se ofrecen en educación primaria, existe uno que oferta secundaria. Este valor promedio muestra grandes diferencias entre provincias y regiones. La región pampeana es la zona cuyas provincias poseen las brechas más amplias entre la oferta de nivel primario y secundario con diferencias superiores al 75%. Este aspecto es caracterizado con mayor profundidad en el capítulo 4.e.

Adicionalmente, resulta relevante conocer las dimensiones de algunos modos de organización escolar que fueron concebidos específicamente para ampliar la oferta de educación secundaria rural: las escuelas de alternancia y las agrotécnicas.

Ambos formatos de enseñanza tienen una presencia escasa en el país. Se estima que hay aproximadamente 115 escuelas de alternancia, de las cuales una tercera parte es de gestión privada. Las agrotécnicas tienen una mayor participación: según datos del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) hay 483 escuelas de esta orientación¹⁵. Asimismo, presentan una diversidad de situaciones en torno a su localización y a la participación del sector privado. Si bien se consideran desde sus orígenes regímenes de cursada (alternancia) y orientaciones (agrotécnicas) específicas para el ámbito rural, muchas de ellas se emplazan en zonas consideradas urbanas¹⁶. El 34% de las escuelas con pedagogía de alternancia pertenecen al sector estatal. Y tal como se presenta más adelante, estas escuelas albergan predominantemente a población de bajo nivel socioeconómico. Las escuelas con pedagogía de alternancia se concentran en las provincias de: Buenos Aires, Corrientes, Chaco, Misiones y Santa Fe.

Los resultados de Aprender se analizarán en función de estas dos formas de organización de la enseñanza¹⁷.

14 Debido a la escasa cantidad de unidades de servicio que ofertan sólo ciclo orientado, en el análisis de los resultados de Aprender se incorporan a la categoría "Secundaria completa".

15 Datos obtenidos del catálogo del INET: http://catalogo.inet.edu.ar/titulos/search/3?oferta_id=3§or_id=3&subsector_id=0&tituloname=&jurisdiccion_id=0&departamento_id=&localidad_nombre=&localidad_id

16 En el análisis de los resultados Aprender de estas ofertas, se consideraron sólo aquellas escuelas que pertenezcan al ámbito rural.

17 Fue posible asociar a los resultados de Aprender a 32 escuelas de alternancia en la muestra de 2º/3º y a 69 en el censo 5º/6º. En 2º/3º, el 75% de las escuelas con pedagogía de alternancia son además escuelas agrotécnicas. En 5º/6º, el 55%. A los fines del análisis, estas escuelas se consideran como escuelas de alternancia. Cuando se analizan las agrotécnicas, se distingue especialmente escuelas agrotécnicas sin pedagogía de alternancia.

2. RESULTADOS GENERALES DE APRENDER 2016

A) INTRODUCCIÓN

En este apartado se comparte el análisis de los resultados de Aprender 2016 en el nivel primario y secundario con un abordaje general de los cuatro años evaluados para luego profundizar en los censales.

El enfoque del capítulo toma como marco general de análisis la descripción de los logros de aprendizaje de los estudiantes que asisten a escuelas rurales. Se realiza la comparación con los desempeños de los estudiantes que asisten a escuelas urbanas de gestión estatal, a los fines de establecer un marco general de comparación.

B) LA EVALUACIÓN APRENDER

Para enmarcar el análisis, resulta conveniente recuperar algunas de las principales características de la evaluación Aprender.

Es el dispositivo nacional de evaluación estandarizado de los aprendizajes e información sobre contextos, en línea con las regulaciones establecidas por las legislaciones del sector educativo (Ley de Educación Nacional N° 20.206 y la resolución del CFE N° 280/16).

El relevamiento Aprender tiene como propósito general obtener información de forma periódica y sistematizada sobre los desempeños de los estudiantes y notas de contexto del sistema educativo en los niveles primario y secundario. En este sentido, los datos generados son de vital importancia para la comunidad educativa, ya que proporcionan herramientas para la toma de decisiones de los actores con capacidad de intervención en sus distintos niveles, como así también en los diferentes ámbitos de responsabilidad del sector.

El relevamiento Aprender consta de dos dispositivos:

- a) evaluación del desempeño alcanzado por los estudiantes en distintas áreas de conocimiento a partir de instrumentos de recolección de datos que derivan de los acuerdos federales y se fundamentan en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario y los diseños curriculares jurisdiccionales¹⁸;
- b) implementación de cuestionarios complementarios sobre variables conexas, particularmente referidas al contexto y condiciones donde se enmarcan los aprendizajes.

Los resultados del relevamiento Aprender se presentan a partir de dos niveles de medición: uno ordinal –niveles de desempeño–; y otro intervalar –puntajes promedio de desempeño–. Los puntajes promedio de cada una de las disciplinas fueron estandarizados siguiendo una función teórica que establece la media en 500 puntos, y el desvío estándar en 100 puntos.

Los niveles de desempeño se establecen en cuatro categorías: Por debajo del nivel básico; Básico; Satisfactorio; Avanzado. El orden jerárquico de las categorías brinda diferentes escenarios escolares de desempeño de los estudiantes. Por su parte, el uso de cuatro categorías posibilita una mirada más aguda sobre los niveles de desempeño de la población de estudiantes y permite priorizar las situaciones más críticas.

NIVEL DE DESEMPEÑO

Se refiere a la proporción de alumnos –de un determinado año escolar y disciplina–, que alcanza cada una de las instancias definidas en la escala de logros de aprendizajes (Por debajo del nivel básico, Básico, Satisfactorio y Avanzado). Los desempeños se miden a través de una prueba estandarizada cuyos contenidos se fijan en función de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs), consensuados por las jurisdicciones en el marco del Consejo Federal de Educación. Para determinar el puntaje de cada alumno en la prueba se utiliza la metodología de evaluaciones estandarizadas TRI (Teoría de Respuesta al Ítem). Un conjunto de docentes representativos de todo el país, apoyados en la metodología Bookmark, establece los puntos de corte que permiten ubicar a cada alumno, según sus puntajes, en el nivel de logro correspondiente (Por debajo del Básico, Básico, Satisfactorio y Avanzado).

Fuente: Aprender 2016, primer informe de resultados

Aprender se aplicó en forma muestral en 3º grado del nivel primario y en el 2º/3º año del nivel secundario, y en forma censal para 6º grado del nivel primario y

¹⁸ Aprender es una prueba referida a criterio (PRC), esta característica metodológica posibilita una línea de continuidad con el relevamiento ONE, desarrollado desde el año 2005. Este tipo de metodologías se encuentran ampliamente difundidas en evaluaciones de desempeño llevadas adelante por diferentes organismos internacionales (OCDE, TERCE, etc.).

5º/6º año del secundario. Este carácter censal del relevamiento permite profundizar en la exploración de los datos con mayores niveles de desagregación.

El documento presenta los resultados de Aprender expresados tanto en niveles de logro como en puntaje, de acuerdo a criterios orientados a facilitar la lectura de los resultados y las comparaciones. También se incluyen respuestas a los cuestionarios complementarios expresadas en frecuencias relativas.

En todos los casos se ha controlado que las estimaciones estén basadas en un mínimo suficiente de casos para garantizar márgenes de error aceptables, y en donde esto no sucede se incluye una mención en el gráfico.

Asimismo, se han implementado test para evaluar la significancia estadística de las diferencias de frecuencias y de puntajes promedio. Para variables categóricas, se empleó el test Chi Cuadrado; para las variables intervalares, los test U de Mann-Whitney, para dos muestras, o la prueba ANOVA de 1 factor de Kruskal-Wallis para más de dos muestras. Todos los resultados presentados en el documento evidencian diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0,05$), en los casos donde esto no sucede se incluye una mención en el gráfico.

C) ANÁLISIS DE DATOS GENERALES DE DESEMPEÑO

Con el propósito de construir un diagnóstico de los principales desafíos de política educativa, las comparaciones realizadas a lo largo de este documento se centran en el análisis de los datos de los estudiantes de escuelas pertenecientes al ámbito rural respecto de los de escuelas urbanas de gestión estatal¹⁹.

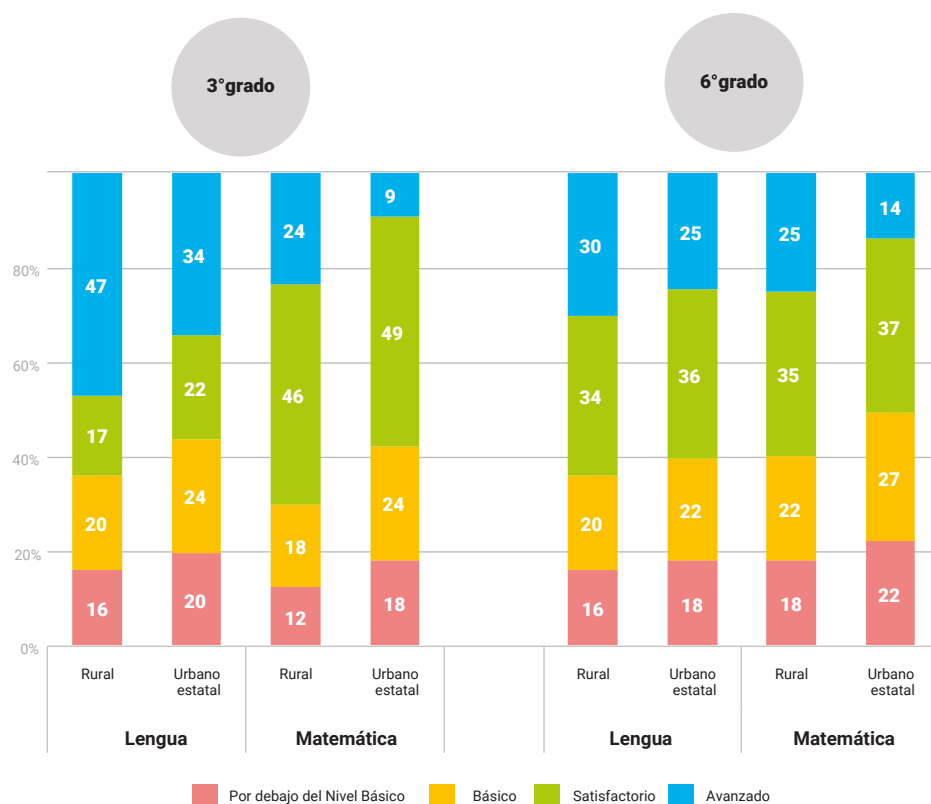
Con respecto a los resultados de Aprender en escuelas rurales y estatales urbanas, se observa que:

- **En primaria:** tanto en 3º como en 6º grado, los estudiantes de escuelas rurales mostraron niveles de desempeño significativamente mejores que los de escuelas urbanas en Lengua y Matemática.
- **En secundaria:** el posicionamiento se invierte por lo que los estudiantes de las escuelas urbanas obtienen mejores desempeños que sus pares de escuelas rurales. Sin embargo, las brechas que separan a los estudiantes de ambos ámbitos son pequeñas.

El siguiente gráfico muestra los resultados de la evaluación en primaria, según niveles de desempeño.

¹⁹ Esta decisión se basa en una serie de argumentos metodológicos y teóricos. De la totalidad de estudiantes que asisten a escuelas rurales, la enorme mayoría se encuentra en establecimientos de gestión estatal (el 98% en el nivel primario, y el 90% en el secundario). Por tratarse de un universo tan pequeño, las escuelas rurales de gestión privada no llegan a modificar los datos globales de este ámbito, ni alcanzan la cantidad de casos necesarios para la realización de la mayoría de los análisis que se plantean en el presente informe. Sumado a ello, se considera que el recorte del ámbito rural y el estatal urbano permite una comparación de datos que resulta significativa a los objetivos planteados en el documento, por las características de las poblaciones de alumnos, aspectos en torno a la gestión y el eje puesto en los desafíos de política educativa.

GRÁFICO 3.
Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según ámbito de la escuela. Nivel primario, 3° y 6° grado.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

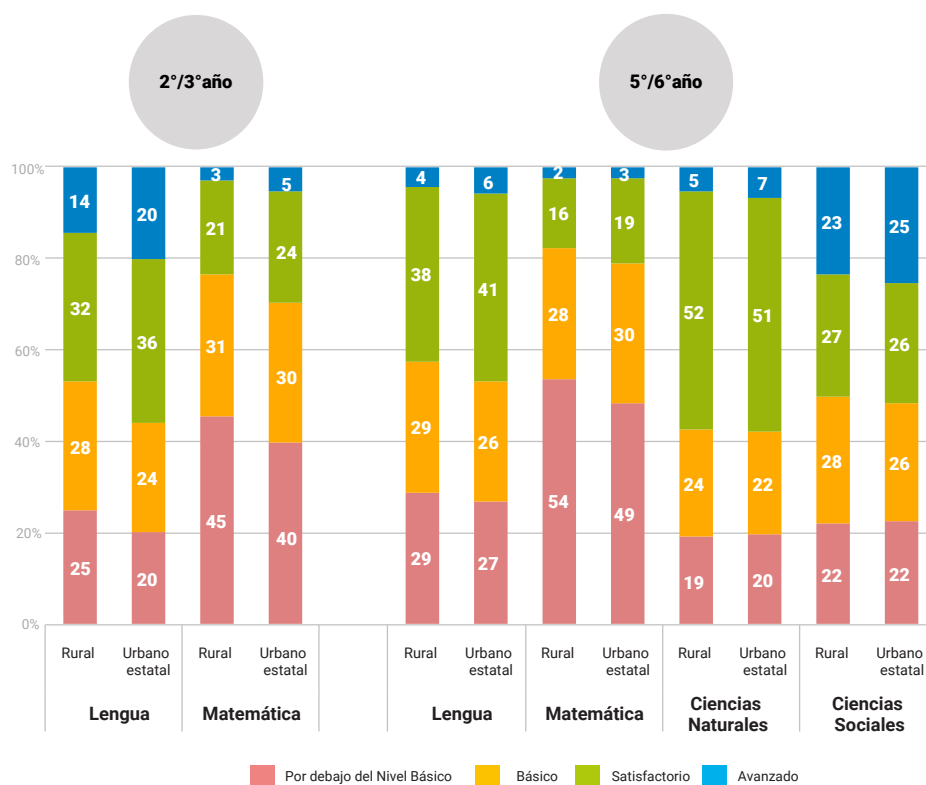
Se observa, que tanto en Lengua como en Matemática, los estudiantes del ámbito rural obtienen un nivel de desempeño Avanzado en un mayor porcentaje que el ámbito urbano. En 3° grado la brecha es particularmente intensa: 15 puntos porcentuales en Matemática, y 13 en Lengua, mientras que en 6° grado, la diferencia es de 5 y de 9 puntos porcentuales, respectivamente.

Se identifican resultados particularmente destacados en 3° grado: dos de cada tres estudiantes evaluados (64% en Lengua y 70% en Matemática) alcanzaron un nivel de desempeño Satisfactorio y Avanzado. Es interesante vincular estos resultados con la implementación de la unidad pedagógica en el primer ciclo: los resultados de Aprender podrían dar cuenta de que la reducción de los niveles de repitencia en los primeros años del nivel no redundan en aprendizajes de menor calidad.

En el nivel secundario, los estudiantes del ámbito rural muestran resultados que se sitúan por debajo de sus pares en escuelas urbanas de gestión estatal.

15
PUNTOS EN MATEMÁTICA, Y 13 EN LENGUA, ES LA DIFERENCIA POSITIVA DE RESULTADOS AVANZADOS EN ESCUELAS RURALES RESPECTO DE LAS URBANAS DE GESTIÓN ESTATAL, PARA 3° GRADO.

GRÁFICO 4.
 Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño según área evaluada y ámbito de la escuela. Nivel secundario, 2º/3º año y 5º/6º año.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En las áreas de Lengua y Matemática, en todos los grados evaluados, el porcentaje de estudiantes con desempeño Avanzado en escuelas rurales fue inferior al observado en escuelas urbanas. En cambio, en Ciencias Sociales y Naturales los resultados muestran otro comportamiento, ya que no evidencian diferencias de desempeño entre ambos contextos.

Sin embargo, se resalta que en todas las áreas, en forma distinta a primaria, las diferencias de desempeño de los estudiantes de escuelas rurales y urbanas son muy reducidas.

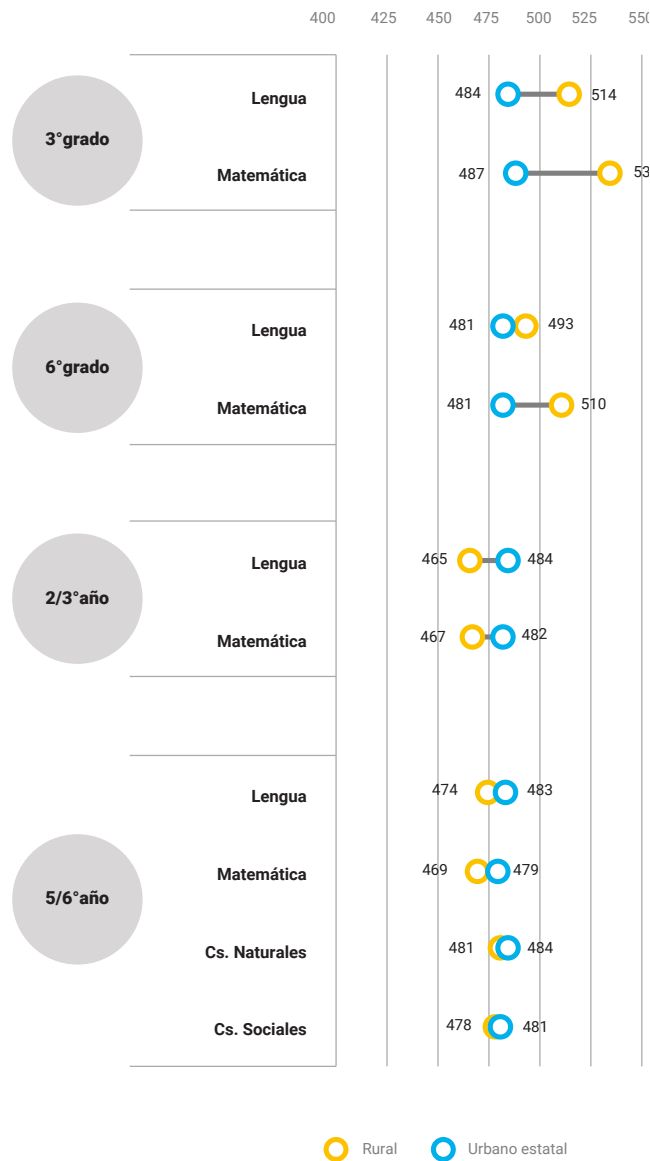
Las tendencias con relación al desempeño de los estudiantes también pueden presentarse a partir de medidas resumen de los puntajes obtenidos en las evaluaciones, particularmente el promedio o media aritmética²⁰. De esta forma, el análisis de los resultados contribuye a identificar con mayor calidad técnica los logros identificados, y reconocer la magnitud de las desigualdades.

Cabe recordar que los puntajes constituyen una escala estandarizada, construida en base a un promedio de 500 y un desvío estándar de 100, y asumen una distribución normal.

²⁰ A lo largo del documento, el desempeño será abordado a partir de indicadores provenientes de los puntajes de desempeño ya que por las características propias del nivel de medición, permiten dar cuenta de forma clara y precisa de brechas y distancias, como así también de continuidades y afinidades.

GRÁFICO 5.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática según ámbito de la escuela. 3º y 6º grado de Primaria y 2º/3º año y 5º/6º año de Secundaria.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Los círculos de color naranja representan el puntaje promedio de las escuelas rurales. Los celestes, el de las escuelas urbanas. Las líneas ilustran las brechas entre ámbitos.

Tanto en 3º como en 6º grado, los estudiantes que asisten a escuelas del ámbito rural alcanzan mejores puntajes promedio para ambas disciplinas respecto de sus pares de escuelas urbanas de gestión pública. Es posible reconocer en forma más precisa que las mayores brechas se concentran en Matemática.

12

PUNTOS EN LENGUA, Y 28 EN MATEMÁTICA, ES LA DIFERENCIA POSITIVA DE RESULTADOS AVANZADOS EN ESCUELAS RURALES RESPECTO DE LAS URBANAS, PARA 6º GRADO.

La mayor diferencia se observa en 3º grado: en promedio, los estudiantes de zonas rurales obtuvieron un puntaje superior por 30 puntos en Lengua y 46 en Matemática, respecto de sus pares de escuelas urbanas.

En 6º grado, las brechas se reducen: en promedio, quienes asisten a escuelas de zonas rurales obtuvieron un puntaje 12 puntos superior en Lengua y 28 puntos superior en Matemática, al de los estudiantes de escuelas urbanas.

En secundaria, los estudiantes de escuelas rurales alcanzaron desempeños levemente inferiores a los de escuelas urbanas. En 2º/3º año, en promedio, los estudiantes de zonas rurales obtuvieron un puntaje 18 puntos inferior en Lengua y 15 puntos inferior en Matemática, que los de escuelas urbanas. En 5º/6º año, en promedio, los primeros obtuvieron un puntaje 9 puntos inferior en Lengua y 10 puntos inferior en Matemática.

Aquí también se observa que en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, el desempeño de los estudiantes de ambos ámbitos estuvo prácticamente a la par: los de zonas rurales obtuvieron un puntaje 3 puntos inferior en Ciencias Naturales y 2 puntos inferior en Ciencias Sociales que los estudiantes de escuelas urbanas.

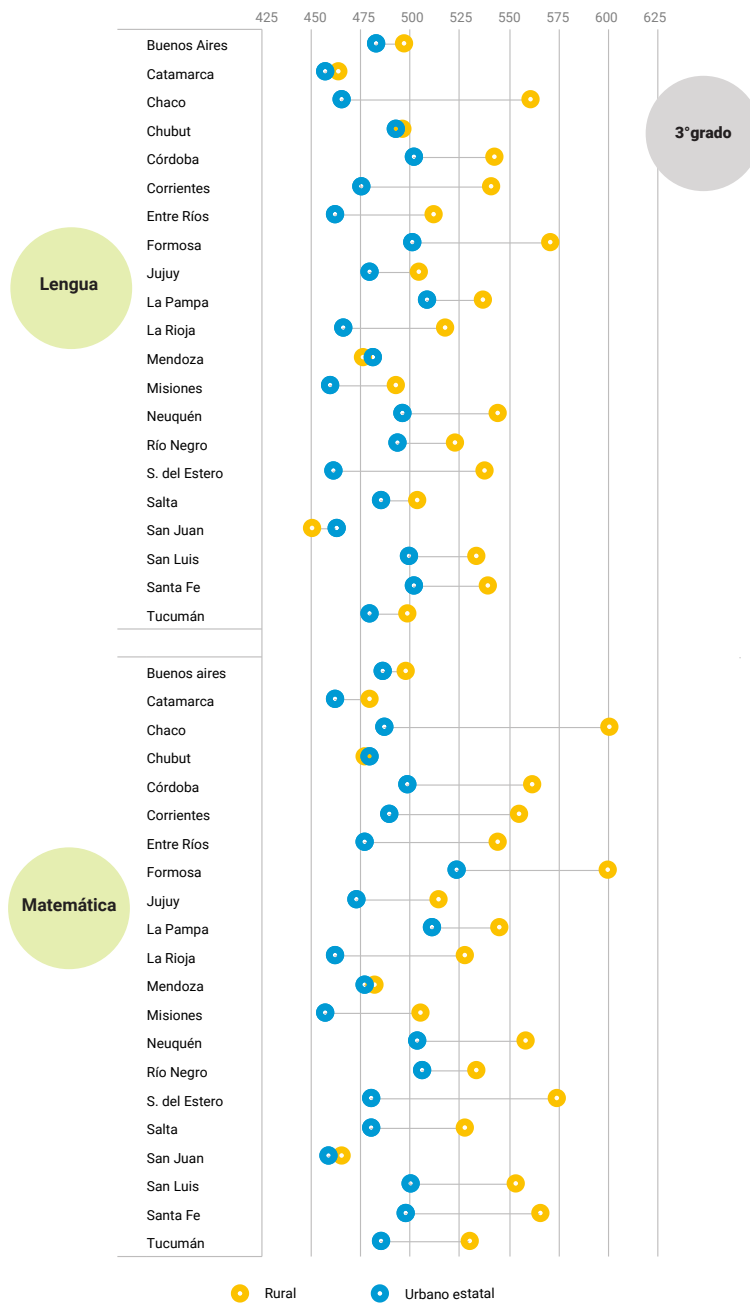
D) DIFERENCIAS ENTRE JURISDICCIONES²¹

El siguiente gráfico muestra los puntajes promedio de ambos ámbitos según jurisdicción, en 3º grado.

²¹ Se han tomado algunas decisiones metodológicas a considerar en todas las aperturas por jurisdicción. La Ciudad de Buenos Aires queda excluida del análisis debido a que no posee población rural. Las provincias patagónicas de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur y Santa Cruz también han sido excluidas debido a que poseen una cantidad de casos que limita la cantidad necesaria para la generación de indicadores estadísticos robustos. En el caso de la provincia de Neuquén, la tasa de respondientes no alcanzó al 50%, de manera que los resultados presentados en el informe deben tomarse como datos orientativos (Ministerio de Educación, 2017).

GRÁFICO 6.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática por jurisdicción, según ámbito de la escuela. Primaria, 3° grado.



Nota: los datos de Neuquén se consideran indicativos debido a la baja cobertura de la evaluación Aprender 2016 en la provincia. No se observan diferencias estadísticamente significativas en las siguientes provincias: Chubut –ambas disciplinas–, San Juan –Matemática–.

Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Los estudiantes de escuelas rurales obtuvieron puntajes notablemente mayores a los de escuelas urbanas en la mayoría de las provincias (a excepción de San

+50

PUNTOS EN LENGUA Y MATEMÁTICA ES LA DIFERENCIA POSITIVA DE LAS ESCUELAS RURALES RESPECTO A LAS URBANAS EN 3º GRADO DE LAS PROVINCIAS DE CHACO, FORMOSA, CORRIENTES, SANTIAGO DEL ESTERO Y LA RIOJA.

Juan en el área de Lengua). En este grado es donde se identifican brechas sensiblemente superiores entre ámbitos. Las provincias con mejores rendimientos en el ámbito rural son Formosa y Chaco, tanto en Lengua como en Matemática.

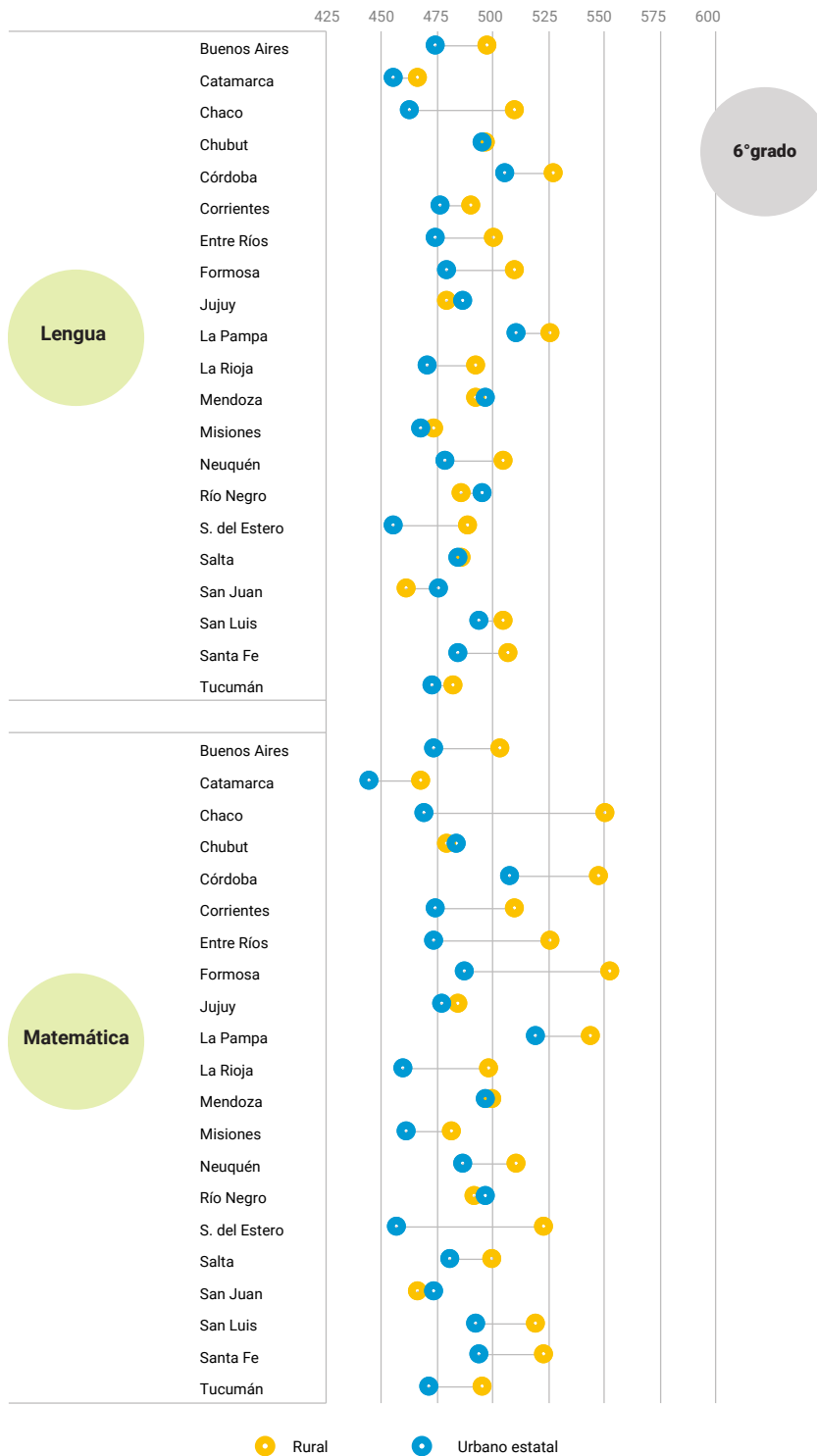
Las jurisdicciones donde el desempeño rural se destaca del urbano en mayor medida (más de 50 puntos de diferencia en el puntaje) tanto en Lengua como en Matemática son: Chaco, Formosa, Corrientes, Santiago del Estero y La Rioja.

Además, en las siguientes provincias el ámbito rural se destacó en Matemática: Córdoba, Entre Ríos, San Luis y Santa Fe (más de 50 puntos de diferencia en el puntaje).

El siguiente gráfico muestra la situación en 6º grado.

GRÁFICO 7.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática por jurisdicción, según ámbito de la escuela. Primaria, 6° grado.



Nota: los datos de Neuquén se consideran indicativos debido a la baja cobertura de la evaluación Aprender 2016 en la provincia. No se observan diferencias estadísticamente significativas en las siguientes provincias: Chubut –ambas disciplinas–, Salta –Lengua.

Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

EN 18
 JURISDICCIONES
 (DE 21
 ANALIZADAS)
 LAS ESCUELAS
 RURALES
 MUESTRAN
 RESULTADOS
 SUPERIORES EN
 MATEMÁTICA
 RESPECTO DE
 LAS URBANAS DE
 GESTIÓN ESTATAL.
 EN LENGUA, SON 15
 JURISDICCIONES.

En 6° grado, las provincias con mejores rendimientos en el ámbito rural son: Chaco, Córdoba, Formosa y La Rioja para el área de Lengua; y Chaco, Córdoba, Formosa, y La Pampa para el área de Matemática.

Al observar el puntaje promedio obtenido en cada una de las provincias, se evidencia que los mejores desempeños en el ámbito rural son generalizados. En Lengua, en algunas provincias como Jujuy o Mendoza, más allá de que existan diferencias estadísticamente significativas, las brechas son pequeñas, mientras que en el resto de las provincias se logran diferencias que en algunos casos alcanzan los 47 puntos.

Al observar los puntajes obtenidos en Matemática, los valores son superiores en el ámbito rural, salvo para Chubut, Río Negro y San Juan. En esta área, las brechas son en general mayores, y particularmente intensas en algunos casos donde superan los 60 puntos de diferencia.

Es destacable la correspondencia de las tendencias observadas a nivel nacional en la mayoría de las provincias, el seguimiento de algunos patrones entre 3° y 6° grado y la conjunción de estos fenómenos con características salientes de algunas provincias (particularmente las brechas observadas en Chaco, Formosa y Santiago del Estero).

Respecto a los desempeños por jurisdicciones para el 2°/3° año de secundaria, los datos son los siguientes:

GRÁFICO 8.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática por jurisdicción, según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año.



Nota: los datos de Neuquén se consideran indicativos debido a la baja cobertura de la evaluación Aprender 2016 en la provincia. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de los ámbitos rural y urbano estatal en las siguientes provincias: La Pampa y la Rioja

(ambas disciplinas); Buenos Aires y Chubut (Lengua); Entre Ríos, Formosa, Santa Fe y Santiago del Estero (Matemática).

Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En el cierre del ciclo básico de la secundaria (2°/3° año) las diferencias observadas en el promedio general para Lengua y Matemática se manifiestan en forma diversa entre jurisdicciones.

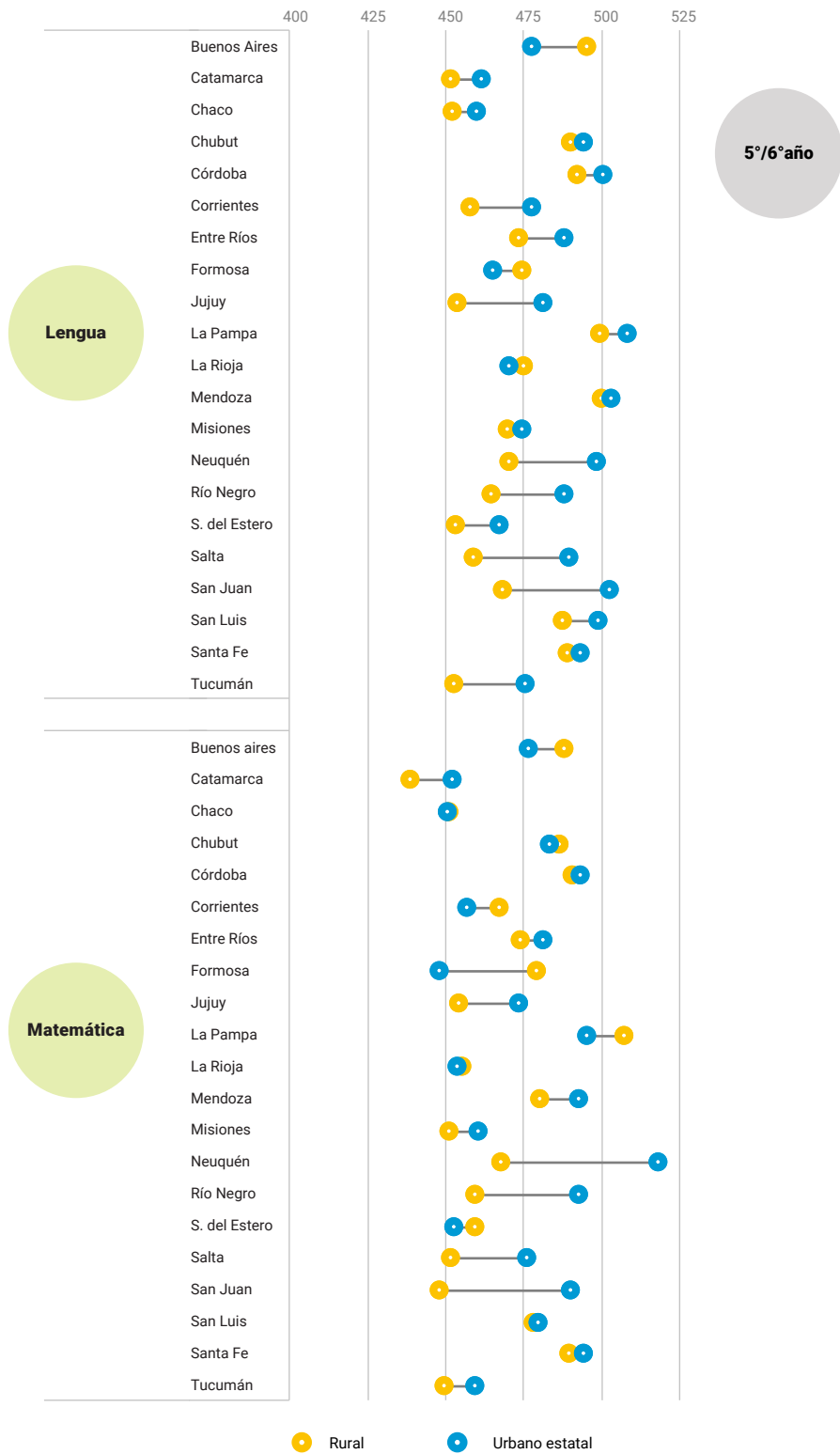
Ambos ámbitos obtuvieron un puntaje similar en 8 de las 21 provincias analizadas: La Pampa y La Rioja (en Lengua y Matemática), Bs. As. y Chubut (en Lengua) y Entre Ríos, Formosa, S. Estero y Santa Fe (en Matemática). En las provincias restantes, las escuelas rurales se ubicaron por debajo de las urbanas aunque con brechas de desempeño mucho más pequeñas que las observadas en primaria.

Sólo en las siguientes provincias los estudiantes de escuelas rurales obtuvieron un puntaje mucho más bajo (al menos 30 puntos) que los de las escuelas urbanas: Jujuy y Salta (en Lengua) y San Juan (en Matemática). Se destaca el caso de las provincias de Córdoba y San Luis, en donde el ámbito rural se posiciona por encima del urbano en Matemática.

El siguiente gráfico muestra los datos del último año de secundaria:

GRÁFICO 9.

Puntaje promedio de las áreas evaluadas por jurisdicción, según ámbito de la escuela. Secundario, 5°/6° año.



Nota: No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de los ámbitos rural y urbano estatal en las siguientes provincias: La Pampa, Chubut y La Rioja (ambas disciplinas); Mendoza y Misiones (Lengua); Santa Fe, Córdoba y San Luis y S. del Estero (Matemática).



Nota: Los datos de Neuquén se consideran indicativos debido a la baja cobertura de la evaluación Aprender 2016 en la provincia. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de los ámbitos rural y urbano estatal en las siguientes provincias: Chaco, Entre Ríos, La Pampa, Mendoza y Santa Fe (en ambas disciplinas); Catamarca, Córdoba, Misiones y San Luis (Ciencias Sociales); Corrientes (Ciencias Naturales).

Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En la evaluación del último año de la educación secundaria (5º/6º año) también se evidencian comportamientos diferenciados entre provincias. Un aspecto inicial a señalar es que la lectura de estos niveles de desempeño debe considerar como marco de interpretación los niveles de cobertura que poseen las diferentes jurisdicciones al último año de la secundaria. La mirada sobre los resultados de los estudiantes debe ser complementada con la consideración de cuántos adolescentes se encuentran fuera del sistema educativo en las zonas rurales. En el capítulo 4 apartado e se profundiza en este aspecto.

A modo de primer abordaje general, el gráfico muestra que las provincias con mejores rendimientos en el ámbito rural son Chubut, La Pampa y Buenos Aires, tanto en Lengua como en Matemática. Enfocando el análisis en la brecha de puntaje entre escuelas rurales y estatales urbanas, se pueden identificar:

- Provincias donde las escuelas rurales se ubicaron por debajo de las urbanas en las cuatro áreas evaluadas: Río Negro, Salta y San Juan.
- Provincias donde los estudiantes de escuelas rurales obtuvieron puntajes más favorables que los de escuelas urbanas en las cuatro áreas evaluadas: Buenos Aires y Formosa.
- Provincias con desempeños similares o diferencias pequeñas entre ámbitos (La Pampa).
- Provincias con diferencias significativas sólo en algunas materias (Chubut y La Rioja en Lengua y Matemática; Misiones en Lengua y Ciencias Sociales; Santa Fe en Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; Córdoba y San Luis en Matemática y Ciencias Sociales; Santiago del Estero en Matemática; Chaco, Entre Ríos y Mendoza en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; Mendoza en Lengua; Catamarca en Ciencias Sociales; Corrientes en Ciencias Naturales).

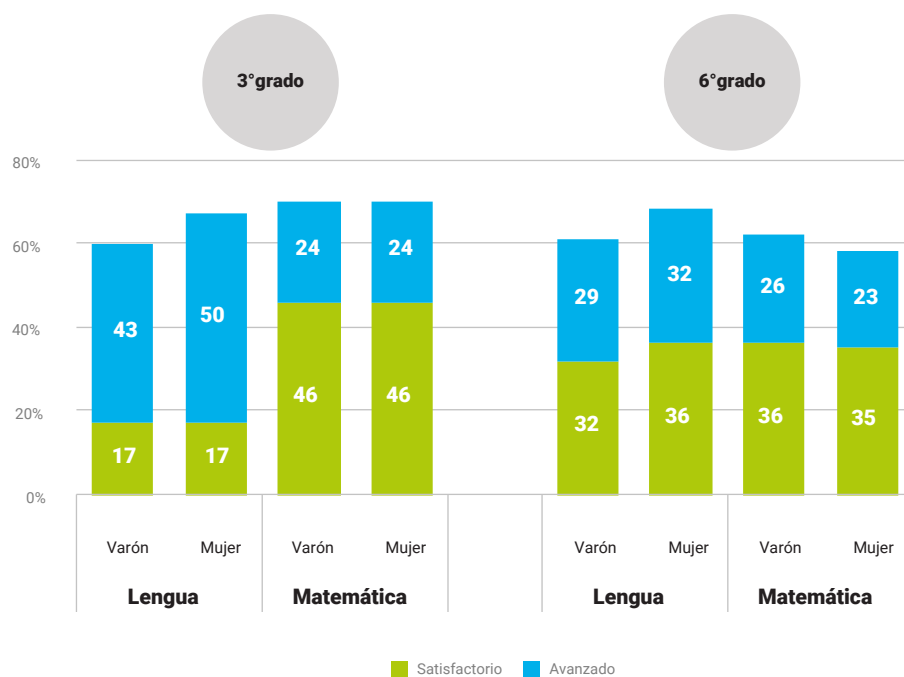
Así, a diferencia de lo relevado en primaria, no se evidencia una correspondencia entre la tendencia a nivel nacional y las situaciones provinciales.

E) DESEMPEÑO SEGÚN SEXO DE LOS ESTUDIANTES

Es relevante incorporar a la mirada sobre los resultados la exploración de diferencias en el nivel de desempeño según sexo como indicador empírico del género.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de estudiantes del ámbito rural que obtuvieron desempeño Satisfactorio o Avanzado en los grados evaluados de primaria.

GRÁFICO 10.
 Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, por sexo. Ámbito rural. Primaria, 3° y 6° grado.

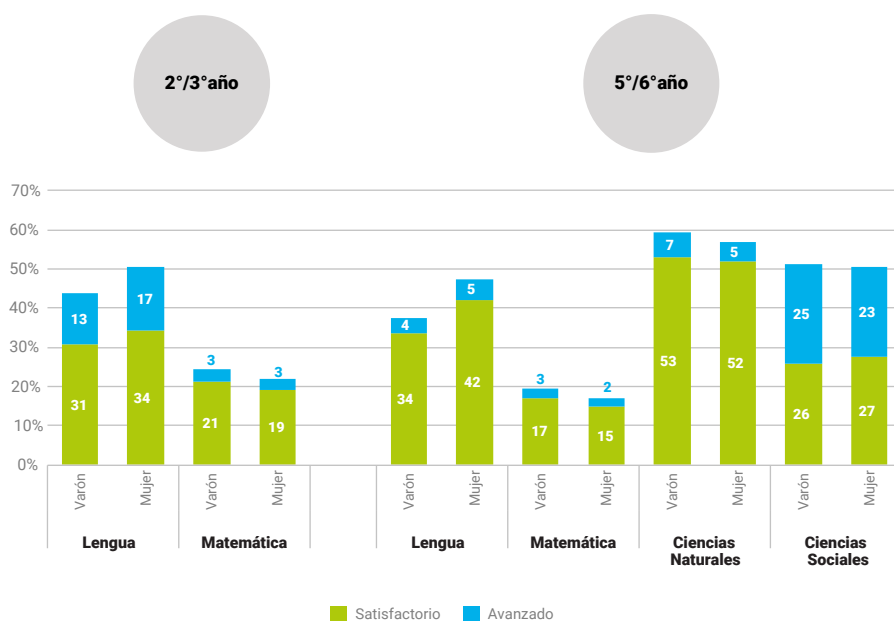


Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Se observa que tanto en 3° como en 6° grado de primaria, los niveles de desempeño del ámbito rural adquieren distribuciones porcentuales similares para los indicadores Avanzado y Satisfactorio según el sexo de los alumnos. Este fenómeno es observable para ambas disciplinas. En Lengua se identifica una tendencia de mejor desempeño para las mujeres, con una diferencia de 7 puntos porcentuales en 3° grado, y 3 puntos en 6° grado. Los resultados de Matemática en 6° grado muestran, al contrario, una leve tendencia a mejores desempeños en los varones. En 3° grado se presentan en paridad.

GRÁFICO 11.

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en áreas evaluadas, por sexo según ámbito de la escuela. Secundaria. 2º/3º y 5º/6º año.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En los años evaluados del nivel secundario se observan diferencias de género muy similares, pero con diferentes intensidades: en Lengua las mujeres muestran desempeños por encima de los varones, pero en Matemática las diferencias son casi nulas, o en todo caso, con leve tendencia a mejores desempeños de los varones. En las ciencias tampoco se observa una brecha destacada entre los sexos.

Es relevante analizar estos resultados en relación con los indicadores de progresión y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo ya que, tal como se mencionó anteriormente, los estudiantes varones se encuentran afectados en mayor medida que las mujeres por la reprobación de grado y al abandono.

- Por ejemplo, mientras que en 2014 el porcentaje de estudiantes promovidos en 2º/3º año de secundaria fue de 83% entre las mujeres, disminuye al 76% entre los varones.
- Ellos también abandonan en mayor medida que las mujeres: en 2015, mientras en 2º/3º año había una cantidad similar de estudiantes de cada sexo, en 5º/6º año sólo hay 8 varones por cada 10 mujeres.

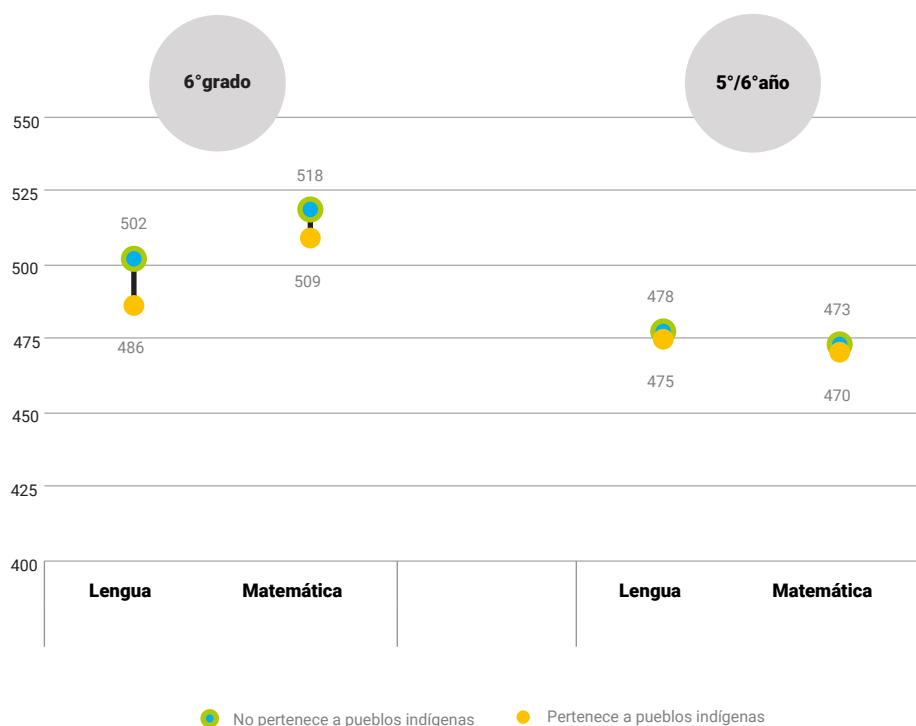
Dado que los resultados de la evaluación no parecen acompasados con las grandes brechas de progresión y permanencia que muestran los estudiantes según sexo, ni se evidencian particularidades asociadas al contexto rural, esta dimensión no se profundizará en el documento.

F) LOS ESTUDIANTES PERTENECIENTES A PUEBLOS INDÍGENAS

Es posible aproximarse a esta temática a través de la pregunta “¿Alguien en tu casa es descendiente de pueblos indígenas?” del cuestionario Aprender 2016. Un análisis preliminar de las respuestas de los estudiantes arrojó distribuciones muy similares a las observadas en el censo 2010, que se describen en el capítulo 1. Por lo tanto, se consideró relevante incluir este cruce de resultados.

El siguiente gráfico muestra el puntaje promedio obtenido por ambos grupos en Lengua y Matemática, en los dos grados censales.

GRÁFICO 12.
 Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, según pertenencia a pueblos indígenas. Ámbito rural. 6° grado de primaria y 5°/6° año de secundaria.



Nota: no se observan diferencias estadísticamente significativas en 5°/6° año del nivel secundario.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Al comparar el desempeño de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en escuelas rurales con sus pares no indígenas, se observan algunos matices.

Para 6° grado del nivel primario, aunque las diferencias son estadísticamente significativas, sólo en el área de Lengua fue posible identificar una brecha relevante entre ambos grupos (16 puntos porcentuales). Si bien es posible asociar esta diferencia con aspectos vinculados a los desafíos de la enseñanza en contextos donde el castellano no es el idioma materno o del hogar, serían necesarios otros indicadores para abordar con mayor profundidad esta dimensión. Por

otro lado, no se dispone de información para analizar los resultados de 3° grado, donde la incidencia del contexto en la alfabetización podría ser más marcada.

A lo largo del trabajo, los cruces analizados en función de esta variable no han permitido identificar tendencias claras que –desde lo estrictamente estadístico– habiliten un abordaje específico de la condición de la población indígena.

G) COMPARACIÓN CON LOS RESULTADOS ONE 2013

Una dimensión clave del abordaje de los resultados de las evaluaciones es el reconocimiento de su comportamiento a lo largo del tiempo. De esta forma, es posible visualizar mejoras en los desempeños que pueden asociarse a impactos de políticas que potencian las oportunidades de los procesos de aprendizaje.

Si bien la evaluación Aprender establece una nueva forma de expresión de resultados en relación con los Operativos Nacionales de Evaluación (que expresaban sus resultados en tres categorías de logro: alto, medio y bajo), la Secretaría de Evaluación Educativa recategorizó los resultados del ONE 2013 bajo criterios de medición comparables²².

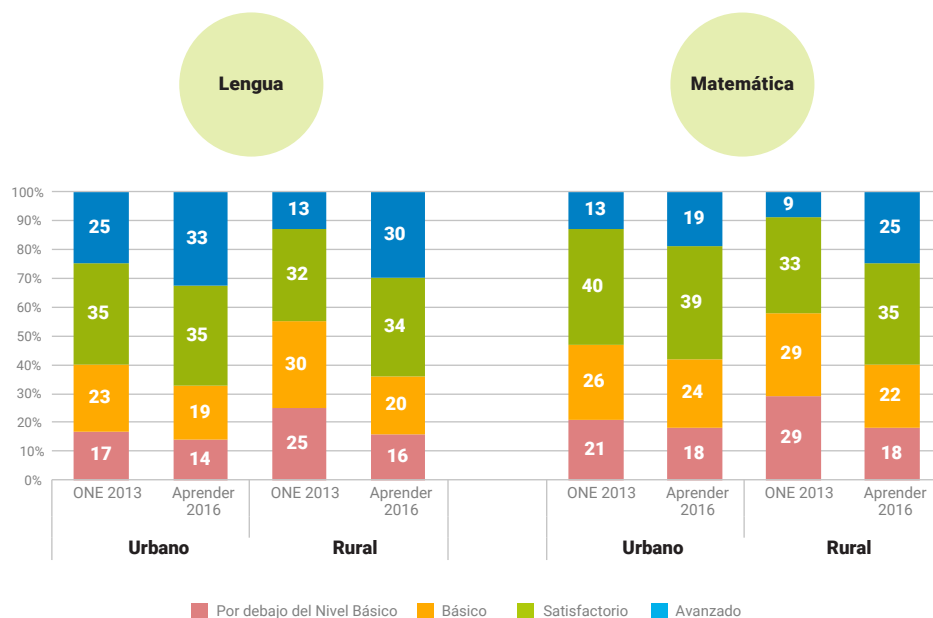
De esta manera, es posible analizar en clave comparativa los resultados ONE 2013 y Aprender 2016, de forma que sea posible identificar la continuidad de algunas tendencias, la acentuación en 2016 de rasgos presentes en 2013, y la emergencia de cambios en los desempeños que permiten la formulación de diversos interrogantes acerca de las causas.

En el gráfico siguiente se comparan los resultados de los relevamientos ONE 2013 y Aprender 2016 según el ámbito, para las disciplinas de Lengua y Matemática. En este caso, debido a limitaciones en la información disponible se presentan los valores del conjunto de estudiantes de escuelas urbanas, sin distinguir entre sector de gestión público o privado²³.

22 Particularmente en lo que refiere a la línea de comparabilidad ONE-Aprender –dos instrumentos de evaluación estandarizados sucesivos–, se emplea una serie de “ítems anclaje” o ítems comunes a ambos que posibilitan llevar las escalas de medición de competencias a un parámetro común que habilite la comparación. Cabe señalar que en el nivel primario el relevamiento ONE 2013 de 6° grado fue muestral, lo que podría incidir en la comparabilidad de los resultados, en particular en el conjunto de escuelas pequeñas de zonas rurales.

23 A los fines específicos del informe, el análisis de los resultados comparados entre Aprender 2016 y ONE 2013 es el único marco donde el término “urbano” refiere a escuelas de gestión estatal y privada. En el resto del documento, a excepción de menciones específicas, se asume que “urbano” es equivalente a “urbano estatal”.

GRÁFICO 13.
Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según ámbito de la escuela. Nivel primario, 6º grado. ONE 2013 y Aprender 2016.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

2016
ES EL PRIMER
AÑO DONDE
LAS ESCUELAS
RURALES OBTIENEN
MEJORES
DESEMPEÑOS QUE
LAS URBANAS DE
GESTIÓN ESTATAL
PARA 6TO GRADO
DE LA PRIMARIA.

Se observa que entre ambos relevamientos la mejora es generalizada para 6º grado, tanto en el ámbito rural como en el urbano. En el primero el desempeño de los estudiantes manifiesta una notable mejora: entre 2013 y 2016 el porcentaje con un nivel de desempeño Avanzado se incrementa del 13% al 30% en Lengua, y del 9% al 25% en Matemática. Considerando el tamaño de la matrícula del grado, esta variación representaría un incremento de aproximadamente 12 mil estudiantes del ámbito rural en el grupo de estudiantes con desempeños Avanzados.

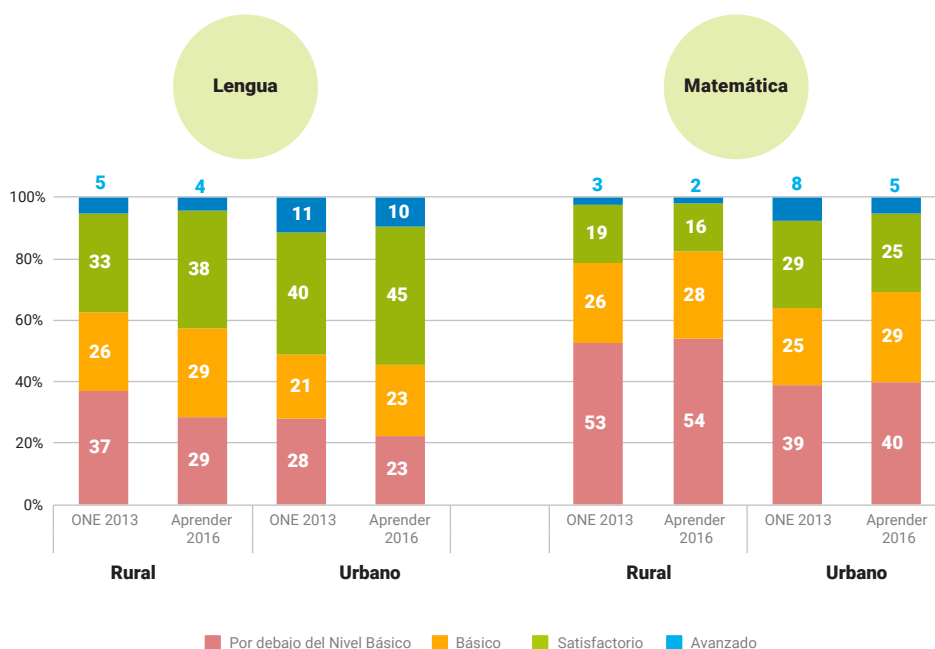
En el ámbito urbano, se observa la misma tendencia a la mejora de los indicadores, con un aumento porcentual de la categoría Avanzado. Sin embargo, este incremento es de menor magnitud, aproximadamente de 7 puntos porcentuales en Lengua y 6 en Matemática.

Esta evolución marcaría un hito para las escuelas rurales: en el ONE 2013, los desempeños de los estudiantes se situaban marcadamente por debajo de las escuelas urbanas, perfilando las brechas de desigualdad. Entre 2013 y 2016 este margen se reduce significativamente.

El siguiente gráfico muestra el mismo indicador en el último año de la secundaria.

GRÁFICO 14.

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según ámbito de la escuela. Nivel secundario, 5º/6º año. ONE 2013 y Aprender 2016.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

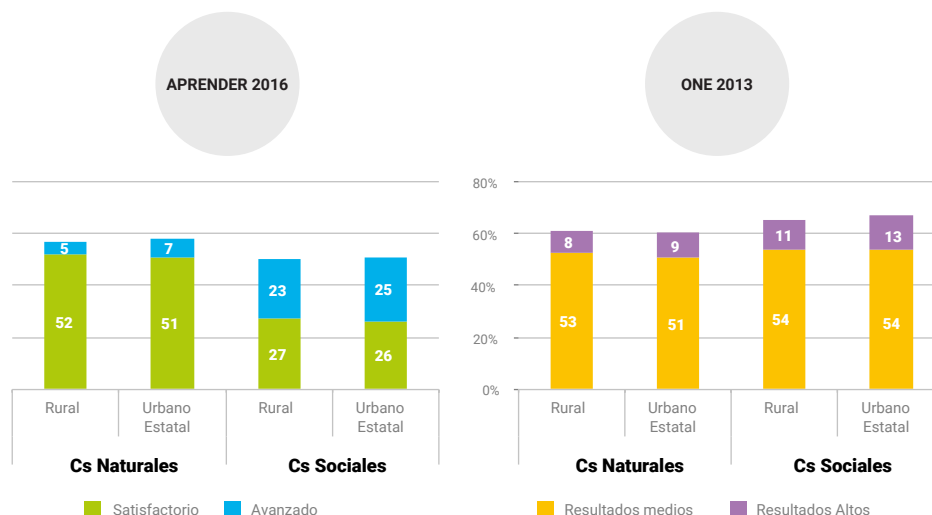
En ambos relevamientos, los estudiantes del ámbito urbano mostraron mejores desempeños que sus pares de escuelas rurales. En Lengua, el porcentaje con desempeños Satisfactorio y Avanzado aumenta en mayor medida en el ámbito rural, reduciendo la brecha entre ámbitos. En tanto, en Matemática, el porcentaje de estudiantes con nivel de desempeño Satisfactorio y Avanzado disminuye en ambos ámbitos, aunque en el rural cae en menor medida, reduciendo el margen entre zonas.

Si bien no se dispuso para este trabajo de información comparable en las áreas de Ciencias de los estudiantes de zonas rurales, las tendencias generales del país muestran una mejora entre ambos años en los niveles de desempeño en Ciencias Sociales, y una estabilidad relativa en el caso de Ciencias Naturales²⁴.

Lo que resulta interesante perfilar es la diferencia relativa existente entre los resultados de las escuelas rurales y urbanas en ambos relevamientos.

²⁴ Para mayor detalle, ver: Aprender 2016. Primer Informe de Resultados (Ministerio de Educación, 2017).

GRÁFICO 15.
 Porcentaje de estudiantes con logros medios y altos en ONE 2013, y nivel de desempeño Satisfactorio y Avanzado en Aprender 2016, en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, según ámbito de la escuela. Secundaria, 5º/6º año. ONE 2013 y Aprender 2016.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación y ONE 2013.

La comparación de resultados entre ambos operativos debe seguir los recaudos anteriormente mencionados, es decir no pueden compararse directamente sin utilizar el reprocesamiento realizado por la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Los resultados presentados para las escuelas rurales permiten reconocer que la particularidad observada en Aprender se replica en el operativo anterior: los niveles de desempeño de los estudiantes en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales prácticamente no muestran diferencias entre escuelas rurales y urbanas de gestión estatal.

En el gráfico siguiente, se presenta la comparación de los desempeños en Lengua y Matemática de los relevamientos ONE 2013 y Aprender 2016, por ámbito y provincia. En este caso, para simplificar la representación de los resultados, se considera como unidad de medida el porcentaje de estudiantes con nivel de desempeño Avanzado y Satisfactorio.

GRÁFICO 16.

Porcentaje de estudiantes de escuelas rurales con nivel de desempeño Avanzado o Satisfactorio en Lengua y Matemática, por jurisdicción. Primaria, 6º grado. ONE 2013 y Aprender 2016.



Nota: los datos de Neuquén se consideran indicativos debido a la baja cobertura de la evaluación Aprender 2016 en la provincia.

Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación y de la Nación.

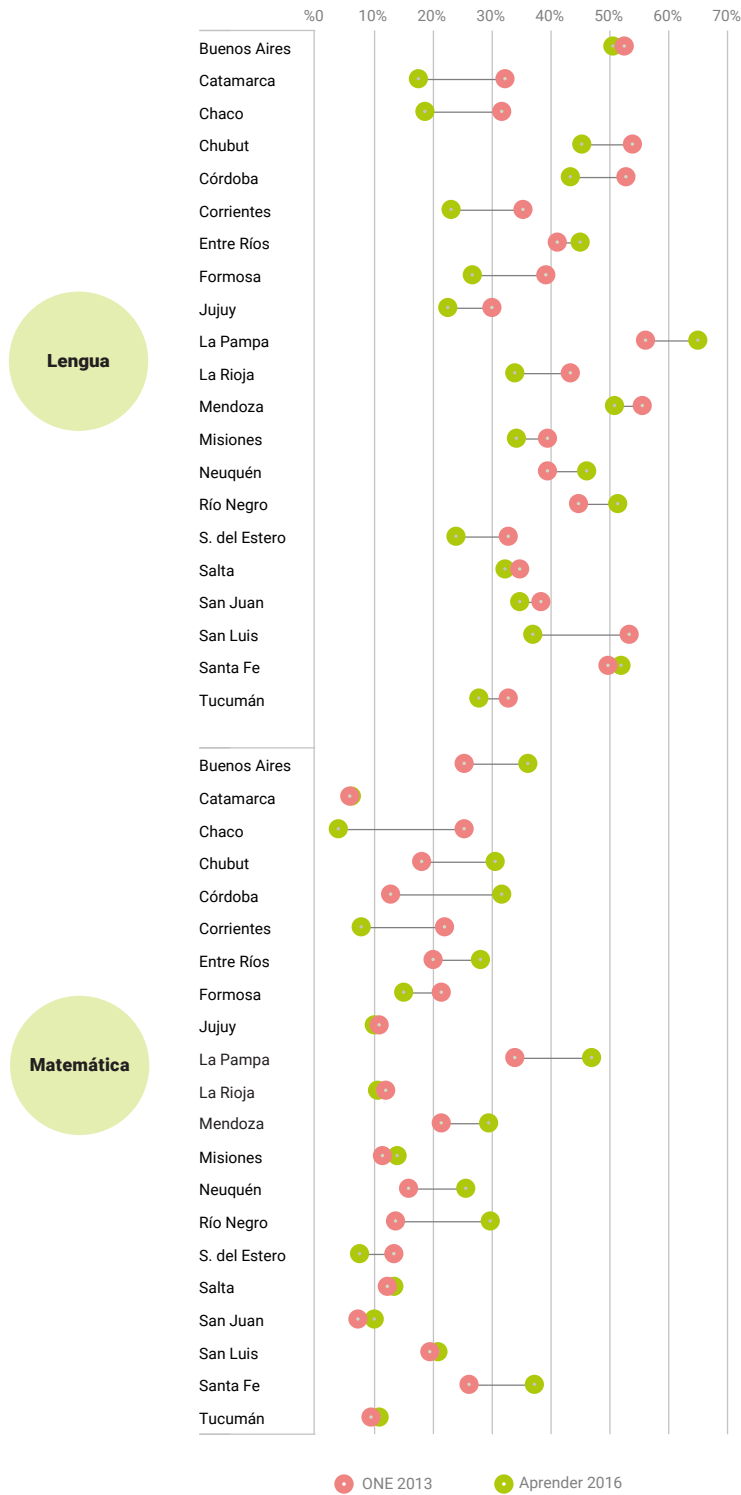
Se observa como tendencia general, para ambas disciplinas evaluadas, un mejoramiento del nivel de desempeño de los estudiantes de zonas rurales, expresado a partir del aumento de los porcentajes en Satisfactorio y Avanzado, en casi la totalidad de las provincias analizadas entre los relevamientos.

Las brechas entre ONE 2013 y Aprender 2016 son muy marcadas en algunas provincias, tal es el caso de Chaco, Chubut, Córdoba, Formosa, Neuquén y Santa Fe donde el porcentaje de estudiantes con nivel de desempeño destacado se incrementa en más de 30 puntos.

Asimismo, es destacable que todas las jurisdicciones con los niveles de desempeño más bajos en 2013 mejoraron en forma significativa, lo que implica también una reducción de las brechas de desigualdad entre jurisdicciones. Este aspecto emergente invita al desarrollo de indagaciones que encuentran en esta mejora del ámbito rural la punta del iceberg para abordar los desafíos en torno a la política educativa del sector.

GRÁFICO 17.

Porcentaje de estudiantes de escuelas rurales con nivel de desempeño Avanzado o Satisfactorio en Lengua y Matemática, por jurisdicción. Secundaria, 5º/6º año. ONE 2013 y Aprender 2016.



Nota: los datos de Neuquén se consideran indicativos debido a la baja cobertura de la evaluación Aprender 2016 en la provincia.

Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

EN 16

DE LAS 21
JURISDICCIONES,
LAS ESCUELAS
RURALES DE
5º/6º AÑO DE
SECUNDARIA,
MEJORARON
SU DESEMPEÑO
EN LENGUA EN
APRENDER 2016
RESPECTO A ONE
2013

En el último año de secundaria, los estudiantes del ámbito rural de 16 de las 21 jurisdicciones analizadas mejoraron el nivel de desempeño en Lengua. Algunas de las provincias, como Catamarca, Chaco, Corrientes, Formosa y San Luis, muestran un crecimiento de más de 10 puntos porcentuales entre ambas evaluaciones. En las 5 provincias restantes los valores empeoraron, siendo La Pampa, Neuquén y Río Negro las que experimentaron mayores declives aunque reducidos a menos de 10 puntos porcentuales.

En Matemática, sólo 6 provincias mejoraron sus niveles de desempeño, y sólo Chaco y Corrientes crecieron más de 10 puntos porcentuales. Otras seis provincias obtuvieron porcentajes similares de estudiantes con posicionamiento Satisfactorio o Avanzado en ambas evaluaciones. Las 11 restantes empeoraron; entre ellas, las más desfavorecidas son Buenos Aires, Chubut, Córdoba, La Pampa, Río Negro y Santa Fe, que muestran caídas de más de 10 puntos porcentuales entre ONE 2013 y Aprender 2016.

3. APRENDER 2016 EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL

Los resultados generales de la educación primaria rural invitan a una exploración en profundidad de las características de su organización educativa. La vinculación entre el análisis de información y las decisiones de política educativa se alimenta de la capacidad que tengan los datos disponibles para colocar en un plano de visualización aquellos aspectos que muestran evidencias de incidir positivamente en los aprendizajes.

Bajo esta premisa, en este capítulo se propone una exploración en profundidad de los niveles de desempeño de las escuelas rurales a partir de la combinación de los resultados de Aprender 2016, las opiniones de los estudiantes volcadas en los cuestionarios complementarios y la información que brinda el Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos.

A través de la combinación de estas fuentes de información, se propone analizar comparativamente los distintos desempeños de los estudiantes en función de las características de la oferta en zonas rurales, de sus trayectorias, sus percepciones sobre el clima escolar y las características de contexto.

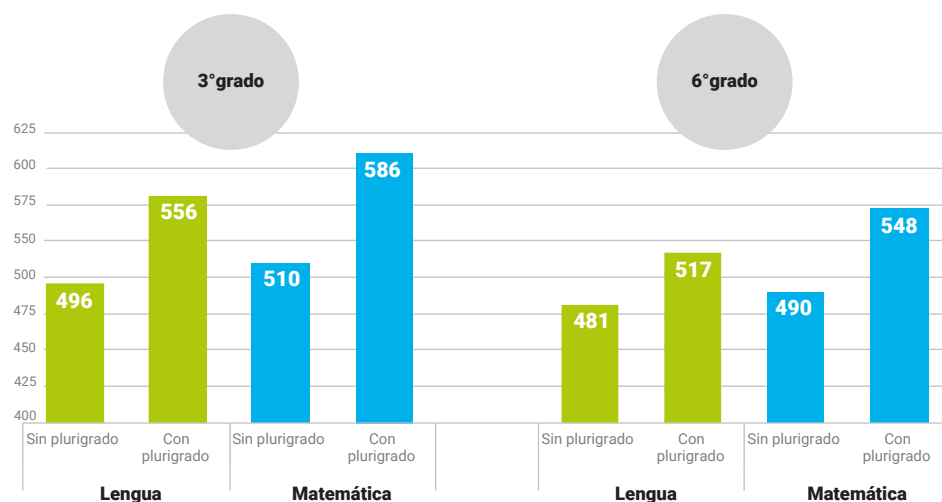
De esta manera, se espera identificar variables asociadas a más altos niveles de desempeño, que constituyan señales claras de los factores clave para entender la mejora en los aprendizajes.

Este apartado de análisis dialoga con el capítulo 5 del informe, donde se presentan las principales características de la educación rural en la Argentina.

A) CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA

En primer lugar, se abordan los resultados a partir de una de las características distintivas de la escuela primaria rural: la existencia de agrupamiento de estudiantes de diferentes grados en una misma sección (secciones plurigrados). El gráfico a continuación muestra los puntajes promedio en Lengua y Matemática de estudiantes de 3° y 6° grado que asisten a escuelas del ámbito rural según incluyan organización en plurigrados.

GRÁFICO 18.
Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática en escuelas rurales, según presencia de secciones plurigrado. Primaria, 3° y 6° grado.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

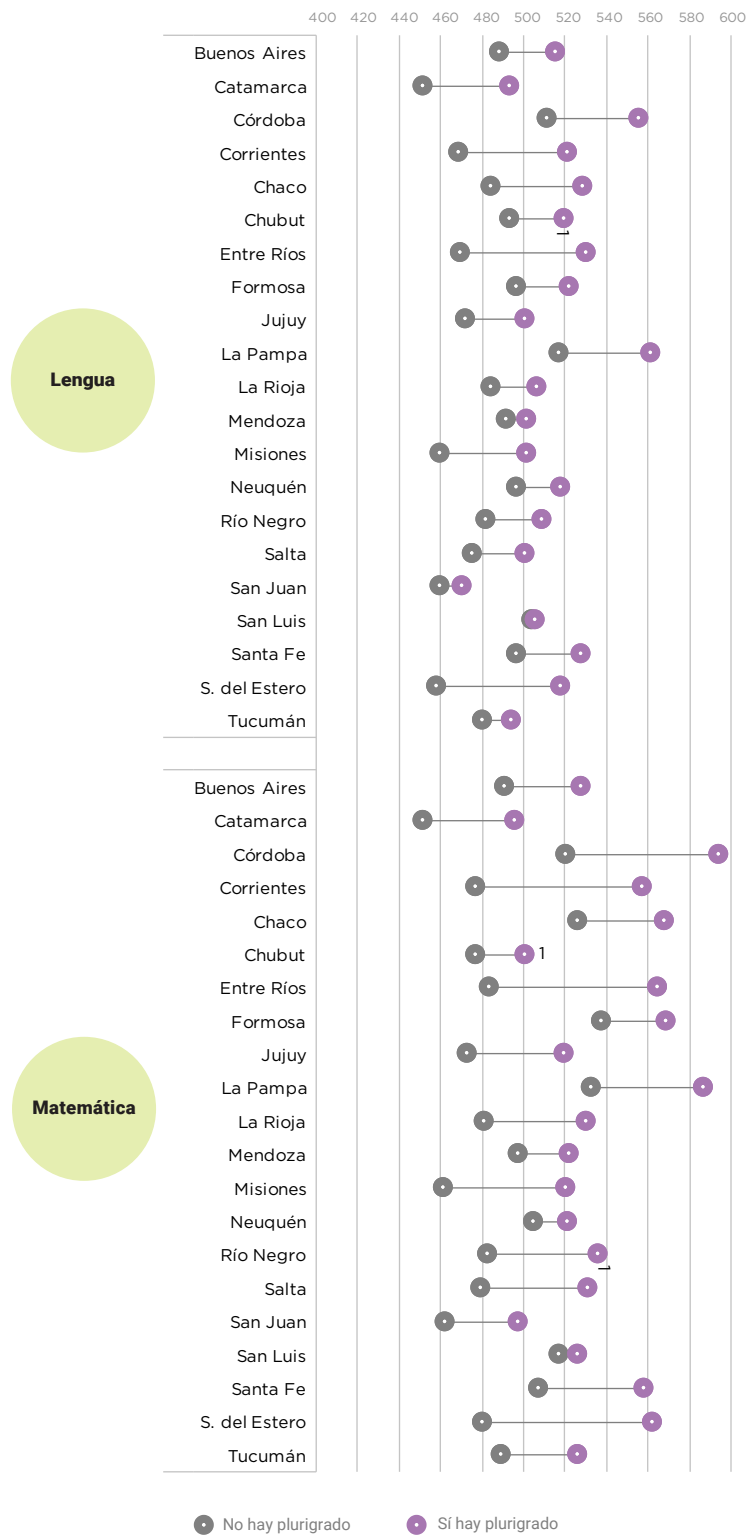
556
PUNTOS EN
LENGUA Y 586
EN MATEMÁTICA
SON LOS
DESEMPEÑOS DE
LOS ESTUDIANTES
DE 3° GRADO EN
ESCUELAS CON
PLURIGRADO.

Se observa una tendencia común en 3° y 6° grado: en las escuelas del ámbito rural con presencia de plurigrado se obtienen mejores resultados de desempeño que en aquellas sin plurigrado. En breve, en ambas disciplinas evaluadas la presencia de plurigrado podría presentarse como un factor que incide positivamente en los puntajes promedio de desempeño.

A continuación se exponen los puntajes promedio en Lengua y Matemática de estudiantes que asisten a escuelas del ámbito rural, distinguiendo si asisten o no a escuelas con plurigrado, desagregado a nivel provincial.

GRÁFICO 19.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática en escuelas rurales según jurisdicción y presencia de secciones plurigrado. Primaria, 6º grado.



¹ Esta estimación está realizada sobre menos de 100 casos, por lo que su margen de error es alto.

Nota: Los datos de Neuquén se consideran indicativos debido a la baja cobertura de la evaluación Aprender 2016 en la provincia. No se observan diferencias estadísticamente significativas en las siguientes provincias: San Luis (ambas disciplinas), Neuquén (Matemática), Mendoza (Lengua).

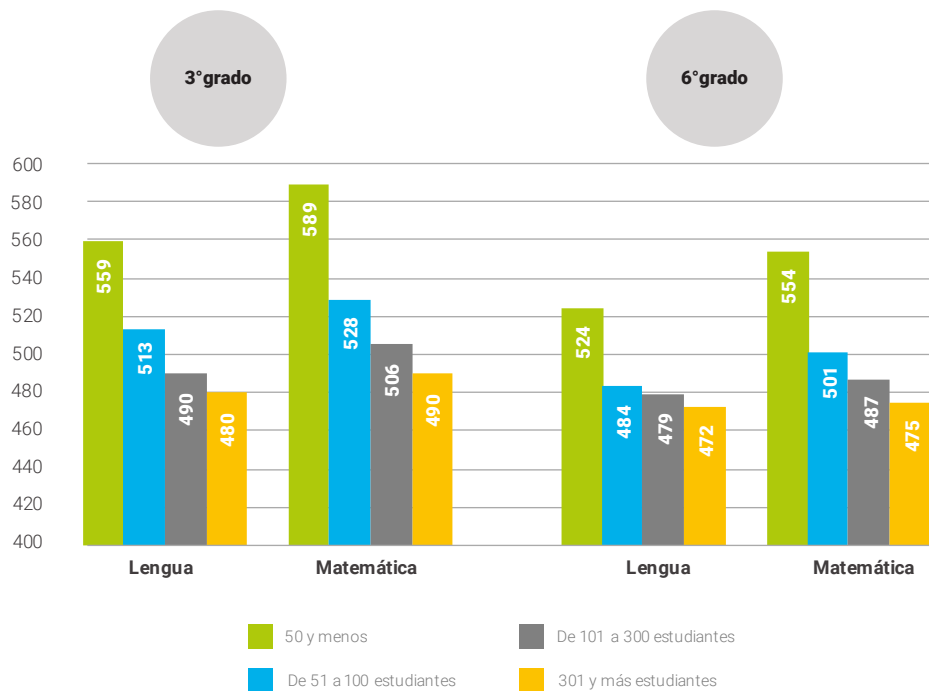
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En las provincias se replica la tendencia observada a nivel nacional para ambas disciplinas: allí donde las formas de organización del aula implican la presencia de plurigrado, los puntajes promedio de los estudiantes alcanzan cifras más elevadas. Las brechas se manifiestan de forma estadísticamente significativa en gran parte de las provincias casi como una constante, salvo los casos mencionados en el gráfico.

La generalidad de la relación del plurigrado con mejores desempeños en Aprender contribuye a abonar la hipótesis que posiciona a esta forma particular de organización pedagógica como una variable central para explicar los buenos resultados de la escuela primaria rural.

En el gráfico siguiente se expone las vinculaciones entre los puntajes promedio en las evaluaciones de Lengua y Matemática en estudiantes del ámbito rural de 3º y 6º grado y el tamaño de las escuelas.

GRÁFICO 20.
Puntaje promedio de la evaluación en Lengua y Matemática en escuelas rurales, por tamaño de escuela. Primaria, 3º y 6º grado.

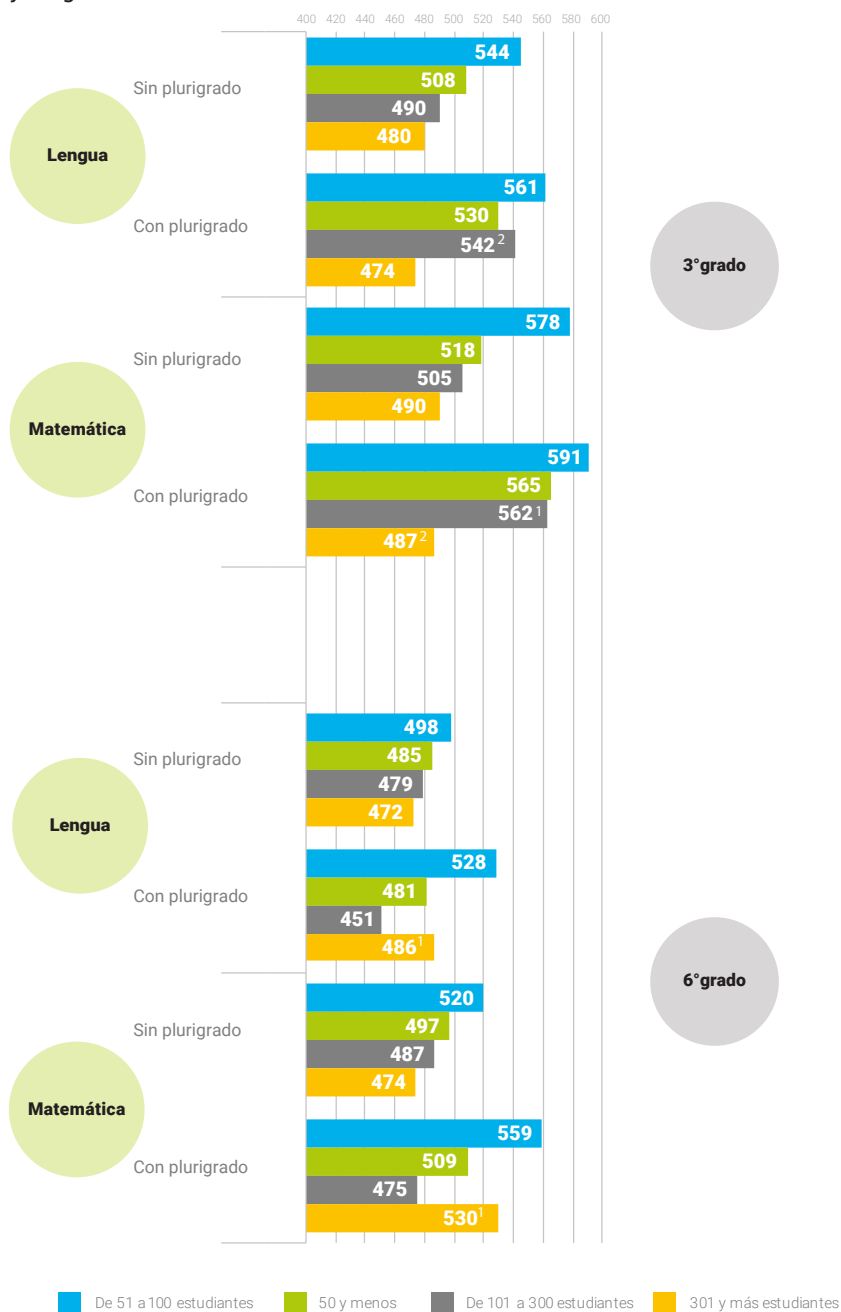


Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En el gráfico se observa un claro vínculo entre el tamaño de las escuelas y los puntajes de desempeño. Cuando los grupos escolares son pequeños, los resultados son más altos. Estos valores destacados pueden situarse principalmente en aquellas escuelas con menos de 100 estudiantes, y se acentúan en las de 50 y menos. Allí los puntajes promedio son notoriamente más elevados. A medida que aumenta el tamaño de las escuelas, las cifras promedio tienden a estabilizarse. Así, las brechas entre las escuelas pequeñas y grandes son muy significativas: entre 80 y 100 puntos en 3º grado, y de 50 a 80 puntos en 6º.

Cabría preguntarse en qué medida la dimensión de las escuelas es por sí misma una variable asociada a mejores aprendizajes, o si esta relación podría estar mediada por la presencia de secciones organizadas en plurigrado. Para ello, el gráfico siguiente incorpora al análisis la presencia de este tipo de secciones.

GRÁFICO 21.
Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática en escuelas rurales, según tamaño de escuela y presencia de secciones plurigrado. Primaria, 3° y 6° grado.



¹ Estimación realizada sobre menos de 100 casos, por lo que su margen de error es alto.

² Estimación realizada sobre menos de 50 casos, por lo que su valor es sólo indicativo.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

40

PUNTOS DE DESEMPEÑO ES LA DIFERENCIA ENTRE LAS ESCUELAS CHICAS CON/SIN PLURIGRADO EN 6TO GRADO, ESO INDICA QUE EL FORMATO INCIDE MÁS EN LOS BUENOS RESULTADOS QUE EL TAMAÑO DE LOS GRUPOS.

Al analizar la relación entre tamaño de la escuela y el nivel de desempeño en Aprender, mediada por la presencia de secciones plurigrado, sería posible visualizar en qué medida alguna de estas dos características asociadas a la organización de la educación indican potenciales incidencias en los buenos resultados.

Los datos del gráfico marcan una clara tendencia: existe una diferencia significativa entre escuelas grandes y pequeñas, tanto en 3º grado como en 6º, aunque en menor medida en este último. Pero a su vez, dentro del conjunto de escuelas pequeñas, aquellas que se organizan en plurigrado muestran resultados aún superiores. Se menciona como ejemplo ilustrativo el caso de 3º en Matemática: en las escuelas con secciones independientes (sin plurigrado), hay una diferencia de casi 80 puntos entre las escuelas de más de 300 alumnos y las de menos de 50. Sin embargo, al mirar el conjunto con secciones plurigrado, la mejora es aún mayor, superando los 100 puntos de diferencia entre las escuelas grandes y pequeñas. Esta tendencia se repite en todos los grados y áreas evaluadas.

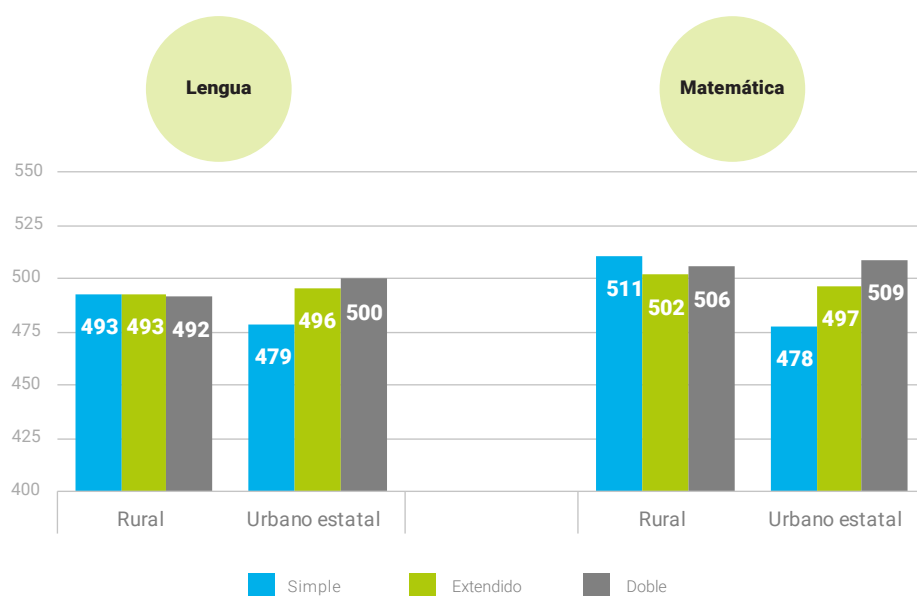
El tipo de turno se presenta como otro rasgo distintivo de las características generales de las instituciones escolares. La oferta de jornada extendida o doble, que implica mayor tiempo de permanencia en la escuela, se propone como objetivo para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Tal es así que la Ley de Financiamiento Educativo, sancionada en diciembre del 2005, se proponía como una de sus principales metas cubrir al 30% de la matrícula en jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas²⁵.

La información disponible permite incorporar el tipo de turno al análisis comparativo de los niveles de desempeño de Lengua y Matemática por ámbito y sector.

²⁵ Referencia a Ley N° 26.075 de financiamiento educativo, artículo 2° inciso b.

GRÁFICO 22.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, según el tipo de jornada y el ámbito de la escuela. Primaria, 6° grado.



Nota: no se observan diferencias estadísticamente significativas en el ámbito rural para la disciplina de Lengua.

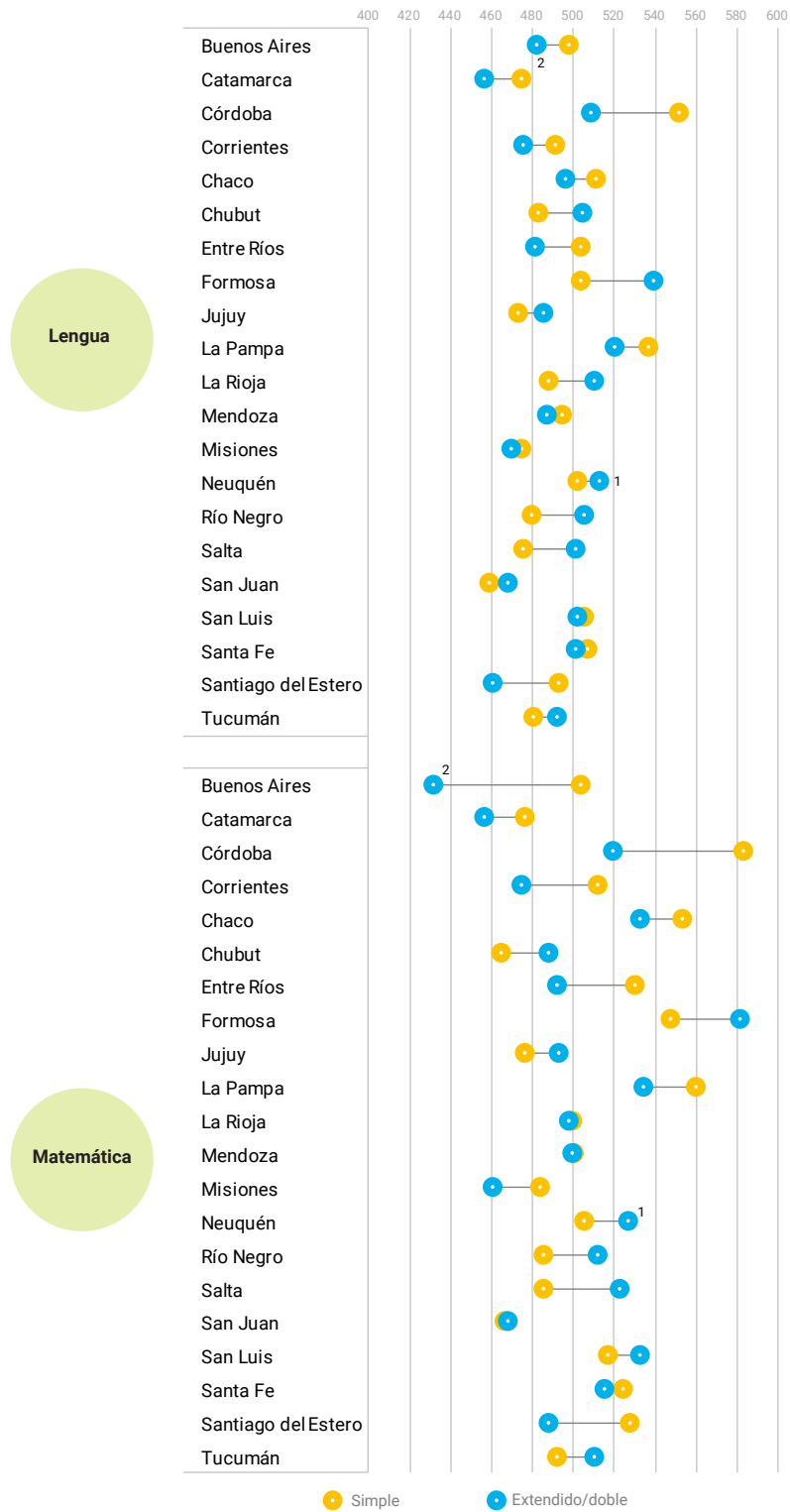
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación y de la Nación.

El gráfico permite identificar las diferencias en la relación entre extensión de la jornada y resultados de Aprender en los diferentes contextos. Al observar el desempeño vinculado al tipo de turno en las escuelas urbanas estatales, tanto en Matemática como en Lengua, las escuelas con jornada doble presentan mejores puntajes promedios.

En cambio, en el ámbito rural, no se reproduce esta tendencia. En los resultados globales no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en los niveles de desempeño, tanto en las escuelas de jornada doble como extendida, en ninguna de las dos disciplinas. Esta ausencia notoria de disparidades invita a explorar en profundidad la configuración de la oferta, para identificar si las equivalencias se mantienen en las diferentes provincias o si es posible identificar variaciones relevantes.

El gráfico 23 expone el análisis comparativo de los niveles de desempeño evaluados en Aprender 2016 según el tipo de turno o jornada, desagregado a nivel provincial.

GRÁFICO 23.
 Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática en escuelas rurales, según el tipo de jornada, por jurisdicción. Primaria, 6º grado.



¹ Estimación realizada sobre menos de 100 casos, por lo que su margen de error es alto.

² Estimación realizada sobre menos de 50 casos, por lo que su valor es sólo indicativo.

Nota: los datos de Neuquén se consideran indicativos debido a la baja cobertura de la evaluación Aprender 2016 en la provincia. No se observan diferencias estadísticamente significativas en las siguientes provincias: San Luis (ambas disciplinas), San Juan, La Rioja y Mendoza (Matemática); Buenos Aires, Misiones y Neuquén (Lengua).

Fuente: procesamiento propio según evaluación Aprender 2016. Min. de Educación de la Nación.

El gráfico compara los resultados de los estudiantes que asisten a la escuela en jornada simple respecto de aquellos que tienen mayor carga horaria. Si en el gráfico anterior el tipo de jornada se presentaba como un factor que no exponía diferencias significativas en el ámbito rural, aquí encontramos variaciones notorias a nivel provincial.

A modo de ejemplo, en Catamarca o Chaco, los puntajes obtenidos por los estudiantes con jornada simple adquieren valores más elevados que sus pares de escuelas de jornada extendida o doble. Al contrario, en Jujuy o Formosa, los valores de mejor desempeño los obtienen quienes asisten a escuelas con jornada extendida o doble.

Estas tendencias ambivalentes a nivel provincial introducen interrogantes en torno al beneficio per se de permanencias más extendidas dentro de las escuelas, al menos en términos de aprendizajes. Las marcadas variaciones entre provincias habilitan a investigar en profundidad los modos de implementación de la política en cada contexto, e identificar aquellos factores que podrían asociarse a mejores desempeños allí donde son más notorios.

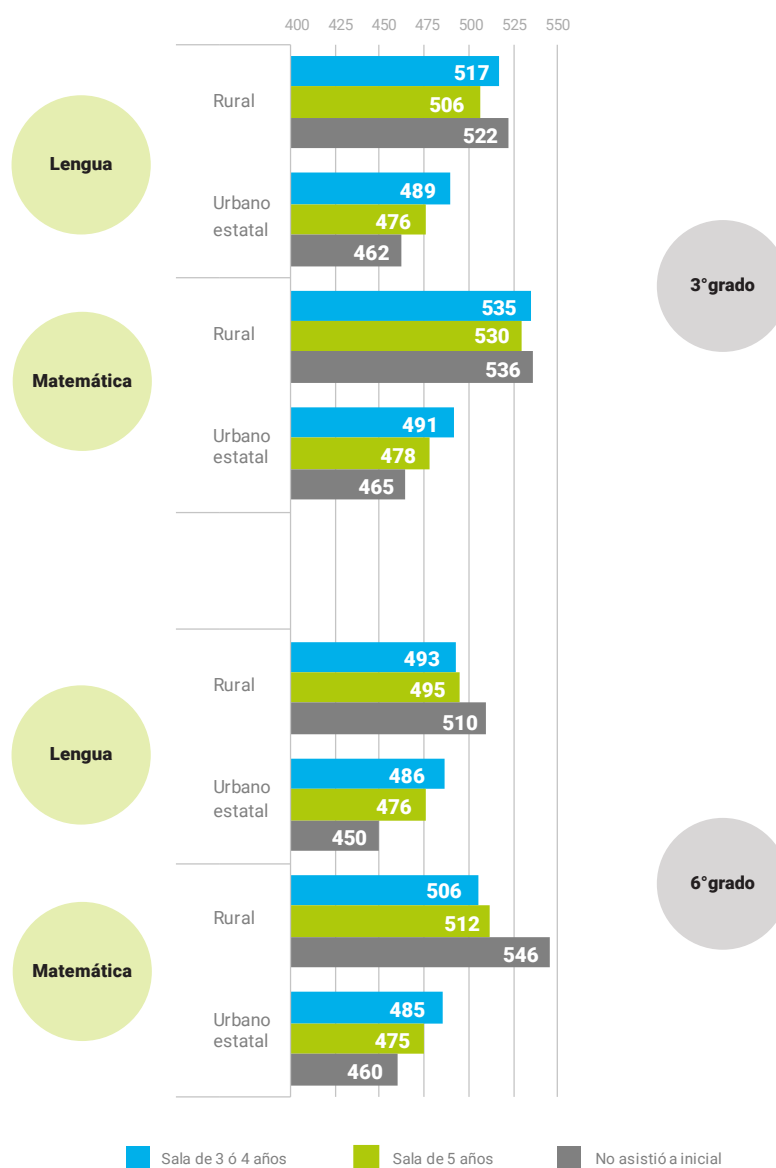
B) ITINERARIOS ESCOLARES

En este apartado se analizan indicadores que aluden a diferentes dimensiones de las trayectorias escolares de los estudiantes en vínculo con los niveles y puntajes promedio de los desempeños escolares del relevamiento Aprender 2016.

El análisis de los datos sugeriría que haber asistido al nivel inicial se presenta como una instancia con incidencia en el desempeño escolar. Quienes asistieron al nivel inicial desde sala de 3 o 4 años presentan resultados notoriamente mejores que quienes no lo hicieron e incluso que los que concurrieron sólo desde sala de 5 años.

Considerar el estudio del ámbito y sector, permite complejizar las tendencias generales que vinculan la asistencia al nivel inicial con los niveles de desempeño, y delinear las características propias del ámbito rural. En el gráfico a continuación, se analiza en clave comparativa los puntajes promedio de las evaluaciones en relación con la asistencia al nivel inicial y el ámbito y sector.

GRÁFICO 24.
 Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, según asistencia al nivel inicial y ámbito de la escuela. Primaria, 3° y 6° grado.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

El gráfico permite observar importantes variaciones en relación a variables incorporadas; en los estudiantes que asisten a escuelas rurales –tanto de 3° como de 6° grado–, la asistencia al nivel inicial pareciera no incidir en el desempeño, y de hecho, los mayores puntajes promedio se presentan en quienes no han asistido al nivel inicial.

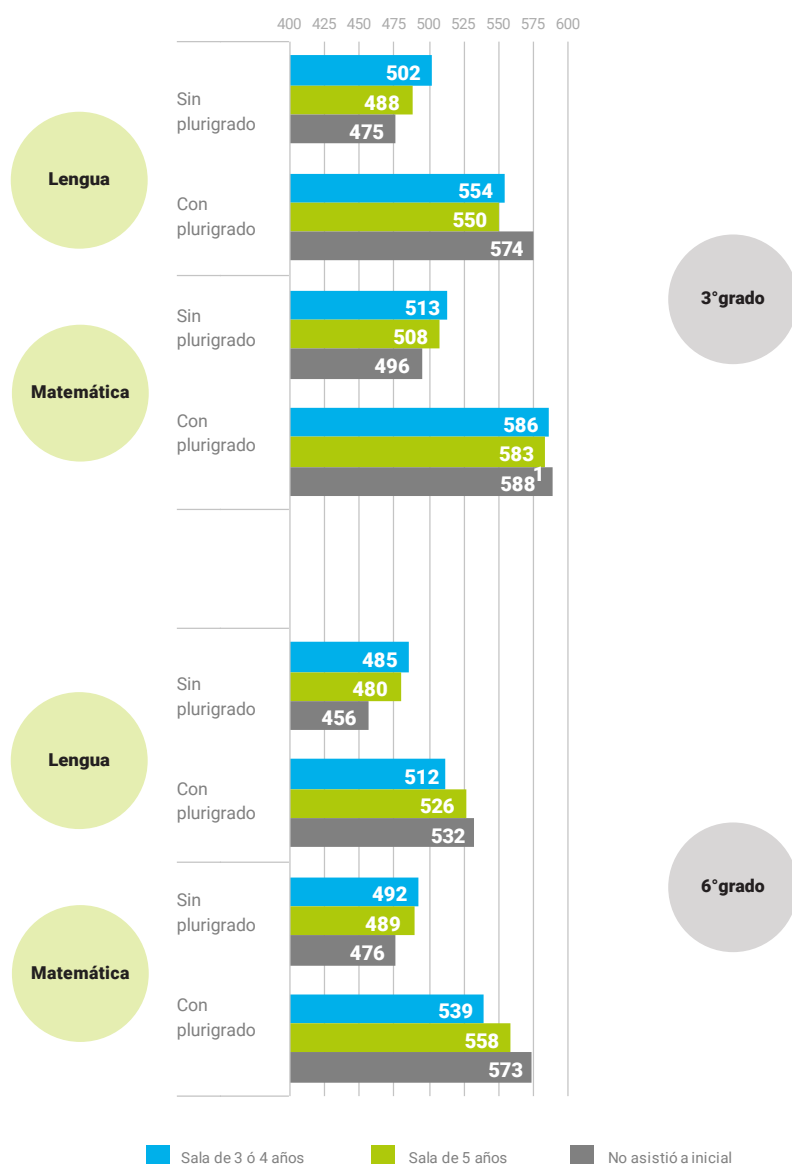
Los estudiantes de 6° grado del ámbito rural que no asistieron al nivel inicial alcanzan en Matemática 546 puntos de puntaje promedio, cifra que se sitúa 40 puntos por arriba de aquellos que sí asistieron al nivel inicial desde los 3 o 4 años.

En cambio, en los alumnos del ámbito urbano estatal, la asistencia al nivel inicial pareciera incidir en alcanzar mejores puntajes de desempeño. Cabe señalar que en el ámbito rural la asistencia al nivel inicial presenta menores porcentajes de cobertura respecto del ámbito urbano²⁶.

El análisis se complejiza cuando se incorpora como variable la presencia o ausencia de secciones de grados combinados. En este sentido, se avanza a continuación en las relaciones entre la asistencia al nivel inicial y los desempeños escolares según la presencia de plurigrado.

GRÁFICO 25.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática en escuelas rurales, según asistencia al nivel inicial y presencia de secciones plurigrado. Primaria, 3º y 6º grado.



¹ Estimación realizada sobre menos de 100 casos, por lo que su margen de error es alto.

²⁶ Esta característica se aborda en detalle en el capítulo 5.a.

Nota: no se observan diferencias estadísticamente significativas en 3° grado, disciplina Matemática, escuelas con plurigrado.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

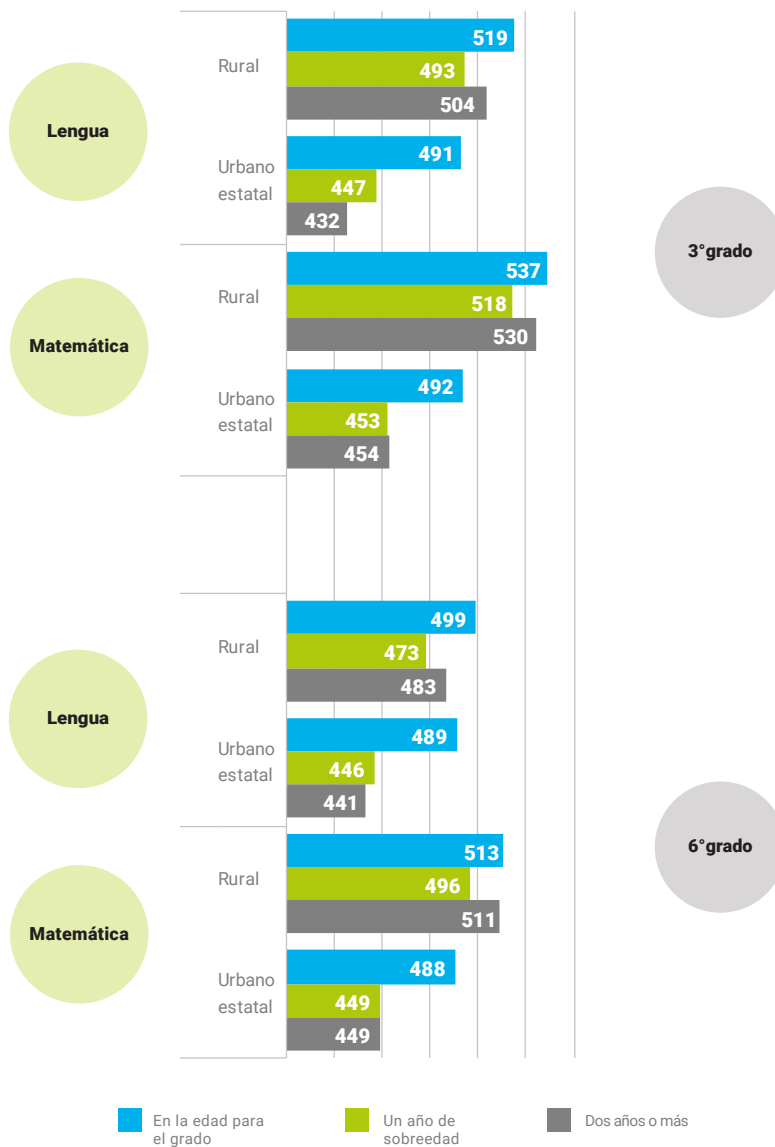
En el gráfico se observan algunas constantes para ambos grados y disciplinas. El puntaje promedio de Lengua y Matemática de los estudiantes del ámbito rural que asisten a escuelas sin plurigrado, sigue la tendencia general urbana: la asistencia temprana al nivel inicial indicaría cierto grado de incidencia en la obtención de mejores puntajes de desempeño.

Al contrario, en los alumnos del ámbito rural que asisten a escuelas con presencia de plurigrado, la asistencia temprana al nivel inicial pareciera no incidir en los desempeños. De hecho, a modo de postulado contra-intuitivo, los mejores puntajes promedios son obtenidos por estudiantes que no han asistido al nivel inicial. Es destacable los elevados puntajes de estos grupos de alumnos pertenecientes a 3° grado: 547 en Lengua y 588 en Matemática. En este sentido, se podría postular la hipótesis que en las escuelas rurales con plurigrado existen características que compensarían el diferencial negativo de no haber asistido al nivel inicial.

El análisis de las trayectorias escolares alude a la progresión y dinámicas de tránsito entre grados, años y niveles, desde itinerarios que se condicen con la edad y grado/año esperado hasta itinerarios disruptivos producto de diferentes formas de rezago escolar (inicio tardío al sistema educativo, repitencia o abandono). En el gráfico siguiente, se avanza en el análisis de las relaciones entre el desempeño escolar, la sobreedad y repitencia respecto del ámbito y sector.

GRÁFICO 26.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática por trayectorias escolares, según ámbito de la escuela. Primaria, 3° y 6° grado.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

El gráfico permitiría abonar el postulado según el cual en el ámbito urbano, la presencia de rezago escolar incidiría en la obtención de menores puntajes promedio en las disciplinas evaluadas. Esta característica se observa con bastante intensidad, exponiendo brechas de alrededor de 40 puntos entre los estudiantes en edad teórica respecto de aquellos con rezago.

En cambio, en el ámbito rural, el desempeño expondría matices que lo distancian de la tendencia general urbana. Para ambas disciplinas, tanto en 3° como en 6° grado, los puntajes promedio de estudiantes con rezago escolar adquieren valores similares a quienes se encuentran en edad teórica. A modo de ejemplo, en 6° grado, los estudiantes en edad teórica alcanzan 513 puntos en Matemática,

valor muy similar a los 511 puntos logrados por quienes tienen dos o más años de rezago.

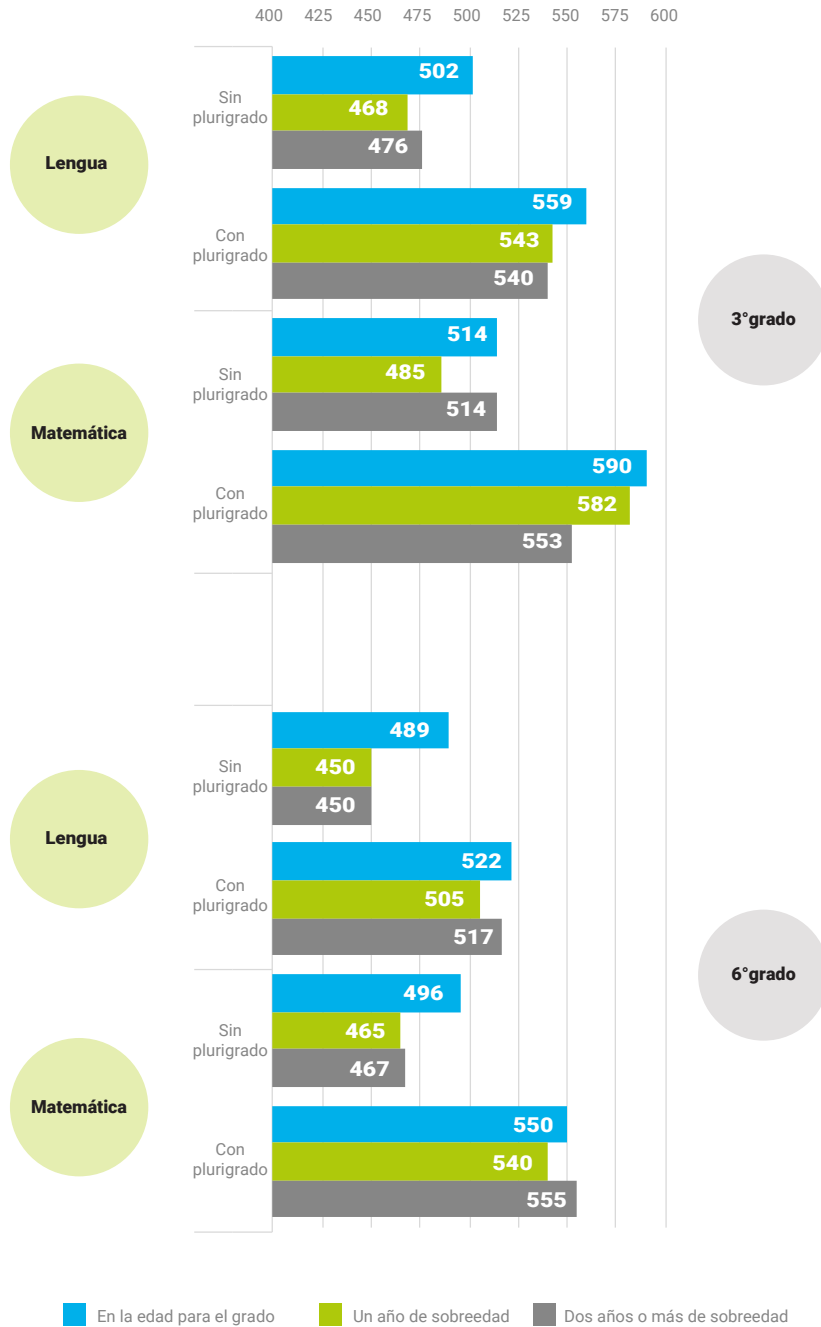
En este sentido, lo descrito habilitaría a pensar que el rezago escolar sólo se manifiesta como un fenómeno con potencia para incidir en los niveles de desempeño de los estudiantes del ámbito urbano y no del ámbito rural. Este fenómeno debe también ser contextualizado respecto de la magnitud de la sobreedad: en el ámbito rural, debido a la acumulación de fracasos escolares a lo largo del nivel primario, existe un impacto mayor de este fenómeno²⁷.

En función de lo analizado, sería interesante profundizar en el vínculo entre los desempeños y trayectorias escolares en vistas de la presencia de grados agrupados en el ámbito rural. A continuación, se avanza en este sentido.

²⁷ Esta característica se aborda en detalle en el capítulo 5.a.

GRÁFICO 27.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática en escuelas rurales, según trayectorias escolares y presencia de secciones plurigrado. Primaria, 3º y 6º grado.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación y de la Nación.

Los niveles de desempeño de aquellos estudiantes que asisten a escuelas rurales con plurigrado adquieren algunas diferencias notorias. En este sentido, el gráfico habilitaría a pensar en cómo la incidencia de las trayectorias sobre los desempeños tiende a atenuarse (como en el caso de 3º grado) o bien a disiparse (como en el caso de 6º grado).

En ambas disciplinas y grados escolares, la magnitud de las diferencias entre los desempeños según la presencia o ausencia de plurigrado, podría estar indicando la incidencia de las formas de organización cotidiana del aula, con los desafíos propios que esto supone, en relación al desempeño. En este sentido, invita a reflexionar sobre las posibles implicancias del plurigrado en relación a compensar el "efecto negativo" que implica la instancia de rezago.

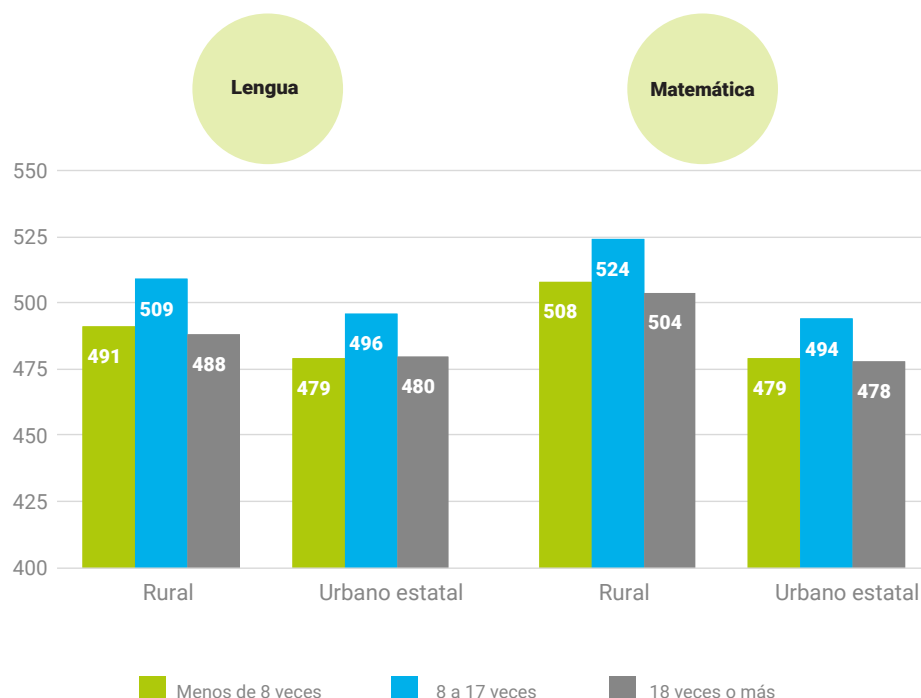
Esta propiedad identificada en el plurigrado, donde la acumulación de sobreejemplaridad no manifestaría tener un vínculo estrecho con los desempeños, no sólo se observa a nivel general: desagregar los resultados por región (ya que en algunas provincias no se alcanza el mínimo necesario de estudiantes evaluados en plurigrado para construir estimaciones confiables) muestra que esta característica es generalizada en todas las zonas rurales del país.

La asistencia sostenida y frecuente de los estudiantes permite el aprovechamiento efectivo de las clases, la incorporación de hábitos, rutinas y la adquisición de los contenidos propios de la escuela. Estas variables componen una dimensión de la experiencia escolar, la cual, en ocasiones, asimila en forma lineal la obtención de mejores niveles de desempeño en vínculo con la asistencia. Esta premisa podría dar lugar a la generación de un constructo de sentido, propio del campo educativo, el cual se asentaría en vincular los desempeños escolares en relación directa a la cantidad de horas o días de asistencias a las escuelas.

En el gráfico a continuación se muestra la comparación entre los puntajes promedio en las disciplinas evaluadas y la asistencia escolar (o ausentismo).

GRÁFICO 28.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, por cantidad de faltas en el último año, según ámbito de la escuela. Primaria, 6º grado.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En el gráfico se observa que no existe una tendencia clara en relación a los puntajes de desempeño y la asistencia. Los puntajes más altos los obtienen alumnos que tienen entre 8 y 17 faltas, mientras existen mínimas diferencias entre aquellos que tienen menos de 8 faltas respecto de aquellos que tienen 18 o más. Este fenómeno se presenta tanto para el ámbito rural como el urbano. En consecuencia, la premisa que vincula los mejores desempeños a la asistencia escolar comenzaría a perder cuerpo. Los datos presentados invitan a pensar que, contrariamente a dicho supuesto, la mayor asistencia –o su contracara, el menor ausentismo– no encontrarían un vínculo claro con el desempeño escolar, tanto en el ámbito rural como en urbano estatal²⁸.

C) EXPERIENCIA ESCOLAR

En este apartado se analizan indicadores que remiten a diferentes dimensiones de las experiencias escolares de los estudiantes en vínculo con los niveles y puntajes promedio de los niveles de desempeño de Aprender.

En términos conceptuales, el aprendizaje se construye principalmente en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto es-

²⁸ Los cuestionarios complementarios de Aprender que respondieron los estudiantes permiten explorar los niveles de ausentismo del grupo participante de la evaluación. El hecho de que la información se base en la declaración de los estudiantes puede introducir cierta imprecisión en los resultados, que deben ser cotejados con los registros administrativos de la institución.

colar. El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces, para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el mismo.

En este marco, el bienestar en la escuela refiere al entorno emocional en que se desarrollan los aprendizajes. Alude tanto al tipo de relación y vínculos que se establecen entre los estudiantes, docentes y directivos –así como la comunidad educativa en general– y también al modo en que los estudiantes se perciben como parte constitutiva del espacio escolar. Un clima escolar positivo entre estudiantes, así como con el resto de los actores escolares, genera que las dinámicas escolares se desarrollen en un escenario de armonía, solidaridad y bienestar, posibilitando tanto un mejor desarrollo personal de los individuos como condiciones de aprendizaje más ventajosas.

En vista a lo mencionado, el vínculo entre las diversas facetas del bienestar en la escuela y el desempeño escolar se presentaría como esperable. Según han dado cuenta los estudios internacionales de desempeño implementados en la Argentina²⁹, se observa que a mejores indicadores de clima escolar, el desempeño en las disciplinas encuentra asimismo mejores indicadores. Así se evidencia cuando se vinculan ambas dimensiones desde el relevamiento Aprender para el nivel primario.

A continuación, se muestran los puntajes promedio en Lengua y Matemática según un indicador de la dimensión emocional (sentirse aburrido en la escuela), por ámbito y sector para 6º grado del nivel primario.

²⁹ Estas observaciones han sido refrendadas por los resultados de PISA 2012 (OECD), y los informes de factores asociados de SERCE y TERCE (OECD, 2013; OREALC/UNESCO, 2015; Treviño & Valdés, 2010).

GRÁFICO 29.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática de acuerdo a las respuestas a "En la escuela te sentís: Aburrido", según el ámbito de la escuela. Primaria, 6º grado.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En el gráfico se visualiza que tanto en Lengua como en Matemática, los mejores puntajes promedio son alcanzados por estudiantes que mencionan niveles de "clima emocional" más positivos. Quienes eligen las opciones "nunca o casi nunca" o "algunas veces" para describir si se sienten aburridos, alcanzan un puntaje promedio más elevado.

Esta tendencia general presenta un rasgo particular, en las escuelas a la que asisten estudiantes que manifiestan sentirse aburridos, los puntajes promedios adquieren valores similares en el ámbito rural y en el urbano estatal. A modo de ejemplo, para Lengua, los alumnos que manifiestan sentirse aburridos alcanzan 471 puntos en el ámbito rural y 472 en el urbano.

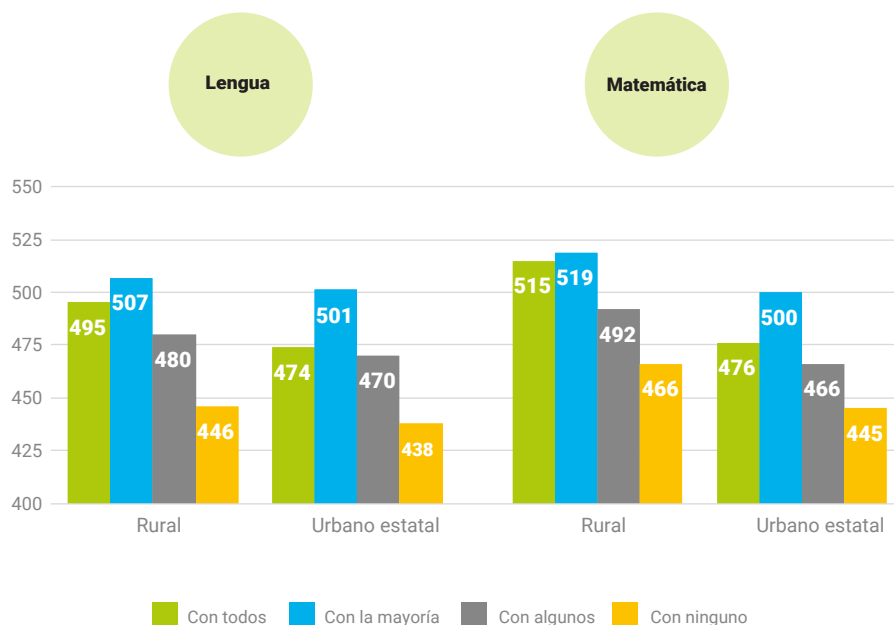
Sin embargo, en las escuelas donde los estudiantes refieren sentirse entretenidos, los puntajes en el ámbito rural son claramente mayores que en el ámbito urbano estatal, y totalizan 517 puntos y 497, respectivamente. El hecho de que se presenten mayores diferencias en el ámbito rural permitiría pensar en aspectos característicos de ese tipo de escuela, los que potenciarían los buenos desempeños allí donde la dimensión emocional encuentra buenos indicadores.

A continuación, se avanza en el análisis del bienestar escolar y los desempeños, a partir de abordar aspectos de la dimensión vincular entre compañeros de escuela según ámbito y sector.

51
PUNTOS DE DIFERENCIA SEPARA A LOS RESULTADOS DE LOS CHICOS DE ZONAS RURALES QUE EXPRESAN NO SENTIRSE ABURRIDOS EN LA ESCUELA, RESPECTO DE LOS QUE SE ABURREN SIEMPRE.

GRÁFICO 30.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática de acuerdo a las respuestas a la pregunta "¿Te llevás bien con tus compañeros?", según el ámbito de la escuela. Primaria, 6º grado.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

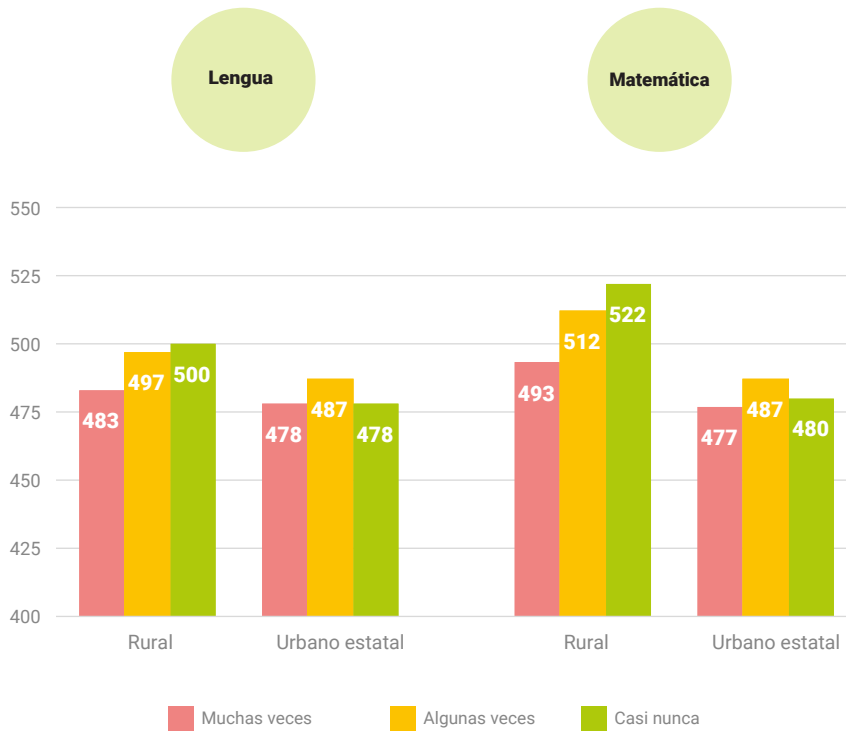
El gráfico permitiría observar la tendencia general a la obtención de puntajes promedio más elevados a medida que mejoran los indicadores del clima vincular entre estudiantes y docentes. Sin embargo, de acuerdo al ámbito, se observan variaciones. En aquellas escuelas donde los estudiantes refieren sentirse con un mejor clima vincular entre compañeros, los puntajes en el ámbito rural son notoriamente mayores que en el ámbito urbano. A modo de ejemplo, los estudiantes del ámbito rural, que se llevan bien "con todos" o "con la mayoría" alcanzan 515 y 519 puntos en Matemática. Mientras que para el ámbito urbano los puntajes en dichas categorías se sitúan en 476 y 500 puntos respectivamente.

Estas diferencias nos invitan a pensar en las variadas formas en que la organización del plurigrado podría potenciar algunos indicadores de logro en contextos de bienestar escolar. Asimismo, esta resultante requiere ser puesta en relación con el hecho de que existe una mayor proporción de estudiantes que manifiestan una percepción positiva del vínculo con los compañeros en el ámbito rural.

En el gráfico 31, se avanza en el análisis de la dimensión vincular entre compañeros, particularmente la relación entre el desempeño escolar y la existencia de burlas o peleas, según el ámbito y sector.

GRÁFICO 31.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática de acuerdo a las respuestas a la pregunta "¿Entre tus compañeros hay burlas o peleas?", según el ámbito de la escuela. Primaria, 6º grado.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

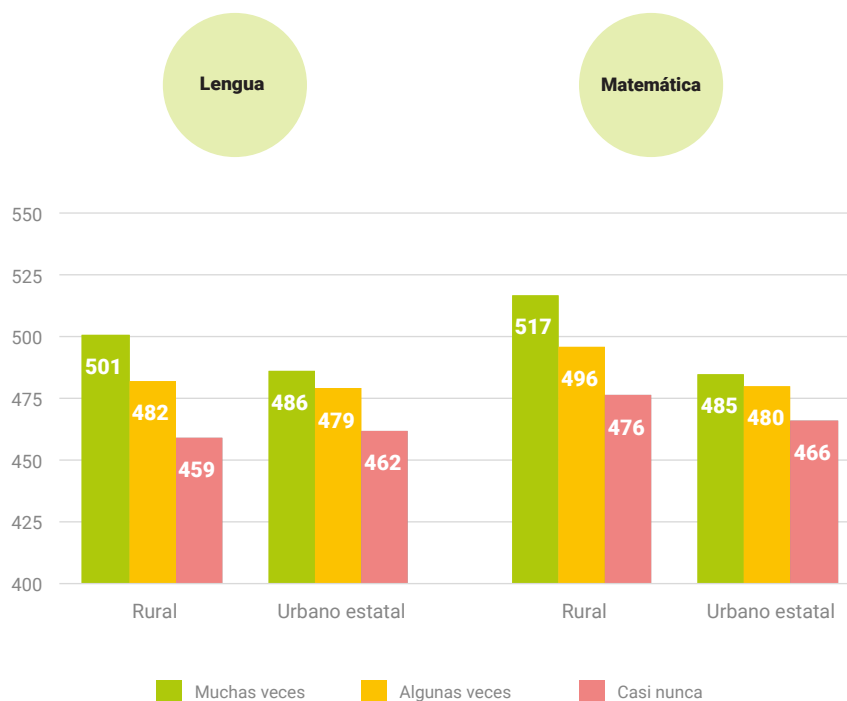
En línea con lo expuesto hasta el momento, en contextos de vínculos más positivos con los compañeros, se presentan mejores indicadores de desempeño en el ámbito rural que en el urbano. Quienes manifiestan que "casi nunca" hay burlas o peleas, alcanzan 500 puntos en Lengua en el ámbito rural frente a 478 en el urbano.

La tendencia se acentúa para Matemática con 522 puntos y 480 respectivamente. Estas distancias contribuyen a abonar la hipótesis de que las características y dinámicas del ámbito rural que hacen a los vínculos con los compañeros inciden en generar ambientes de bienestar que repercutirían en mejores niveles de desempeño.

En el gráfico a continuación se avanza en el análisis de la dimensión vincular entre estudiantes y maestros respecto de los niveles de desempeño y puntajes promedio.

GRÁFICO 32.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática de acuerdo a las respuestas a “¿Las maestras y maestros te escuchan?”, según el ámbito de la escuela. Primaria, 6° grado.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

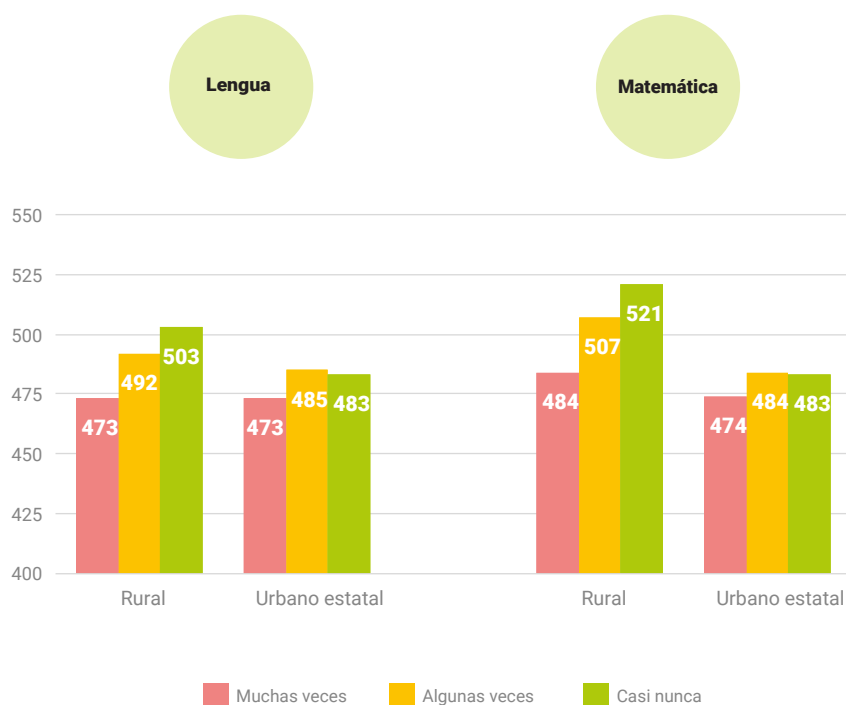
La dimensión del vínculo entre estudiantes y maestros es abordada por diversos indicadores, en este caso, a partir de la capacidad de escucha de los adultos sobre las demandas y percepción de los estudiantes. Siguiendo la misma tendencia expuesta para otras variables que hacen al bienestar en la escuela, cuando el trato docente es percibido como falta de escucha o de trato, los resultados de desempeño en ambas disciplinas adquieren valores bajos para los dos ámbitos.

Para el caso de Matemática, quienes manifiestan que “casi nunca” son escuchados por sus docentes, alcanzan 476 puntos en el ámbito rural y 466 puntos en el urbano. En cambio, cuando el vínculo inter-generacional es mejor, se observa un salto a mejores indicadores de desempeño en las escuelas del ámbito rural respecto de las escuelas urbanas con valores de 517 puntos y 485, respectivamente.

En el gráfico siguiente se comparan los puntajes promedio obtenidos en Lengua y Matemática en relación a otra faceta de la dimensión vincular entre estudiantes y maestros, según el ámbito y sector.

GRÁFICO 33.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática de acuerdo a las respuestas a “¿Las maestras y maestros se enojan con ustedes?”, según el ámbito de la escuela. Primaria, 6° grado.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

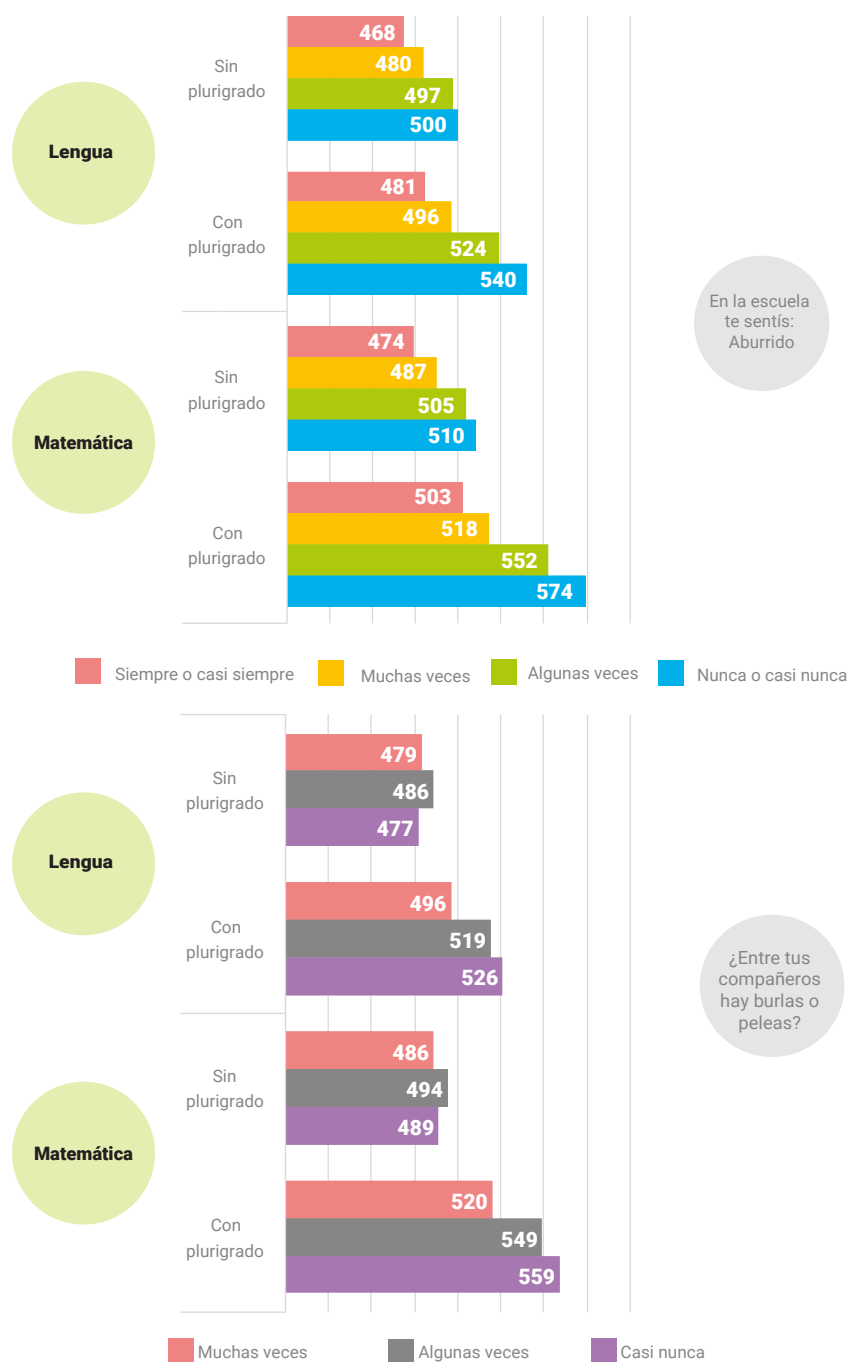
La lectura de los datos otorga elementos para robustecer el análisis sobre la incidencia de la dimensión vincular entre alumnos y maestros respecto de la obtención de puntajes promedio de desempeño. Que los maestros se enojen con frecuencia indica peores niveles de trato docente, que en este caso particular, incidirían generando puntajes promedio de relativa regularidad sin importar el ámbito o sector.

A modo de ejemplo, en Lengua, tanto en rural como en urbano, quienes manifiestan que los maestros se enojan con ellos “muchas veces”, alcanzan el mismo puntaje de 473. En tanto, quienes manifiestan que los maestros “casi nunca” se enojan con ellos, alcanzan 503 puntos en el ámbito rural y 483 en el urbano. Abonando la lectura que se ha descrito para el gráfico anterior, cuando los indicadores de trato docente pueden clasificarse como positivos –ausencia de enojos en este caso–, dichos escenarios incidirían en la obtención de mejores y más elevados puntajes promedios.

Como se ha realizado a lo largo de secciones previas del documento, la inclusión en el análisis de la variable presencia o ausencia de plurigrado permite exponer aspectos característicos de la educación en el ámbito rural, que en este caso parecieran indicar cierta acentuación positiva entre el bienestar en la escuela y los puntajes promedios de desempeño escolar, y que asimismo se constituye en un

clivaje a partir de cual caracterizar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el gráfico a continuación se avanza en este sentido a partir de comparar indicadores seleccionados que remiten a diferentes dimensiones del clima escolar en vínculo con los desempeños escolares y la presencia de plurigrado.

GRÁFICO 34.
Puntaje promedio de la evaluación de lengua y matemática de acuerdo a las respuestas a “En la escuela te sentís: Aburrido” y “¿Entre tus compañeros hay burlas o peleas?”, según la presencia de secciones plurigrado. Primaria, 6º grado. Ámbito rural.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

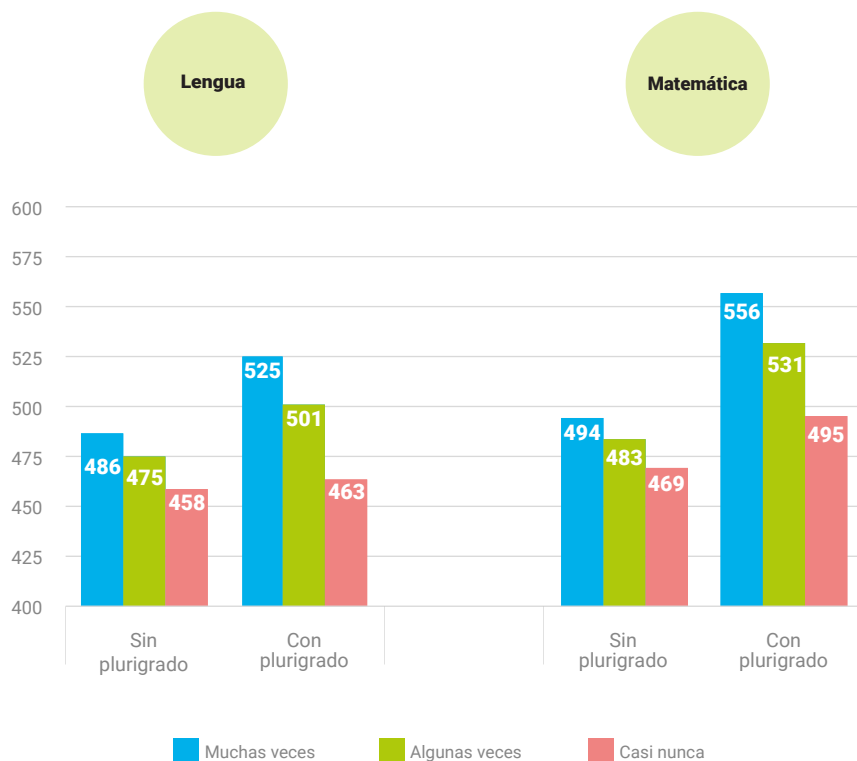
En los gráficos se observa que los indicadores más positivos de las dimensiones del bienestar escolar seleccionados –sentirse aburrido y la existencia de burlas o peleas– parecieran estar asociados a mejores niveles de desempeño. Sin embargo, en aquellos estudiantes que asisten a escuelas con presencia de plurigrado, los buenos indicadores de clima escolar parecieran incidir con mayor intensidad, alcanzando en general puntajes promedio más elevados que en escuelas con contextos similares en torno al bienestar, pero sin presencia de grados agrupados.

En síntesis, en las escuelas con presencia de plurigrado, la relación entre las dimensiones evaluadas del bienestar escolar y los puntajes promedio de Lengua y Matemática, adquirirían una incidencia más intensa, expuesta asimismo, a partir de distancias más acentuadas de los puntajes a medida que mejoran los indicadores del clima escolar.

El gráfico siguiente analiza la dimensión del vínculo con los maestros respecto de los puntajes promedio obtenidos en las disciplinas evaluadas, según la presencia de salas plurigrado.

GRÁFICO 35.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática de acuerdo a las respuestas a “¿Las maestras y maestros te escuchan?”, según la presencia de secciones plurigrado. Primaria, 6º grado. Ámbito rural.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Continuando la línea de análisis hasta ahora esgrimida para el nivel primario, se observan puntajes de desempeño marcadamente más altos en los estudiantes

525
PUNTOS ES EL DESEMPEÑO DESTACADO EN LENGUA DE LOS ESTUDIANTES DE PLURIGRADO EN ESCUELAS DONDE HAY UN CLIMA POSITIVO DE DIÁLOGO CON EL DOCENTE. ES MUY SUPERIOR INCLUSO A LOS RESULTADOS DE LAS ESCUELAS SIN PLURIGRADO DONDE EL CLIMA DE DIÁLOGO TAMBIÉN ES POSITIVO.

que asisten a escuela con presencia de plurigrado, particularmente cuando los indicadores de la dimensión del vínculo con los docentes son mejores.

Dentro de los estudiantes que aluden mayores niveles de escucha por parte de los docentes, los puntajes promedio en Matemática de quienes asisten a escuelas con plurigrado alcanzan los 556 puntos, frente a 494 de quienes concurren a escuelas sin plurigrado. Estas distribuciones sugieren que cuando el vínculo con los maestros se encuentra signado por la escucha a sus alumnos, los puntajes promedio de desempeño tenderían a situarse en valores más elevados en escuelas con grados agrupados.

Esta característica también ha sido identificada en las desagregaciones de los resultados por región.

En forma adicional, el análisis de los resultados Aprender en función del auto-concepto académico de los estudiantes de nivel primario, no arrojó tendencias llamativas que contribuyan a identificar características específicas del contexto rural.

D) CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

Las características del contexto de los estudiantes remiten a los aspectos estructurales con fuerte incidencia en los desafíos que se presentan en sus vidas. La escuela se enmarca en este proceso de condicionamientos sociales como una institución que amplía sus horizontes de acción, haciendo desde su hacer cotidiano un amortiguador de las desigualdades socioeconómicas heredadas a partir de una puesta en acción de prácticas equitativas que exceden lo estrictamente pedagógico. Con el propósito de indagar en estas dimensiones, se emplean como indicadores que remiten a las características del contexto: el nivel socioeconómico, el nivel educativo del hogar³⁰, hacinamiento, tareas extra-escolares de los alumnos.

Tal como se profundizará en el apartado de características de la educación rural en Argentina³¹, las variables disponibles de caracterización del contexto permiten perfilar una imagen aproximada de las condiciones de vida de los niños, niñas y adolescentes de zonas rurales.

Un elemento común a los diferentes abordajes estadísticos es la identificación de mayores condiciones de vulnerabilidad en la población rural, tanto en aquellos indicadores que recuperan aspectos de las características de la vivienda y las condiciones materiales de vida, como los que perfilan el clima educativo del hogar y el acceso a bienes culturales.

30 Diversos estudios han trabajado sobre los vínculos entre aspectos relativos al nivel educativo de las madres como indicador del nivel educativo de los hogares. Hoff (2003) y Matute Villaseñor, Sanz Martín, Gumá Díaz, and Rosselli (2009) desarrollan la incidencia de diferentes factores en los desempeños de los niños y adolescentes, y destacan la influencia del nivel educativo de las madres por sobre el de los padres como indicador educativo del hogar, haciendo énfasis en el "rol social" de las madres en la transmisión de los "guiones" de aprendizaje.

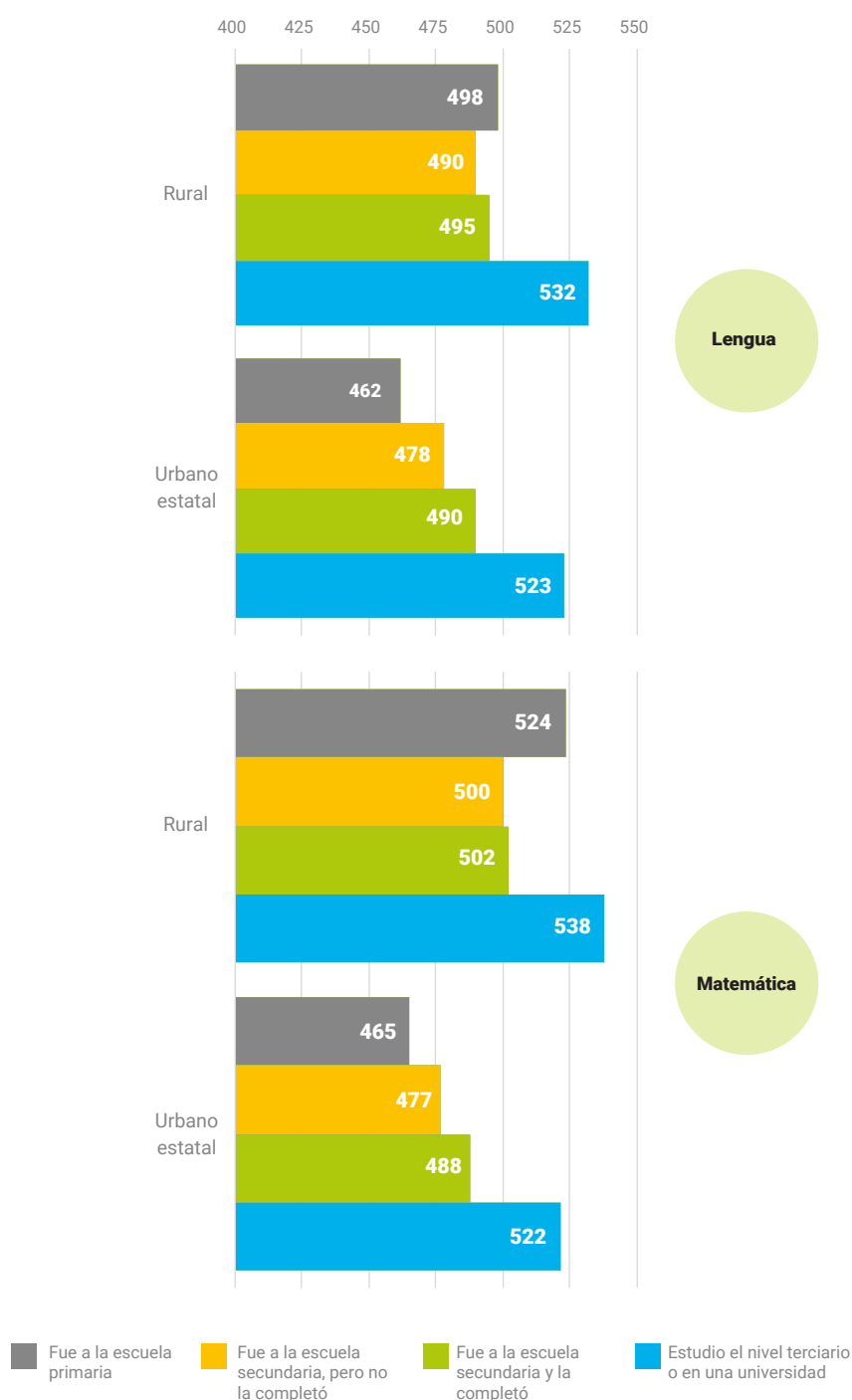
31 Ver capítulo 5.c.

Las miradas más deterministas sobre la educación tienden a establecer una relación lineal entre estas características del contexto y las oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, la información disponible invita a complejizar esta mirada, al identificar que ciertas particularidades de la organización de la oferta rural debilitan las “predicciones” negativas asociadas a las condiciones de mayor vulnerabilidad. Sin pretensiones de rechazar la incidencia de estos factores de contexto, se propone más bien incorporar a la ecuación aquellas variables asociadas con la organización pedagógica de la enseñanza.

Teniendo presente este escenario, se presenta a continuación la relación entre aspectos asociados al desempeño y los contextos sociales, económicos y culturales.

Para comenzar con el análisis de este apartado, en el siguiente gráfico se comparan los puntajes promedio de desempeño en Lengua y Matemática en relación al nivel educativo del hogar, según el ámbito de la escuela.

GRÁFICO 36.
 Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, por nivel educativo de la madre, según ámbito de la escuela. Primaria, 6º grado.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

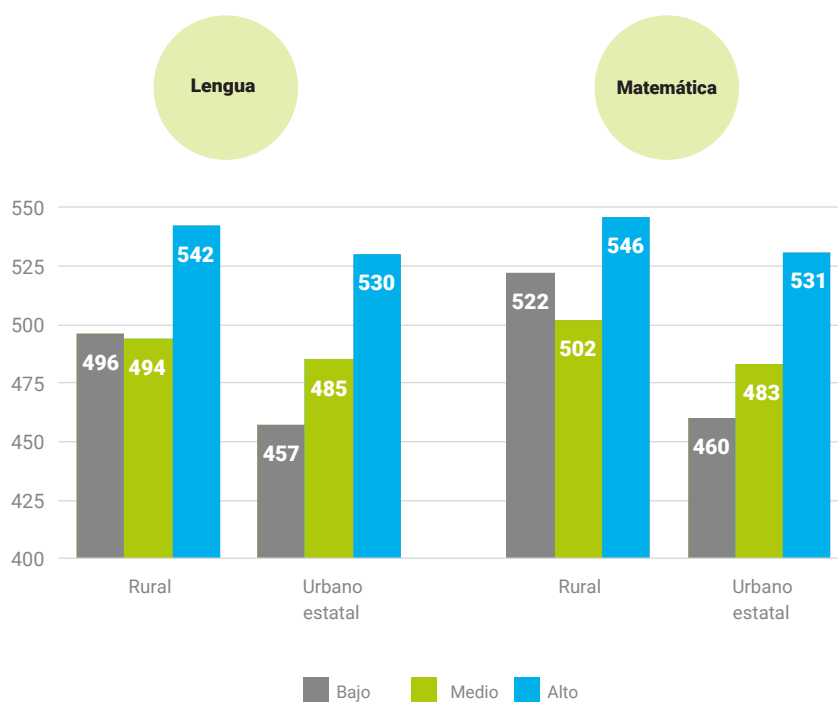
Los datos invitan a pensar que en el ámbito rural la incidencia del clima educativo del hogar pareciera atenuarse en comparación con el ámbito urbano. En este sentido, las diferencias de puntajes entre los alumnos de sectores más vulnerables y el resto de los grupos son menores que en el ámbito urbano. Al respecto, para la evaluación de Matemática, los estudiantes que indican un bajo nivel edu-

cativo del hogar, alcanzan en el ámbito rural 524 puntos frente a 465 puntos de aquellos que asisten a una escuela del ámbito urbano. Asimismo, la sugerencia de que el clima educativo del hogar tenga menor incidencia en el ámbito rural resulta en extremo relevante, ya que en contextos rurales, cerca del 60% de los estudiantes indica que sus madres tienen secundaria completa o menos, dando así cuenta de aspectos comunes que remiten a una dimensión de la vulnerabilidad social.

Profundizando en las características del contexto, en el gráfico 37 se comparan los puntajes promedio en las disciplinas evaluadas según aspectos socioeconómicos de los hogares de los alumnos y el ámbito de la escuela.

GRÁFICO 37.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, según índice de nivel socioeconómico del estudiante y ámbito de la escuela. Primaria, 6º grado.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

El empleo de un indicador global como el índice socioeconómico del estudiante³², permite observar la continuidad de ciertas tendencias en línea con lo descrito para el clima educativo del hogar. El gráfico evidencia cierta tendencia en el ámbito urbano estatal según la cual mayor vulnerabilidad socioeconómica implicaría menor puntaje promedio; y al contrario, mayor bienestar socioeconómico impactaría en mejores puntajes promedio obtenidos. Esta tendencia del ámbito urbano, no se presentaría con claridad en el ámbito rural. De hecho, se

32 Indicador sintético que considera para el nivel primario la combinación de las siguientes variables: nivel educativo de ambos padres, nivel de hacinamiento y el acceso a tecnología del hogar. Para el nivel secundario se considera una variable adicional: la recepción por parte del alumno de la Asignación Universal por Hijo, AIJH, u otro programa similar.

35
PUNTOS ES LA BRECHA DE RESULTADOS EN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO Y ALTO EN CONTEXTOS RURALES. EN ESCUELAS URBANAS, ESTA DIFERENCIA SE DUPLICA (72 PUNTOS). SUGIERE MENOR INCIDENCIA DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO EN CONTEXTOS RURALES.

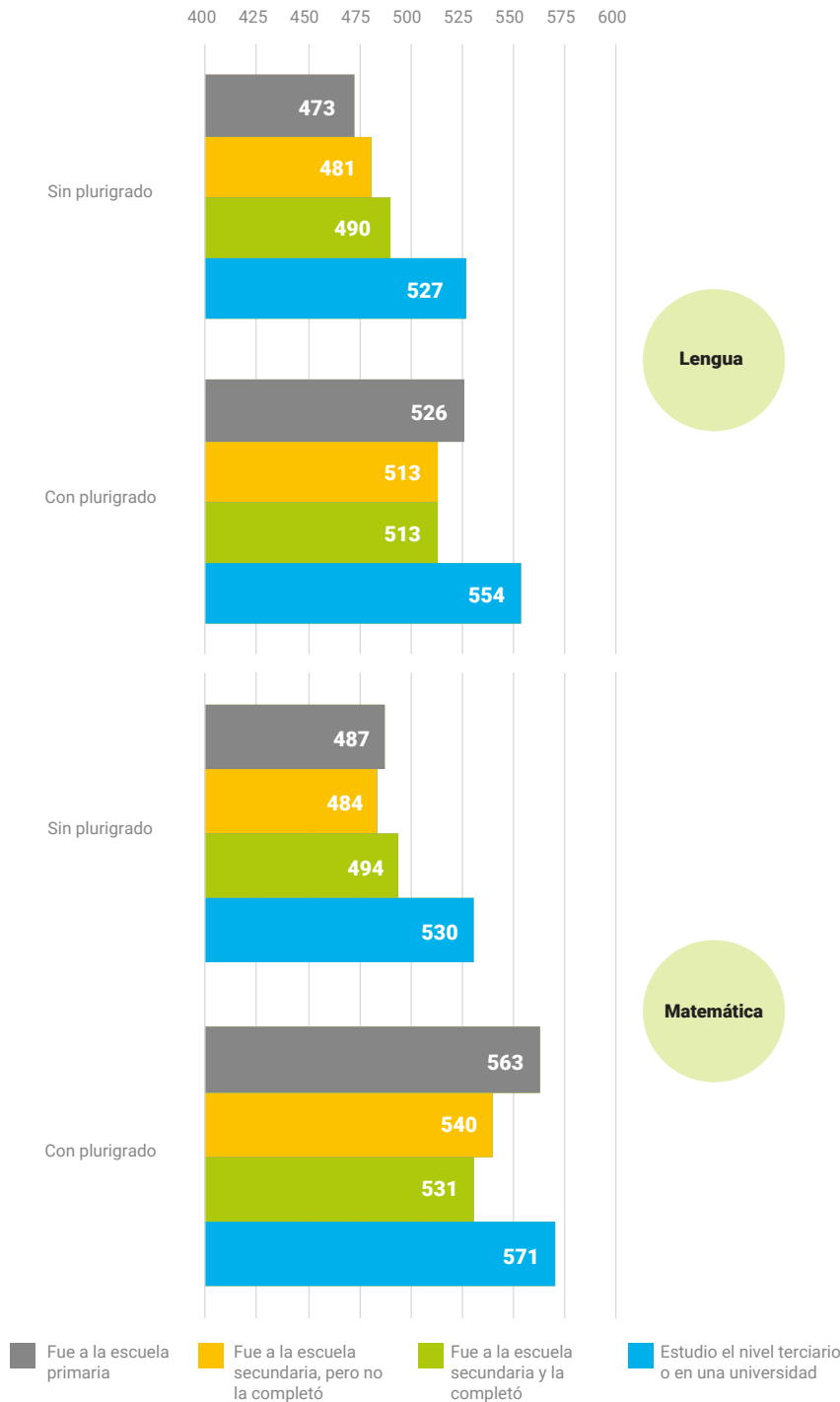
observan mínimas diferencias en los puntajes de desempeño para los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio de dicho ámbito: en Lengua, los primeros alcanzan 496 puntos y los segundos 494; en Matemática, 522 y 502 puntos, respectivamente.

Estos matices en el peso de los contextos socioeconómicos sobre los niveles de desempeño habilitan a indagar sobre aquellos factores que desde las propias dinámicas escolares favorecen u obstaculizan las posibilidades de desempeño y niveles de logro académico. Asimismo, teniendo presente que en el ámbito rural, más del 95% de los estudiantes provienen de hogares con nivel socioeconómico medio o bajo, la lectura de los datos adquiere aún mayor relevancia.

En función de la estructura de análisis del documento, en el siguiente gráfico se incorpora la presencia de plurigrado como clivaje a partir del cual estudiar las formas que adquieren las potenciales incidencias del nivel educativo del hogar respecto de los puntajes promedio en las disciplinas evaluadas.

GRÁFICO 38.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, según nivel educativo de la madre, por presencia de secciones plurigrado. Primaria, 6° grado. Ámbito rural.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Mientras los puntajes promedio de los estudiantes que asisten a escuelas sin presencia de plurigrado presentan importantes brechas de acuerdo al nivel educativo del hogar –visibles en la forma escalonada de la distribución–, entre quienes asisten a escuelas con presencia de plurigrado, las brechas se reducen y en ocasiones se invierten.

Para Lengua, dicho fenómeno se expone visualmente con cierta transparencia: en las escuelas sin plurigrado, los puntajes de desempeño van aumentando a medida que mejoran los niveles educativos del hogar; en las escuelas con plurigrado, se parte de puntajes de desempeño elevados para estudiantes con contextos de hogares vulnerables, que se mantienen relativamente constantes aun mejorando los contextos educativos de los hogares.

En síntesis, las tendencias expuestas permitirían pensar que en las escuelas con plurigrado pareciera diluirse en parte el peso del clima educativo del hogar como factor central para dar cuenta de los desempeños escolares. Esta situación no sólo se evidencia en el nivel general: en todas las regiones analizadas, los resultados en las secciones con plurigrado muestran menor incidencia del clima educativo del hogar en los desempeños.

A continuación se muestran las vinculaciones entre los desempeños en Lengua y Matemática y el nivel socioeconómico de los estudiantes, según la presencia o ausencia de plurigrado.

GRÁFICO 39.
Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, según índice de nivel socioeconómico del estudiante y presencia de secciones plurigrado. 6º grado. Ámbito rural.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En línea con lo anteriormente expuesto, el gráfico muestra que en las escuelas sin plurigrado, el contexto socioeconómico pareciera incidir notablemente en los puntajes promedio obtenidos en las disciplinas evaluadas. Abonan esta hipótesis las notorias brechas de los puntajes entre los niveles alto, medio y bajo: en Lengua, los estudiantes provenientes de un nivel socio-económico bajo alcanzan 469 puntos, los de nivel medio 487 y los de nivel alto 538. Asimismo, es

posible observar que dentro del grupo de estudiantes que asisten a escuelas con plurigrado, las brechas de puntajes promedio, según el estrato socioeconómico, se diluyen: en Lengua, los de nivel socioeconómico bajo alcanzan 525 puntos, los de nivel medio 514, y los de nivel alto 563. Siguiendo una perspectiva multicausal y con el foco del análisis en aspectos que aluden a la forma de organización institucional escolar, la presencia de plurigrado se presentaría como un espacio social donde las brechas de los desempeños condicionadas por los contextos socioeconómicos tenderían a reducirse.

E) ESCUELAS PRIMARIAS CON DESEMPEÑOS DESTACADOS EN APRENDER

Este apartado presenta un resumen de las principales tendencias previamente analizadas a partir de la identificación de escuelas destacadas. Se denominan como tales a aquellas escuelas de gestión estatal que pertenecen a contextos desfavorables, cuyos estudiantes obtuvieron resultados muy buenos en la evaluación Aprender 2016, y que manifiestan altos índices de promoción.

De esta forma, se busca poner de relieve situaciones que quedan invisibilizadas al interior de los promedios globales, que dan cuenta de la posibilidad de lograr aprendizajes de calidad en contextos desfavorables, garantizando una progresión en tiempo oportuno de todos los estudiantes.

Para establecer estas escuelas, se parte de relevar los resultados promedio de los estudiantes de cada una de las escuelas de gestión estatal que participaron de Aprender 2016. Dentro de este conjunto fueron implementados cuatro criterios de identificación:

a) RESULTADOS DESTACADOS: Escuelas cuyo puntaje promedio supera en más de medio desvío estándar el puntaje medio rural, tanto en Lengua como en Matemática. A continuación se presenta una tabla con una clasificación de escuelas considerando resultados altos (superiores a medio desvío por encima del promedio), bajos (inferiores a medio desvío por debajo del promedio) y medios (con diferencias menores a medio desvío estándar)

ÁREA	PUNTAJE PROMEDIO	PORCENTAJE DE ESCUELAS
Lengua	Alto	36%
	Medio	45%
	Bajo	18%
Matemática	Alto	41%
	Medio	37%
	Bajo	22%

b) ESCUELAS EN CONTEXTOS DESFAVORABLES: Se consideró un indicador de vulnerabilidad del contexto, que fue construido en base a datos del censo 2010 para cada radio censal, que considera indicadores de nivel educativo y ocupación de los jefes de hogar, el hacinamiento y la calidad de la vivienda. Se considera vulnerabilidad alta a las escuelas localizadas en el cuartil más bajo de este indicador.

ÍNDICE DE VULNERABILIDAD DEL CONTEXTO	PORCENTAJE DE ESCUELAS
1° Cuartil	81%
2° Cuartil	16%
3° Cuartil	2%
4° Cuartil	1%

c) ESCUELAS QUE ATIENDEN A POBLACIÓN DESFAVORABLE: Escuelas donde más del 40% de su matrícula corresponda a estudiantes con un nivel socioeconómico bajo, a partir de un indicador construido sobre las respuestas a los cuestionarios de Aprender 2016.

PRESENCIA DE ESTUDIANTE CON NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO	PORCENTAJE DE ESCUELAS
40% o más	84%
Menos del 40%	16%

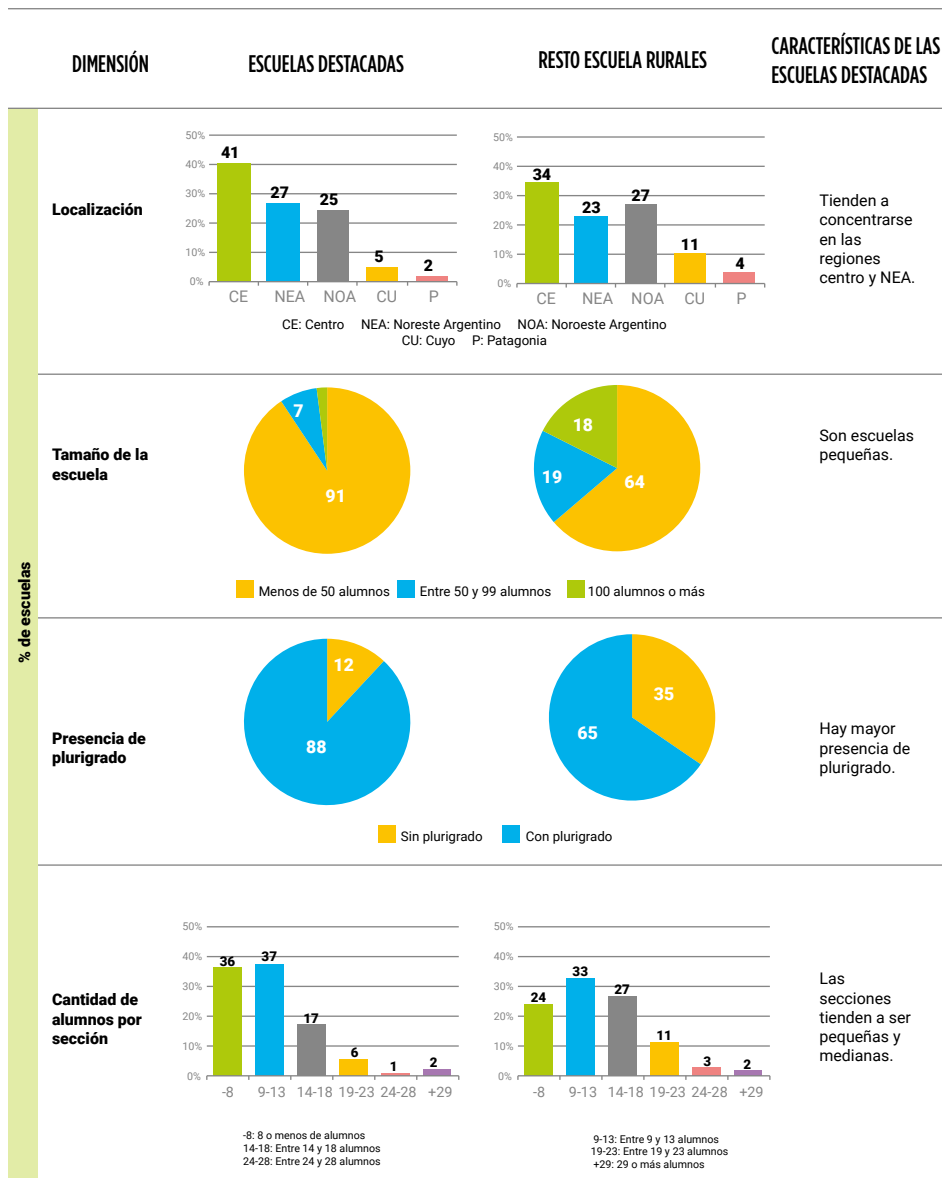
d) ALTOS NIVELES DE PROMOCIÓN: Adicionalmente a las características de contexto se buscó detectar a las escuelas con altos índices de promoción, es decir instituciones que ofrecen amplias oportunidades para la aprobación del año y no expulsan a los estudiantes con dificultades. Se seleccionaron las escuelas con más del 95% de promoción.

PORCENTAJE DE ESCUELAS

Escuelas con más del 95% de estudiantes promovidos	77%
Escuelas con menos del 95% de estudiantes promovidos	23%

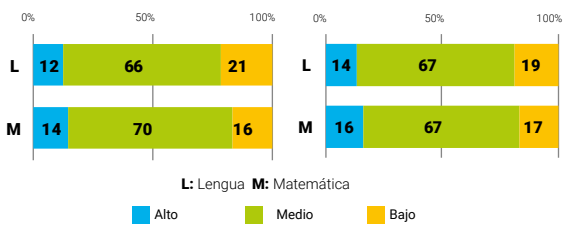
Implementando estos criterios, se logró identificar a 903 escuelas de gestión estatal identificadas como destacadas, lo que representa casi el 12% del total de escuelas rurales participantes.

A continuación, se presenta un cuadro sintético del perfil de las escuelas destacadas en comparación con el resto del universo de escuelas rurales evaluadas para reconocer cuáles son sus características distintivas.



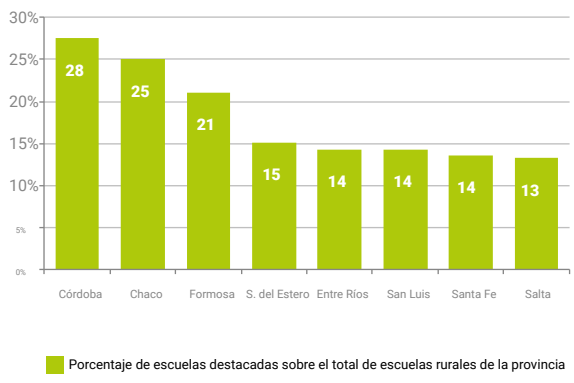


Autoconcepto en Lengua y Matemática



No hay diferencia según el autoconcepto en Lengua o Matemática.

Distribución por provincia



4. APRENDER 2016 EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL

Este capítulo analiza los resultados de las evaluaciones a la luz de las características de la oferta de secundaria en zonas rurales, las trayectorias escolares de los estudiantes, sus percepciones sobre el clima escolar y el contexto.

En primer lugar se exploran distintas configuraciones de la oferta escolar de secundaria rural, como los ciclos básicos, las escuelas agrotécnicas y con pedagogía de alternancia. Asimismo, se analizan otros aspectos de la oferta escolar que permiten identificar continuidades y rupturas con lo visto para el nivel primario.

Posteriormente, se estudian los resultados en función de variables clave que permiten tipificar los itinerarios escolares de los estudiantes. Se explora luego la vivencia escolar de los estudiantes y su relación con los resultados Aprender y finalmente, se analizan los desempeños en función de un conjunto de variables sobre el contexto socioeconómico de los estudiantes.

Para concluir, se relacionan los resultados con indicadores de abandono en el acceso a secundaria y a lo largo del nivel. Éstos brindan indicios sobre aquellos jóvenes que no están representados por los resultados de la evaluación, por encontrarse fuera de la escuela. Se elige un abordaje por jurisdicción para este análisis, tipificando situaciones e identificando grupos de provincias que corresponden a cada una.

Tal como el capítulo previo, la información aquí analizada dialoga con el capítulo 5 donde se describen las principales características de la educación rural en la Argentina.

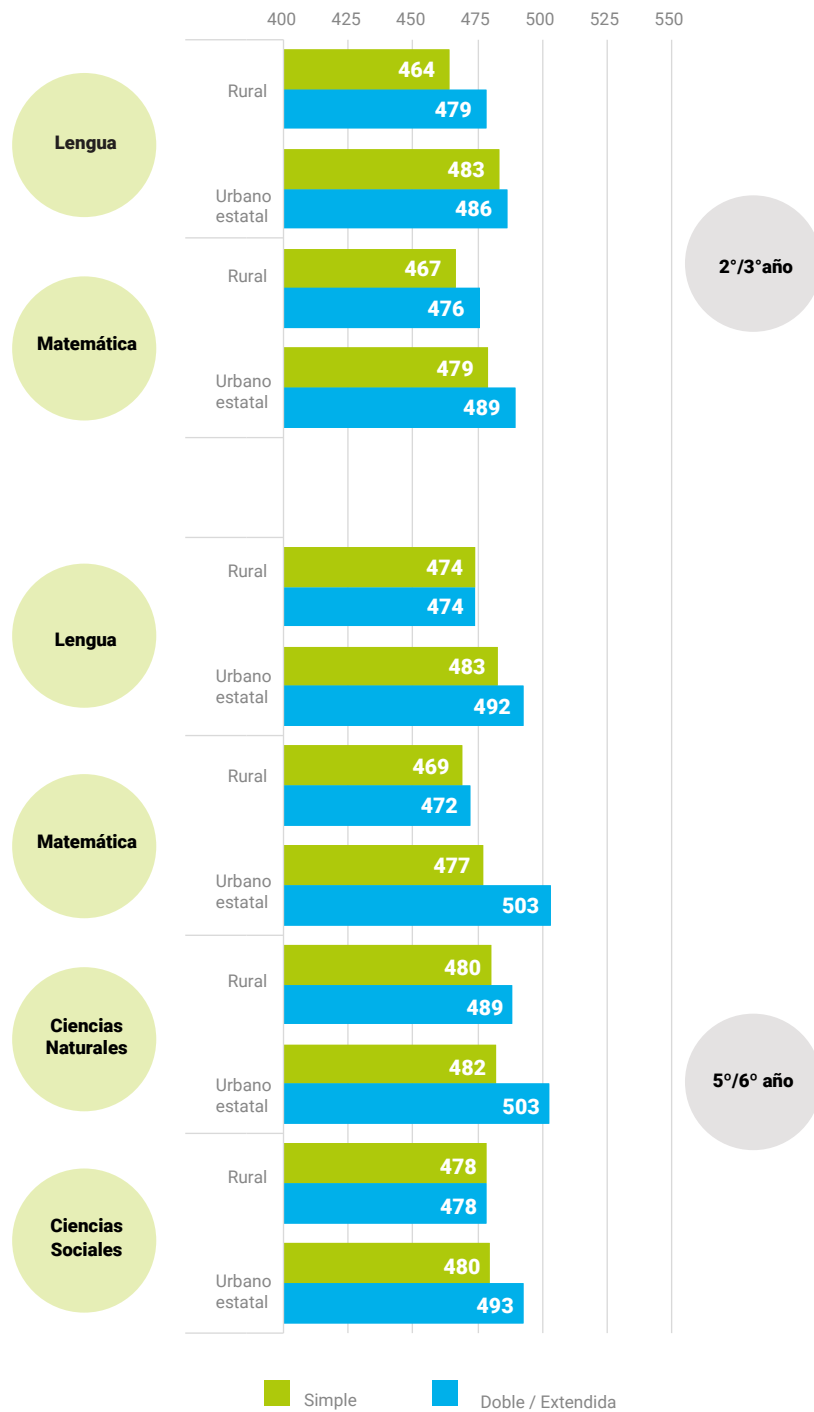
A) CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA ESCOLAR

En este apartado se presentan los resultados de Aprender en los dos grados evaluados de la educación secundaria, en relación con algunas variables clave que dan cuenta de la organización de la oferta escolar del nivel.

En primer lugar, el análisis que se basa en el tipo de jornada escolar dictada en la institución (simple, doble o extendida) debe tomar en consideración lo siguiente: entre los estudiantes evaluados del ámbito rural, en ambos años escolares, alrededor del 85% de los estudiantes asiste a escuelas de jornada simple, el 14% a escuelas de jornada doble y sólo el 1% a escuelas de jornada extendida. Entre quienes asisten a doble jornada, cerca del 30% corresponde a estudiantes de escuelas agrotécnicas.

GRÁFICO 40.

Puntaje promedio en las áreas evaluadas, en escuelas que ofrecen secundaria completa, según el ámbito de la escuela, por tipo de jornada. Secundaria, 2º/3º y 5º/6º año.



Nota: no se observan diferencias estadísticamente significativas en 5º/6º año entre los resultados de Lengua y Ciencias Sociales en el ámbito rural para el tipo de jornada.

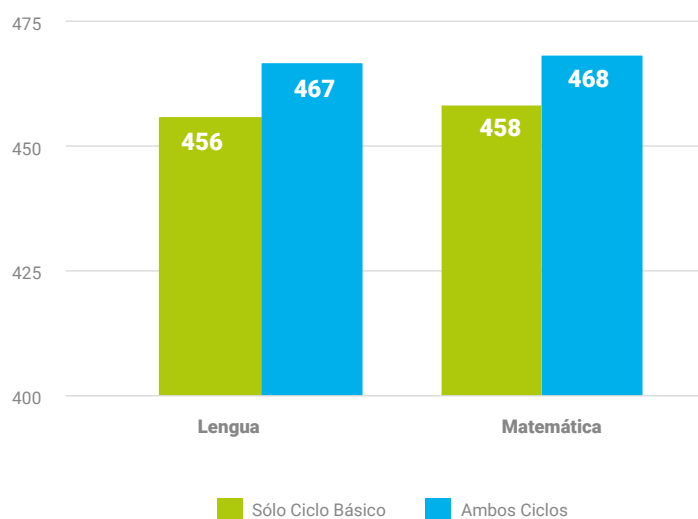
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En las zonas urbanas se observa que los estudiantes de jornada doble o extendida obtuvieron puntajes superiores que sus pares que asisten a jornada simple,

aunque con diferencias que varían en magnitud, y que en algunos casos no son significativas. En el ámbito rural este fenómeno se observa con menor intensidad, y sólo en 2º/3º año. En 5º/6º, los puntajes de estudiantes de ambos tipos de jornada se igualan. Incluso, en algunos casos los de jornada simple obtuvieron los mayores puntajes (en escuelas agrotécnicas y escuelas con pedagogía de alternancia)³³.

Otra variable relevante de caracterización de la oferta de secundaria rural son los ciclos dictados en la escuela: el 89% de los estudiantes de 2º/3º año asisten a escuelas que dictan secundaria completa (es decir tanto ciclo básico como ciclo orientado). El 11% restante asiste a escuelas con distintas configuraciones de oferta, que no dictan el ciclo orientado de secundaria³⁴. El siguiente gráfico muestra los resultados de Aprender agrupados según ciclos dictados en la escuela.

GRÁFICO 41.
Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, según ciclos ofertados en la escuela. Secundaria, 2º/3º año. Ámbito rural.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Los estudiantes que asisten a secundarias que sólo ofrecen ciclo básico obtuvieron resultados inferiores a los de sus pares en escuelas con ambos ciclos. Estas variaciones en los resultados invitan a pensar acerca de las características de estos establecimientos, sus contextos de surgimiento y los marcos de regula-

33 Esta información surge del análisis de los datos y para facilitar la comunicación, no se presenta en el gráfico.

34 Entre estas configuraciones existen: a) escuelas que dictan primaria y ciclo básico de secundaria (atienden al 54% de los estudiantes que van a escuelas sin ciclo orientado). Este formato de oferta, similar al de la vieja EGB, se encuentra en las provincias de San Juan, San Luis, Santiago del Estero y Tucumán. En San Juan, el 44% de la matrícula del ámbito rural de 2º/3º año asiste a escuelas con esta oferta. En San Luis, el 28%, en Tucumán, el 19% y en S. del Estero el 17%. b) escuelas que sólo dictan ciclo básico del secundario -Ciclos Básicos Rurales- (atienden al 46% restante de la matrícula de escuelas sin ciclo orientado). Este formato de oferta se observa en las provincias de: Bs. As. (atiende al 5% de la matrícula rural de 2º/3º de la provincia), Catamarca (31%), Chubut (4%), Formosa (15%), La Pampa (22%), La Rioja (15%), Misiones (1%) y S. del Estero (23%).

ción en los que funcionan. Futuros estudios podrían indagar las necesidades de fortalecimiento de las escuelas que sólo ofertan el ciclo básico y su adecuación a las necesidades de las comunidades rurales.

La secundaria rural cuenta con algunas propuestas pedagógicas específicas, tal como las escuelas con pedagogía de alternancia y escuelas agrotécnicas³⁵. Si bien estas instituciones atienden a una parte reducida de la matrícula evaluada (12%)³⁶, su configuración propia para el ámbito rural amerita la realización de un análisis detallado de sus resultados.

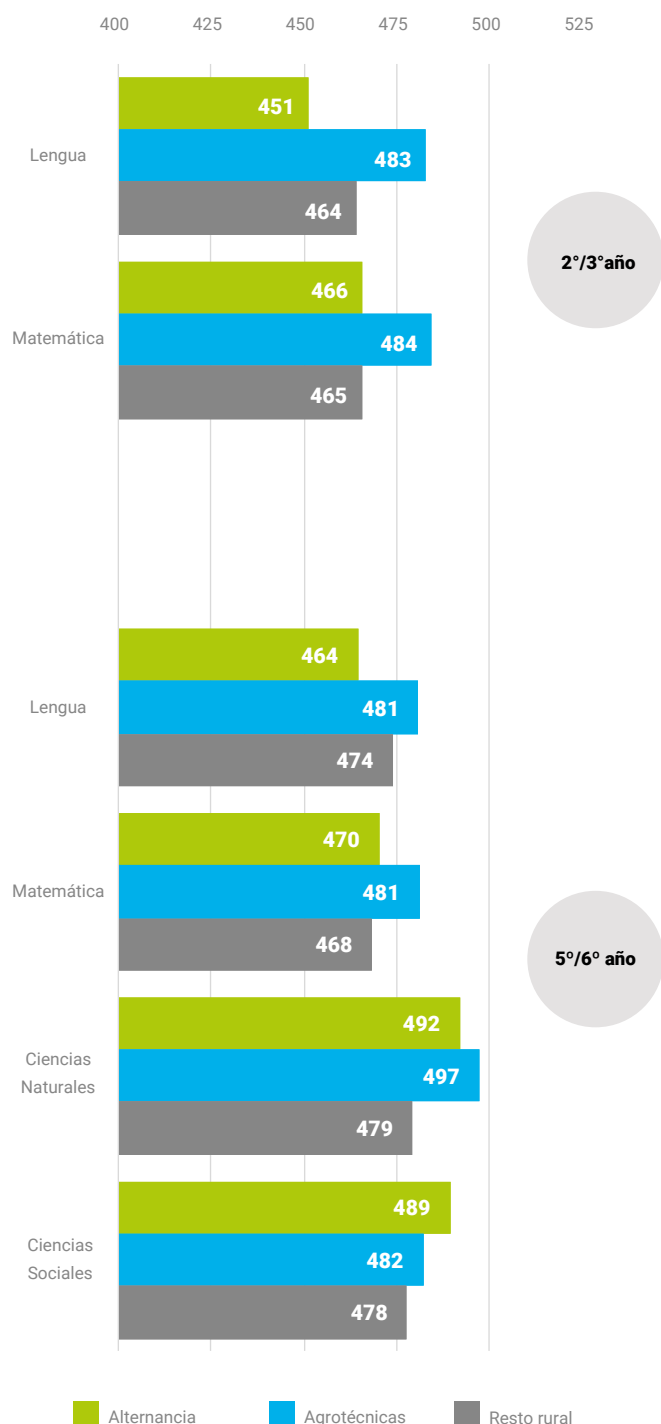
Es importante considerar que las escuelas agrotécnicas poseen como rasgo distintivo el hacer foco en aspectos formativos específicos. Ello tiene que ver con las capacidades de indagar, interactuar con pares y con adultos, proyectar acciones y registrar los procesos. Serían habilidades cognitivas, sociales y emocionales que trascienden los ítems típicos de las evaluaciones estandarizadas.

El siguiente gráfico muestra el puntaje promedio obtenido por los estudiantes de escuelas con pedagogía de alternancia, escuelas agrotécnicas y demás escuelas rurales, en la evaluación Aprender.

35 Para la identificación de las escuelas agrotécnicas que participaron en la evaluación Aprender se utilizó un registro preliminar de establecimientos, por lo que es posible que algunas escuelas que ofrecen esta modalidad no hayan estado incluidas en el análisis presentado en este informe.

36 En 2º/3º año, el 3% de la matrícula evaluada asiste a escuelas con pedagogía de alternancia y el 9% a agrotécnicas. En 5º/6º año, se trata del 3% y el 8% respectivamente.

GRÁFICO 42.
 Puntaje promedio en las áreas evaluadas, en escuelas con pedagogía de alternancia, escuelas agrotécnicas y demás escuelas rurales. Secundaria, 2º/3º y 5º/6º año.



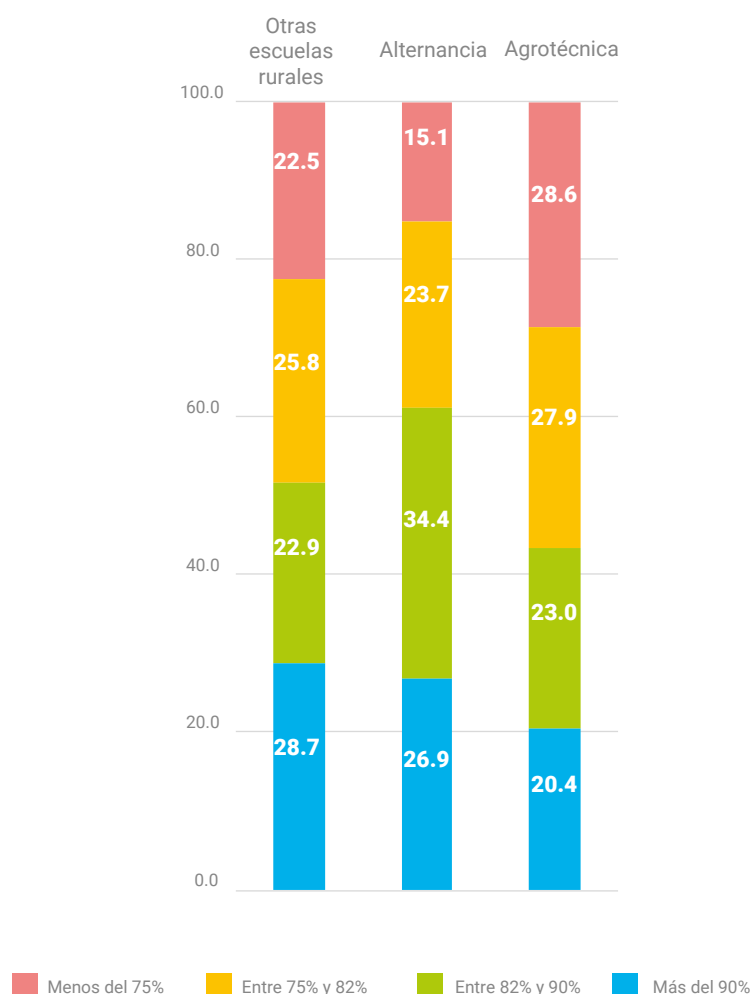
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Los estudiantes de escuelas con pedagogía de alternancia obtuvieron resultados similares a los del resto de las escuelas rurales en Lengua y Matemática, y superiores en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (5º/6º año).

31
PUNTOS ES LA DIFERENCIA EN EL PUNTAJE DE LENGUA DE LAS ESCUELAS AGROTÉCNICAS RESPECTO DE LAS DE ALTERNANCIA PARA 2º/3º AÑO. ESTAS DIFERENCIAS DEBEN LEERSE EN CONTEXTO: LAS ESCUELAS AGROTÉCNICAS MUESTRAN ÍNDICES MÁS ALTOS DE REPITENCIA Y ABANDONO.

Por otro lado, los estudiantes de escuelas agrotécnicas mostraron mejores desempeños en todas las áreas y en ambos años escolares, respecto del resto de las escuelas. No obstante, el siguiente gráfico aporta una clave de información significativa para contextualizar estos desempeños: el porcentaje de estudiantes promovidos por escuela, en el total del nivel secundario, varía de acuerdo si se trata de escuelas agrotécnicas, de alternancia y demás escuelas rurales.

GRÁFICO 43.
Porcentaje de estudiantes promovidos en el nivel secundario en escuelas con pedagogía de alternancia, escuelas agrotécnicas y demás escuelas rurales.
Año 2014.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Los datos permiten identificar que en las escuelas agrotécnicas los niveles de promoción son inferiores que en el resto de las escuelas rurales. Este indicador alerta sobre la interpretación de los resultados Aprender en este tipo de institución donde los puntajes son más elevados (a excepción de Ciencias Sociales); sin embargo, es también en este grupo de escuelas donde se concentran los mayores niveles de reprobación.

Al mismo tiempo, la promoción según escuelas brinda un dato interesante sobre las que tienen pedagogía de alternancia: en estas escuelas los estudiantes parecen contar con aprendizajes significativos, sobre todo en ciencias, con elevados niveles de progresión en los itinerarios escolares.

Finalmente, en el análisis se consideró otro conjunto de variables no incluido en el informe por no arrojar resultados significativos. Las mismas son:

- La estructura de organización por niveles de cada provincia, a saber 6 años de primaria y 6 de secundaria, o bien 7 de primaria y 5 de secundaria: no hay diferencias notables entre ambos tipos de estructura.
- El tamaño de la sección: a diferencia de lo observado en primaria, en secundaria no se revelan diferencias significativas en los resultados según la cantidad de estudiantes por sección.
- Las secciones plurigrado, que resultaron una variable muy significativa en el análisis de primaria, prácticamente no muestran diferencias en el caso de secundaria. Además, en este nivel, las secciones plurigrado son mucho menos frecuentes que en primaria: sólo el 10% de la matrícula evaluada en 2º/3º del ámbito rural asiste a secciones plurigrado; y entre los estudiantes de 5º/6º año este porcentaje se reduce al 5%.

B) ITINERARIOS ESCOLARES

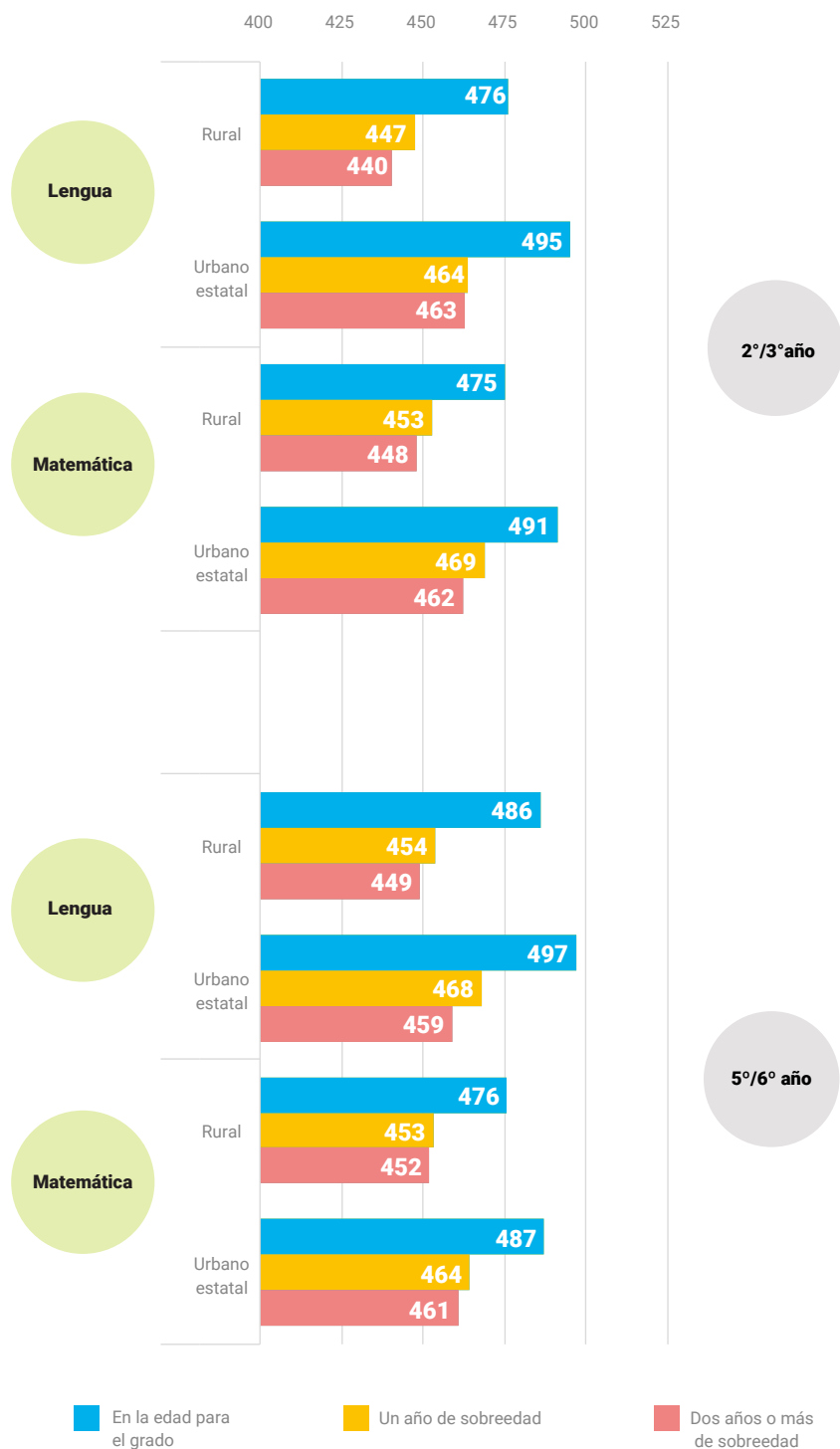
Este apartado presenta indicadores que refieren a diferentes dimensiones de las trayectorias escolares de los estudiantes en articulación con los puntajes promedio obtenidos en el relevamiento Aprender. Como variables clave para caracterizar los itinerarios se optó por mostrar la trayectoria escolar (en la edad para el grado o edad teórica, con un año de sobreedad o con dos o más años de sobreedad), la condición de repitencia según el nivel donde se haya producido (primaria, secundaria o en ambos niveles) y la cantidad de faltas acumuladas en el año que indicaron tener los alumnos al momento de la evaluación (oct. de 2016).

Los puntajes de los estudiantes según su condición de edad muestran que quienes asisten con edad teórica obtienen un mejor desempeño que sus pares con sobreedad. Entre asistir con un año de sobreedad o asistir con dos o más las diferencias son pequeñas respecto a los puntajes obtenidos. No obstante, al analizar las trayectorias de los estudiantes que repitieron alguna vez un grado según el nivel donde se produjo la repitencia, se observan diferencias. Quienes repitieron sólo en secundaria obtuvieron mejores puntajes –tanto en Lengua como en Matemática– que quienes dijeron haber repetido sólo en primaria o en ambos niveles.

El primero de los indicadores presentados es el de trayectoria escolar:

GRÁFICO 44.

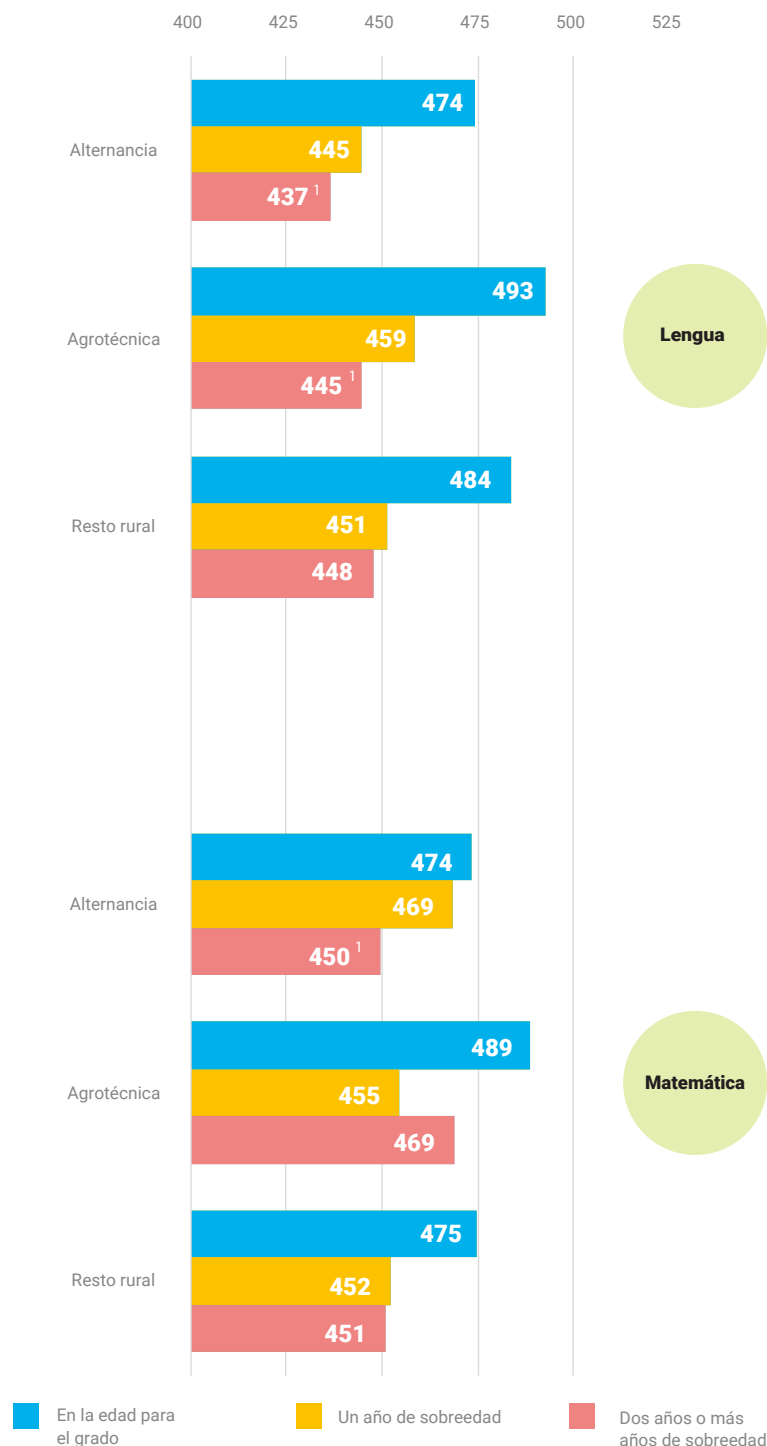
Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática según trayectoria escolar, según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año y 5º/6º año.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Los puntajes de los estudiantes con edad teórica (o edad esperada) son superiores al de los estudiantes con sobreedad. Pero sin importar la categoría de condición de edad, los desempeños en el ámbito rural están por debajo de los del ámbito urbano. Las brechas entre ámbitos son mayores en 2°/3° año y se reducen en 5°/6°. Esto se debe principalmente a que en el ámbito urbano disminuyen los puntajes en el último año de secundaria (tanto en Lengua como en Matemática) respecto a 2°/3° año.

GRÁFICO 45.
 Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática según trayectoria escolar, por escuelas con pedagogía de alternancia, escuelas agrotécnicas y demás escuelas rurales. Secundaria, 5°/6° año.



¹ Estimación realizada sobre menos de 100 casos, por lo que su margen de error es alto.
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

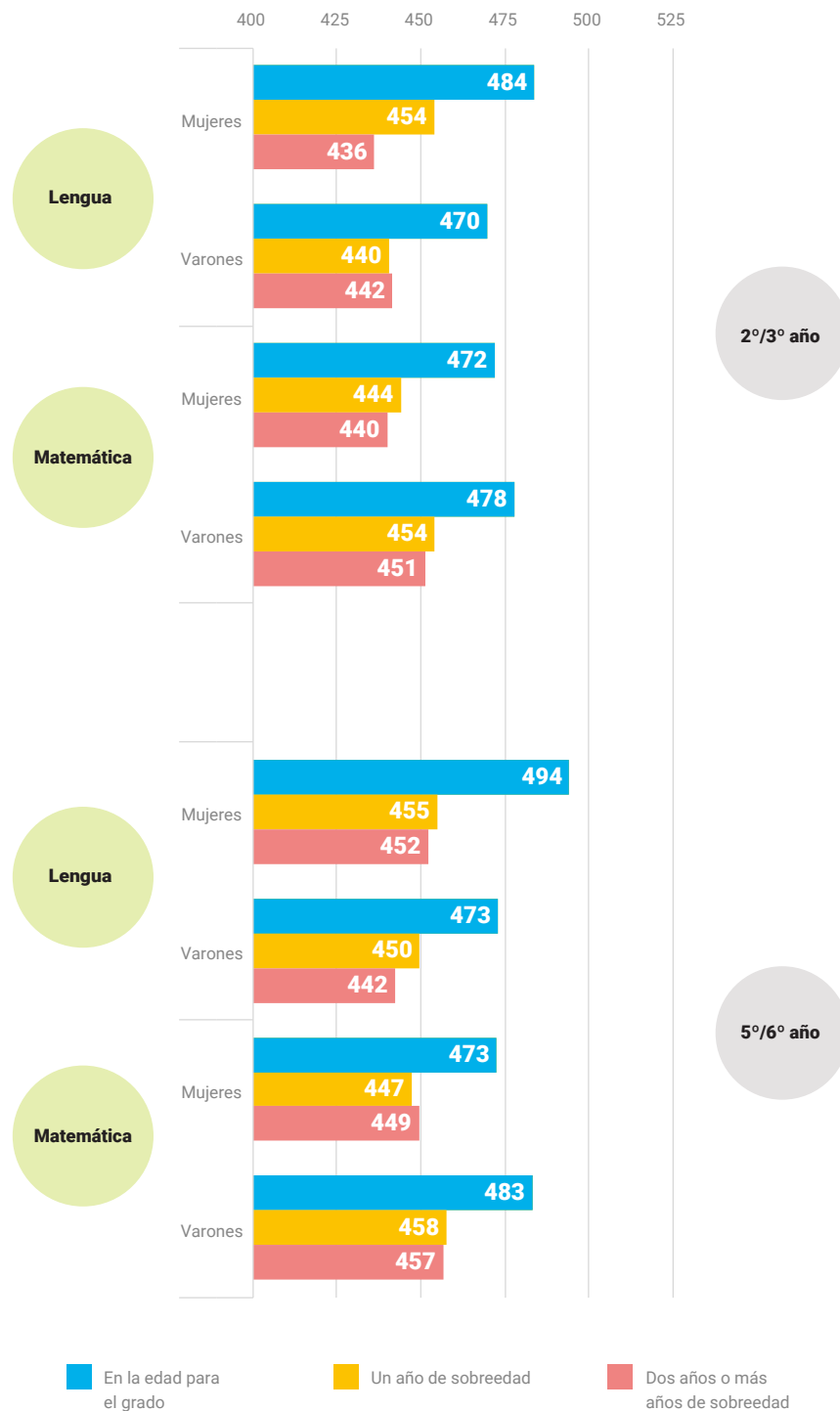
Para quienes asisten en edad teórica al último año de secundaria, los puntajes son superiores en las escuelas agrotécnicas. En el resto de las categorías de condición de edad los puntajes varían entre áreas y grupos de

escuelas. Los estudiantes con sobreedad en escuelas de alternancia muestran los desempeños más bajos en el área de Lengua, pero superiores al resto en el área de Matemática.

Al respecto, se destaca que la distribución por edad de los estudiantes es relativamente similar entre los tres grupos de escuelas considerados. De cada 100 estudiantes de 5º/6º año en escuelas de alternancia y resto rural, 70 asisten en la edad esperada para el grado, 20 lo hacen con un año de sobreedad y 10 con dos años o más. En el caso de las escuelas agrotécnicas esta proporción mejora levemente: 77 asisten con edad teórica, 16 con sobreedad de un año y 6 con sobreedad de dos o más³⁷.

37 Sin embargo, tal como se mostró en el apartado anterior, las escuelas agrotécnicas muestran porcentajes de promoción inferiores a las demás secundarias rurales. Por ello, que en las escuelas agrotécnicas se observe menor proporción de estudiantes con sobreedad puede deberse a circunstancias específicas; como por ejemplo, que los alumnos que reprueban en estas escuelas se cambien de institución o abandonen sus estudios, en mayor medida que en las otras escuelas rurales.

GRÁFICO 46.
 Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática según trayectoria escolar, por sexo. Secundaria, 2º/3º año y 5º/6º año. Ámbito rural.



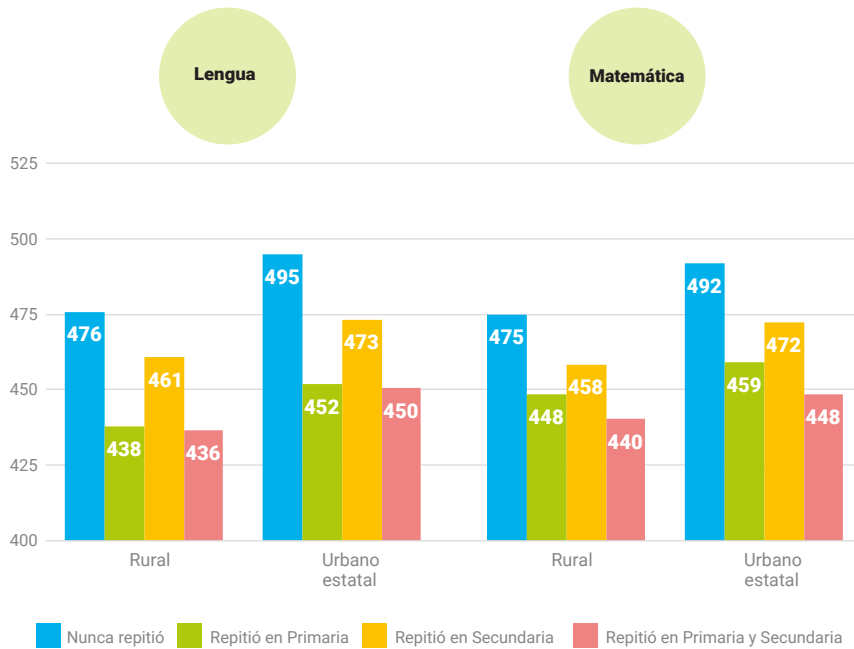
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Las mujeres que asisten en edad teórica y fueron evaluadas en Lengua muestran los puntajes más elevados, tanto en 2º/3º año como en 5º/6º. No obstante, en Matemática, los puntajes de los varones que asisten en edad teórica son superiores a los de las mujeres, aunque la diferencia entre sexos es menor que en Lengua.

Las diferencias por sexo según área evaluada se mantienen al considerar los puntajes de quienes asisten con sobreedad. Con excepción de los puntajes obtenidos por las mujeres según categoría de sobreedad en Lengua, el resto de los desempeños de quienes asisten con un año de sobreedad y dos o más son muy similares.

Los próximos gráficos muestran qué sucede con los desempeños en Aprender dentro del grupo de estudiantes que en algún momento de su itinerario escolar repitió el grado. Es decir que inevitablemente cursan el grado con un año de sobreedad o más.

GRÁFICO 47.
Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática según repitencia, según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año.



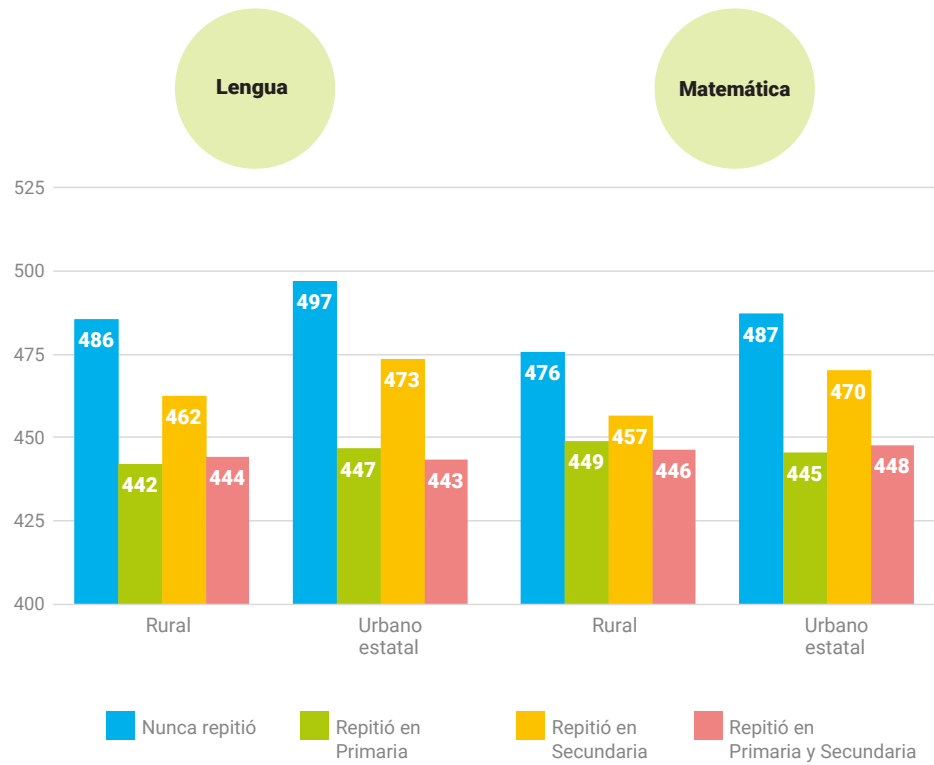
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Más allá de que aquellos alumnos identificados como “nunca repitió” equivalen a la categoría “en la edad para el grado” presentada en gráficos anteriores y que por lo tanto aquí también sus puntajes se ubican por encima del resto de evaluados; se observa que el resto de los puntajes varía de acuerdo al nivel donde se produjo la repitencia.

Tanto en zonas rurales como urbanas, quienes repitieron sólo en secundaria obtuvieron mejores puntajes que quienes lo hicieron sólo en primaria, o que repitieron en ambos niveles. A su vez, quienes repitieron en los dos niveles obtuvieron puntajes levemente menores que quienes lo hicieron sólo en primaria. Sin embargo, en la zona rural, todos los puntajes de las categorías de repitencia están por debajo que las del ámbito urbano.

30
PUNTOS O MÁS DE DESEMPEÑO SEPARAN A QUIENES NUNCA REPITIERON DE AQUELLOS QUE REPITIERON EN PRIMARIA Y EN SECUNDARIA.

GRÁFICO 48.
 Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática según repitencia, según ámbito de la escuela. Secundaria, 5º/6º año.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En el último año de secundaria, la tendencia es la misma que la señalada para 2º/3º año de ese nivel: quienes repitieron sólo en secundaria tienen puntajes superiores al resto de las categorías de repitencia y las diferencias son leves entre quienes repitieron sólo en primaria y repitieron en ambos niveles.

El análisis por sexo muestra que estas mismas tendencias se reproducen entre varones y mujeres.

GRÁFICO 49.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática según repitencia, por sexo. Secundaria, 2º/3º año y 5º/6º año. Ámbito rural.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Se destaca que en Lengua las mujeres que sólo repitieron en secundaria obtuvieron mejores puntajes que los varones en igual condición. Esta relación se invierte en el caso de Matemática: los varones que sólo repitieron en secundaria obtuvieron mejores desempeños que las mujeres. Para el resto de las categorías de repitencia –es decir, repitió sólo en primaria o en ambos niveles– los puntajes

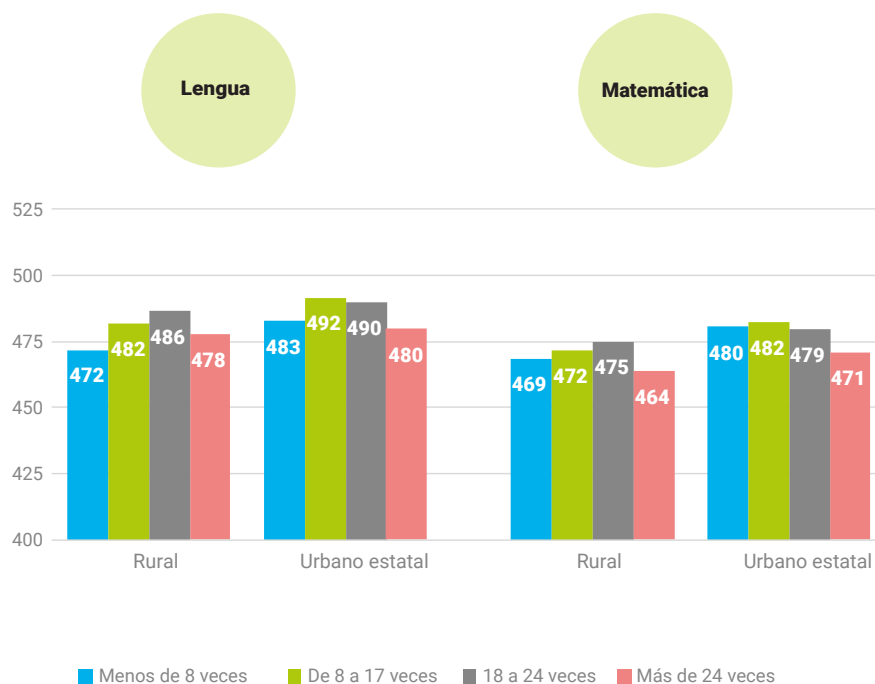
15
PUNTOS EN LENGUA Y 6 EN MATEMÁTICA ES LA DIFERENCIA DE PUNTAJES PARA QUIENES FALTARON MENOS DE 8 VECES Y QUIENES FALTARON ENTRE 18 Y 24 VECES EN EL ÁMBITO RURAL EN 5º/6º AÑO.

son más similares entre sexos para el área de Lengua y superiores para los varones en el área de Matemática.

Por último, el análisis de la cantidad de faltas en el año escolar según desempeño de los estudiantes no muestra diferencias significativas.

GRÁFICO 50.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, según cantidad de faltas en el último año, según ámbito de la escuela. Secundaria, 5º/6º año.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En términos generales las variaciones de los puntajes según cantidad de faltas son mínimas. No obstante, tanto en rural como en urbano quienes faltaron entre 8 y 24 veces obtuvieron los mejores puntajes. En el otro extremo, quienes menos faltaron (menos de 8 veces) y quienes más faltaron (más de 24 veces), obtuvieron los desempeños más bajos.

Complementariamente, se destaca que los alumnos de zonas rurales indicaron faltar menos que sus pares de zonas urbanas: 46% de los estudiantes del último año de secundarias rurales dijeron tener hasta 8 faltas acumuladas a octubre de 2016. Esta proporción fue de 29% entre los estudiantes de las secundarias urbanas³⁸.

C) EXPERIENCIA ESCOLAR

En este apartado se analizan las experiencias escolares de los estudiantes en relación con los puntajes promedio de los desempeños escolares en Aprender 2016. La variable seleccionada es el autoconcepto de los estudiantes en las cla-

³⁸ Ver apartado 5.b. Características de la educación rural argentina – los itinerarios escolares

ses de Lengua y Matemática. Esta variable mostró mayor nitidez a la hora de reflejar variaciones en los puntajes obtenidos.

El concepto que cada estudiante posee de sí mismo influye en el aprendizaje, puesto que impacta en las expectativas, en la confianza sobre las propias capacidades y en las metas propuestas. Pero también influye en los vínculos con los demás, interviene en las relaciones afectivas e interpersonales. El autoconcepto escolar refiere a lo que los estudiantes piensan y sienten respecto a ellos mismos; y afecta de gran modo a toda la experiencia escolar. También es importante considerar que el autoconcepto positivo se construye en buena medida con la retroalimentación escolar, es decir, no sólo es causa sino también consecuencia del rendimiento escolar y de los intercambios simbólicos que ocurren entre actores escolares.

De acuerdo a lo que evidencian los resultados de Aprender, aquellos estudiantes con autoconcepto alto muestran desempeños superiores en relación a quienes poseen un autoconcepto medio o bajo. En general, las brechas de puntaje entre autoconcepto alto y bajo son amplias y se observan en ambos ámbitos –rural y urbano- y en los dos años evaluados.

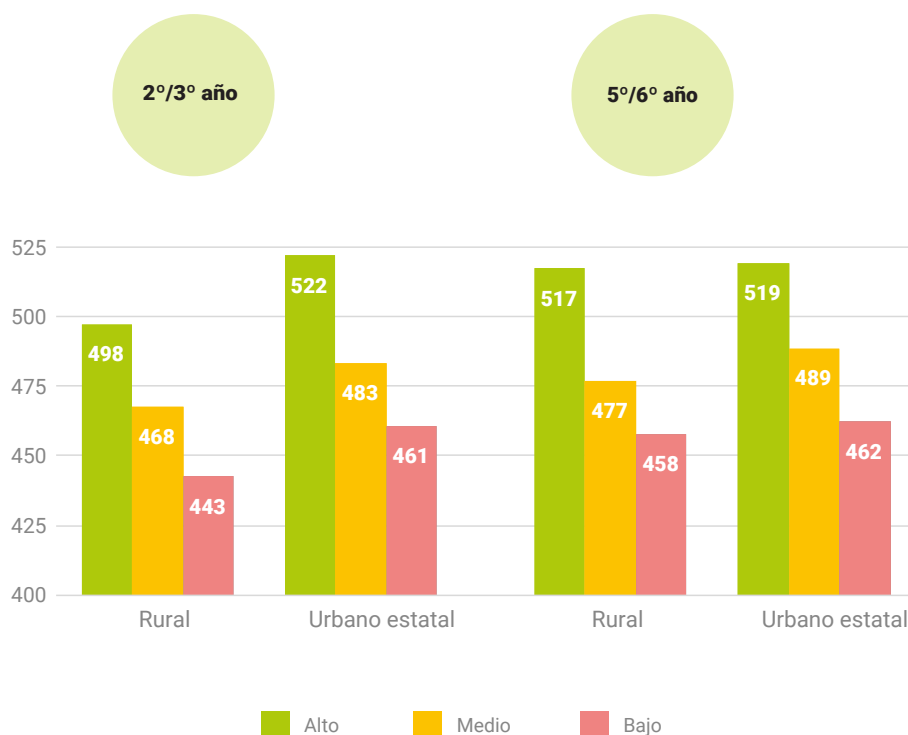
En relación con otras variables que aluden a las experiencias escolares y los puntajes obtenidos en Aprender, no se observan diferencias que merezcan ser analizadas. En este sentido, las variables “¿en la escuela te sentís contento?”, “¿en la escuela te sentís aburrido?” o “¿te llevás bien con tus compañeros?” mostraron puntajes muy similares entre las diversas categorías. Por esta razón se optó por no incluirlas en este apartado.

Pese a ello, se desea destacar que, tal como se presenta en el capítulo 5.b, las respuestas de los estudiantes de escuelas secundarias rurales indican que el clima escolar es más positivo que el de zonas urbanas. Y que, tal como se mencionó en el apartado dedicado a primaria, un clima escolar positivo entre estudiantes y los distintos actores escolares, contribuye a un mejor desarrollo personal de los individuos y mejores condiciones de aprendizaje.

La variable autoconcepto en la clase de Lengua fue construida como una combinación de diversas preguntas que se realizaron a los estudiantes: ¿cómo te va en la clase de Lengua?, ¿entendés rápido?, ¿te va bien?, ¿te resulta fácil o difícil entender lo que dicen los textos de la materia? ¿te resulta fácil o difícil comunicarte en forma escrita? En tanto, en el caso del autoconcepto referido a Matemática, el índice se compone de: ¿cómo te va en la clase de Matemática? ¿entendés rápido?, ¿te va bien?, ¿aplicás en la vida cotidiana lo que aprendés en Matemática?

En líneas generales, el autoconcepto en la clase de Lengua presenta una distribución muy similar entre ámbitos. En 2º/3º año, en promedio para ambas zonas, 18% de los estudiantes poseen un autoconcepto alto, 66% uno medio y 16% uno bajo. Mientras que en 5º/6º, también en promedio para los dos ámbitos, 12% de los estudiantes tienen un autoconcepto alto, 63% uno medio y 15% uno bajo.

GRÁFICO 51.
Puntaje promedio de la evaluación de Lengua según autoconcepto en la clase de Lengua, según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año y 5º/6º año.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

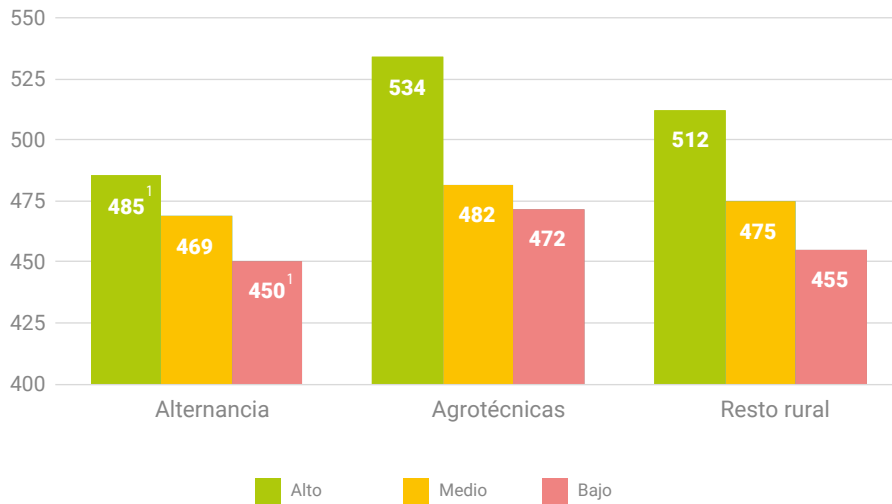
En ambos grados evaluados, aquellos estudiantes que tienen un autoconcepto alto en la clase de Lengua obtuvieron mejores puntajes que sus pares con autoconcepto medio o bajo. La distancia que separa a los puntajes de quienes tienen un autoconcepto alto del bajo es elevada en ambos ámbitos, y se mantiene prácticamente estable entre 2º/3º año y 5º/6º año (entre 57 y 62 puntos de diferencia entre autoconcepto alto y bajo en ambos grados y ámbitos).

Sin embargo, se destaca que el puntaje en 5º/6º año entre los estudiantes con autoconcepto alto, medio y bajo en el ámbito rural crece respecto al de 2º/3º. Este fenómeno no se produce en las escuelas urbanas.

A continuación se analiza el autoconcepto en clase de Lengua según escuelas con pedagogía de alternancia, agrotécnicas y resto rural para 5º/6º año del nivel. En promedio, un 12% de los estudiantes de cada grupo de escuela (alternancia, agrotécnicas, resto rural) posee un autoconcepto alto respecto de la clase de Lengua, 73% un autoconcepto medio y 15% uno bajo.

GRÁFICO 52.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua según autoconcepto en la clase de Lengua, por escuelas con pedagogía de alternancia, escuelas agrotécnicas y demás escuelas rurales. Secundaria, 5°/6° año.



¹ Estimación realizada sobre menos de 100 casos, por lo que su margen de error es alto.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

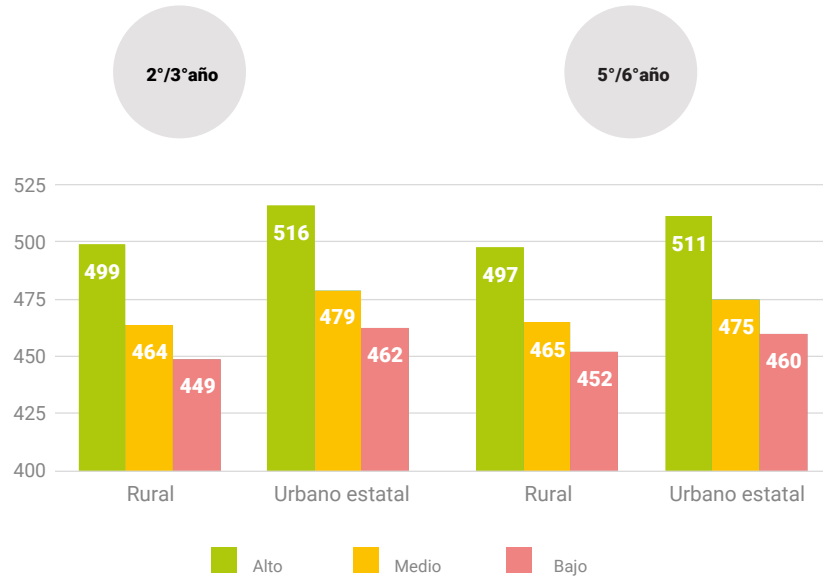
A primera vista se destaca el puntaje que obtuvieron los estudiantes con autoconcepto alto en las escuelas agrotécnicas. Este grupo muestra el valor más elevado de todas las categorías analizadas; pero también la mayor distancia respecto al puntaje de estudiantes con autoconcepto bajo.

Por el contrario, en las escuelas de alternancia los puntajes obtenidos por los estudiantes según autoconcepto fueron más similares entre categorías. Es pertinente tener en cuenta que la cantidad de alumnos con autoconcepto alto y bajo para este grupo de escuelas es reducida.

La distribución general del autoconcepto en la clase de Matemática, al igual que en Lengua, muestra porcentajes similares entre zonas. En 2°/3° año, 23% de los estudiantes presenta un autoconcepto alto, 66% uno medio y 16% uno bajo; y en 5°/6° año, los porcentajes son 22%, 67% y 11% respectivamente para cada categoría.

A su vez, el autoconcepto en clase de Matemática también muestra que quienes tienen un autoconcepto alto obtuvieron mejores puntajes que sus compañeros. Las diferencias entre puntajes según autoconcepto alto y bajo son notorias y se mantienen entre grados y ámbitos.

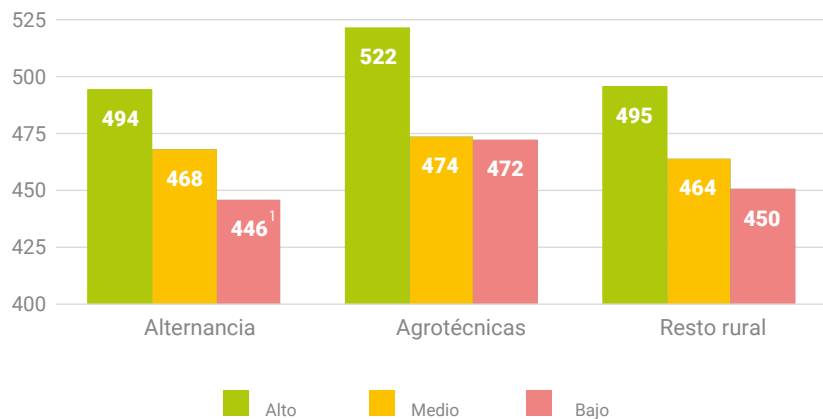
GRÁFICO 53.
 Puntaje promedio de la evaluación de Matemática según autoconcepto en la clase de Matemática, según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año y 5º/6º año.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

A diferencia de lo señalado en el análisis de Lengua, en el caso de Matemática los puntajes en 5º/6º año en zonas rurales son muy similares—en todas las categorías de autoconcepto— a los de 2º/3º. Como cierre de este apartado, se incluye el análisis del autoconcepto en la clase de Matemática según escuelas con pedagogía de alternancia, agrotécnicas y resto rural. Respecto a la distribución de los estudiantes por autoconcepto, los porcentajes vuelven a ser muy similares entre los tres grupos de escuelas considerados: un 22% tiene un autoconcepto alto —casi el doble que en Lengua—, 68% un autoconcepto medio y 10% uno bajo.

GRÁFICO 54.
 Puntaje promedio de la evaluación de Matemática según autoconcepto por escuelas con pedagogía de alternancia, escuelas agrotécnicas y demás escuelas rurales. Secundaria, 5º/6º año.



¹ Esta estimación está realizada sobre menos de 100 casos, por lo que su margen de error es alto.

Fuente: procesamiento según resultados de la evaluación Aprender 2016. Min. de Educ. de la Nación.

Las escuelas agrotécnicas vuelven a mostrar mejores desempeños para los estudiantes con autoconcepto alto respecto del resto. Pero en el caso del autoconcepto medio y bajo, los puntajes se tornan muy similares (474 y 472 para el medio y bajo, respectivamente). A pesar de ello, la distancia que separa a los puntajes de los estudiantes con autoconcepto alto del puntaje de quienes poseen un autoconcepto bajo es muy similar entre los tres grupos de escuelas y ronda entre los 45 y 49 puntos.

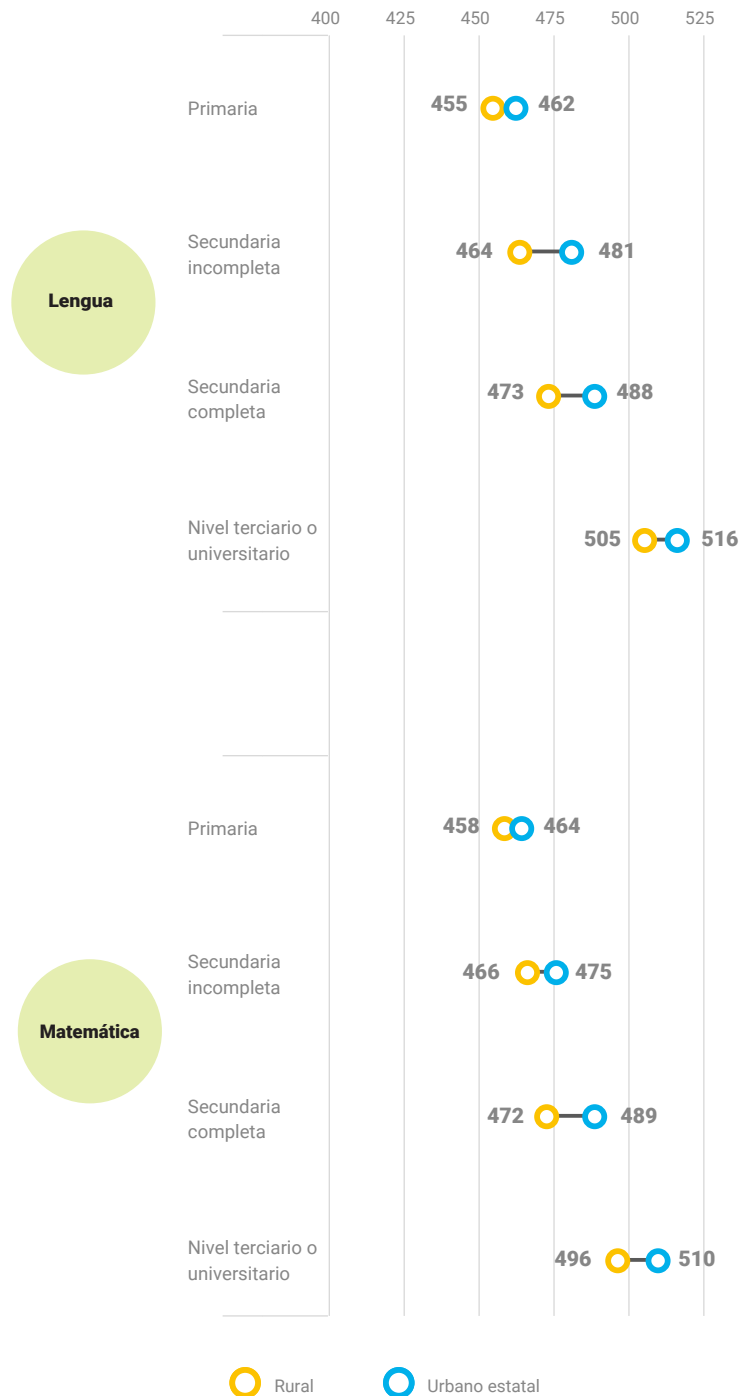
D) CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

Tal como se mencionó en el apartado de primaria, el contexto se analiza según determinadas características socioeconómicas de los alumnos. En este sentido, son dos los indicadores que se presentan: el nivel socioeconómico del estudiante y el nivel educativo del hogar³⁹. El primero refiere a un índice compuesto por las siguientes variables: nivel educativo de ambos padres, nivel de hacinamiento, acceso a tecnología del hogar, recepción por parte del estudiante a la Asignación Universal por Hijo (AUH), u otro programa similar. En términos generales, las variables consideradas indican que cuanto mayor es el nivel educativo de la madre o mayor es el nivel socioeconómico de los estudiantes, mayores son los puntajes obtenidos. Sin embargo, al cruzar estos indicadores con aquellos que refieren a las diversas ofertas escolares –como escuelas según ciclos dictados y escuelas con pedagogía de alternancia, agrotécnicas y resto rural– se presentan ciertas particularidades. A iguales categorías de contexto del alumno, las escuelas que sólo ofrecen ciclo básico y las escuelas de alternancia reflejan menores puntajes que el resto de los grupos considerados.

Los próximos gráficos muestran el puntaje obtenido por los estudiantes en Aprender respecto del nivel educativo alcanzado por su madre. Cuanto mayor es el nivel educativo de la madre, mayor el desempeño de los estudiantes.

³⁹ Como fue descrito en el apartado de nivel primario, para aludir al clima educativo del hogar se utiliza el nivel educativo de la madre.

GRÁFICO 55.
 Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática según nivel educativo de la madre, según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año.

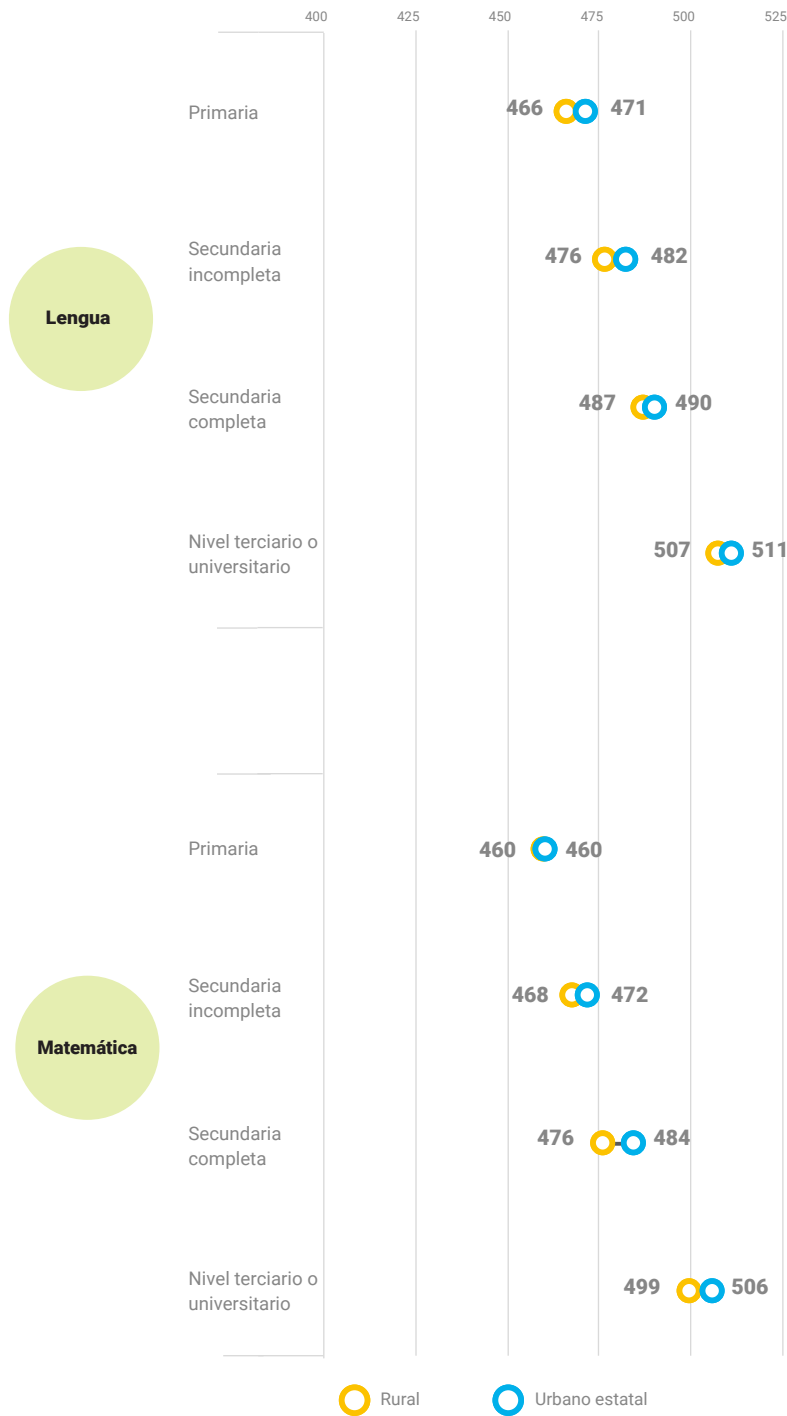


Fuente: procesamientos propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

A igual nivel educativo de la madre, los puntajes de los estudiantes en contextos rurales son inferiores a los del ámbito urbano, en algunos casos en magnitudes leves. La menor diferencia entre ámbitos se observa en madres con primaria como máximo nivel educativo alcanzado. En el resto de las categorías las diferencias entre ámbitos se amplían, en especial para los estudiantes con madre con “secundaria incompleta” en Lengua y “secundaria completa” en Matemática.

GRÁFICO 56.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática por nivel educativo de la madre, según ámbito de la escuela. Secundaria, 5º/6º año.



Nota: no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de Lengua entre rural y urbano estatal para el nivel educativo de la madre terciario o universitario.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

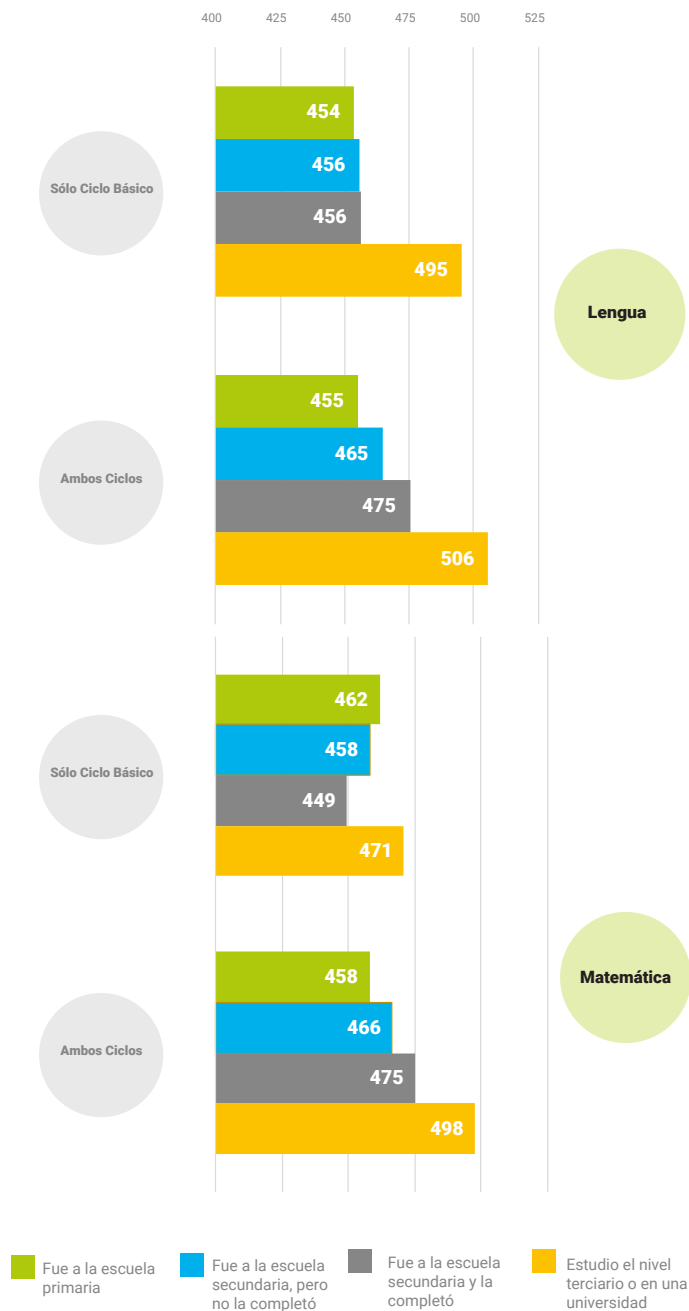
En el último año de secundaria, las brechas entre categorías de nivel educativo por ámbito se reducen respecto a lo observado en 2º/3º año, para todos los niveles educativos, siendo las diferencias no estadísticamente significativas. En

general, a similar nivel educativo de la madre se detectan desempeños muy parecidos entre estudiantes de contextos rurales y urbanos.

Por otra parte, el análisis de los puntajes obtenidos por los estudiantes según el nivel educativo de la madre abierto por el tipo de oferta de las escuelas presenta algunas variaciones que merecen mencionarse.

GRÁFICO 57.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática por nivel educativo de la madre, según ciclos ofertados en la escuela. Secundaria, 2º/3º año. Ámbito rural.

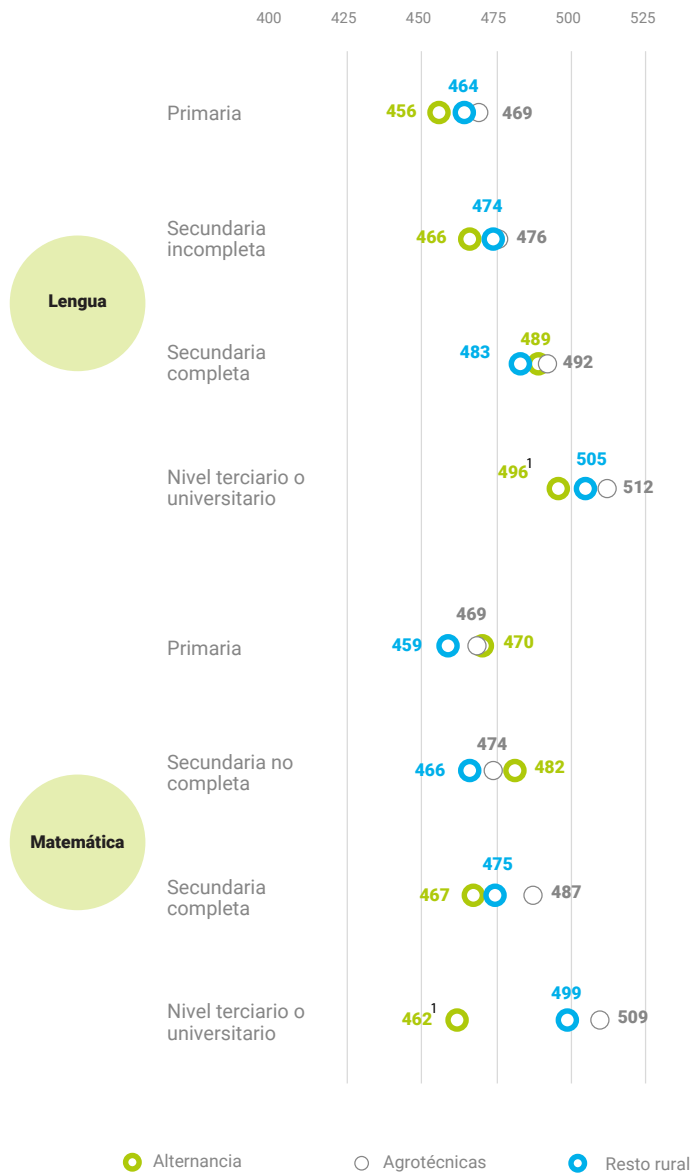


Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Mientras que en las escuelas con ambos ciclos ofertados, cuanto mayor es el nivel educativo de la madre, mayor es el puntaje obtenido por los estudiantes; en las escuelas con sólo ciclo básico (aquellas que ofertan primaria y ciclo básico o sólo ciclo básico) no se observa este fenómeno. Los puntajes son muy similares entre las primeras tres categorías y en su conjunto más bajos que en las escuelas con secundaria completa. En Matemática, en el grupo de escuelas con sólo ciclo básico, los puntajes obtenidos por los estudiantes con madres con mayor nivel educativo están mucho más cercanos a aquellos con madres con menor formación académica.

GRÁFICO 58.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática según nivel educativo de la madre, según escuelas con pedagogía de alternancia, escuelas agrotécnicas y demás escuelas rurales. Secundaria, 5º/6º año.



¹ Estimación realizada sobre menos de 100 casos, por lo que su margen de error es alto.

Nota: no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de Lengua entre escuelas de alternancia, agrotécnicas o el resto de las escuelas rurales cuando el nivel educativo de la madre es Secundario completo, Secundario incompleto y terciario o universitario.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

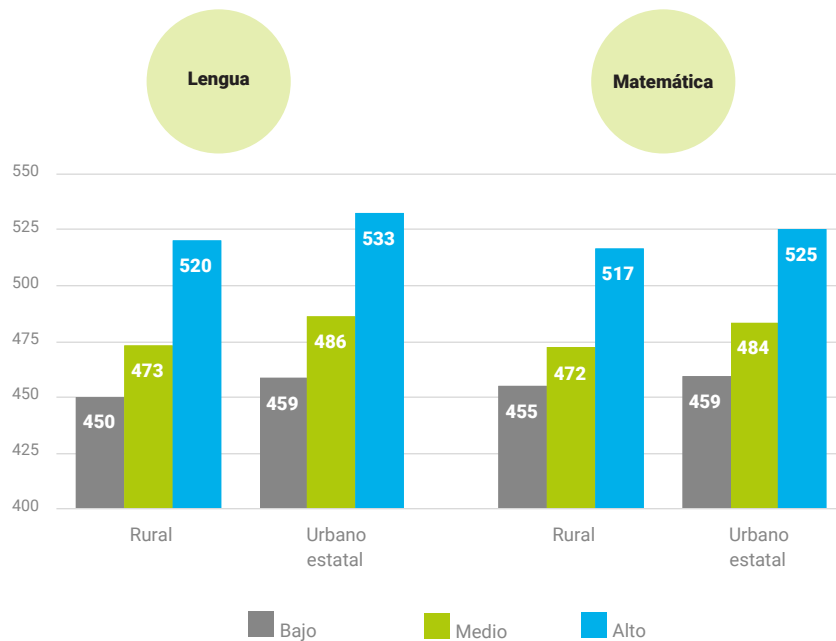
En el área de Lengua, los puntajes de los estudiantes de escuelas agrotécnicas se ubican por encima de los del resto de las escuelas en todas las categorías de nivel educativo de la madre. Estas diferencias de puntaje son pequeñas y en general no son estadísticamente significativas en Lengua. Del mismo modo, las escuelas de alternancia están por debajo en todas las categorías presentadas, con excepción de los estudiantes cuyas madres cuentan con secundaria completa.

En Matemática, mientras que para los dos grupos de menor nivel de estudios los puntajes son más parejos entre escuelas, para las dos categorías restantes –secundaria completa y superior– las brechas son mucho mayores. Los puntajes en alternancia vuelven a estar por debajo que en el resto de las escuelas.

Los gráficos a continuación caracterizan el desempeño de los estudiantes según su índice de nivel socioeconómico. Al respecto se destaca que en el contexto rural, en promedio, el porcentaje de estudiantes con nivel socioeconómico bajo duplica al de zonas urbanas⁴⁰.

GRÁFICO 59.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, por índice de nivel socioeconómico del estudiante, según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

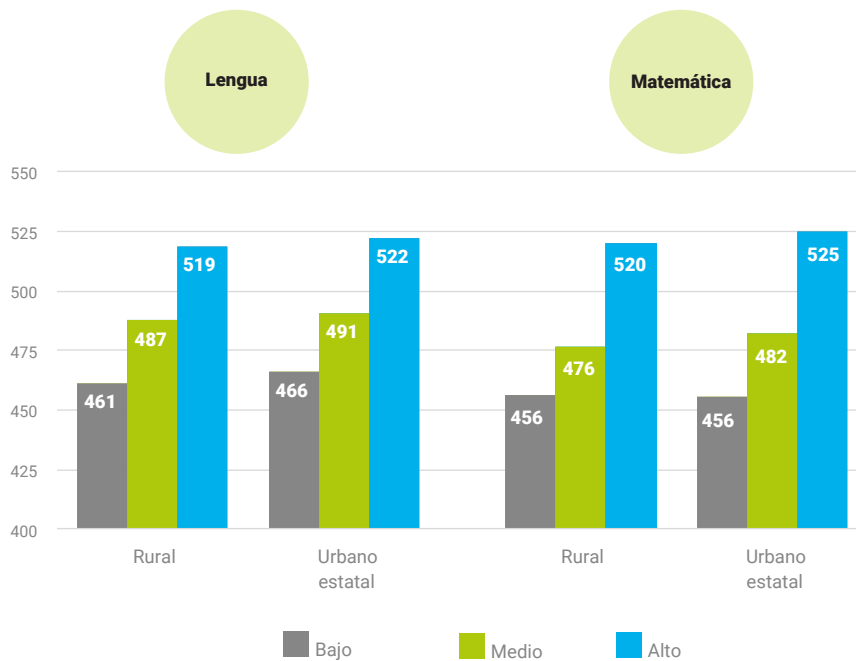
40 Índice de nivel socioeconómico (NSE) 2º/3º año: bajo 39% rural, 21% urbano / medio 55% rural, 69% urbano/ alto 6% rural, 10% urbano.

NSE 5º/6º año: bajo 42% rural, 23% urbano/ medio 53% rural, 68% urbano /alto 5% rural, 9% urbano. Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación.

70
PUNTOS EN LENGUA Y 62 EN MATEMÁTICA ES LA DIFERENCIA ENTRE PUNTAJES PARA LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN EL ÁMBITO RURAL.

Entre los estudiantes con mayor nivel socioeconómico los puntajes son más altos, tanto en Lengua como en Matemática. Sin embargo, a igual categoría del índice, los puntajes en las zonas rurales se mantienen por debajo de sus pares de zonas urbanas. Este fenómeno no se observa en el último año de secundaria, tal como muestra el siguiente gráfico.

GRÁFICO 60.
Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, por índice de nivel socioeconómico del estudiante, según ámbito de la escuela. Secundaria, 5º/6º año.



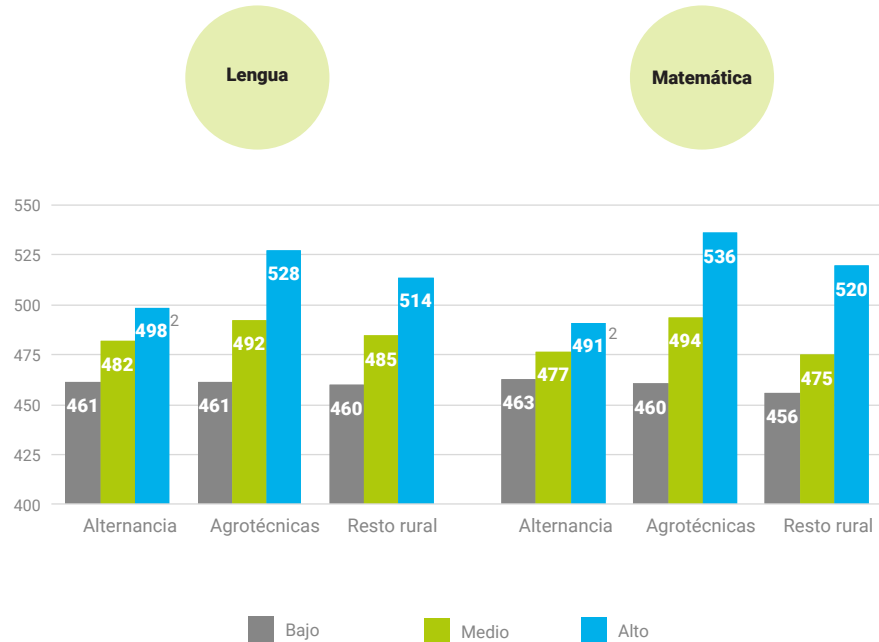
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En comparación con 2º/3º año, en el último año de secundaria los puntajes de Lengua de ambos ámbitos se vuelven más similares aunque levemente disminuyen los de las zonas urbanas y aumentan los de zonas rurales.

No obstante, en Matemática, los puntajes entre categorías se mantienen en valores similares en 5º/6º año respecto a lo observado en 2º/3º.

GRÁFICO 61.

Puntaje promedio de la evaluación de Lengua y Matemática, por índice de nivel socioeconómico del estudiante, según escuelas con pedagogía de alternancia, escuelas agrotécnicas y demás escuelas rurales. Secundaria, 5º/6º año.



²Esta estimación está realizada sobre menos de 50 casos, por lo que su valor es sólo indicativo.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

El análisis según escuelas de alternancia, agrotécnicas o resto rural en 5º/6º año muestra que nuevamente los puntajes más altos se concentran en los estudiantes con mayor nivel socioeconómico. Las diferencias entre puntajes según esta variable son más amplias en las escuelas agrotécnicas.

No se registran diferencias en el desempeño de los estudiantes con nivel económico bajo en escuelas de alternancia, agrotécnicas o resto rural.

E) EL ABANDONO ESCOLAR COMO MARCO PARA LA LECTURA DE LOS RESULTADOS DE APRENDER

Un aspecto a considerar en el análisis de los resultados de la educación secundaria son las diferencias en los universos evaluados en términos de cobertura del sistema educativo.

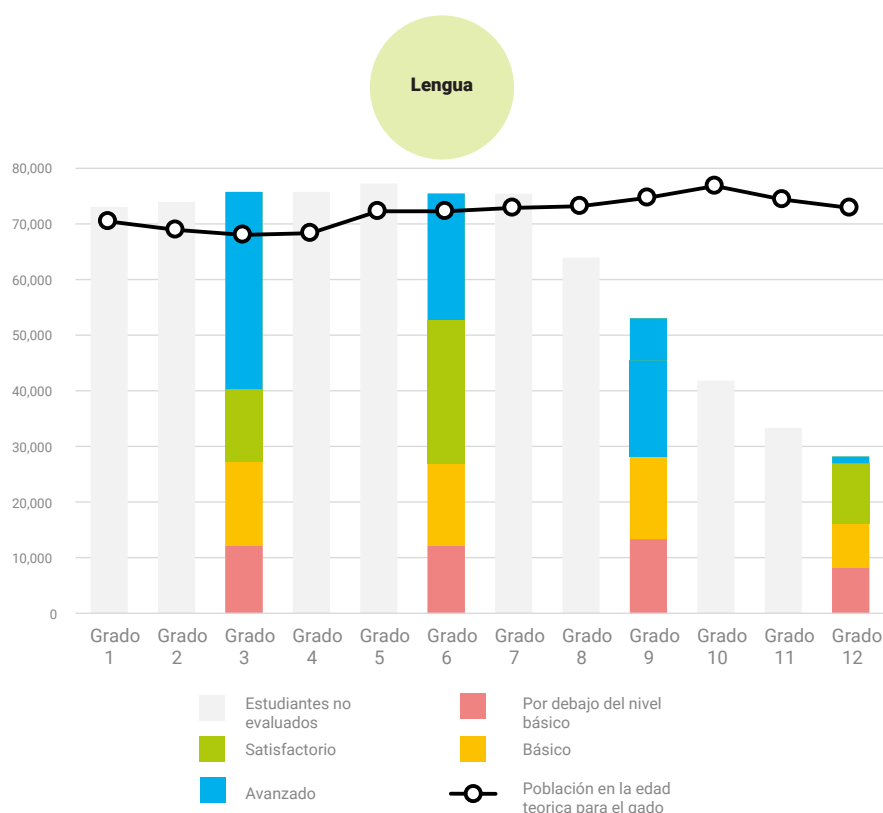
La evaluación de desempeños sólo caracteriza a la población que asiste a la escuela. Desde la óptica del derecho a la educación, cabe preguntarse acerca de la situación de los adolescentes que no se ven representados en las evaluaciones por estar fuera del sistema educativo.

En el nivel secundario rural se manifiestan intensos y sostenidos niveles de abandono escolar. Esto provoca una creciente disminución del universo de es-

tudiantes, que hacia el último año del nivel alcanzan magnitudes que equivalen a una tercera parte de la matrícula de 6° grado de primaria.

El gráfico siguiente presenta un esquema sencillo de relación entre niveles de desempeño y matrícula en los cuatro grados evaluados (3° y 6° de Primaria y 2°/3° año y 5°/6° año), trasladando los porcentajes de desempeño obtenidos en la evaluación de Lengua a la matrícula inscrita en cada grado.

GRÁFICO 62.
Matrícula según condición de edad, por grado y resultados Aprender en Lengua. Ámbito rural. Año 2015.



Fuente: Procesamiento propio sobre la base de datos de DINIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2015 y evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

El esquema muestra cómo se distribuirían los niveles de logro en la matrícula por grado, tomando como referencia el total de estudiantes inscritos en el grado.

El porcentaje de niveles de logro representa un conjunto de estudiantes de diferente tamaño según la matrícula por año de estudio, lo que queda invisibilizado si se aborda exclusivamente el valor porcentual. Cabe preguntarse cuáles serían los desempeños en Aprender 2016 de los adolescentes que no asisten a la escuela.

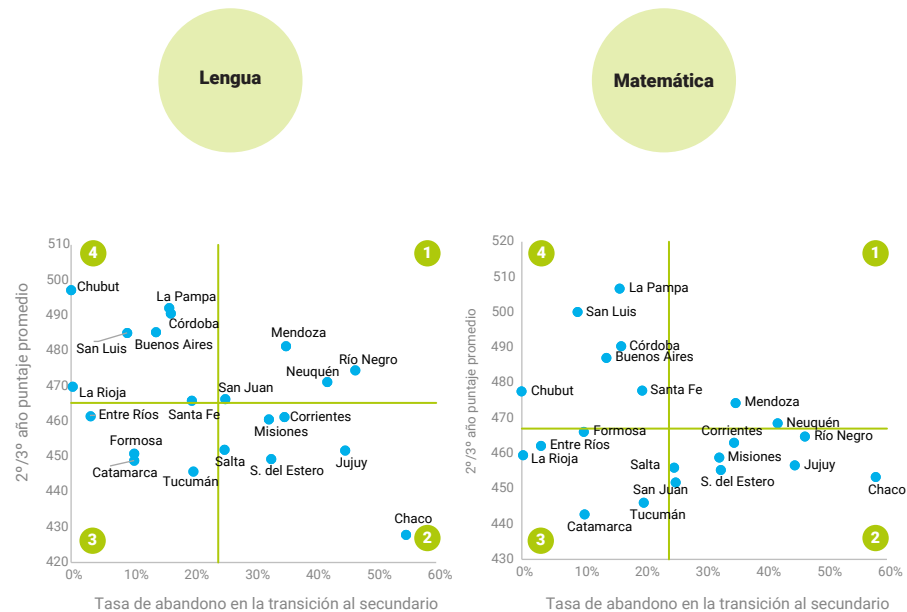
De esta manera, este esquema contribuye a situar la mirada en el doble desafío de inclusión y de mejora de los aprendizajes, ya que ambos son componentes fundamentales de la calidad educativa. Es indispensable no perder de vista la relación entre cobertura y datos de Aprender.

Al desagregar los rendimientos en un plano territorial, se entiende que buenos desempeños pueden convivir con altos niveles de exclusión escolar. Por ello, especialmente en el caso de la secundaria, es necesario poner en diálogo los resultados de Aprender con indicadores que permitan dimensionar el abandono en las zonas rurales. En este apartado, se aborda este objetivo para 2°/3° año y para 5°/6° año.

En el caso de 2°/3° año, se utiliza la tasa de abandono en la transición entre primaria y secundaria⁴¹, que añade una clave de lectura significativa a los resultados de Aprender. En 2015, el 24% de los adolescentes en condiciones normativas de inscribirse en el primer año de la educación secundaria en zonas rurales no lo hizo. Este porcentaje es muy elevado en comparación con el de zonas urbanas (6,6%). Con este indicador y el puntaje promedio obtenido en Lengua y Matemática se confeccionó una serie de gráficos de dispersión por provincia (sólo para el ámbito rural). La comparación de cada jurisdicción con la media nacional permitió identificar 4 cuadrantes o grupos de provincias. Sus características principales se especifican a continuación.

GRÁFICO 63.

Puntaje en Lengua y Matemática en 2°/3° año y tasa de abandono en la transición al secundario.



Fuente: Procesamiento propio sobre la base de datos de DiNIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2015 y evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

⁴¹ La tasa de abandono en la transición entre niveles es el complemento de la tasa de ingreso efectivo a secundaria, es decir, su diferencia respecto del 100%. La tasa de ingreso efectivo a secundaria relaciona los inscriptos en el primer año del secundario con la demanda potencial. En ésta se incluye no sólo a los egresados de la primaria del año anterior, sino también a los que ese año hayan tenido un primer acceso fallido a la educación secundaria (reprobados y abandonantes intra-anales del primer año de secundaria). Para cada provincia se consideran los grados correspondientes a su estructura de organización entre niveles (6/6, 7/5). La tasa de abandono en la transición entre niveles expresa por lo tanto la diferencia entre la demanda potencial de inscripción al primer año del nivel y el total efectivo de matrícula, permitiendo dimensionar el abandono.

El gráfico distribuye a las jurisdicciones a partir de ambos criterios. Las líneas punteadas muestran los valores promedio para las zonas rurales del total país, por lo que la cercanía o distancia respecto de esta referencia señala cuán diferente es el indicador de la provincia respecto del total.

Se destaca que la comparación de cada jurisdicción con el promedio nacional no equivale a afirmar que los valores nacionales son –o están cerca– de manifestar magnitudes deseadas de abandono o de desgranamiento de matrícula. Muy por el contrario, fueron seleccionados sólo para establecer un criterio arbitrario de comparación.

El cruce de ambas líneas promedio establece cuatro cuadrantes o zonas. A cada una de ellas le corresponde una característica en particular. Se identifican las jurisdicciones que pertenecen a cada una de ellas, omitiendo las que muestran valores cercanos al promedio nacional:

Cuadrante 1: Provincias con resultados satisfactorios en la evaluación, donde un porcentaje significativo de estudiantes no logra acceder al secundario. Integran este cuadrante: Mendoza, Neuquén y Río Negro (sólo Lengua).

Cuadrante 2: Provincias con resultados debajo del promedio nacional en la evaluación, donde un porcentaje significativo de estudiantes no logra acceder al secundario. Estas provincias se encuentran en situación más crítica. Integran este cuadrante: Chaco, Jujuy, Misiones, Corrientes y Santiago del Estero (ambas disciplinas). También Río Negro (sólo Matemática).

Cuadrante 3: Provincias con alto nivel de acceso al secundario donde, sin embargo, los desempeños son inferiores a la media nacional. Integran este cuadrante: Formosa, Catamarca, Tucumán (ambas disciplinas), La Rioja y Entre Ríos (sólo Matemática).

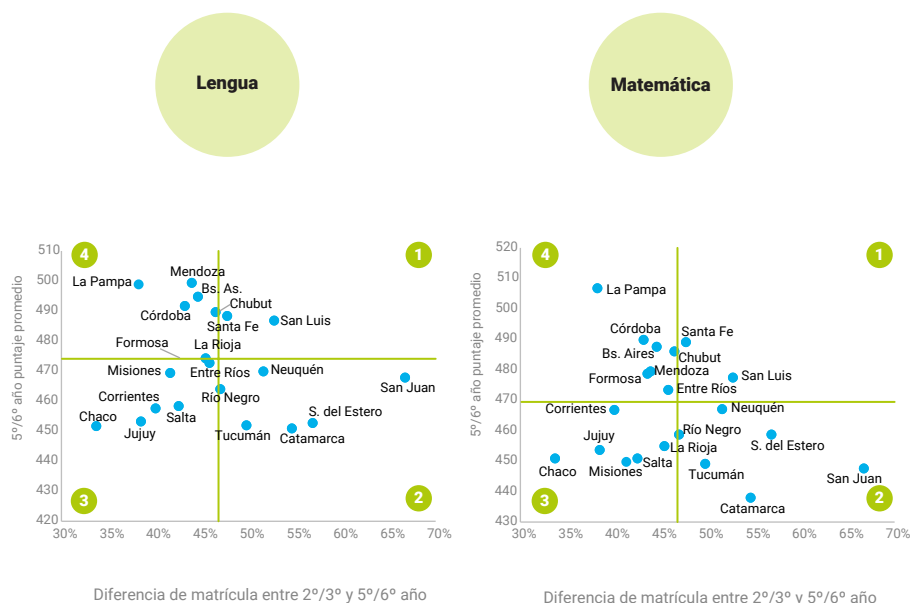
Cuadrante 4: Provincias con alto nivel de acceso al secundario y desempeños superiores a la media nacional. Estas provincias se ubican en mejor posición que las anteriores. Integran este cuadrante: Buenos Aires, Córdoba, La Pampa y San Luis (ambas disciplinas). También Chubut (sólo Lengua).

En el caso del 5°/6° año, se optó por un indicador alternativo que represente mejor el desgranamiento que se produce entre la finalización del ciclo básico y el tránsito por el ciclo orientado. Se calcula para ello la diferencia de matrícula entre 2°/3° año y 5°/6° año de secundaria⁴², que contribuye a la interpretación de los resultados del último año del nivel. Permite dimensionar la proporción de estudiantes que el sistema educativo “perdió” entre el final del ciclo básico y el final del ciclo orientado.

⁴² Esta diferencia se expresa en términos porcentuales, en relación con la matrícula de 2°/3° año. Si bien la relación directa no permite dimensionar el desgranamiento de una misma cohorte, constituye una buena aproximación considerando la estabilidad de las cohortes poblacionales.

La diferencia de matrícula en el ámbito rural, también para 2015, es del 47%. Es decir que prácticamente por cada dos estudiantes en 2°/3° año, había sólo uno en 5°/6° año.

GRÁFICO 64.
 Puntaje de Lengua y Matemática en 5°/6° año y desgranamiento de matrícula entre 2°/3° año y 5°/6° año de Secundaria.



Fuente: Procesamiento propio sobre la base de datos de DiNIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2015 y evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En este caso, el gráfico permite dimensionar la relación entre los resultados de Aprender en escuelas rurales y el nivel de abandono que se manifiesta en cada jurisdicción entre la finalización del ciclo básico y el último año del ciclo orientado.

Al igual que en el indicador anterior, la zona en la que se posicionan las jurisdicciones permite identificar relaciones diferentes entre desempeño y abandono.

Cuadrante 1: Provincias con resultados superiores a la media nacional en la evaluación, donde un porcentaje significativo de estudiantes que llega hasta el final del ciclo básico no logra cursar el final del ciclo orientado. Integra este cuadrante la provincia de San Luis.

Cuadrante 2: Provincias con resultados debajo del promedio nacional en la evaluación, donde un porcentaje significativo de estudiantes abandona antes de llegar al final del secundario. Integran este cuadrante: Catamarca, San Juan, Santiago del Estero y Tucumán.

Cuadrante 3: Provincias con un desgranamiento menor al promedio nacional donde, sin embargo, los jóvenes no obtuvieron buenos desempeños en la evaluación. Integran este cuadrante: Corrientes, Chaco, Jujuy, Misiones y Salta.

Cuadrante 4: Provincias con un desgranamiento menor al promedio nacional y buenos desempeños en Aprender. Integran este cuadrante: Buenos Aires, Córdoba, La Pampa y Mendoza.

En términos generales, la posición de cada provincia de acuerdo al abandono en la transición o diferencia de matrícula se mantiene estable entre las áreas evaluadas. También se identifican algunas jurisdicciones que permanecen en el cuadrante 4 –aquel de mejor situación relativa–, en ambos fenómenos presentados. Por el contrario, con excepción de Santiago del Estero, las provincias que integran el cuadrante 2 –aquel de situación más crítica– varían según el indicador analizado.

El ejercicio propuesto –mediante el cruce de indicadores de abandono y puntajes promedio– pretende contribuir al análisis de temas clave para el desarrollo del nivel secundario. Estos son la permanencia, progresión y aprendizajes de los estudiantes.

F) ESCUELAS SECUNDARIAS CON DESEMPEÑOS DESTACADOS EN APRENDER

En forma similar a lo presentado en el apartado del nivel primario, aquí se propone identificar las escuelas secundarias que muestran resultados destacados. Se implementan los mismos criterios de identificación, denominando como tales a aquellas escuelas de gestión estatal que pertenecen a contextos desfavorables, cuyos estudiantes obtuvieron resultados muy buenos en la evaluación Aprender 2016, y que manifiestan altos índices de promoción.

Dado que en el último año de la secundaria la cantidad de escuelas es menor, se tomó la decisión de implementar en este caso tres criterios de identificación:

a) RESULTADOS DESTACADOS: Escuelas cuyo puntaje promedio para el último año de la secundaria supera en más de medio desvío estándar el puntaje medio rural, tanto en Lengua como en Matemática. A continuación se presenta una tabla con una clasificación de escuelas considerando resultados altos (superiores a medio desvío por encima del promedio), bajos (inferiores a medio desvío por debajo del promedio) y medios (con diferencias menores a medio desvío estándar)

ÁREA	PUNTAJE PROMEDIO	PORCENTAJE DE ESCUELAS
Lengua	Alto	19%
	Medio	61%
	Bajo	20%
Matemática	Alto	18%
	Medio	65%
	Bajo	17%

b) ESCUELAS EN CONTEXTOS DESFAVORABLES: Escuelas que están localizadas en contextos vulnerables. Para ello se tomó un indicador de vulnerabilidad del contexto construido en base a datos del censo 2010 para cada radio censal, que considera indicadores de nivel educativo y ocupación de los jefes de hogar, el hacinamiento y la calidad de la vivienda. Se considera vulnerabilidad alta a las escuelas localizadas en el cuartil más bajo de este indicador.

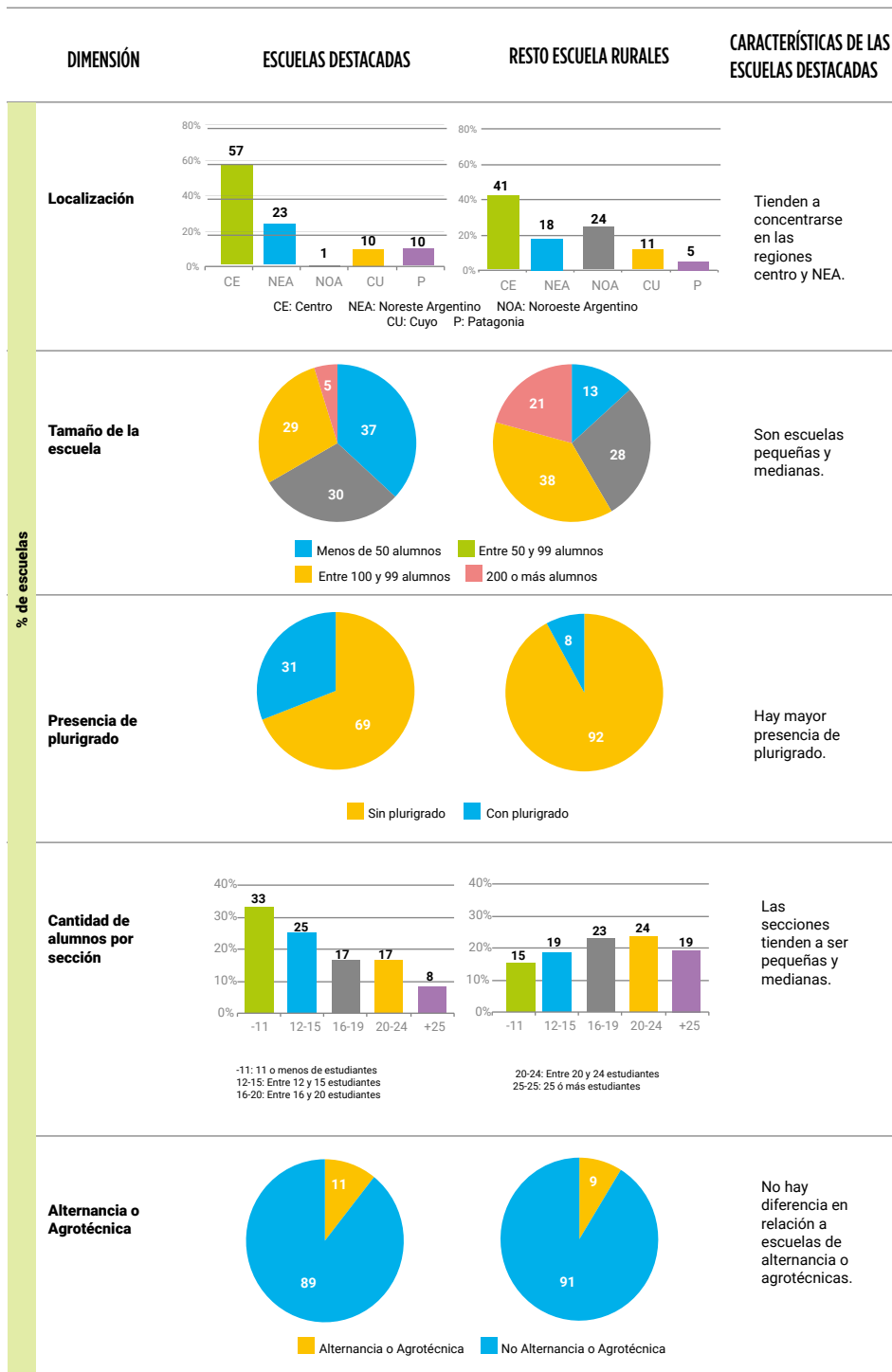
ÍNDICE DE VULNERABILIDAD DEL CONTEXTO	PORCENTAJE DE ESCUELAS
1° Cuartil	82%
2° Cuartil	16%
3° Cuartil	2%
4° Cuartil	1%

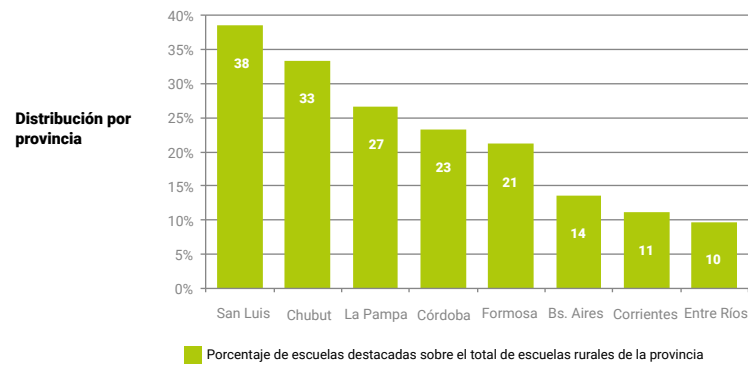
c) ESCUELAS CON ALTOS NIVELES DE PROMOCIÓN: adicionalmente a las características de contexto, se buscó detectar a las escuelas con altos índices de promoción, de manera tal de identificar estas instituciones que ofrecen amplias oportunidades para la aprobación del año, y no expulsan a estudiantes con dificultades. Se seleccionaron las escuelas con más del 80% de alumnos promovidos.

	PORCENTAJE DE ESCUELAS
Escuelas con más del 80% de promovidos	60%
Escuelas con menos del 80% de promovidos	40%

Implementando estos criterios, se logró identificar como destacadas a 84 escuelas secundarias rurales de gestión estatal, que representan casi el 9% del total de escuelas rurales participantes.

A continuación se presenta un cuadro sintético del perfil de las escuelas destacadas, en comparación con el resto del universo de escuelas secundarias rurales evaluadas en 5º/6º año, con el objeto de reconocer cuáles son las características distintivas de este conjunto.





5. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN RURAL ARGENTINA

En objetivo de este apartado es presentar una caracterización general que profile la situación de la educación rural y amplíe la lectura realizada sobre los desempeños.

Para ello, se abordan algunos datos extraídos de la evaluación Aprender y de los Relevamientos Anuales de Matrícula y Cargos, que permiten dar cuenta de algunas dimensiones centrales de la educación rural. Asimismo, se analiza el perfil de los itinerarios escolares por la educación primaria y secundaria y, también se incorporan algunos indicadores de caracterización del clima escolar y de las condiciones de vida de los estudiantes, que surgen de sus respuestas a los cuestionarios complementarios de Aprender 2016.

A) LOS ITINERARIOS ESCOLARES POR LA EDUCACIÓN RURAL

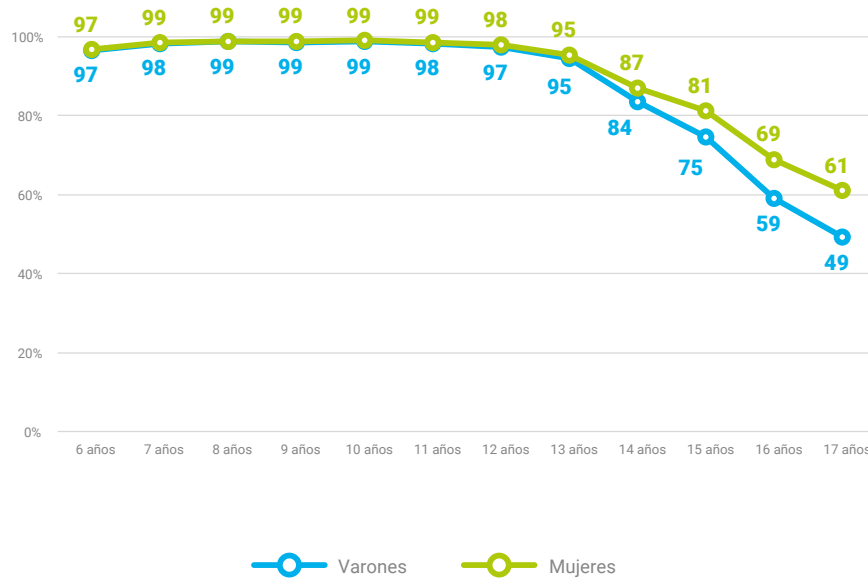
El análisis de la cobertura del sistema educativo permite reflejar su capacidad para asegurar el efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso de quienes conforman la población objetivo de la escolarización. En tal sentido, obtener los datos necesarios sobre la oferta escolar del nivel secundario en el ámbito rural permitirá las posibilidades futuras de diseño de estrategias tendientes a acortar la brecha entre quienes acceden efectivamente al nivel y quienes no lo hacen.

El perfil de cobertura del sistema educativo puede obtenerse a través de información sobre la población que asiste, pero también aquella que queda excluida. Por tanto, es necesario un abordaje que tome como unidad de análisis a la población rural en su conjunto.

La fuente disponible para construir información general sobre el ámbito rural es el Censo 2010. Se presentan a continuación los datos de asistencia escolar de la población rural, desagregada por sexo.

GRÁFICO 65.

Porcentaje de la población de 3 a 17 años que asiste a la escuela, por sexo. Ámbito rural. Año 2010.



Fuente: Procesamiento propio sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

En el ámbito rural, desde los 6 y hasta los 12 años de edad, el sistema educativo alcanza a cubrir prácticamente a toda la población infantil. Esta universalidad de la cobertura constituye una ventana de oportunidad para las políticas educativas, que pueden alcanzar a todos los niños y niñas en el marco institucional de la escuela.

Pero a partir de los 12 años, el indicador decrece, fenómeno que se explica por el abandono escolar. Las diferencias entre varones y mujeres se acentúan en estas edades, donde las tasas de escolarización reflejan mayores niveles de abandono en la población masculina. En edades superiores se manifiesta la brecha que representa las desiguales oportunidades de acceso entre varones y mujeres: ya a los 15 años, el 81% de la población femenina asiste a la escuela, pero sólo el 75% de la masculina. A los 17 años, cerca de la mitad (51%) de los varones se encuentran fuera de la escuela, y una tercera parte (39%) en el caso de las mujeres.

A pesar de estas brechas, es relevante resaltar la expansión de la cobertura en zonas rurales que se manifiesta en las últimas décadas, señal del esfuerzo realizado por el país y las provincias para ampliar la oferta educativa, principalmente en la década de los 90: mientras que en 1991 asistía a la escuela el 55% de la población de 12 a 17 años, este porcentaje se incrementa a 72% en 2001 y a 79% en 2010.

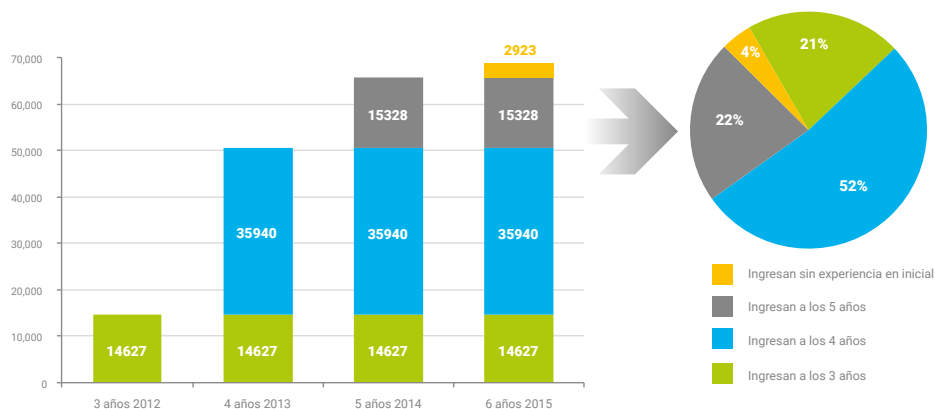
La información del relevamiento anual permite actualizar algunos de estos diagnósticos a años más recientes, y complementar la mirada general de cobertura con algunas dimensiones del itinerario escolar.

En primer lugar, se aborda una caracterización de la experiencia en el nivel inicial. En Argentina, a partir de 2015 se establece los 4 años como edad obligatoria

45%
DE LOS
ADOLESCENTES
DE 17 AÑOS QUE
VIVEN EN ZONAS
RURALES NO
ASISTE A LA
ESCUELA. EN LOS
VARONES, ESTE
PORCENTAJE SE
INCREMENTA AL
51%

de ingreso al sistema educativo. Si bien no es foco de este documento la caracterización de la educación de la primera infancia, resulta relevante construir un perfil de acceso en función de los análisis que posteriormente se realizan sobre la vinculación de esta experiencia con los desempeños en Aprender.

GRÁFICO 66.
Porcentaje de la población que ingresa al primario con uno, dos o tres años de experiencia en el nivel inicial. Ámbito rural. Año 2014.



Fuente: Procesamiento propio sobre la base de datos de DINIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2011-2015

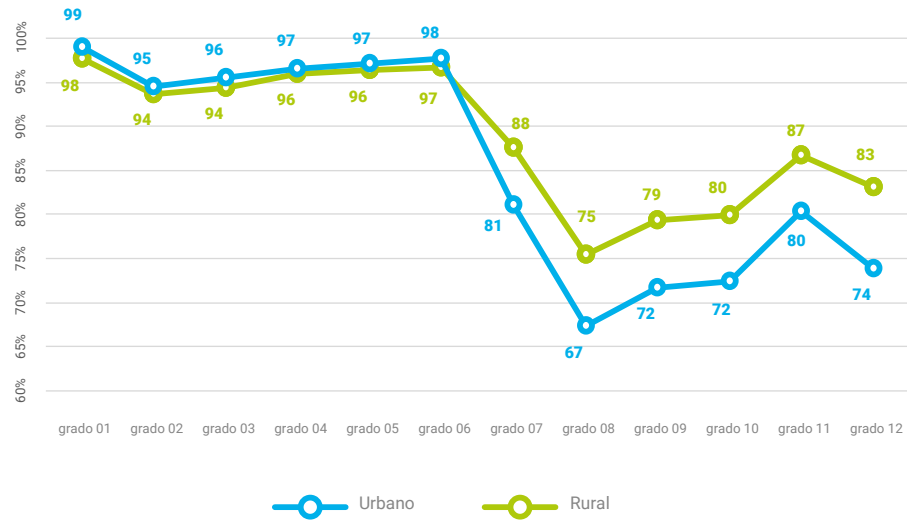
El indicador de ingreso a la primaria con experiencia en nivel inicial permite realizar el análisis de la población en edad de asistir al nivel inicial o a la primaria, distinguiendo la situación de acceso de cada edad en particular. Para ello, se reconstruye una cohorte por edad de estudiantes de zonas rurales que asistían con 6 años al primer grado.

El 96% de los ingresantes a primaria en 2015 habían asistido al nivel inicial, lo que muestra los avances alcanzados en la cobertura. De ellos, el 73% ingresó al sistema educativo a los 3 o a los 4 años, dando cuenta de al menos dos años de experiencia en el nivel. Sólo 1 de cada 5 ingresantes (21%) asiste a la escuela desde los tres años de edad.

De esta forma, es posible dimensionar el alcance generalizado de la oferta de inicial, aunque concentrada en la sala de 5 años. Cabe resaltar la existencia de aproximadamente 3 mil niños y niñas que ingresan a la primaria sin experiencia escolar previa.

El abordaje de los itinerarios escolares permite poner en foco cómo se configuran los recorridos de los estudiantes por el nivel primario y secundario, dónde se identifican los principales cuellos de botella que limitan el flujo de matrícula entre grados y niveles.

GRÁFICO 67.
 Porcentaje de promovidos por grado y ámbito. Año 2014.



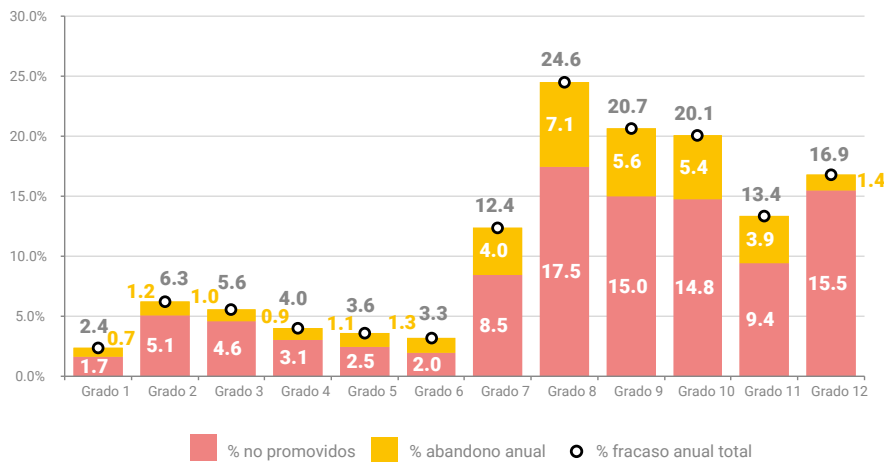
Nota: Se presentan los datos en 12 grados consecutivos para equiparar las dos estructuras de nivel vigentes en el país, una con 6 años de primaria y 6 de secundaria, y otra de 7 y 5 años respectivamente.

Fuente: Procesamiento propio sobre la base de datos de DiNIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2014-2015

Los indicadores de promoción comparados entre las escuelas rurales y urbanas muestran que en general los niveles de promoción son altos y de valores similares en el nivel primario. En cambio, en el pasaje de la primaria a la secundaria queda en marcada evidencia que los niveles de promoción en las escuelas urbanas es mucho menor, dando cuenta de menores oportunidades de aprobación del año. Esta diferencia debe ser considerada en el marco de los niveles de abandono que ocurren en la transición entre niveles en zonas rurales, lo que será caracterizado más adelante.

El indicador de fracaso anual total representa al porcentaje de inscriptos en un año de estudio que no consiguen aprobarlo, ya sea porque no lograron acreditarlo (no promovidos) o porque abandonaron antes de finalizar el ciclo lectivo (abandono anual). Para la interpretación de los indicadores es importante señalar que el abandono anual no necesariamente es definitivo, en ocasiones (más frecuentemente en la primaria) el estudiante vuelve a inscribirse al año siguiente.

GRÁFICO 68.
Porcentaje de no promovidos y abandono anual, por grado. Ámbito rural. Año 2014.



Nota: Se presentan los datos en 12 grados consecutivos para equiparar las dos estructuras de nivel vigentes en el país, una con 6 años de primaria y 6 de secundaria, y otra de 7 y 5 años respectivamente.

Fuente: Procesamiento propio sobre la base de datos de DINIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2014-2015.

En el nivel primario, se identifica un desafío para la promoción concentrado en 2º y 3º grado donde cerca del 6% de los inscriptos no logra aprobarlo, engrosando al año siguiente el total de estudiantes repitentes. Esta particular configuración estaría relacionada con los modos en que la escuela ha reaccionado al establecimiento de la unidad pedagógica entre 1º y 2º grado, vigente desde 2013⁴³, concentrando la implementación de criterios más estrictos de aprobación en el 2º grado.

Estos desafíos son mucho menores que los que había hasta hace muy poco. Por ejemplo, en 2009, el fracaso anual total era de 16,6% en 1º grado, de 10,9% en segundo 2º y de 9,6% en 3º. Resulta interesante resaltar que la aplicación de la unidad pedagógica fue acompañada por una reducción de los niveles de fracaso escolar en todos los grados de la primaria, y a su vez, como se muestra en este documento, no manifiesta un impacto negativo en los aprendizajes.

El mayor cuello de botella se manifiesta en la transición entre niveles y en los primeros años de la secundaria, donde se intensifican los indicadores. Cabe señalar que la interpretación del indicador debe considerar, particularmente para el 7º año de estudio, las diferencias en la estructura de niveles entre jurisdicciones, donde se agrupan los valores del porcentaje de fracaso anual cuando este grado es el último de la primaria (es decir, en las jurisdicciones con siete años de primaria, donde el porcentaje de fracaso anual es 3,5%) y donde es el 1º año de la secundaria (es decir, en las jurisdicciones con seis años de primaria, en las que este fracaso anual alcanza el 20,9%).

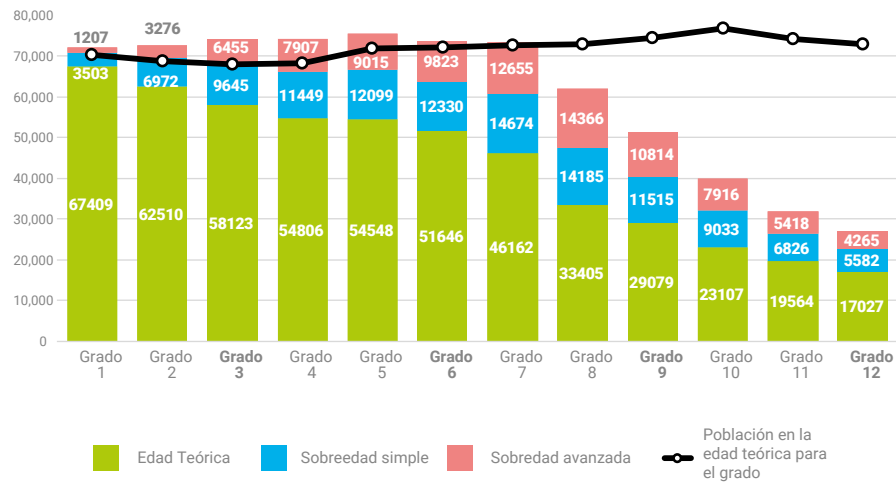
1
DE CADA 4
INSCRIPTOS EN EL
8º AÑO DE ESTUDIO
EN ESCUELAS
RURALES NO
LOGRA APROBAR
EL AÑO QUE
CURSA.

⁴³ Refiere a la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación: "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación"

En el 8º año de estudios, cerca de uno de cada cuatro inscriptos no logra aprobar el año que cursa. Como consecuencia de estos niveles de desaprobación, muchos estudiantes acumulan experiencias de repitencia, mientras que otros abandonan la escuela. Estas situaciones se sintetizan en el gráfico siguiente:

GRÁFICO 69.

Matrícula según condición de edad, por grado. Ámbito rural. Año 2015.



Nota: Se presentan los datos en 12 grados consecutivos para equiparar las dos estructuras de nivel vigentes en el país, una con 6 años de primaria y 6 de secundaria, y otra de 7 y 5 años respectivamente.

Fuente: Procesamiento propio sobre la base de datos de DiNIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2015.

En el nivel primario se identifica una acumulación de sobreedad, consecuencia de los niveles de fracaso escolar analizados previamente, que “sobredimensionan” el tamaño de los grados en función de la población en edad teórica.

Ya para 3º grado de la primaria, donde se aplicó la evaluación Aprender, el 21% de los inscriptos acumula alguna experiencia de repitencia. Para 6º grado, este porcentaje se incrementa a poco menos de una tercera parte de la población (29%). El análisis de los resultados de la evaluación requiere tener como marco de referencia estas trayectorias.

A partir de los datos mencionados previamente, es previsible que estos niveles de sobreedad se reduzcan, ya que estarían explicados en gran parte por los niveles de fracaso escolar previos a la implementación de la unidad pedagógica.

En la educación secundaria, el incremento de los niveles de sobreedad se acompaña con un intenso abandono escolar. En el 9º año, la matrícula representa un 71% de la población en edad teórica (14 años), pero poco menos de la mitad de los inscriptos tienen 15 o más años de edad.

Estas tendencias se profundizan en los grados siguientes: se destaca que el último año del secundario, donde también se aplicó Aprender en forma censal, la matrícula representa apenas un 40% de la población en edad escolar y sólo uno de cada cuatro adolescentes (23%) logró transitar su escolaridad sin repetir.

Aprender brinda información sobre la situación educativa de la población que asiste. Por ello es necesario no perder de vista que la gran mayoría de los adolescentes de zonas rurales no están allí representados, ya que se encuentran excluidos de la escuela. Este aspecto se aborda en detalle en el apartado 4.f.

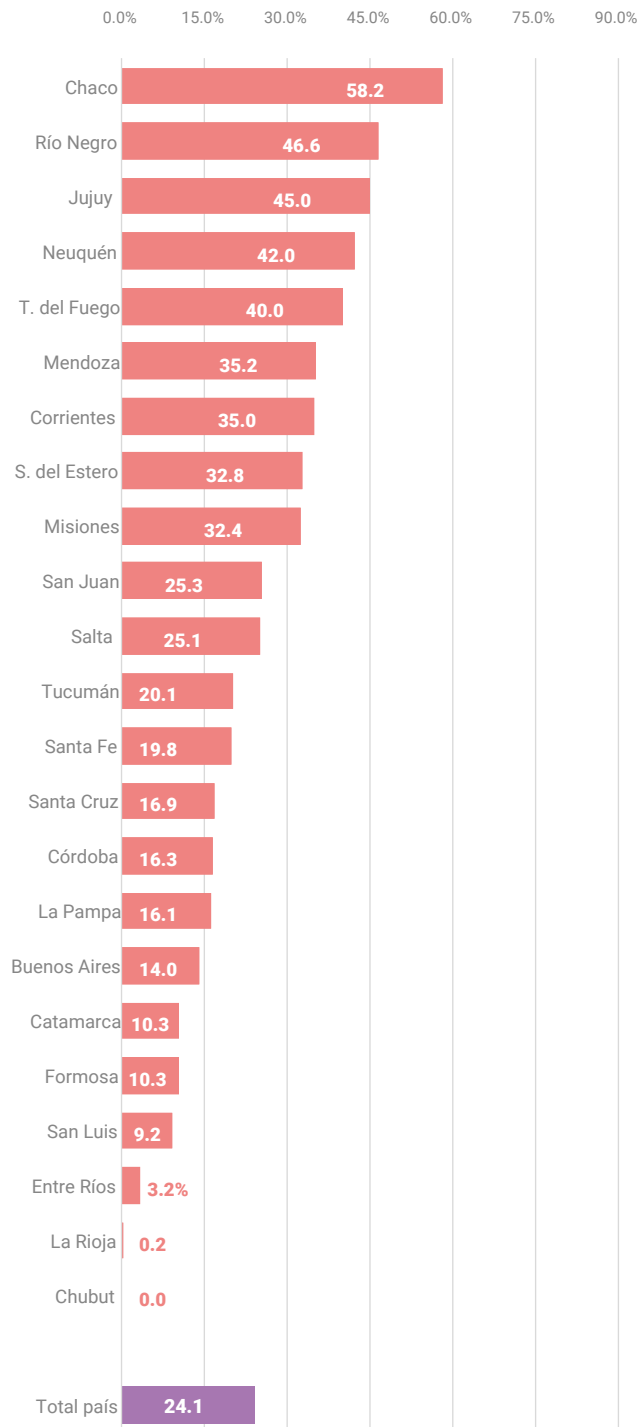
En las zonas rurales, el abandono escolar adquiere su primera manifestación preocupante en la transición entre niveles, lo que pone de relieve la necesidad de fortalecer la articulación entre el primario y el secundario, y dimensionar posibles faltantes de oferta. Según el censo de 2010, el 22% de la población de 15 a 17 años había abandonado la escuela antes de iniciar la educación secundaria⁴⁴. Esta situación ha mejorado en los últimos años, y es posible perfilar un escenario más actualizado con datos del sistema educativo. La Tasa de Ingreso Efectivo da cuenta del abandono en la transición entre niveles, al relacionar a los inscriptos en el primer año del secundario con la demanda potencial que incluye no sólo a los egresados de la primaria, sino también a los que tienen un primer acceso fallido a la educación secundaria. De esta manera, el complemento de la Tasa de Ingreso Efectivo (es decir, su diferencia respecto del 100%) permite dimensionar el porcentaje de población que estando en condiciones de inscribirse en el primer año del nivel, no lo hace.

En 2015, el 24,1% de los adolescentes en condiciones normativas de inscribirse en el primer año de la educación secundaria no lo hizo. Este porcentaje es muy elevado si se lo compara con las zonas urbanas (6,6%). El gráfico a continuación muestra las diferencias entre provincias en el acceso a la educación secundaria y se identifican los principales desafíos en este sentido.

24,1%
DE LOS
ADOLESCENTES
QUE EN 2015
ESTABAN EN
CONDICIONES
NORMATIVAS DE
INSCRIBIRSE EN
EL PRIMER AÑO
DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA
RURAL, ABANDONÓ
SUS ESTUDIOS.

⁴⁴ Aproximadamente el 10% de la población de 15 a 17 años abandonó antes de finalizar el nivel primario, mientras que el 12% abandonó luego de finalizarlo, sin iniciar el secundario. Información extraída a partir de datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas Año 2010.

GRÁFICO 70.
 Tasa de abandono en la transición al secundario (*), por provincia. Ámbito rural. Año 2015. (%)



(*) En el cálculo del indicador se considera el primer año de la secundaria en función de las diferentes estructuras de grados y niveles de cada provincia.

Fuente: Procesamiento propio sobre la base de datos de DiNIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2014-2015.

El gráfico revela que las oportunidades de acceso a la educación secundaria en zonas rurales varían profundamente entre provincias. En cada grupo de provincias es posible identificar marcadas diferencias entre provincias, que se vincu-

lan tanto con la existencia efectiva de oferta del nivel, como con las oportunidades pedagógicas para acceder y permanecer en ella.

A continuación se presentan algunas características que contribuyen al análisis de los itinerarios escolares en el ámbito rural. Para ello, se seleccionaron preguntas específicas que se formularon a los estudiantes de secundaria evaluados en Aprender 2016: ¿Durante la primaria repetiste algún grado?, ¿y durante la secundaria?, ¿tenés materias previas del año pasado?, ¿cuántas materias tenés desaprobadas en el segundo trimestre de este año?, ¿cuántas veces faltaste a lo largo de este año?

En primer lugar, se analiza la variable de repitencia que se presenta en el próximo gráfico distinguiendo sólo por ámbito; y luego según se trate de varones o mujeres ya que el análisis de las trayectorias escolares y del desempeño muestra diferencias por sexo.

GRÁFICO 71.
Repitencia por el ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año y 5º/6º año.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

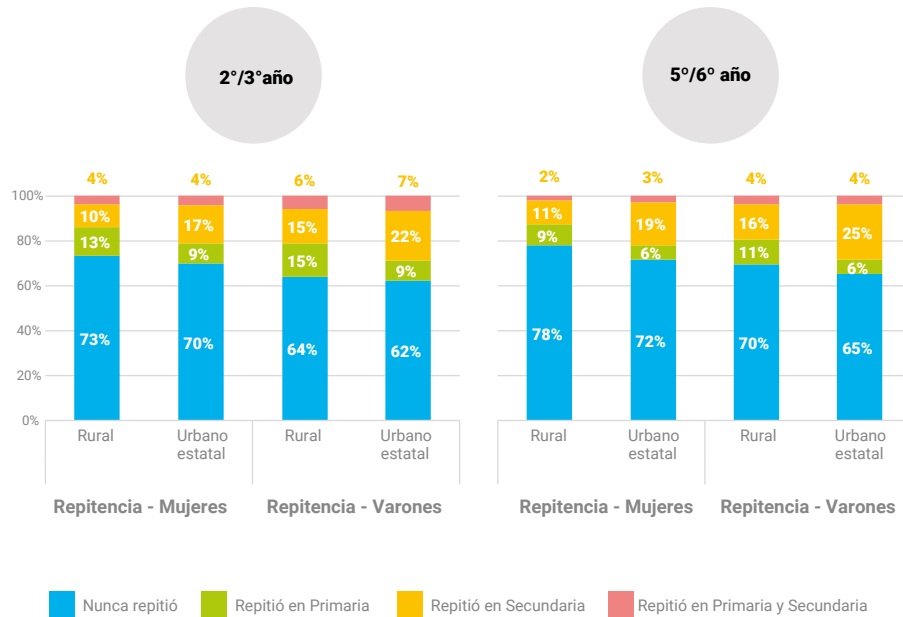
Si bien en el ámbito rural el porcentaje de estudiantes que nunca repitió es menor, cuando se observa el grupo que repitió en primaria, éste es mayor al de las zonas urbanas. Los porcentajes luego decrecen respecto a quienes repitieron sólo en secundaria -en favor del ámbito rural- y son muy similares entre ámbitos

para quienes repitieron en los dos niveles. Estas tendencias se observan tanto en 2º/3º año como en 5º/6º.

Al respecto se destaca que, tal como se presentó en el capítulo dedicado a secundaria, quienes repitieron en primaria o en ambos niveles obtuvieron desempeños más bajos que quienes repitieron sólo en Secundaria.

GRÁFICO 72.

Repitencia por sexo, según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º y 5º/6º año.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

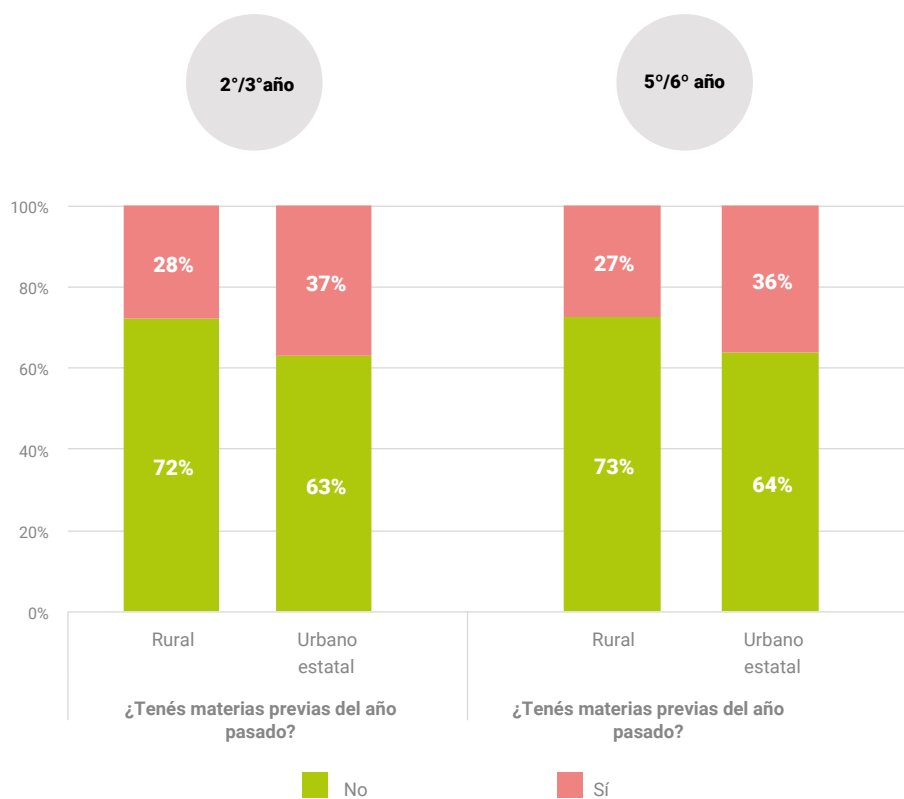
En el análisis por sexo se observa que las mujeres cursan en mayor medida que los varones sin repetir el grado.

Por último, la comparación de los gráficos por año de estudio en las zonas rurales indica que, hacia el final de la secundaria, la participación de las mujeres y varones que cursan sin haber repetido un grado se incrementa. De 73% en 2º/3º año a 78% en 5º/6º año para las mujeres y de 64% a 70% para los varones respectivamente. Este fenómeno se relaciona con la pérdida de matrícula, más aguda en este ámbito que en el urbano. Quienes abandonan la escuela son los grupos que han experimentado una situación de fracaso: se reduce la cantidad de estudiantes dentro del grupo que repitió (una o más veces), aumenta la participación relativa del grupo que nunca lo hizo.

Respecto a la cantidad de materias previas y materias bajas en el segundo trimestre o a la cantidad de faltas acumuladas, el análisis por ámbito también muestra diferencias:

GRÁFICO 73.

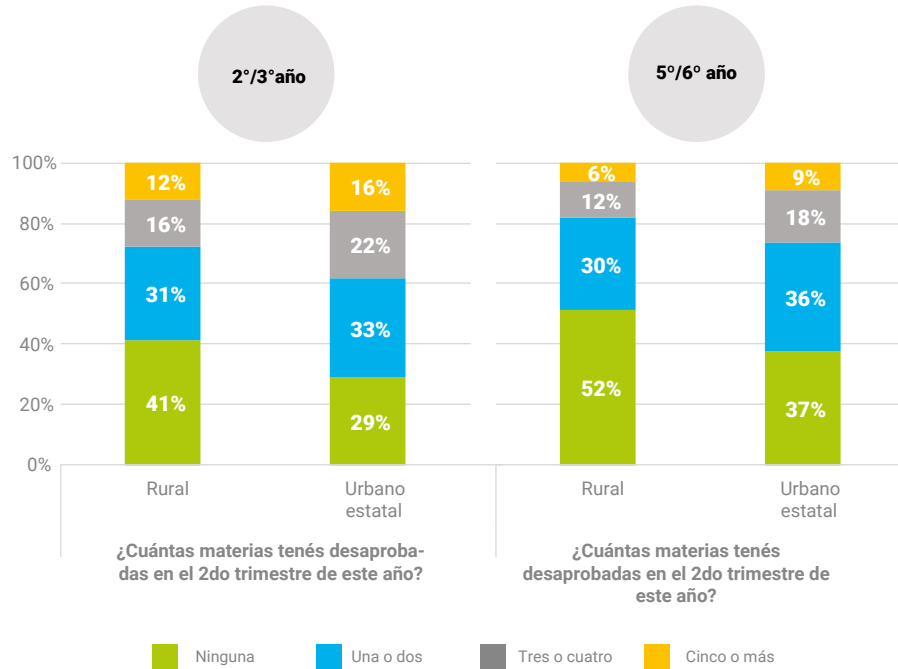
Indicadores del itinerario escolar de los estudiantes: ¿Tenés materias previas del año pasado? según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año y 5º/6º año.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

El porcentaje de estudiantes que cursa 2º/3º año o 5º/6º año de Secundaria con materias previas en el ámbito rural es menor que en el urbano. Las diferencias son de 9 puntos porcentuales entre grupos para cada grado.

GRÁFICO 74.
 Indicadores del itinerario escolar de los estudiantes: ¿Cuántas materias tenés desaprobadas en el segundo trimestre de este año? según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año y 5º/6º año.



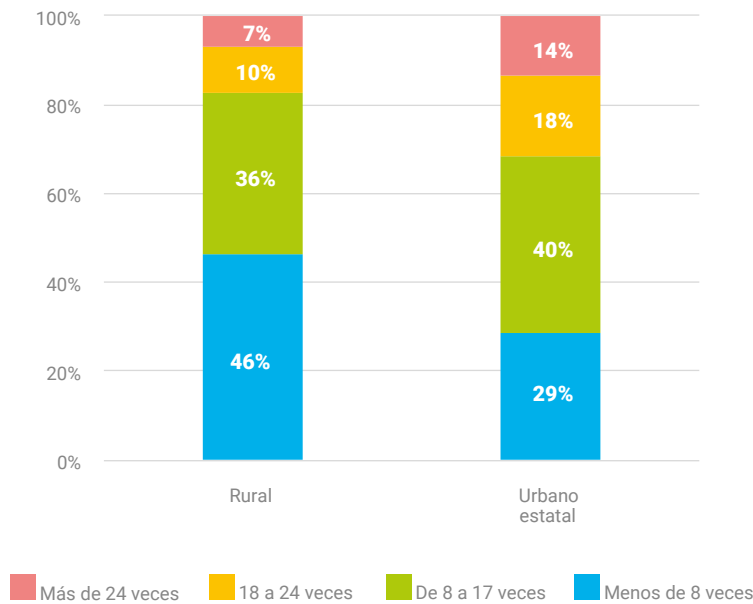
Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Entre 11 y 12 puntos separan a quienes no tienen ninguna materia desaprobada en el segundo trimestre en zonas rurales respecto a las urbanas. Asimismo, los porcentajes del ámbito rural también son bastante menores respecto a quienes tienen tres o más materias bajas: 28% versus 38% en zonas urbanas para 2º/3º año y 18% versus 26% para 5º/6º año.

Los porcentajes de estudiantes que cursan sin materias desaprobadas el segundo trimestre en el ámbito rural son incluso inferiores a los del sector de gestión privado en zonas urbanas (36% en 2º/3º y 38% en 5º/6º año para este último grupo).

GRÁFICO 75.

Indicadores del itinerario escolar de los estudiantes: ¿Cuántas veces faltaste a lo largo de este año? según ámbito de la escuela. Nivel Secundario, 5º/6º año.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

La cantidad de inasistencias acumuladas en el año al momento de aplicar la evaluación Aprender (octubre) es mucho menor entre los estudiantes de zonas rurales. Prácticamente 1 de cada 2 alumnos del último año del secundario del ámbito dijeron haber faltado menos de 8 veces. Complementariamente se destaca que quienes tienen mayor cantidad de inasistencias ("más de 24 veces") representan sólo un 7% del total frente a 14% del ámbito urbano.

El análisis de estos indicadores muestra que la situación escolar de los estudiantes en zonas rurales es considerablemente mejor en tanto cantidad de faltas acumuladas durante el año, cantidad de materias previas y de materias bajas en el segundo trimestre, que la de sus pares en escuelas urbanas. Asimismo, también al considerar un indicador clave como es la promoción de grado, las zonas rurales muestran valores superiores a las zonas urbanas: en 2014, de cada 100 alumnos de escuelas secundarias rurales, 80 promovieron el grado. Por el contrario, esta proporción fue de 72 de cada 100 para quienes asistían a escuelas estatales del ámbito urbano⁴⁵.

B) EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES EN ZONAS RURALES

Resulta imprescindible reconocer que numerosas problemáticas educativas existentes en la actualidad se refieren a cuestiones que no están exclusivamente relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores del contexto donde ésta ocurre, que inciden indirectamente en los resultados educativos finales.

⁴⁵ Procesamiento propio en base a DiNIEE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2015.

El aprendizaje se construye principalmente en los espacios intersubjetivos, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que hacen al entorno del aprendizaje escolar. Por lo tanto, no depende únicamente de las características del estudiante o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores vinculados a la comunicación. En este sentido, una de las dimensiones relevantes a abordar para caracterizar la escuela rural es el clima escolar.

Una convivencia escolar positiva entre estudiantes, así como entre ellos y los profesores, se relaciona positivamente con el logro académico. Un entorno de sana convivencia refleja un clima escolar positivo.

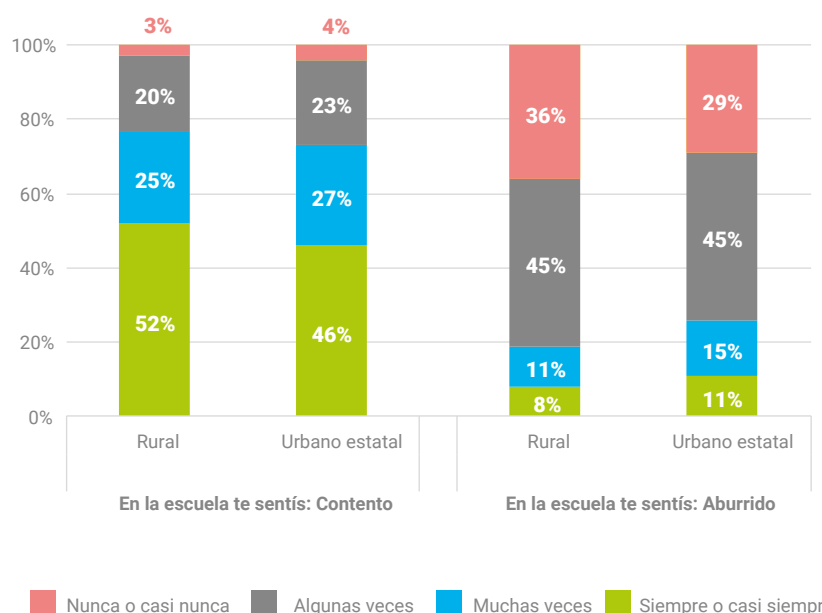
Consistentemente, los resultados de Aprender indican que en las escuelas rurales los estudiantes experimentan un mayor bienestar emocional que en las escuelas urbanas. Este fenómeno se observa tanto en Primaria como en Secundaria.

EL NIVEL PRIMARIO

El siguiente gráfico compara, según el ámbito y sector, aspectos que aluden a la dimensión emocional en la escuela, concretamente las preguntas: “te sentís contento” y “te sentís aburrido”.

GRÁFICO 76.

Indicadores del bienestar emocional en la escuela, según ámbito. Primaria, 6° grado.



36%
DE LOS
ESTUDIANTES
DE ESCUELAS
RURALES DICEN
QUE NUNCA
SE SIENTEN
ABURRIDOS EN LA
ESCUELA.
EN LAS ESCUELAS
URBANAS
ESTATALES, ESTE
PORCENTAJES ES
DEL 29%

Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

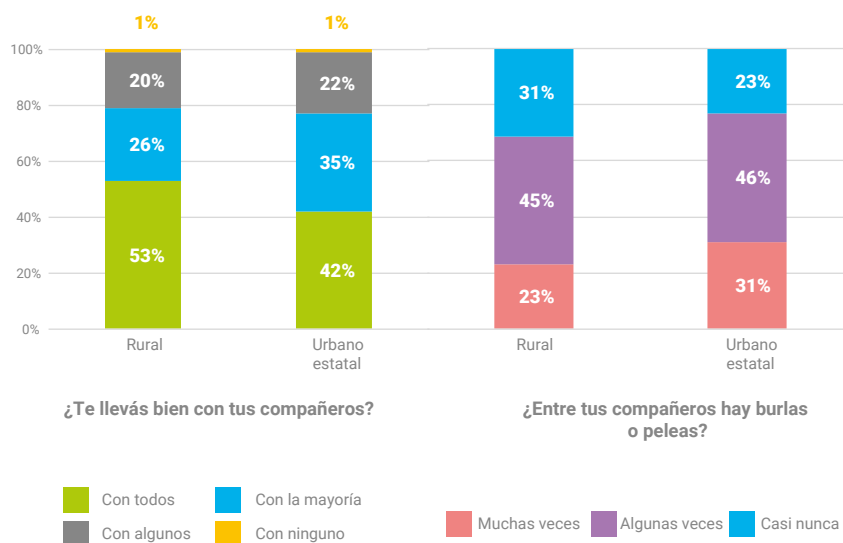
Se observa que en las escuelas del ámbito rural, los indicadores del bienestar emocional son más positivos. En efecto, una mayor proporción de estudiantes del ámbito rural manifiesta estar contento gran parte del tiempo dentro de la escuela, y una mayor proporción dice estar nunca o casi nunca aburridos dentro

de ella. Estas dimensiones subjetivas habilitan a preguntarse por las formas que adquieren las experiencias escolares en torno al carácter entretenido o divertido de la institución escolar.

A continuación se analizan comparativamente por ámbito y sector, aspectos que remiten a la dimensión de los vínculos con los compañeros.

GRÁFICO 77.

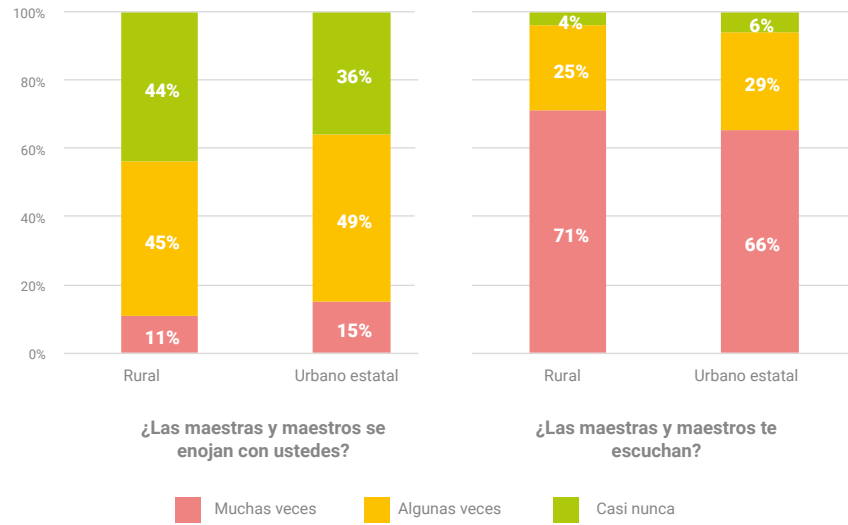
Indicadores del vínculo entre compañeros, según ámbito. Primaria, 6º grado.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Se observa que en las escuelas rurales los indicadores de la dimensión vincular con los compañeros son más positivos. Una mayor proporción de estudiantes del ámbito rural indica que se lleva bien con todos sus compañeros, y una menor proporción menciona que existen peleas o burlas entre ellos. Los vínculos intra-generacionales contribuyen a la generación de escenarios sobre los cuales cobran cuerpo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este abordaje se complementa con una caracterización de aspectos asociados a la dimensión vincular con los maestros y docentes.

GRÁFICO 78.
 Indicadores del vínculo con los profesores, según ámbito. Primaria, 6º grado.

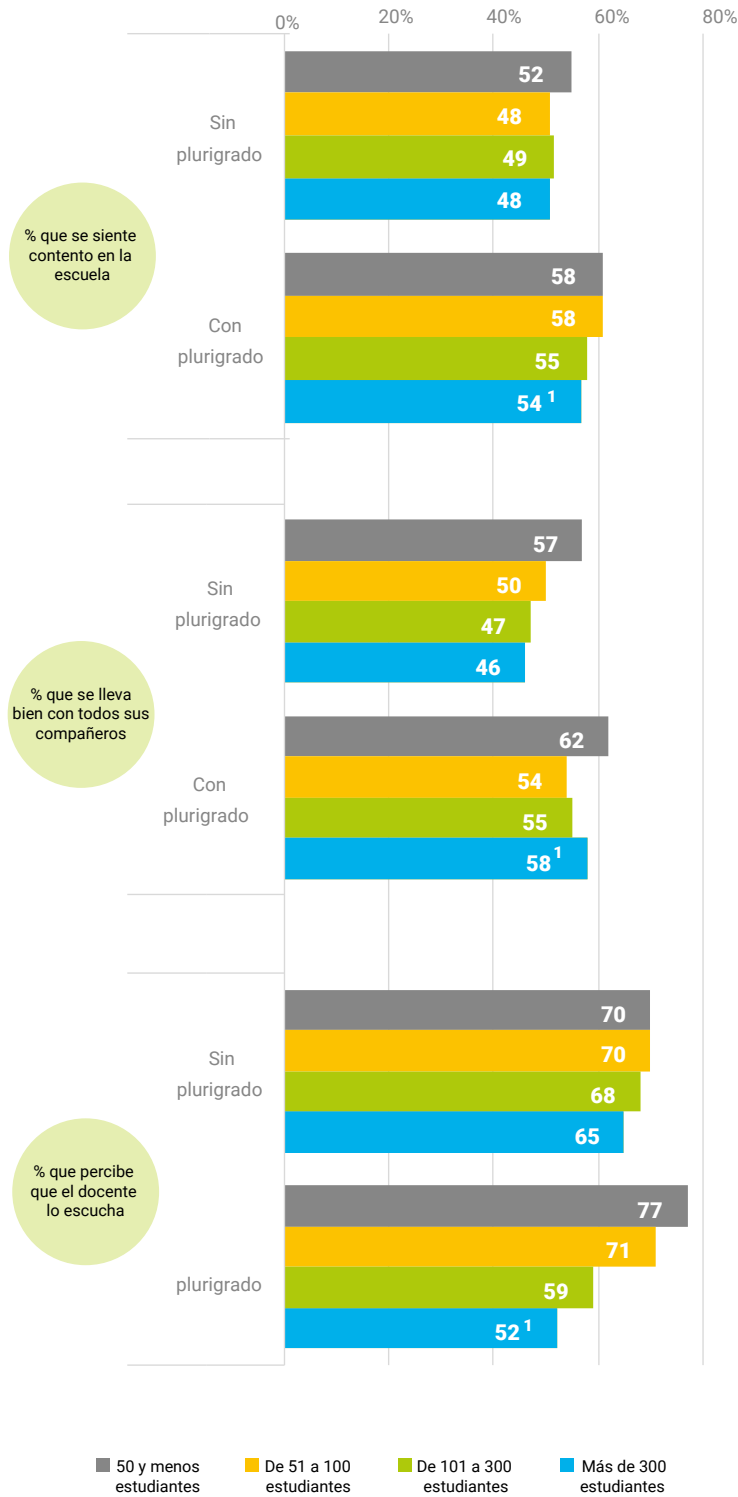


Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Tal como se ha expuesto para la dimensión emocional y de vínculos con los compañeros, los alumnos que asisten a escuelas del ámbito rural manifiestan mejores indicadores respecto de la dimensión vincular con los maestros. Una mayor proporción de estudiantes refiere que casi nunca encuentra a los maestros enojados, y también una mayor proporción indica que los maestros los escuchan. La percepción de no encontrar al adulto referente enojado o formas de vínculo inter-generacionales que habiliten la escucha se presentan como elementos que contribuyen a mejores niveles de clima escolar.

En el gráfico 79, apuntando a profundizar algunas características propias del ámbito rural, se analizan indicadores de las dimensiones que conforman el clima escolar, respecto del tamaño de las escuelas, comparando según la presencia o ausencia de plurigrado.

GRÁFICO 79.
Indicadores seleccionados del clima escolar, del vínculo con compañeros y con docentes en la escuela, según plurigrado. Ámbito rural. Primaria, 6º grado. (%)



¹ Estimación realizada sobre menos de 100 casos, por lo que su margen de error es alto.

Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

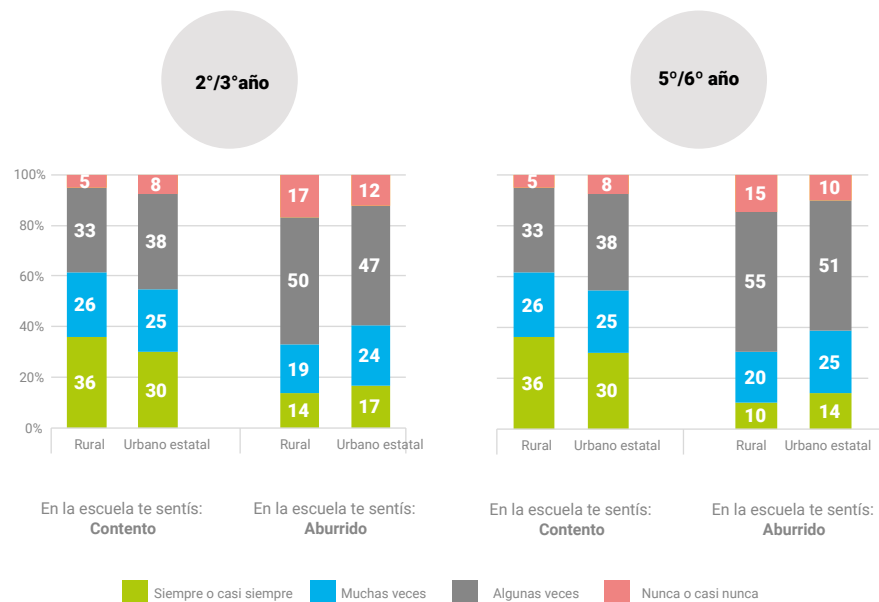
Tomando como referencia el tamaño de la escuela, se observan mejores indicadores generales en aquellas con menor cantidad de estudiantes. Sin embargo, en las escuelas con plurigrado, se evidencian mejorías en dichos indicadores respecto de aquellas sin este tipo de organización áulica. Asimismo, a medida que aumenta el tamaño de la institución, los buenos indicadores relativos a la dimensión emocional y vincular disminuyen. Los datos presentados permitirían asociar ciertos niveles relativos al clima escolar respecto del tamaño de los grupos en donde se vivencian aspectos emocionales y vinculares. En resumen, se sugiere que a menor tamaño de los grupos, mejores indicadores relativos al bienestar en las escuelas. Esta premisa bastante generalizada, se acentúa en aquellas escuelas con plurigrado, donde las poblaciones de estudiantes implican la convivencia de alumnos de diferentes grados y edades. De forma contra-intuitiva, lo expuesto invita a poner en suspenso el supuesto que ciertas características grupales inciden de forma adversa sobre las posibilidades de escenarios escolares positivos.

EL NIVEL SECUNDARIO

En los gráficos siguientes, se focaliza la caracterización del clima escolar en el nivel secundario, utilizando un conjunto más amplio de indicadores incluidos en los cuestionarios complementarios.

GRÁFICO 80.

Indicadores del clima emocional en la escuela "En la escuela te sentís...", según ámbito. Secundaria, 2º/3º y 5º/6º año. (%)



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

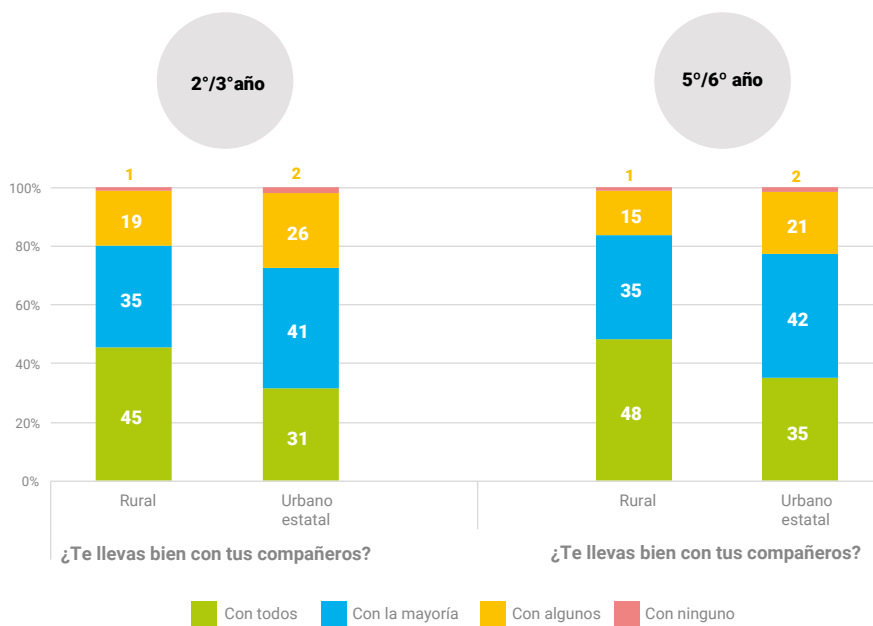
Al igual que en primaria, en las secundarias rurales los estudiantes dicen estar más contentos y menos aburridos que sus pares de escuelas urbanas. Esta característica también se observa entre quienes asisten al último año de la secundaria.

Respecto a la pregunta ¿en la escuela te sentís nervioso?, no se observan diferencias entre ámbitos. Aproximadamente un 4% y 6% de los estudiantes de 2º/3º año y 5º/6º año respectivamente dijo sentirse así “siempre o casi siempre” tanto en el ámbito rural como en el urbano estatal.

El siguiente indicador muestra el vínculo entre compañeros, permitiendo identificar qué proporción de estudiantes “se lleva bien” con todos o la mayoría de sus compañeros según ámbito.

GRÁFICO 81.

Indicadores del vínculo entre compañeros, según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año y 5º/6º año. (%)

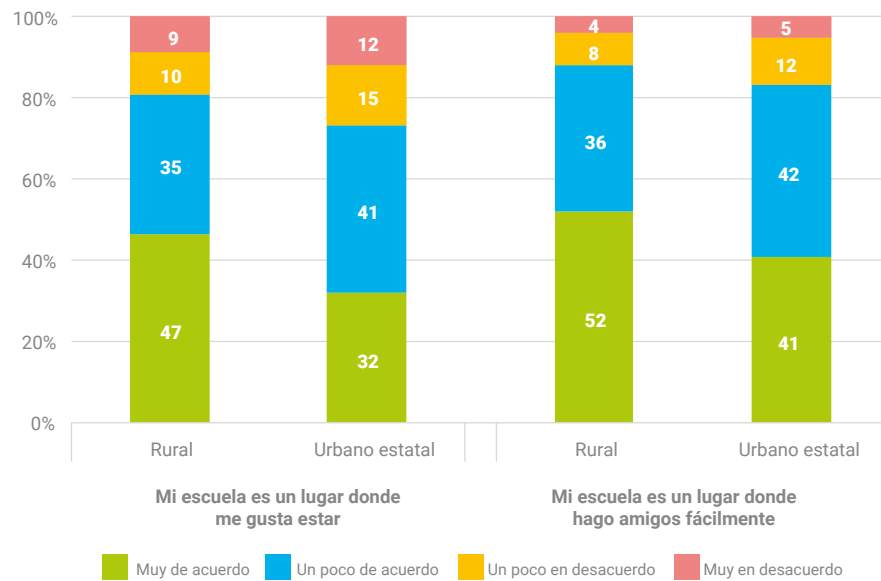


Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

En ambos grados, los estudiantes del ámbito rural se llevan significativamente mejor con sus compañeros que sus pares de escuelas estatales urbanas.

A continuación, se presentan indicadores sobre el clima emocional que se vive en la escuela, según el nivel de acuerdo de los estudiantes con las frases “mi escuela es un lugar donde me gusta estar” y “mi escuela es un lugar donde hago amigos fácilmente”.

GRÁFICO 82.
Indicadores del clima emocional en la escuela “Mi escuela es un lugar donde...”, según ámbito de la escuela. Secundaria, 2º/3º año. (%)

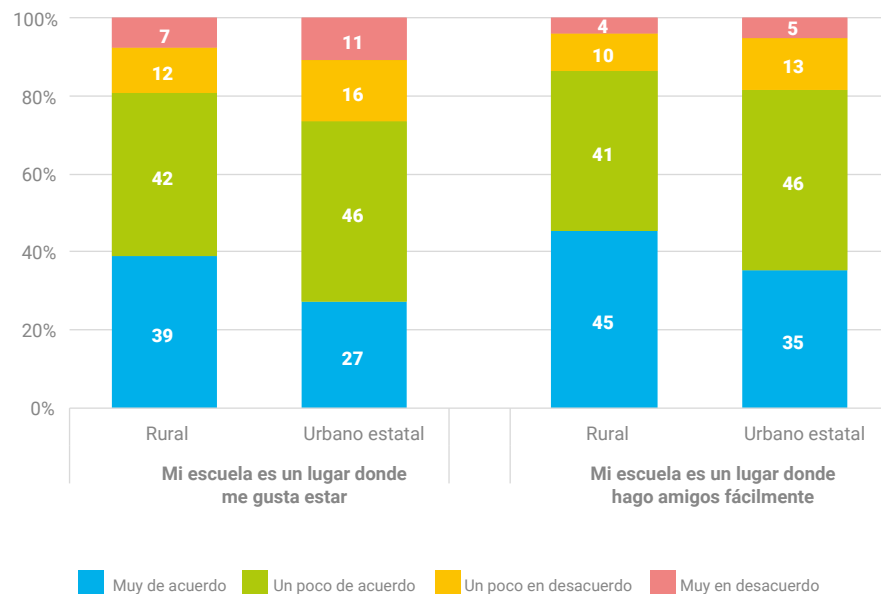


Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Cerca de 1 de cada 2 de los estudiantes de 2º/3º año del ámbito rural dicen estar “muy de acuerdo” con la afirmación de que su escuela es un lugar donde les gusta estar y donde hacen amigos fácilmente.

GRÁFICO 83.
Indicadores del clima emocional en la escuela “Mi escuela es un lugar donde...”, según ámbito de la escuela. Secundaria, 5º/6º año. (%)

45%
DE LOS
ESTUDIANTES
DE 5º/6º AÑO DE
SECUNDARIA DEL
ÁMBITO RURAL
DICE QUE LA
ESCUELA ES UN
LUGAR DONDE
HACEN AMIGOS
FÁCILMENTE.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Tanto para los estudiantes de escuelas rurales como de estatales urbanas los porcentajes de “muy de acuerdo” con ambas afirmaciones son menores que en el año anterior (2°/3°). No obstante, en el ámbito rural nuevamente se ubican por encima de la categoría urbano estatal.

C) EL CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES DE ZONAS RURALES

Otra dimensión relevante es la referida a las condiciones de vida de los niños, niñas y adolescentes de zonas rurales.

Dado que los objetivos específicos del documento se centran en la caracterización de los resultados de Aprender 2016, se ha optado por elegir algunos indicadores centrales que permitan contextualizar las condiciones de vida de la población en zonas rurales.

Esta caracterización considera variables que permitan dimensionar la situación de esta población en términos de capital cultural presente en el hogar (aproximado a través del nivel educativo de la madre), así como también de algunos indicadores asociados a las condiciones de la vivienda.

El análisis de estas variables asociadas constituye un aspecto necesario para enmarcar el abordaje de los resultados de Aprender, y para contar con un mayor conocimiento y diagnóstico sobre la situación de la educación en esta población. Revisten particular importancia dado que, como se ha analizado previamente, los resultados de las escuelas primarias rurales muestran indicios que darían cuenta de que la organización pedagógica, particularmente en los formatos de plurigrado, logra reducir el impacto negativo de las condiciones de vulnerabilidad del contexto.

GRÁFICO 84.
 Porcentaje de estudiantes por nivel educativo de la madre, según ámbito de la escuela. Primaria, 6° grado. Secundaria, 5°/6° año. (%)



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Tanto en primaria como en secundaria, el capital cultural educativo de las familias de los estudiantes del ámbito rural es marcadamente menor que en el urbano (Bourdieu & Passeron, 1996). El 44% de los estudiantes rurales del final de la primaria pertenece a familias donde la madre nunca accedió a la secundaria. En el último año de secundaria, esta proporción asciende al 46%.

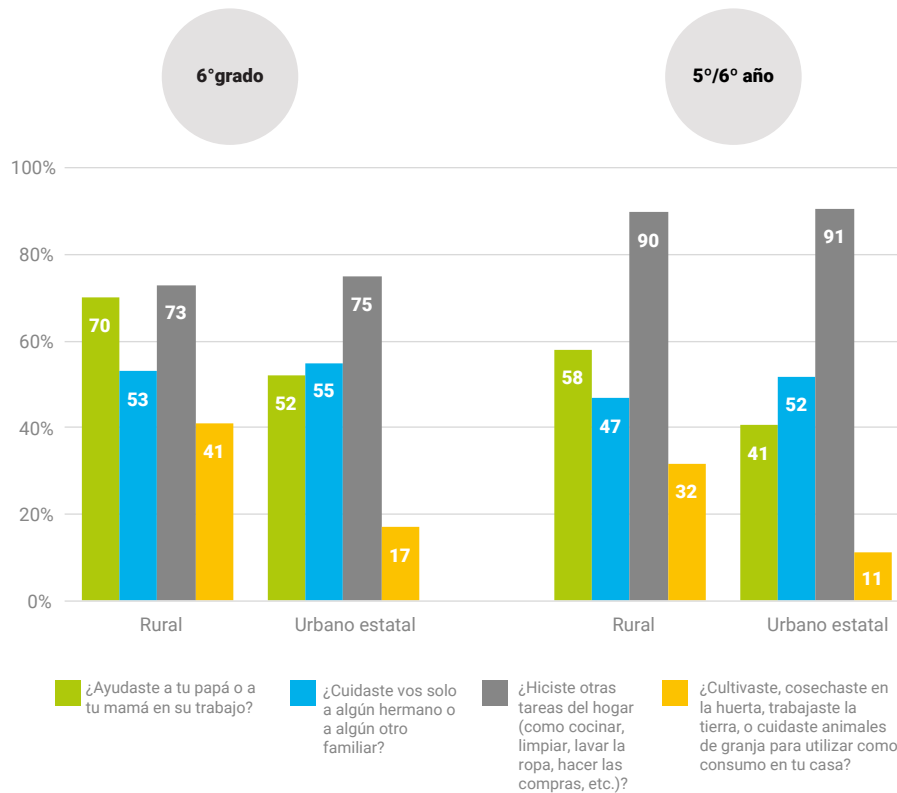
En muchos casos, los jóvenes de 5°/6° año de ámbitos rurales evaluados en Aprender son los primeros de su familia en acceder y culminar este nivel. Los datos ponen de relieve un fenómeno positivo: el acceso al nivel secundario de grupos poblacionales tradicionalmente excluidos del mismo.

Los resultados de Aprender muestran también que hay mayor frecuencia de situaciones de hacinamiento⁴⁶ en los hogares de zonas rurales. Esta diferencia se observa principalmente en los estudiantes de primaria, donde el porcentaje de estudiantes que viven en hogares con hacinamiento crítico alcanza el 30%, frente al 25% de zonas urbanas. En cambio, en secundaria no se observan diferencias entre ámbitos (16% para rural y 15% para urbana), lo que podría estar vinculado al abandono escolar: es probable que quienes abandonen la escuela secundaria sean principalmente aquellos en condiciones más vulnerables.

⁴⁶ El índice de hacinamiento (personas habitando la vivienda/cantidad de dormitorios en la vivienda) propuesto por "Índice de calidad de la vivienda" establece 3 categorías: sin hacinamiento (<2,4); hacinamiento medio (2,5-4,9); hacinamiento crítico (5,0>). En el presente documento se retoman dos categorías: sin y con hacinamiento.

Los siguientes gráficos muestran qué proporción de los estudiantes de zonas rurales y urbanas desarrollan distintas tareas de apoyo a la economía familiar: ayudar a los padres en el trabajo, cuidar hermanos u otros familiares, realizar tareas domésticas o agrícolas destinadas al consumo familiar.

GRÁFICO 85.
Porcentaje de estudiantes según realización de actividades de apoyo a la economía doméstica, según ámbito/sector de la escuela. Primaria, 6° grado. Secundaria, 5°/6° año.

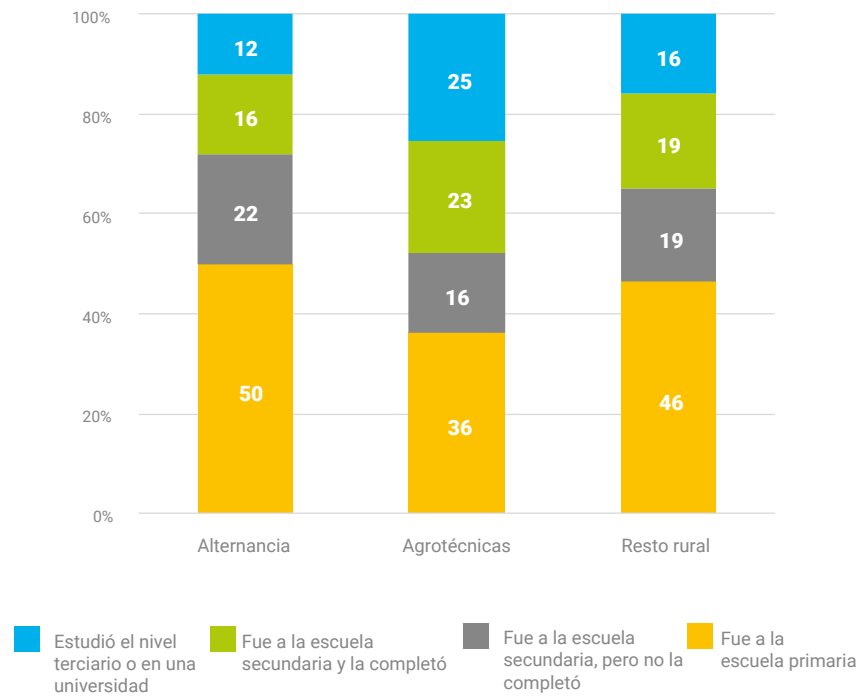


Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Los estudiantes de zonas rurales participan en similar medida que sus pares de zonas urbanas en tareas del hogar o el cuidado de hermanos o familiares. Lo que resalta de la situación de los niños, niñas y adolescentes de estos contextos es su mayor participación en otras actividades de apoyo a la economía doméstica como la ayuda a los padres en su trabajo y actividades vinculadas a la producción agroganadera de pequeña escala o de autoconsumo.

Cabe señalar también que existen algunas diferencias marcadas en las características socioeconómicas de la población que asiste a los diferentes formatos analizados de la escuela secundaria rural. En general, a las escuelas de alternancia asisten estudiantes de sectores más vulnerables, mientras que en las agrotécnicas la tendencia es inversa: el perfil de los estudiantes muestra condiciones relativamente mejores.

GRÁFICO 86.
 Porcentaje de estudiantes por nivel educativo de la madre según escuelas de alternancia, agrotécnicas y resto rural. Secundaria, 5º/6º año.



Fuente: Procesamiento propio en base a resultados de la evaluación Aprender 2016. Ministerio de Educación de la Nación.

Esta característica puede identificarse utilizando como aproximación el nivel educativo de la madre: uno de cada dos estudiantes de escuelas de alternancia indicó que su madre sólo asistió al nivel primario. Si dentro de este grupo se considera también a quienes dijeron “fue a la escuela secundaria pero no la completó” esta proporción alcanza a 7 de cada 10 estudiantes. En tanto, en las escuelas agrotécnicas y el resto rural estos porcentajes son menores. En las escuelas agrotécnicas, el 48% de los alumnos dijo que su madre fue a la escuela secundaria y la completó o que estudió en el nivel superior.

6. PRINCIPALES HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Los resultados de la evaluación Aprender constituyen una enorme ventana de oportunidad para profundizar el conocimiento sobre el funcionamiento de la educación primaria y secundaria rural, identificar sus desafíos, destacar sus logros y –también– plantear algunos interrogantes que orienten investigaciones futuras.

El primer dato llamativo que surge de los resultados de Aprender 2016 son los desempeños de los estudiantes del ámbito rural: en el nivel primario son claramente superiores a los de las escuelas urbanas de gestión estatal, mientras que en el secundario son levemente más bajos.

Paralelamente, las estadísticas del sistema educativo muestran también que el acceso a la educación primaria alcanza plena cobertura, pero persisten importantes restricciones en el nivel secundario, tanto de acceso como de permanencia. Estos comportamientos diferentes ocurren en poblaciones que pertenecen al mismo contexto social, económico y cultural, que sólo se diferencian en algunos años de edad.

Esta particularidad lleva a situar la mirada hacia la organización y dinámica de la oferta en cada uno de los niveles educativos, orientando los interrogantes hacia los factores propiamente educativos que podrían incidir en la explicación de estas diferencias.

A continuación, se presentan en forma sintética los resultados más destacados del análisis en el nivel primario:

- Todos los indicadores asociados al clima escolar muestran señales positivas, perfilando a las escuelas rurales con mejores condiciones emocionales y vinculares para el aprendizaje respecto de las escuelas urbanas de gestión estatal.
- En las escuelas con secciones plurigrado⁴⁷, los estudiantes obtuvieron los mejores desempeños en relación con otros formatos. Este desempeño destacado se visualiza incluso cuando se controla el tamaño de la escuela. Adquieren mayor contundencia al identificar que se manifiestan en forma recurrente en todas y cada una de las provincias y regiones. Incluso en algunos casos llegan a superar los resultados del sector privado.
- Estos resultados perfilan un escenario pedagógico más que alentador para el plurigrado: se evidencia mayor peso de variables propiamente escolares que extraescolares. Todos los factores analizados atribuibles a las condiciones de

⁴⁷ Una sección plurigrado agrupa alumnos que cursan distintos grados/años de estudio y son atendidos simultáneamente por un mismo maestro.

vida (clima educativo, condiciones de la vivienda, apoyo a la economía doméstica) o a la trayectoria escolar previa (repetencia, asistencia al nivel inicial) muestran poca incidencia en los resultados de Aprender. Los estudiantes que asisten al plurigrado en condiciones más vulnerables o de riesgo muestran desempeños muy similares, o levemente inferiores, a quienes están en mejor situación. Esto considerando que los estudiantes que asisten a estas escuelas son particularmente vulnerables en varias dimensiones sociales. En el resto de las escuelas rurales, así como en las urbanas, estos factores evidencian un peso mucho mayor. Es decir, los resultados de Aprender en las escuelas con plurigrado muestran indicios de que este formato podría manifestar un mayor potencial pedagógico, reduciendo el impacto negativo de las restricciones del contexto.

- Los resultados también muestran indicios alentadores en torno a la potencialidad de la propuesta pedagógica y de aula: en el plurigrado todos los factores analizados atribuibles a la enseñanza (clima afectivo, vínculos entre pares, relación con los docentes) impactan positivamente en magnitudes superiores a la media.
- No se visualiza una relación directa entre los resultados de Aprender en zonas rurales y la extensión de la jornada. El análisis por jurisdicción invita a pensar que el impacto positivo de la ampliación de las horas de clase podría estar vinculado al modo en que cada provincia logró articular esta política con una propuesta pedagógica, ya que se presentan resultados muy diversos.
- La apertura de los datos por provincia muestra un comportamiento bastante parecido en cuanto a la diferencia de puntajes entre rural y urbano; aunque con algunos casos destacables: En Córdoba, Formosa, Chaco y La Pampa las escuelas rurales muestran logros superiores a las urbanas en diferencias marcadamente por encima de la brecha promedio nacional.

Los hallazgos del nivel secundario pueden sistematizarse en los siguientes puntos:

- El perfil de desempeños muestra mayor correspondencia con los factores sociales y económicos. En este nivel, la oferta educativa parece mostrar mayores restricciones para revertir las condiciones desfavorables del contexto.
- Los desempeños de Lengua y Matemática en el ámbito rural son inferiores a los de las escuelas urbanas, con particular intensidad en algunas provincias. En cambio, los resultados en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales no evidencian estas brechas, tendencia también presente en los resultados del ONE 2013. Estas diferencias entre áreas permiten poner el foco en la enseñanza por sobre los factores asociados al contexto o a las capacidades de aprendizaje, ya que las brechas se manifiestan sólo en algunos campos disciplinares
- Las variaciones analizadas en los formatos de organización de la oferta (duración de la jornada, tamaño de las secciones, agrupamiento en plurigrados) no muestran particular incidencia en los desempeños de los estudiantes. Por su parte, las escuelas secundarias que poseen sólo ciclo básico muestran resultados más bajos en Lengua y Matemática. Estos datos estarían alertando sobre la necesidad de reforzar la atención técnica a estas escuelas, para consolidar una propuesta pedagógica adaptada a la realidad rural.

- La organización de la escuela en régimen de alternancia recibe a población en condiciones de mayor vulnerabilidad. Sus menores resultados relativos deben analizarse a la luz de los desafíos específicos que surgen en estos contextos más postergados. Asimismo, cabe considerar que estas escuelas tienen una organización institucional y de la enseñanza que hacen a la pertinencia de su enfoque curricular que son difíciles de captar mediante las pruebas estandarizadas.
- Las escuelas de orientación agrotécnica muestran desempeños levemente superiores al resto del ámbito rural. Sin embargo, evidencian los niveles de promoción más bajos. Los datos analizados también ponen de manifiesto algunas características que dan cuenta de la población que logra captar esta oferta: reciben a población de nivel socioeconómico por encima de la media de la matrícula que asiste a escuelas rurales.
- Existen algunos indicadores que dan cuenta de mejores condiciones de clima escolar en las escuelas rurales, tanto en aspectos vinculares como en el bienestar emocional de los estudiantes.
- Otro aspecto relevante es que los estudiantes de zonas rurales acumulan una menor cantidad de faltas durante el año, respecto de sus pares de espacios urbanos. Este dato es particularmente destacado considerando las potenciales mayores dificultades de traslado en el contexto rural, asociadas a la distancia, las condiciones geográficas y las reducidas opciones de transporte.
- Si bien las escuelas rurales muestran altos índices de abandono, los datos disponibles no muestran evidencias de mayores niveles de reprobación: la información brindada por los estudiantes en los cuestionarios refleja mayores índices de aprobación de las asignaturas y de promoción, particularmente en el ciclo básico. Esta característica también se observa al analizar los porcentajes de promoción provenientes de las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación.

Un aporte adicional de este estudio es la identificación de un conjunto de escuelas rurales destacadas en el nivel primario y secundario. Se entiende como tales a escuelas de gestión estatal que atienden a población vulnerable, muestran desempeños particularmente altos en lectura y Matemática, y manifiestan niveles de promoción por encima del promedio. Ellas dan indicios fuertes de la posibilidad real de lograr aprendizajes de calidad en contextos desfavorables, garantizando a su vez una progresión en tiempo oportuno de todos los estudiantes.

El análisis comparativo entre los resultados de las escuelas primarias y secundarias abre un primer interrogante hacia la diferencia que se observa entre niveles. Resulta llamativa esta brecha considerando que se trata de poblaciones muy similares: El contexto geográfico, social y cultural puede considerarse una constante para ambos. La información disponible pone de manifiesto las inequidades presentes en las condiciones de vida de la población rural, tanto en lo que respecta al acceso a recursos materiales como a bienes culturales.

Atento a ello, los resultados obligan a situar la mirada en los factores escolares. Allí se encuentran diferencias significativas en la forma en la cual cada nivel adecuó su gestión curricular y organizacional a las condiciones típicas de la ruralidad.

La información recogida por el dispositivo Aprender y el conocimiento previo de las características de las escuelas rurales permiten ensayar algunas primeras aproximaciones en forma de hipótesis preliminares para entender estos comportamientos. Se las reseña a continuación, con la expectativa de propiciar que sean retomadas y profundizadas en estudios específicos:

- La historia de surgimiento y consolidación de la educación primaria rural muestra cómo el nivel asumió –aun como “fatalidad no deseada”⁴⁸– la existencia de las secciones plurigrado como una necesidad. A partir de ello, se procuró mejorar su funcionamiento todo lo posible, permitió situar la atención en la didáctica en plurigrado y promovió planes de apoyo y capacitación, acompañados por la dotación de recursos para mejorar la enseñanza en ese modelo pedagógico.
- En cambio, la educación secundaria parece mostrar una tendencia persistente a replicar el esquema propio de los contextos urbanos, fragmentado en muchas materias, con un esquema organizacional graduado, donde las adecuaciones curriculares son infrecuentes y poco apreciadas. Además, sucesivas modificaciones de la estructura de niveles, desplegadas en un tiempo relativamente corto, generaron tensiones y demandas de adecuación a la agenda general en un nivel que no mostraba aún evidencias de haber resuelto los desafíos propios del contexto.

Otro aspecto clave que surge como interrogante es el salto de calidad que las escuelas primarias rurales muestran en relación con los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), que situaban a las escuelas rurales en algunos escalones por debajo de las urbanas de gestión estatal, con diferencias que variaron entre áreas y años de aplicación.

Las evaluaciones internacionales del nivel primario SERCE y TERCE también muestran estas brechas, aunque con ciertos matices: el análisis de factores asociados destaca los resultados de las escuelas rurales cuando se controlan las diferencias explicadas por el nivel socioeconómico⁴⁹. En este marco, resulta pertinente preguntarse por qué estos resultados destacados salen a la luz en esta evaluación.

- Aprender 2016 constituye una instancia excepcional para poner el foco en las escuelas plurigrado. Los antecedentes de las evaluaciones aplicadas en el nivel primario, basadas en relevamientos muestrales, excluyeron a numerosas

⁴⁸ Suele referirse a la sección de grados múltiples como un problema que habría que solucionar. De hecho, ha habido políticas de cierre de escuelas pequeñas para agrupar a los alumnos en otras más grandes, muchas veces con internados. Pocas veces se la menciona como una oportunidad o ventaja.

⁴⁹ En el informe de análisis de factores asociados del SERCE, se muestra que en Argentina, al controlar el efecto del nivel socioeconómico de los estudiantes, los desempeños en las zonas rurales son superiores a de las urbanas para poblaciones de similares características (Treviño & Valdés, 2010).

escuelas de este conjunto por contar con escasa cantidad de estudiantes de la población objetivo, lo que implicaba altos costos operativos y poca "ganancia" en términos de casos efectivos para la muestra.

Incluso en el Operativo Nacional de Evaluación de 2000, que se aplicó en forma censal para 6° grado de primaria, se censaron en el ámbito rural sólo las escuelas con 6 o más alumnos en el grado (Ministerio de Educación, 2000). Es posible que una parte de este salto cuantitativo de los resultados de las escuelas rurales se deba a que por primera vez fueron representadas de manera suficiente en su complejidad y heterogeneidad, incluyéndose en el relevamiento todas aquellas escuelas con grados agrupados.

- Otro aspecto a tener en cuenta son las acciones de política que se orientaron al apoyo a estas escuelas. En las últimas décadas, la educación rural cobró mayor presencia en la agenda de políticas públicas y en el foco de las intervenciones del Ministerio de Educación de la Nación⁵⁰ y de las provincias. Ese apoyo ha generado mejores condiciones para que estas escuelas pudieran desplegar sus fortalezas pedagógicas.
- También es importante considerar el marco de implementación de la unidad pedagógica en el primer ciclo de la educación primaria. Si bien es de aplicación relativamente reciente, es posible que este cambio en la enseñanza pueda haber devenido en un fortalecimiento en el aprendizaje en los primeros años. Es un dato importante de contextualización que esta mejora en los desempeños de primaria se manifiesta en un marco de fuerte reducción de los niveles de repitencia.

Como conclusión general, los datos analizados arrojan algunas evidencias e interrogantes que invitan a continuar profundizando en futuras investigaciones.

Evidencia 1: Las privaciones del contexto no se presentan en los resultados de Aprender como factores determinantes únicos para los logros educativos. Esto se reconoce en la primaria en un sentido positivo: En el nivel, los resultados dan indicios de que una adecuación de la propuesta pedagógica a las condiciones reales podría poner a las escuelas rurales al mismo nivel que las de mejores resultados del ámbito urbano. Y en la secundaria, esta relación se perfila como desafío: los desempeños menos satisfactorios podrían señalar que el nivel aún no logró adecuar sus formatos organizacionales y enfoques metodológicos a la ruralidad.

En ambos niveles se detectaron escuelas de gestión estatal con resultados destacados en el ámbito rural y altos niveles de promoción aun trabajando en contextos muy vulnerables.

Evidencia 2: Los resultados abonan la premisa de que calidad e inclusión no son términos excluyentes. El nivel primario alcanza cobertura plena y sus índices

⁵⁰ Se hace particular referencia aquí al Plan Social Educativo, implementado en la década de los 90, y más recientemente al PROMER, programa financiado con fondos BIRF, iniciado en 2006; continúa actualmente PROMER II. Ambos han brindado apoyo sostenido para mejorar las condiciones físicas, dotar del equipamiento necesario y la capacitación a los planteles docentes.

de promoción han mejorado en paralelo al incremento en los desempeños. En tanto, en secundaria se evidencia un crecimiento de cobertura pero con altos índices de abandono y repitencia que coinciden con bajos logros de Lengua y Matemática. Estas tendencias confluyentes darían cuenta de que mayores niveles de exclusión no se traducen en rendimientos académicos más altos.

Evidencia 3: Los resultados de Aprender brindan señales de posibles impactos positivos de la política educativa en el sector. La mejora generalizada en los aprendizajes en primaria y la ampliación de la cobertura en secundaria son consistentes con las intervenciones hacia donde se orientó la inversión educativa. En algunas jurisdicciones los desempeños en el ámbito rural son muy destacados, dando cuenta del impacto de las políticas provinciales

Interrogante 1: ¿Cuáles son los factores pedagógicos que permiten explicar los desempeños destacados de las escuelas plurigrado y la menor incidencia de las condiciones desfavorables del contexto? Estos resultados invitan a profundizar el conocimiento sobre cómo se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje en estas escuelas, y registrar lecciones que puedan ser trasladadas a otras escuelas y contextos.

Interrogante 2: ¿Qué aspectos se constituyen como principales restricciones que para explicar las diferencias de resultados entre el nivel primario y el secundario? Los resultados interpelan sobre la necesidad de reconocer qué elementos se ponen en juego entre la finalización del nivel primario y los primeros años de la educación secundaria, que permitan explicar las diferencias de desempeño en estudiantes cuyo contexto geográfico, social y cultural puede considerarse una constante.

Interrogante 3: ¿Por qué se manifiestan brechas de resultados en las evaluaciones de Lengua y Matemática en la secundaria, pero no en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales? Los resultados de Aprender en estas dos últimas asignaturas no muestran diferencias importantes entre contextos rurales y urbanos, también observadas en el ONE 2013. Invita a analizar el trabajo pedagógico en las escuelas secundarias rurales para explorar las razones por las cuales muestran en algunas áreas un mejor desempeño relativo que en otras.

Interrogante 4: ¿Cuáles son las políticas educativas provinciales que mejor han impactado en los aprendizajes? Algunas jurisdicciones muestran resultados muy destacados en Aprender rural 2016. En estos casos, un mayor conocimiento sobre el tipo de acciones específicas llevadas a cabo por los ministerios de educación permitirá reconocer políticas exitosas que puedan aplicarse en otros contextos.

La investigación en territorio puede brindar lecciones más que significativas para entender qué elementos de la organización escolar contribuyen a alcanzar estos logros. Desde esta perspectiva, se espera que este trabajo contribuya a visibilizarlos y ponerlos en valor, sostenidos por el esfuerzo cotidiano de los docentes, estudiantes y de la comunidad. Y por sobre todo, que brinde insumos estratégicos para comprender mejor cómo promover una educación inclusiva

con aprendizajes de calidad, y que estas estrategias puedan enriquecer a las escuelas de todo el país.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, B. (2010). Conocer para comprender: una experiencia de investigación y de extensión para orientar la lectura y la escritura en contextos rurales. *Revista Digital e+e*, 2.

Bacalini, G., & Ferraris, S. (2003). Estrategias Educativas para el Desarrollo Local en el Medio Rural. In D. Burin & A. Heras (Eds.), *Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización*. Buenos Aires: CICCUS - La Crujía.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para un teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.

Cappellacci, I., & Ginocchio, M. V. (2010). *La educación secundaria rural en la actualidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Caputo, L. (2002). Informe de situación. *Juventud Rural Argentina 2000*. Buenos Aires: Dirección Nacional de la Juventud.

De Carli, F. (2011). ¿Qué sabemos de la educación básica en contextos rurales? Un recorrido de lo investigado a nivel argentino y Latinoamericano. (Licenciatura), Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

DiNIECE. (2015). *Panorama de la educación rural en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Echeverri Perico, R., & Ribero, M. P. (2002). *Nueva Ruralidad. Visión del territorio en América Latina y el Caribe*. Panamá Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA

Hecht, A. C., & Szulc, A. P. (2006). Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina. *Revista de educación intercultural bilingüe Qinasay*, 4.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 5(74), 1368-1378.

INDEC-BAHRA. (2014). *Base de Asentamientos Humanos de la República Argentina*. Buenos Aires.

Jenks, G. F. (1967). The Data Model Concept in Statistical Mapping. *International Yearbook of Cartography* (7), 186-190.

Kessler, G. (2005). *Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales*. In R. Bruniard (Ed.), *Educación, desarrollo rural y juventud*. La

educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., & Rosselli, M. A., A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 257-276.

Mendoza, C. C. (2004). Nueva Ruralidad y educación: miradas alternativas. *Revista Geoenseñanza*, 9.

Ministerio de Educación. (2000). Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa - Boletín de Informe de Resultados. 6to EGB. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017). Aprender 2016. Informe de resultados. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

OECD. (2013). PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III), PISA: OECD Publishing.

Olea, M. M. (2013). Ruralidad y Educación en Argentina: instituciones, políticas y programas. Paper presented at the VIII Jornadas interdisciplinarias de estudios agrarios y agroindustriales, Buenos Aires.

OREALC/UNESCO. (2015). Resultados TERCE – Factores Asociados. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Palamidessi, M. (2005). La oferta de educación secundaria para adolescentes y jóvenes en contexto rural en el NEA y NOA (Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Tucumán. In R. Bruniard (Ed.), *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Plencovich, M. C. (2014). *Sistema Educativo y Educación Agraria*. Buenos Aires: CICCUS.

Red de Comunidades Rurales. (2009). *Educación y desarrollo rural. Resultados de la encuesta 2008-2009*. Retrieved Noviembre 2017

Román, M. (2003). *Los jóvenes rurales en Argentina*. Buenos Aires: PROINDER, Serie Estudios e Investigaciones.

Steinberg, C., Fridman, D., & Meschengieser, C. (2013). Una aproximación a las desigualdades sociales, educativas, económicas y territoriales en la Argentina reciente. Aportes para el análisis de las políticas sociales y educativas. Paper presented at the X Jornadas de Sociología, Buenos Aires.

Tapia, M. R., & Kelly, V. (2005). Difusión y uso de tecnologías de la información y la comunicación, la potencialidad de las TIC para el desarrollo local y la juventud rural. Buenos Aires: Mimeo.

Teubal, M., & Rodriguez, J. (2001). Ajuste, reestructuración y crisis del agro, *Le Monde Diplomatique*.

Treviño, E., & Valdés, H. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: SERCE LLECE - OREALC Unesco.

Weinberg, G. (1995). *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. Buenos Aires: Editorial AZ.

