



Aprender 2018

SERIE DE INFORMES TEMÁTICOS

LOS APRENDIZAJES EN ESCUELAS RURALES DEL NIVEL PRIMARIO



SERIE DE INFORMES TEMÁTICOS

LOS APRENDIZAJES EN ESCUELAS RURALES DEL NIVEL PRIMARIO

Autoridades

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Alejandro Finocchiaro

**Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología**

Manuel Vidal

Secretaria de Evaluación Educativa

Elena Duro

Directora Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa

María Cortelezzi

Directora de Gestión

Paula Camarda

Coordinador de Información y Comunicación

Gustavo Streger

Coordinador de Metodología

Augusto E. Hoszowski

Coordinadora de Evaluaciones del Nivel Superior

María Florencia Buide

Créditos

Este informe fue elaborado por Fundación Quántitas por encargo de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

COORDINACIÓN

Secretaría de Evaluación Educativa

Elena Duro

Directora Nacional de la Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa

María Cortelezzi

AUTORES

Luján Vago

Martín Scasso

ASISTENCIA AL DESARROLLO

Mariano Jaureguizahar

Gerardo Bortolotto

Edición

Marianela Rosas

Mariela Ceschel

Emiliana García

Diseño editorial

Malena Rimedio

Sebastián Rimedio

Agradecimientos:

Se agradece a la Asociación Civil Educación Para Todos por el apoyo técnico en el desarrollo del trabajo, y por los aportes realizados por Sergio España, Irene Kit, Daniela Cura, Sebastián Sustas.

Índice

Introducción	8
Resultados generales Aprender 2018	11
Resultados 2016 - 2018	15
Características de oferta y organización de las escuelas rurales	17
La organización en plurigrado	17
Régimen de asistencia y escuelas albergue	20
Plantel docente	21
Tamaño de las escuelas	23
Tipo de jornada	25
Infraestructura	25
Los directivos y docentes de escuelas rurales	27
Directivos de escuelas rurales	27
Docentes de escuelas rurales	30
Los estudiantes de escuelas rurales: itinerarios, experiencias y contexto	33
Trayectorias	33
Experiencia escolar	38
Contexto	44
Aprendizaje y enseñanza en el plurigrado	54
Recapitulación general	60
Referencias bibliográficas	63

Introducción

La evaluación nacional Aprender, desde su primera edición en el año 2016, permitió acceder a un caudal amplio e inédito de información sobre la educación primaria rural en Argentina gracias al carácter censal del relevamiento¹. Esta fuente de datos constituye un recurso sumamente valioso sobre las características de los estudiantes, de las escuelas y de los procesos educativos que se desarrollan en estos espacios, dada la escasa información disponible sobre la situación educativa de la población en estos contextos.

El trabajo realizado sobre los datos que arrojó Aprender en el año 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017) permitió identificar algunas tendencias positivas muy significativas en las escuelas primarias rurales. Fundamentalmente los desempeños destacados de los estudiantes que asisten a escuelas plurigrado, tanto en 6° año como en 3°. Particularmente en este último caso, los resultados fueron tan positivos que en varias jurisdicciones superaron incluso a los de las escuelas de gestión privada.

Se evidenció en las escuelas rurales un mayor peso de variables propiamente escolares, y una menor incidencia de las extraescolares. Todos los factores analizados atribuibles a las condiciones de vida (como el clima educativo del hogar, las condiciones de la vivienda) o a la trayectoria escolar previa (repitencia, asistencia al nivel inicial) reflejaron poco impacto en los resultados de Aprender. Los resultados también mostraron indicios alentadores en torno a la potencialidad de la propuesta pedagógica y de aula. Fundamentalmente fueron dos los aspectos más destacados de esta exploración: el clima escolar y la interacción entre pares.

Este informe se propone como una continuidad y profundización de esa aproximación inicial al mundo rural desde la primera edición de Aprender. Por un lado, identificar si las tendencias observadas se mantienen en los resultados de 2018, contribuiría a fortalecer las observaciones realizadas. Por otro lado, propone incorporar nuevas dimensiones al análisis de la educación rural, a partir de un conjunto de preguntas que fueron incorporadas en los cuestionarios complementarios en el año 2018 con particular foco en aspectos específicos de la oferta y del contexto.

Se espera de esta forma, apoyar con información actualizada y pertinente las miradas sobre las especificidades y los desafíos que presenta la enseñanza y el aprendizaje en contextos rurales, visibilizar el esfuerzo cotidiano de los docentes, estudiantes y de la comunidad, y ofrecer insumos estratégicos para comprender mejor cómo promover una educación inclusiva con aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas que habitan en estas zonas.

Hoy en día, analizar el universo de lo rural implica abarcar una gran heterogeneidad de realidades. Diferentes zonas del país enmarcadas bajo esta categoría incluyen muy diferentes tramas de interacción social y cultural. Los estudios más recientes introducen el concepto de “nueva ruralidad”, que alude a formas no tradicionales de configuración de las dinámicas sociales que

1 Sólo el Operativo Nacional de Evaluación del año 2000 se aplicó en forma censal para el 6° año de 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).

impactan en el territorio, la política e institucionalidad del ámbito, y los aspectos económico-productivo asociados (Echeverri Perico & Ribero, 2002). El mundo 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.

En este trabajo, se asume la identidad de la educación rural como universo de análisis a partir de la combinación de dos factores: la baja densidad demográfica y la presencia de formatos escolares con algunas diferencias respecto de los vigentes en los centros urbanos. Por un lado, pocos estudiantes (menos que los previstos en el diseño general del sistema educativo, pensado en función de los contextos urbanos) hacen que las 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 las características demográficas con las institucionales ha implicado restricciones 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.

En las investigaciones de carácter cuantitativo vinculadas a la situación de la educación rural de los últimos quince años, es posible identificar algunos ejes críticos que se manifiestan en forma recurrente. Se identifican estudios vinculados a las condiciones materiales de la oferta educativa, abordados desde la perspectiva de la carencia de recursos –particularmente en comparación a las escuelas urbanas– y la escasez de oferta de educación inicial y del nivel secundario. Pero también aparecen en escena las dificultades en la permanencia y la trayectoria de los estudiantes en el sistema educativo (Cappellacci & Ginocchio, 2010; DiNIECE, 2015; Olea, 2013; Palamidessi, 2005; Red de Comunidades Rurales, 2009; Román, 2003; Steinberg, Fridman, & Meschengieser, 2013).

Estudios cualitativos enfocados en el ámbito rural complementan esta mirada a partir del análisis de la pertinencia de los contenidos curriculares en el contexto rural, las trayectorias de vida de los estudiantes, los desafíos de la enseñanza en escuelas rurales – y particularmente en pluri-grados –, o la compleja relación entre la educación rural y la comunidad, especialmente en familias de origen campesino (Terigi, 2006; Terigi, 2008; Amado, 2010; Hecht & Szulc, 2006; Mendoza, 2004; Cragnolino, 2002). Por otra parte, es prácticamente nula la presencia de la temática rural en los estudios que se basan en evaluaciones estandarizadas (Santamaría Luna, 2017).

En este marco de referencia, este estudio se propone contribuir a esas miradas a partir de una presentación descriptiva de las principales tendencias que presentan los resultados de Aprender 2018 en las escuelas rurales, y qué diferencias se reconocen al analizarlos a la luz de diferentes características de la oferta educativa y de los docentes y estudiantes. A la vez, también presenta algunas caracterizaciones de la educación rural a partir del análisis de las respuestas de estudiantes, docentes y directivos a los cuestionarios complementarios. Dados los antecedentes de resultados destacados en las escuelas con plurigrado, a lo largo de todo el informe se presta particular atención a los resultados en estas ofertas.

Para ello, el informe se organiza en siete apartados. En primer lugar se abordan los resultados generales obtenidos por los estudiantes en 2018, y las tendencias que perfila la mirada en el tiempo. Luego se analizan algunas características que hacen a las configuraciones específicas de la oferta de educación primaria en contextos rurales.

Se abordan posteriormente las características de los directivos y docentes, y en forma complementaria la descripción de los estudiantes. Esta última se presenta desde tres dimensiones: los itinerarios, las experiencias y el contexto. También se profundiza en algunos aspectos que hacen a la enseñanza y el aprendizaje con foco específico en las escuelas con plurigrado. El documento cierra con una recapitulación general de las principales observaciones y hallazgos identificados en el análisis de los datos.



Prof. Elena Duro

Secretaria de Evaluación Educativa
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y
Tecnología de la Nación

Resultados generales Aprender 2018

En Aprender 2018 participaron 19.645 escuelas primarias de todo el país, que representan el 94% del total de instituciones que ofertan el nivel. En su mayoría se trata de escuelas de gestión estatal (8 de cada 10); 44% son rurales y 56% son escuelas urbanas. Alrededor de 574 mil estudiantes de 6° año de todo el país respondieron la evaluación y cuestionarios complementarios. De ellos, 66 mil estudiantes asisten a escuelas del ámbito rural (11%). A su vez, participaron más de 35 mil docentes, de los cuales 8.963 trabajan en escuelas rurales, y 19 mil directivos, 8.722 pertenecientes al ámbito rural, que también respondieron preguntas sobre el contexto escolar.

El tipo de análisis propuesto en este capítulo, y en los subsiguientes, se centra en la exploración de los resultados de Aprender 2018 de los estudiantes que asisten a escuelas rurales y su vinculación con algunas características de la oferta, de los alumnos y del contexto. No obstante, a los fines de establecer un marco general de comparación se utilizan los desempeños de los estudiantes que asisten a escuelas urbanas de gestión estatal². La misma propuesta comparativa entre grupos se utiliza para analizar las características y opiniones de docentes y directivos de las escuelas.

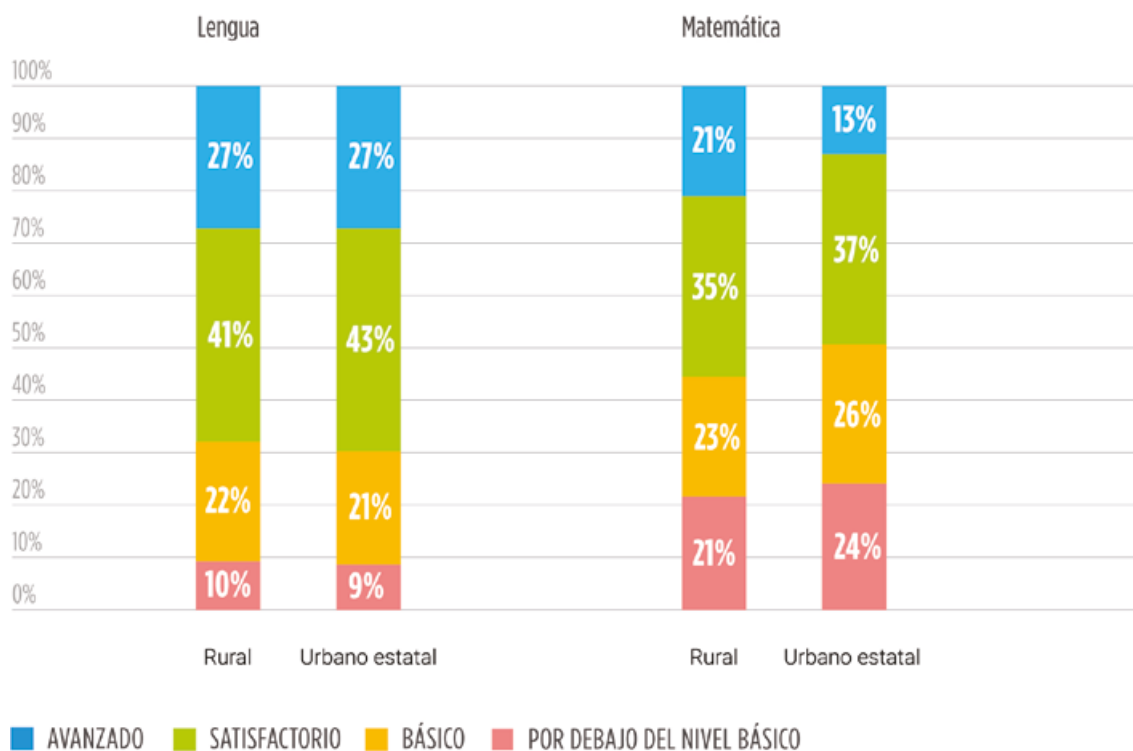
A modo tal de facilitar la lectura de los resultados y las comparaciones, los resultados se expresan tanto en niveles de desempeño como en puntaje promedio³. Los niveles de desempeño son los construidos en el procesamiento de Aprender y se definen en cuatro categorías: Por debajo del nivel básico, Básico, Satisfactorio y Avanzado⁴. El puntaje, por su parte, es una medida numérica individual con una media de 500 puntos y desvío de 100, que permite presentar valores promediados para un conjunto.

La comparación de los resultados de Aprender 2018 según ámbito indica que los desempeños son similares entre estudiantes rurales y urbanos en el área de Lengua, y superiores en el área de Matemática para los primeros. El gráfico 1 presenta los niveles de desempeño de los estudiantes según ámbito.

2 Esta decisión se basa en una serie de argumentos metodológicos y teóricos. De la totalidad de alumnos que asisten a escuelas primarias rurales, la enorme mayoría se encuentra en establecimientos de gestión estatal (98%). 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. Tomando en cuenta estas consideraciones, salvo menciones específicas, cuando en el documento se hace referencia a "urbano" se asume que es equivalente a "urbano estatal".

3 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, establecen los puntos de corte que permiten ubicar a cada estudiante, según su puntaje, en el nivel de desempeño correspondiente. Para un mayor detalle técnico sobre la construcción de las métricas de las evaluaciones, consultar: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2_notas_tecnicas_aprender2018.pdf

4 Una definición de estos niveles de desempeño puede encontrarse en el siguiente documento: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender2018_6toanorprimaria.pdf

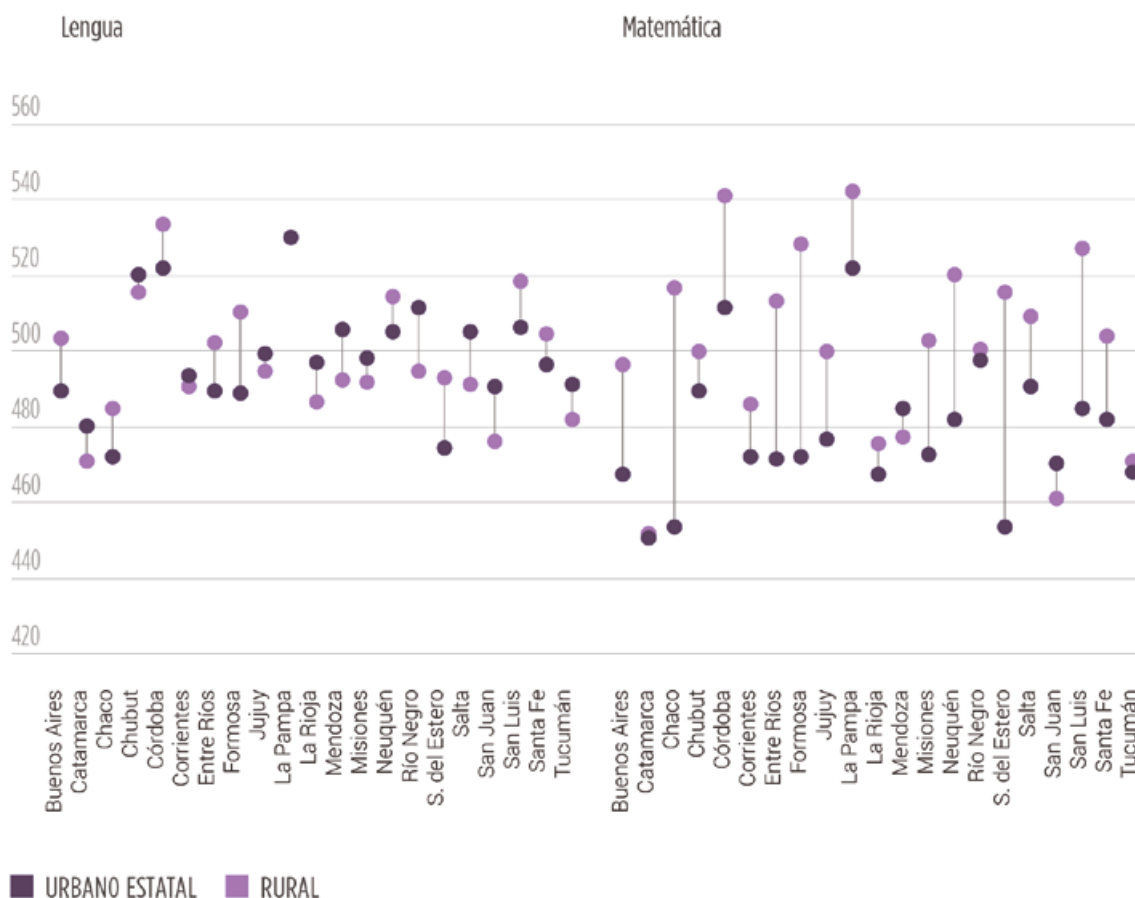
Gráfico 1. Nivel de desempeño en Lengua y Matemática según ámbito. 6º año del nivel primario. 2018.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

En el área de Lengua, los cuatro niveles de desempeño presentan valores muy similares en el ámbito rural y urbano estatal. En términos generales, 7 de cada 10 estudiantes evaluados, independientemente de su zona de residencia, alcanzaron resultados satisfactorios o avanzados en Lengua.

Por el contrario, en Matemática se observan diferencias según ámbito. Si bien la suma de los niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado es levemente superior en rural (56% frente a 50% en urbano estatal), si se considera únicamente el porcentaje de estudiantes con un nivel de desempeño Avanzado las diferencias se amplían: en rural representa a 2 de cada 10 estudiantes evaluados respecto a sólo 1 de cada 10 en las escuelas urbanas.

La apertura de los puntajes promedio por provincia y ámbito presenta variaciones tanto para Matemática como para el área de Lengua.

Gráfico 2. Puntaje promedio en Lengua y Matemática por jurisdicción según ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.

Nota: los datos de Neuquén se consideran indicativos debido a la baja cobertura de Aprender 2018 en la provincia. Santa Cruz y Tierra del Fuego se excluyen de las aperturas por provincia debido a su menor cantidad de habitantes y en consecuencia al total de evaluados en estas jurisdicciones, sus resultados se consideran sólo para las estimaciones nacionales. En el caso de La Pampa no se observan diferencias en el puntaje promedio de Lengua entre ámbito rural y urbano estatal.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018

Tal como puede observarse, el escenario de “paridad relativa” que se observaba en los resultados generales se complejiza al incorporar la dimensión territorial. Es posible abordar el análisis jurisdiccional de los resultados desde dos abordajes.

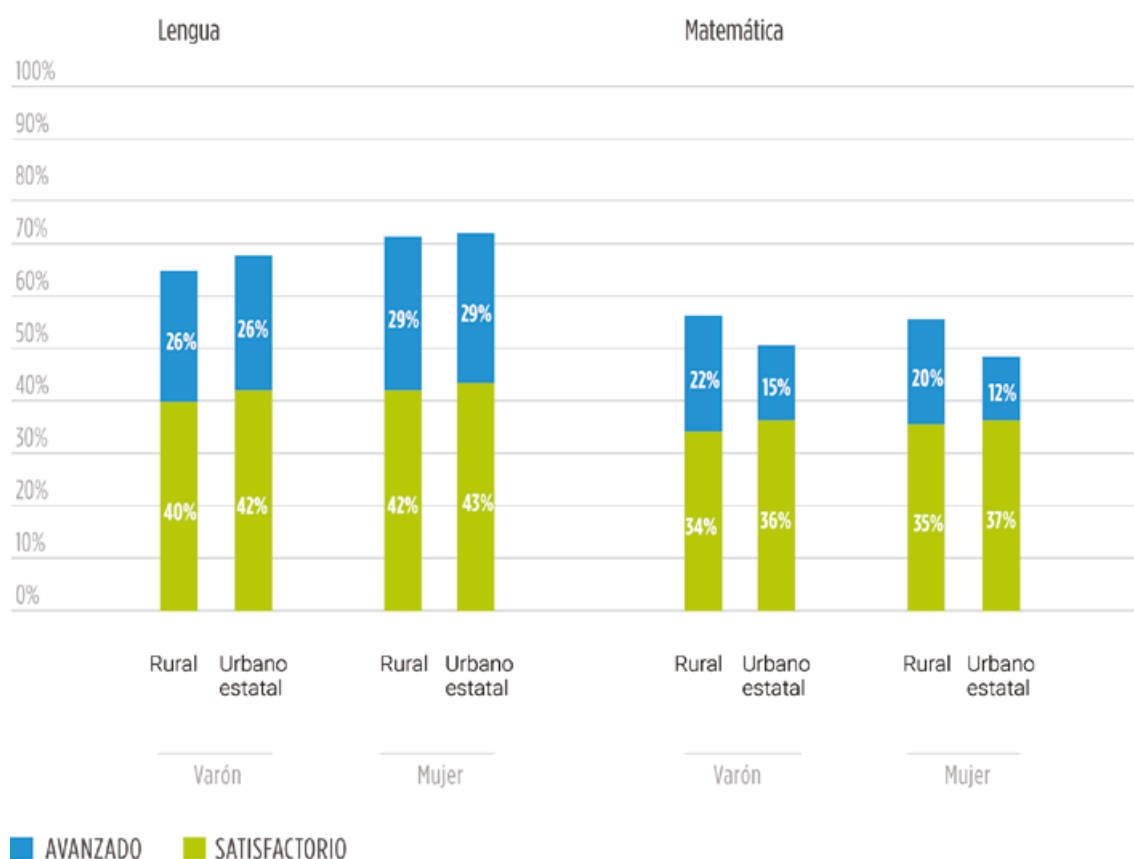
Una primera dimensión relevante es reconocer las diferencias relativas entre contextos rurales y urbanos. Desde esta perspectiva, se identifican aquellas provincias donde los estudiantes de zonas rurales alcanzaron desempeños más altos que los alumnos de zonas urbanas. La mayoría de ellas obtuvieron en Matemática un puntaje mayor en el ámbito rural, que en algunos de los casos supera los 50 puntos de diferencia (Chaco, Santiago del Estero, Formosa). En Lengua, las diferencias por ámbito son mucho menores, e incluso sólo 8 jurisdicciones obtuvieron puntajes superiores en rural respecto a las zonas urbanas⁵.

5 Para analizar la significancia estadística de las diferencias de puntaje entre ámbitos se utilizaron pruebas estadísticas. No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos en Chubut y La Pampa para Lengua; y en Catamarca, Río Negro y Tucumán para Matemática. El test utilizado fue la U de Mann-Whitney para dos muestras.

Otra mirada complementaria pone el foco en los estudiantes de zonas rurales que tuvieron resultados destacados en Aprender, independientemente de los resultados en contextos urbanos. Tanto en Lengua como en Matemática, las provincias con mejores rendimientos en el ámbito rural son Córdoba, La Pampa y San Luis. También se destacan Chubut en Lengua y Formosa en Matemática.

El último gráfico de este apartado muestra los desempeños –en este caso sólo los de nivel Satisfactorio y Avanzado- por sexo de los estudiantes.

Gráfico 3. Nivel de desempeño Satisfactorio y Avanzado en Lengua y Matemática por sexo según ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

En Lengua, las tendencias por ámbito son semejantes, los desempeños Satisfactorio y Avanzado son superiores entre las mujeres. En Matemática, se observan diferencias leves en los resultados según sexo.

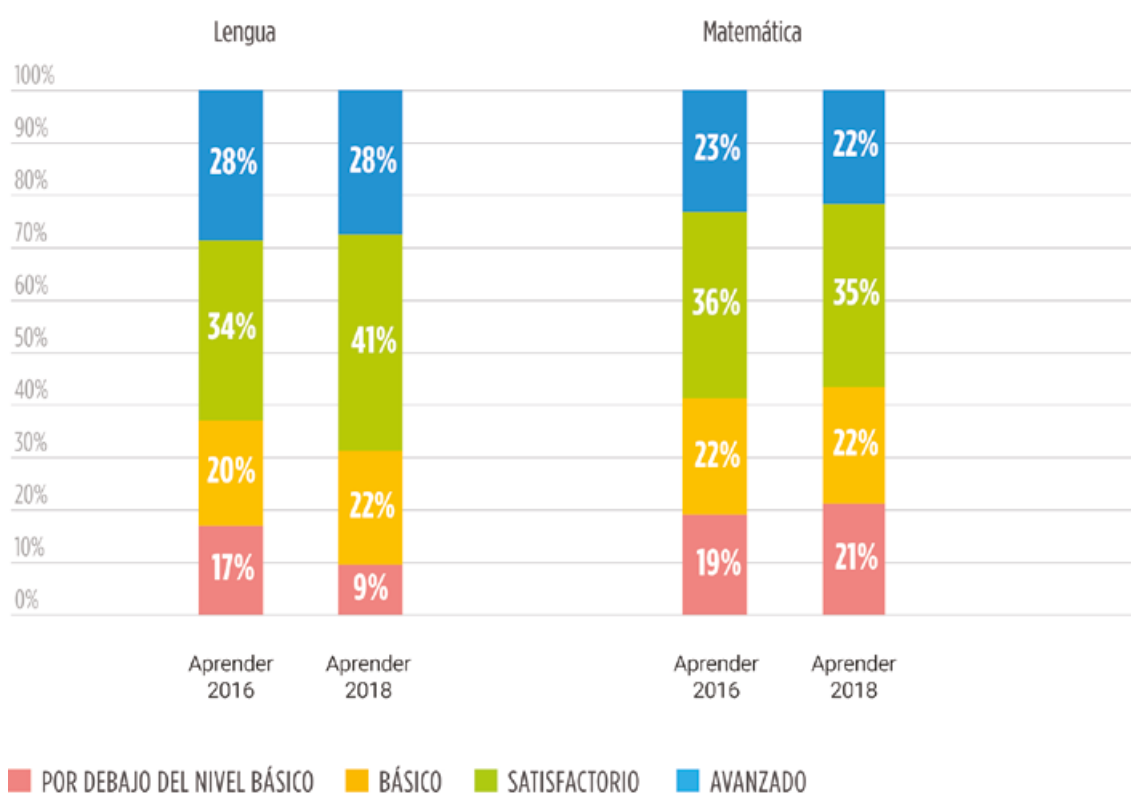
En general, las disparidades asociadas al género se mantienen en las diferentes jurisdicciones al analizar exclusivamente los resultados del ámbito rural. Los resultados de Lengua tienden a ser superiores en la población infantil femenina, y los de Matemática tienden a mostrar paridad de género en prácticamente todas las provincias.

Resultados 2016 - 2018

En función de avanzar hacia una educación integral y de calidad, el Estado Nacional y las jurisdicciones – a través del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación y el Consejo Federal de Educación como órgano federal, tal como lo establecen los artículos 94 a 99 de la Ley de Educación Nacional 26.206 – son responsables de implementar una política de evaluación periódica de los aprendizajes que dé cuenta de los progresos, vacancias y desafíos del sistema educativo. El análisis de los datos censales de todos los estudiantes de 6° año relevados en Aprender brinda información acerca de la evolución en los aprendizajes respecto a los desempeños esperados según los núcleos prioritarios de aprendizaje.

A los fines específicos de este estudio, se construyó un análisis de tendencias en el tiempo de los resultados de los estudiantes de escuelas rurales en Aprender 2016 y 2018, conformando dos universos directamente comparables a partir de la selección de escuelas participantes en ambos dispositivos.⁶ La lectura en clave comparada de los resultados Aprender de las escuelas rurales da cuenta de que en Lengua se incrementa la cantidad de estudiantes con mejores niveles de desempeño y en Matemática los resultados son muy similares.

Gráfico 4 . Nivel de desempeño en Lengua y Matemática de los estudiantes de escuelas rurales. 6° año del nivel primario. Aprender 2016 y 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2016 y 2018.

⁶ Por este motivo, los resultados presentados en el Gráfico 4 podrían presentar ciertas diferencias respecto de la comparación directa de los desempeños de Aprender 2016 y Aprender 2018.

En Lengua, el porcentaje de estudiantes con nivel de desempeño Satisfactorio y Avanzado se incrementa entre ambas evaluaciones. En Aprender 2018 el 69% de los estudiantes rurales de 6° año obtuvieron un nivel de desempeño Satisfactorio y Avanzado, respecto a 62% en 2016. A su vez, la proporción de estudiantes con mayores dificultades (desempeño Por debajo del nivel básico) disminuyó en 8 puntos porcentuales en el período considerado.

En Matemática la comparación entre 2016 y 2018 indica que los resultados según nivel de desempeño son muy similares. Se mantuvo estable el porcentaje de estudiantes con desempeño Satisfactorio y Avanzado (59% en 2016 y 57% en 2018) y se incrementó la proporción del nivel Por debajo del nivel básico (+ 2 puntos porcentuales).

El análisis de los desempeños según jurisdicción entre ambas ediciones de Aprender muestra tendencias similares a las señaladas para el conjunto de estudiantes de escuelas rurales. En Lengua, prácticamente todas las provincias mejoran sus resultados o los mantienen con valores muy similares. En Matemática, la mayoría de las provincias muestran resultados análogos entre evaluaciones; e incluso en algunas de ellas (como Chubut, Jujuy y Misiones) los resultados del año 2018 son superiores a los de 2016.

El hecho de que las tendencias en el tiempo se mantengan estables en ambos relevamientos constituye un dato alentador, ya que da cuenta de que los resultados analizados encuentran un anclaje en ciertas características propias del ámbito, y no dependen de las particularidades de una cohorte de estudiantes o de las características de un relevamiento aislado. Permite sustentar los hallazgos de este documento en elementos que le son propios a las formas que asume la oferta educativa y la dinámica de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales.

Características de oferta y organización de las escuelas rurales

La organización de las escuelas rurales reconoce particularidades propias del contexto donde están insertas. La baja densidad demográfica y la dispersión de las viviendas implican una escasa concentración de niños y niñas en edad escolar en una misma zona geográfica. Estas características junto con las condiciones de accesibilidad a las escuelas, en tanto medios de transporte, distancias, vías de acceso, determinan que las escuelas emplazadas en zonas rurales adquieran una organización diferente respecto a las zonas urbanas, asumiendo formatos propios. Tal es así, que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece una modalidad de funcionamiento de la oferta educativa específica para el contexto rural, donde se explicita la necesidad de promover modelos de organización escolar diferentes a los del ámbito urbano (LEN 26.206, art. 49 y 50).

Este apartado caracteriza los formatos escolares propios del ámbito rural –desde la propia información relevada en Aprender sobre este tema- y analiza en función de ello, el desempeño de los estudiantes. Para esto se realiza una descripción y análisis en mayor profundidad de los datos más relevantes, haciendo exclusivamente una mención general a aquellas tendencias que no presentan resultados significativos en términos analíticos. La información presentada proviene de tres fuentes diferentes: el cuestionario a los directores de las escuelas participantes del dispositivo, las evaluaciones y cuestionarios complementarios respondidos por los estudiantes, y en forma complementaria los relevamientos anuales de matrícula que realiza el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. A modo de cierre, se presentan algunas características referidas a las condiciones de infraestructura vigentes en las escuelas.

La vinculación de las características de la oferta y los resultados de Aprender muestran que los desempeños son superiores en las escuelas que organizan a los estudiantes en plurigrado, o que cuentan con un régimen de asistencia no regular de lunes a viernes. La exploración de otras características, como la presencia de un directivo que cumple la función de maestro de escuelas de menor tamaño (50 alumnos o menos), sólo parece asociarse a mejores desempeños cuando se agrega al análisis la dimensión de plurigrado.

La organización en plurigrado

El agrupamiento de estudiantes según una expectativa de edad es uno de los aspectos centrales de organización de las instituciones escolares. En la educación primaria las trayectorias se organizan a partir de una división graduada en 6 o 7 años de duración (dependiendo de la estructura organizativa adoptada por cada jurisdicción⁷) con una edad normativa de ingreso a los 6 años de edad, y cuyas regulaciones prevén una progresión anualizada. Los grupos de estudiantes se organizan en secciones independientes y cada uno de ellos se corresponde con un grado específico. Esta organización presupone una expectativa de edad homogénea al interior de cada grupo, que en general se ve modificada casi exclusivamente por la presencia de estudiantes con sobreedad.

⁷ La estructura organizativa puede ser de 6 años de primaria y 6 años de secundaria o 7 años de primaria y 5 años de secundaria de acuerdo a la Ley de Educación Nacional 26.026/2006, Art. 134.

Pero en contextos donde este formato no puede sostenerse, debido la escasa cantidad de población para cubrir un mínimo de alumnos por grado, se implementan otras formas organizativas, la sección plurigrado o también llamada sección o grado múltiple. En el nivel primario, este tipo de organización agrupa a estudiantes que están cursando distintos años de su escolaridad con un docente que les enseña en forma simultánea. Es decir que se trabaja con un conjunto de niños y niñas de diferentes edades que cursan distintos grados en un mismo espacio y tiempo.

Cabe señalar que esta organización difiere a la de las secciones no graduadas. En el plurigrado, la regulación de las trayectorias escolares mantiene el concepto de gradualidad, ya que al interior de un aula cada estudiante está inscripto en un grado específico, le corresponde normativamente una porción específica del curriculum del nivel, transita anualmente por el mismo, y a fin del ciclo escolar puede promover al año siguiente. La particularidad es que conviven estudiantes de diferentes años en un mismo espacio.

Es importante también considerar que el plurigrado no necesariamente es sólo consecuencia de la baja matrícula. Constituye un formato de organización de los estudiantes que puede implementarse en escuelas de mayor matrícula, como consecuencia de la implementación de criterios pedagógicos, atendiendo a las ventajas de promover el trabajo conjunto de alumnos de diversas trayectorias.

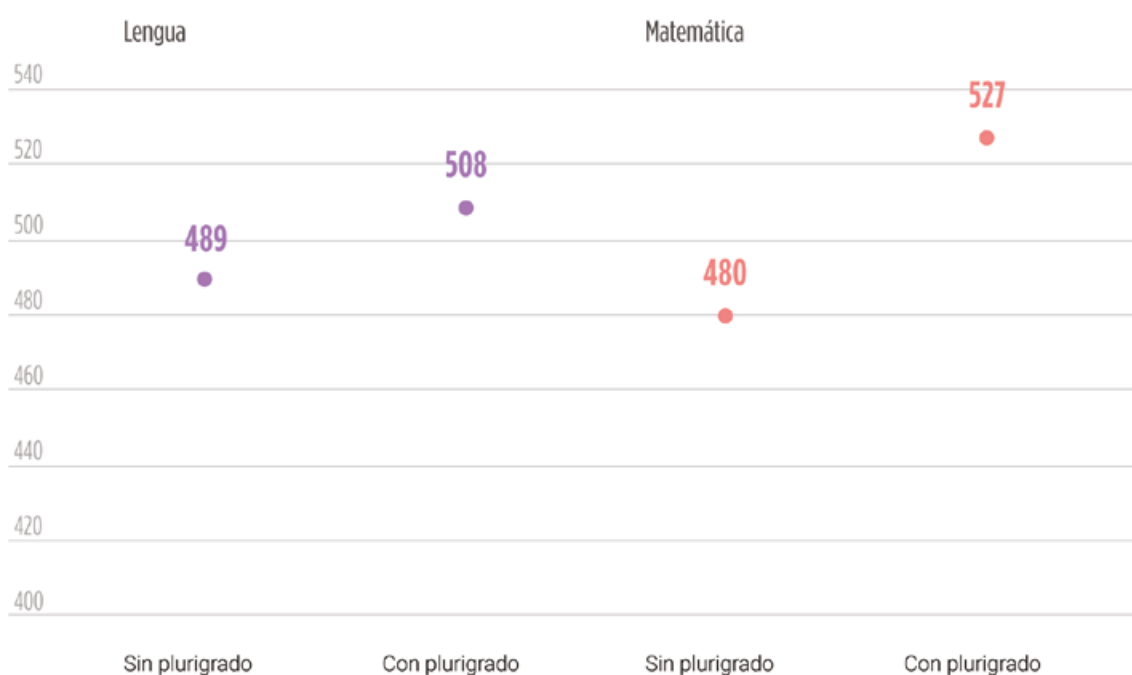
En este sentido, 8 de cada 10 directores rurales de nivel primario participantes de Aprender dijeron que en su escuela se implementa este tipo de organización; y del total de estudiantes evaluados, 4 de cada 10 asisten a establecimientos con plurigrado.

Como razón principal por la que se adoptó esta organización, el 77% de los directores de escuelas rurales mencionó la falta de matrícula para conformar secciones independientes, lo que da cuenta de que en la mayoría de los casos se trata de una necesidad del contexto más que una decisión de enseñanza. Sólo el 7% de los directores afirma que esta organización fue adoptada por decisión institucional de la escuela.



El siguiente gráfico muestra los puntajes promedio en Lengua y Matemática obtenidos por los estudiantes según asistan a escuelas con organización en plurigrado⁸ o al resto de escuelas rurales.

Gráfico 5. Puntaje promedio en Lengua y Matemática de los estudiantes de escuelas rurales según presencia de secciones plurigrado. 6° año de nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

En las escuelas con plurigrado los estudiantes muestran puntajes superiores en ambas áreas evaluadas. La distancia entre puntajes es mayor en Matemática (47 puntos), y menor en Lengua (19 puntos). Esta diferencia es destacada, particularmente en Matemática, considerando que las escalas de los puntajes tienen un desvío estándar de 100 puntos.

Estos resultados guardan relación con los hallazgos presentados en el documento de análisis Aprender 2016 en escuelas rurales (SEE, 2017). En Aprender 2016, los estudiantes rurales de 3° y 6° año del nivel primario obtuvieron puntajes por encima a los de sus pares de escuelas urbanas de gestión estatal; y los desempeños fueron aún superiores para quienes asistían a escuelas con presencia de secciones múltiples. Esos hallazgos, junto con la información actualizada que se presenta a lo largo de este documento contribuyen a respaldar la hipótesis que posiciona a esta forma particular de organización como una variable central para explicar los buenos resultados de la escuela primaria rural.

⁸ La identificación de las escuelas con grado múltiple o plurigrado se construyó en base a la declaración del director sobre la existencia de plurigrado en el nivel primario.

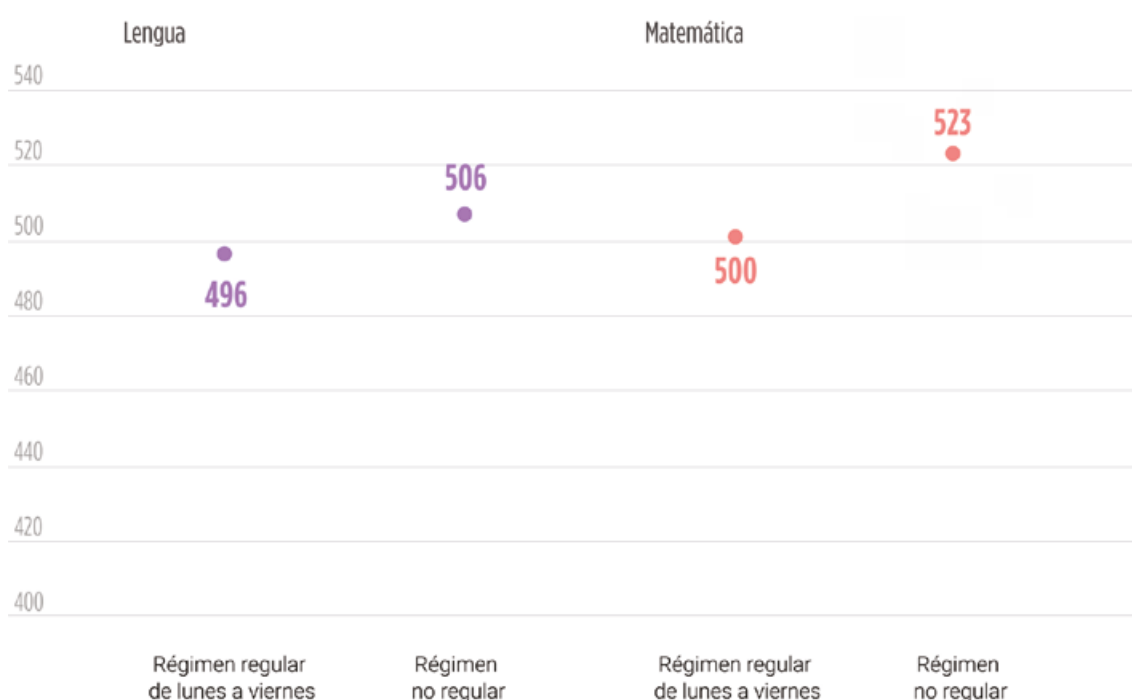
Régimen de asistencia y escuelas albergue

Uno de los formatos propios del contexto rural es el de escuelas que modifican el régimen de asistencia a clases. El objetivo principal es facilitar la asistencia escolar en zonas donde el traslado puede demandar gran cantidad de tiempo o donde las vías de acceso presentan dificultades. Pero también este tipo de formatos se asocia a las características sociales y productivas del contexto. Los modos más comunes son el régimen de asistencia alternado entre semanas (los estudiantes concurren algunas semanas sí y otras no) o de sólo algunos días a la semana y las escuelas albergue. En este último caso la asistencia es en general de lunes a viernes, pero durante ese transcurso los estudiantes pernoctan en el establecimiento.

Según los directores de las escuelas participantes de Aprender 2018, el régimen de asistencia a clases es de lunes a viernes en la mayoría de las escuelas (95%); y de sólo algunos días a la semana o de semanas alternadas, en 4% y 1% de los establecimientos respectivamente. En el 5% de las escuelas los estudiantes se quedan a dormir en los días hábiles. En estas escuelas albergue la cantidad de estudiantes es muy reducida (el 84% tiene menos de 50 alumnos) y por lo tanto la organización en plurigrado es muy común. Además, en la mayoría de ellas (81%) el director vive también en la escuela.

A continuación, se presenta el desempeño de los estudiantes según régimen de asistencia a clases. Debido a la baja cantidad de casos con regímenes no regulares, en el gráfico se muestran agrupados en esta categoría, quienes concurren a la escuela sólo algunos días de la semana y quienes lo hacen en semanas alternadas.

Gráfico 6 . Puntaje promedio en Lengua y Matemática de los estudiantes de escuelas rurales según régimen de asistencia a clases. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Los estudiantes con un régimen de asistencia no regular muestran resultados superiores a quienes asisten de lunes a viernes. En Matemática, la diferencia entre categorías es de 23 puntos. Si bien la cantidad de estudiantes que asisten pocos días a la semana o que sólo lo hacen algunas semanas del mes es pequeña respecto al total de participantes de Aprender, los resultados que obtuvieron brindan indicios que invitan a profundizar en cuáles son las características específicas que asumen la enseñanza y el aprendizaje en estas instituciones.

Plantel docente

El plantel docente de las escuelas rurales varía en función de la cantidad de secciones y de su tamaño. Pero en general adquiere tres tipos específicos (DiNIECE, 2015): escuelas unidocentes o de personal único, en las que el docente tiene funciones de enseñanza, dirección, tareas administrativas y de gestión; escuelas bidocentes, en las que cuentan con un docente y un director con grado a cargo; y escuelas con varios docentes y un director sin grado a cargo, que suelen disponer de docentes itinerantes, que recorren dos o más escuelas y tienen su cargo en sólo una de ellas. De acuerdo a los directores participantes, el 30% de las escuelas rurales cuentan con docentes itinerantes.

Respecto a las funciones de los directores en las escuelas rurales participantes del dispositivo, se propone una categorización considerando las escuelas de personal único, directores que cumplen – o no – funciones docentes en escuelas que no son de personal único, y la presencia de secciones organizadas en plurigrado. El siguiente cuadro presenta su distribución:

Cuadro 1. Directores y estudiantes de escuelas rurales según función que desempeña el director y el tipo de organización de las secciones. 6° año del nivel primario. 2018.

Función del director y tipo de organización de la escuela	% de directores	% de estudiantes
Director como personal único y sección plurigrado	27%	7%
Director con función docente en escuela con sección plurigrado, no personal único	39%	23%
Director con función docente en escuela con secciones independientes	3%	4%
Director sin función docente en escuela con sección plurigrado	15%	14%
Director sin función docente en escuela con secciones independientes	16%	51%
Total	100%	100%

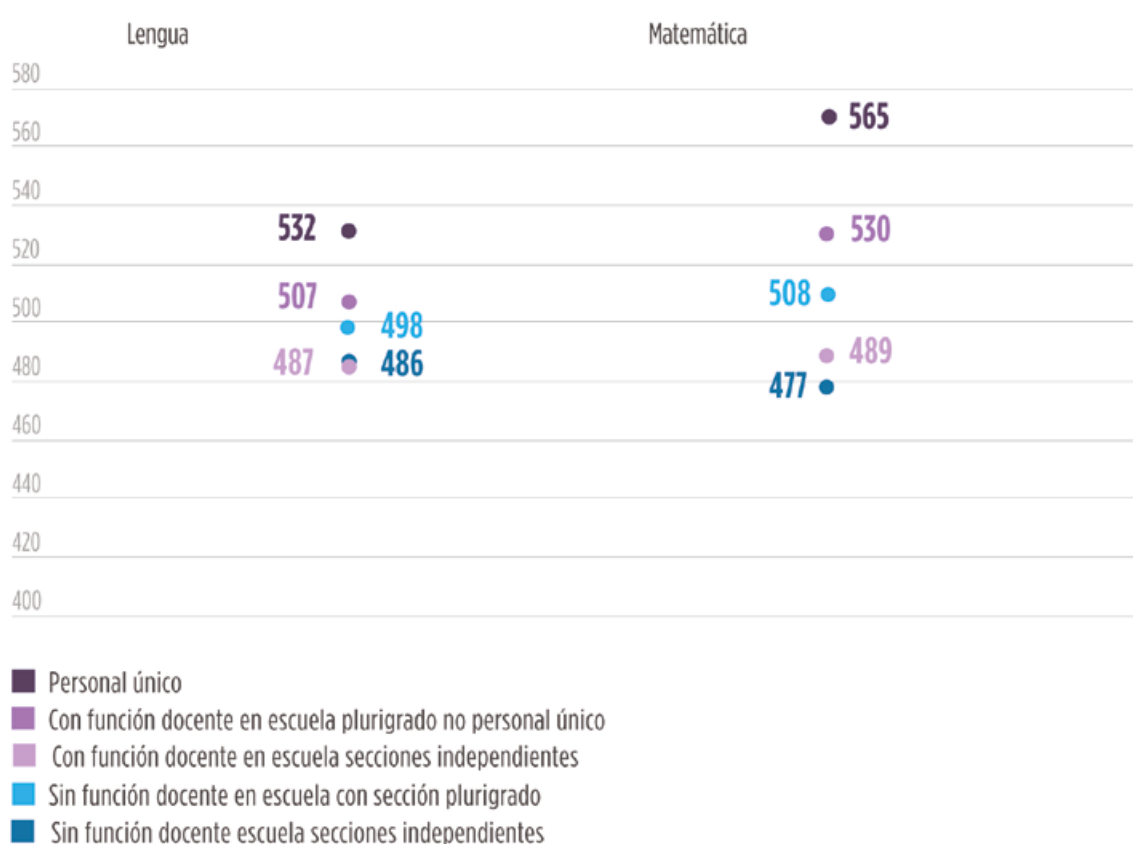
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Aproximadamente 3 de cada 10 directores (27%) se desempeñan como personal único. Adicionalmente, un 39% se desempeña como director y docente en escuelas con plurigrado, donde también hay otros cargos docentes. Este porcentaje representa posiblemente a escuelas bidocentes y otros formatos de escuelas pequeñas. Por otra parte, un pequeño porcentaje de directores también tiene cargo docente en escuelas con secciones independientes, es decir, escuelas grandes con un plantel docente amplio. Considerando el conjunto, se observa que la gran mayoría de los directores cumple funciones de docente (69%).

Como puede observarse en el cuadro, dada la diferencia de tamaño de estas instituciones, la distribución de estudiantes rurales en estas escuelas difiere en algunos casos. Por ejemplo, sólo el 7% de los niños y niñas inscriptos en 6° año asiste a escuelas de personal único, este porcentaje representa cerca de 4.000 estudiantes.

Resulta interesante indagar en los desempeños obtenidos por los estudiantes de 6° año según estas categorías asociadas a las funciones que realizan los directores de las escuelas y el tipo de organización de las secciones.

Gráfico 7. Puntaje promedio en Lengua y Matemática de los estudiantes de escuelas rurales según funciones que cumple el director y tipo de organización de las secciones. 6° año del nivel primario. 2018.



Nota: La categoría "con función docente en escuelas de secciones independientes" representa sólo al 3% de las escuelas rurales evaluadas.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

En primer lugar se observa que en todas las categorías de escuelas que cuentan con grado múltiple, los puntajes obtenidos por los estudiantes de 6° año son superiores a los de las escuelas con secciones independientes.

Al interior de las escuelas con plurigrado, en los casos donde el director cumple funciones de maestro de grado los desempeños son aún mayores. Y dentro de este grupo, los resultados son aún más altos en las escuelas de personal único. Las diferencias entre formatos son muy marcadas entre escuelas de personal único y escuelas de secciones independientes con directores sin función docente es de 46 puntos para el área de Lengua y de 88 puntos para Matemática.

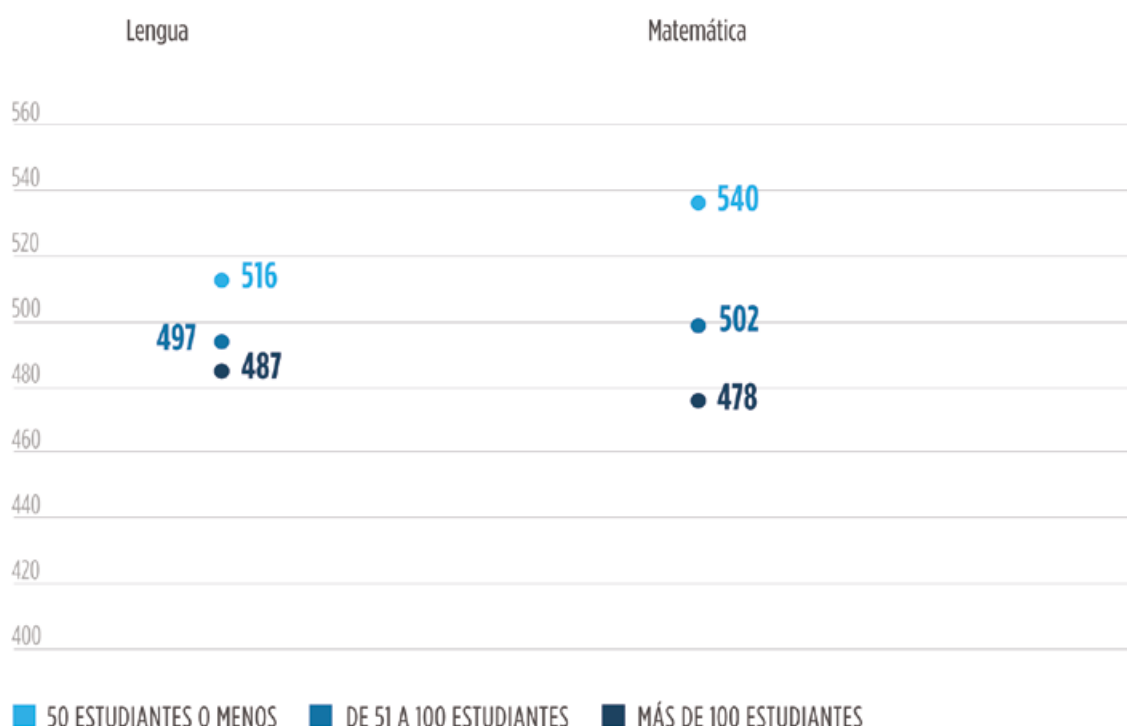
El análisis de los desempeños respecto al tipo de funciones que cumple el director parece indicar que hay una asociación entre buenos resultados de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas con grado múltiple en diferentes formatos. Los mismos parecieran potenciarse allí donde el director tiene funciones de maestro de aula, particularmente en las escuelas de personal único. Los datos presentados invitan a continuar profundizando estas características en futuras investigaciones.

Tamaño de las escuelas

La relación del tamaño de las escuelas respecto a los aprendizajes es una dimensión presente en muchas de las discusiones vinculadas a la educación, tanto a nivel de investigaciones como en los actores escolares. En general, está presente la idea de que las escuelas y las aulas más pequeñas contribuyen a mejorar las condiciones de la enseñanza.

Las escuelas rurales, debido a la baja densidad demográfica, suelen ser más pequeñas que en el ámbito urbano. Del total de estudiantes evaluados, 24% asisten a escuelas de 50 alumnos o menos, 20% a escuelas de 51 a 100 alumnos y 56% a establecimientos de más de 100 alumnos. En las escuelas más pequeñas (50 o menos) la organización en plurigrado representa prácticamente a la totalidad de establecimientos en la categoría.

Gráfico 8. Puntaje promedio en Lengua y Matemática de los estudiantes de escuelas rurales según tamaño de la escuela. 6° año de nivel primario. 2018.

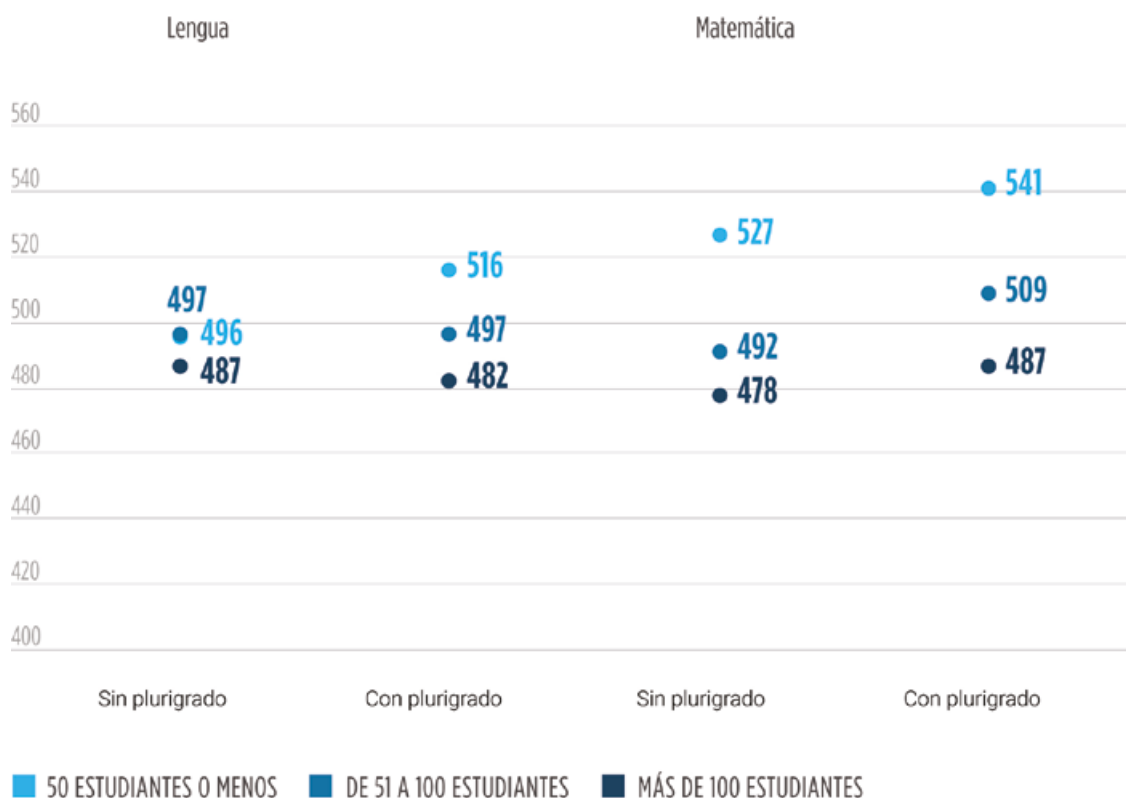


Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Se observa que a medida que aumenta el tamaño de la escuela disminuyen progresivamente los puntajes promedio. Las brechas entre las escuelas más pequeñas y las más grandes son significativas: 29 puntos en Lengua y 62 en Matemática. Es decir, que de alguna manera parece haber una asociación entre tamaño pequeño de las instituciones y resultados superiores en Aprender.

Observando esta tendencia, es interesante preguntarse si los resultados destacados de las escuelas con plurigrado presentados al inicio de este apartado se asocian directamente al tamaño de la escuela, dado que en la mayoría de los casos este tipo de organización se adopta en establecimientos de menor cantidad de matrícula.

Gráfico 9. Puntaje promedio en Lengua y Matemática de los estudiantes de escuelas rurales según tamaño de escuela y presencia de secciones plurigrado. 6° año de nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Los resultados que aquí se analizan arrojan luz sobre las particularidades del plurigrado.

En el área de Lengua, la cantidad de estudiantes en las escuelas sin plurigrado no parece incidir en los resultados de la prueba. Prácticamente no hay diferencias entre puntajes promedio en las categorías analizadas. En cambio, en las escuelas con plurigrado esta diferencia sí es notoria, y los desempeños más destacados son en las escuelas más pequeñas.

Por el contrario, en Matemática, las escuelas pequeñas –independientemente de si cuentan o no con plurigrado– muestran desempeños más altos. Es interesante señalar que, al comparar las escuelas medianas y pequeñas de ambos grupos (100 estudiantes o menos), aquellas que se organizan con secciones múltiples presentan un puntaje levemente superior al de escuelas sin este tipo de organización.

Este comportamiento de los resultados parece indicar que los desempeños destacados de las escuelas con plurigrado tienen cierta asociación con el tamaño de la escuela, pero esta característica no alcanza a explicarlos: las escuelas pequeñas sin este tipo de configuración muestran

resultados inferiores, principalmente en Lengua. Es decir que, al controlar por tamaño, se mantienen diferencias en los desempeños que invitan a pensar que estos resultados se asocian con las particularidades de este tipo de organización de la enseñanza.

Tipo de jornada

La duración de la jornada escolar es también otro elemento que permite caracterizar la oferta de las escuelas. En el ámbito rural, 1 de cada 3 estudiantes (33%) de 6° año participantes de Aprender asiste a una escuela con jornada de mayor duración a un turno. De ellos, aproximadamente la mitad asiste a escuelas con jornada doble (15% del total), es decir, escuelas que atienden a los estudiantes en el turno mañana y tarde completo. El resto asiste a escuelas de jornada extendida (18% del total), es decir, escuelas que extienden la duración de la enseñanza algunas horas más que un turno simple.

La asistencia a escuelas con diferente tipo de jornada (simple, doble o extendida) no arroja diferencias respecto al puntaje promedio de Aprender, por este motivo se optó por no profundizar en este análisis en el apartado. Esta tendencia es congruente con lo observado en el análisis de los resultados de Aprender 2016 (SEE, 2017), donde no se observaba una clara relación entre mayor permanencia en las escuelas y resultados en las pruebas, al menos en las tendencias agregadas.

Infraestructura

El abordaje de la caracterización de la oferta educativa requiere también incorporar algunas dimensiones de análisis asociadas al acceso a servicios en la escuela, como la electricidad, agua potable, sanitarios, entre otros. Es decir, aquellos servicios que dan cuenta de la existencia de condiciones edilicias y sanitarias necesarias para garantizar un bienestar mínimo. Cuando las escuelas cuentan con las condiciones básicas de funcionamiento garantizadas, directivos y docentes pueden más fácilmente orientar su atención a los procesos de enseñanza aprendizaje (Treviño y Valdés, 2010).

En este sentido, la opinión de los directores de las escuelas participantes en Aprender permite conocer las características de los establecimientos respecto a su infraestructura. Los aspectos más destacados se mencionan a continuación.

- **ELECTRICIDAD.** 735 escuelas rurales (9%) no poseen electricidad, casi todas ellas tienen pluri-grado. El 60% de las escuelas sin electricidad cuenta con grupo electrógeno. En tanto, los directores de cerca de 300 escuelas afirman no tener ninguno de estos recursos energéticos.
- **CALEFACCIÓN.** En las provincias del NOA, de acuerdo a lo declarado por los directivos, más del 80% de las escuelas rurales participantes de Aprender no poseen calefacción. Al respecto, es importante considerar que en algunas zonas de esta región los inviernos son de bajas temperaturas, por lo que esta información alerta sobre la potencial exposición de los estudiantes al frío intenso en determinadas épocas del año.
- **SERVICIO SANITARIO.** El 10% de las escuelas rurales no tienen baño con inodoro. El análisis por provincia muestra que la falta de instalaciones sanitarias se concentra principalmente en el NEA.

- **BIBLIOTECA.** En 6 de cada 10 escuelas rurales no existe biblioteca o poseen una que no está en condiciones. Es importante tener presente que, en áreas rurales, a menudo no existen otros espacios donde consultar información y el acceso a internet es muchas veces limitado.

El cuestionario también incluyó una pregunta de valoración sobre el estado del edificio en general, 1 de cada 5 directivos consideran que es inadecuado. Esta proporción es muy similar a la que se observa en escuelas urbanas.

Estos datos permiten reconocer que parte de la oferta educativa rural muestra carencias en acceso a servicios básicos, especialmente en aquellas instituciones que se encuentran emplazadas en zonas más aisladas. En algunos casos estas carencias se asocian a limitaciones propias de la infraestructura del entorno geográfico, en otras a las características que asumió la política de expansión de la oferta del nivel.

En general, los resultados del ámbito rural ponen de manifiesto que no se identifica una relación directa entre estas características y los resultados de aprendizaje. Sin embargo, ello no implica que las condiciones de infraestructura de las escuelas rurales no deban estar entre las prioridades de agenda presupuestaria de las políticas educativas, principalmente en aquellos casos donde existen indicios de que no están garantizadas las condiciones mínimas para el cuidado sanitario y el bienestar de los estudiantes.



Los directivos y docentes de escuelas rurales

La caracterización de los directivos y docentes que se desempeñan en las escuelas rurales permite acercarse a las configuraciones específicas de estos establecimientos. Este apartado presenta algunas variables clave según las respuestas de directivos y docentes a los cuestionarios de Aprender: su antigüedad en el cargo y en la docencia, su formación inicial, su condición de titularidad. También se exploran sus opiniones y percepciones respecto al ausentismo escolar y al acompañamiento que reciben por parte de las autoridades del sistema, en el caso de los directivos; y sus opiniones respecto a la relación con el grupo clase, entre los docentes.

El análisis se organiza principalmente comparando rural y urbano estatal; no obstante, en aquellos casos donde se observan diferencias entre escuelas con organización en plurigrado se distinguen específicamente.

Es importante destacar que la vinculación de la información disponible sobre las características de directivos y docentes, no parece guardar relación respecto a los desempeños de los estudiantes de 6° año en Aprender. La antigüedad docente o en el cargo, la edad de los directivos o la frecuencia respecto a las visitas de supervisión no muestran diferencias en los resultados. Es por esta razón que se optó por no incluirlas en el apartado.

Directivos de escuelas rurales

- **SEXO.** La mayoría de las escuelas participantes de Aprender cuentan con directivos mujeres. Sin embargo, la proporción de mujeres con cargo directivo en las escuelas rurales es ligeramente menor (8 de cada 10) que en las zonas urbanas (9 de cada 10). En las escuelas con plurigrado, se observa mayor presencia de directores varones (23%) que en el resto de las escuelas rurales (15%).
- **EDAD.** Los directores de escuelas rurales son más jóvenes, más de la mitad de ellos tienen entre 35 y 50 años. En las escuelas con plurigrado el porcentaje es incluso superior (58% en este rango de edad respecto a 48% en escuelas sin plurigrado).
- **FORMACIÓN INICIAL.** La mayoría de los directivos cuenta con título en formación superior docente, tanto en el ámbito urbano (82%) como rural (85%). En general, los docentes de zonas rurales presentan menores índices de formación universitaria.
- **ANTIGÜEDAD EN EL CARGO.** La antigüedad en el cargo es mayor en las escuelas con plurigrado: 27% tienen 11 años o más frente a 18% en el resto de rural y 13% en el ámbito urbano.
- **ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA.** Los directores de escuelas rurales tienden a mostrar menor antigüedad en la docencia en general (el 65% tiene más de 20 años en la docencia, respecto a 78% en las escuelas urbanas). Dentro de este conjunto, los directores de las escuelas plurigrado muestran también menor cantidad de años de ejercicio de la docencia: el 59% tiene más de 20 años de antigüedad.
- **SITUACIÓN DE REVISTA.** Sólo 3 de cada 10 directores rurales son titulares, el resto es en su mayoría interino o provisorio, y una porción menor suplente. No obstante, la proporción de directores titulares en las zonas rurales es superior (34%) a la de zonas urbanas (29%).

Estas características señalan algunas particularidades del perfil de los directores. En las escuelas rurales, en general son más jóvenes y tienden a tener menos años de antigüedad docente, pero a la vez mayor cantidad de años de permanencia en la escuela – en comparación con las escuelas urbanas –. Es decir que acceden más rápidamente al cargo de director, y en general manifiestan menor movilidad. Estas características se intensifican cuando se analizan exclusivamente las escuelas con grado múltiple, las que, como se ha mencionado previamente, probablemente sean las más aisladas.

Acompañamiento a la tarea docente

Uno de los aspectos que se indagó entre los directivos de las escuelas participantes de Aprender es la frecuencia con que reciben visitas de supervisión.

Las escuelas rurales reciben la visita de supervisores con una periodicidad mucho menor que las escuelas urbanas del sector estatal. Mientras que en este último grupo de escuelas, las visitas se realizan en su mayoría una vez al mes o una vez por trimestre (84%), en las zonas rurales esta proporción sólo representa al 59% de las escuelas. El siguiente cuadro muestra la frecuencia de las visitas de supervisión en las escuelas rurales.

Cuadro 2. Frecuencia de visitas de supervisión según organización escolar con o sin plurigrado y según ámbito. 6° año de nivel primario. 2018.

	Escuelas con plurigrado	Escuelas sin plurigrado	Total escuelas rurales	Total escuelas urbanas
Una vez al mes	17%	33%	21%	45%
Una vez por trimestre	37%	40%	37%	39%
Una vez por año o menos	37%	23%	34%	14%
No recibo visitas	9%	4%	8%	2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

De este modo, 4 de cada 10 establecimientos rurales reciben visitas de supervisores sólo una vez al año o no reciben visitas. Las escuelas con organización en plurigrado son las que cuentan con menor frecuencia de supervisión, el 46% recibe visitas una vez por año o no recibe; entre las rurales sin plurigrado la proporción es del 27%. En este punto, es posible que la localización más aislada de las escuelas plurigrado juegue un rol relevante.

La visita de autoridades del sistema escolar habilita un canal de consulta y comunicación respecto a las cuestiones pedagógicas y de gestión de las escuelas, permitiendo que los directores se sientan acompañados en su tarea. En este sentido, los directivos de escuelas rurales parecen ejercer su función con poco acompañamiento tanto de supervisores como de otras autoridades del sistema educativo. Por ejemplo, el 75% dijo no recibir visitas de otras autoridades escolares o que lo hace con una frecuencia anual o menor. Es interesante mencionar también que un porcentaje alto de directores optó por no responder esta pregunta. Esta situación se complejiza si se considera que es escasa la presencia de gabinete psicopedagógico o de equipo de orientación escolar, sólo 3% de las escuelas rurales cuentan con uno.

Ausentismo escolar y sus causas

Los directores rurales expresan tener menos dificultades con el ausentismo escolar respecto de los establecimientos urbanos: cerca de la mitad de los directores de escuelas urbanas (46%) y 1 de cada 3 de los directores de escuelas rurales dijeron que las faltas de los estudiantes son un problema en la escuela. Estas percepciones se condicen con los datos de inasistencia relevados en Aprender 2016, donde la cantidad de faltas acumuladas durante el año por los estudiantes rurales era menor que en las zonas urbanas (SEE, 2017).

Entre los directivos que respondieron que el ausentismo es un problema, aludieron como motivo principal de las inasistencias la "baja motivación en el hogar en relación con la escuela" (62% en rural y 80% en el ámbito urbano). En las escuelas con plurigrado las menciones a la baja motivación familiar también fueron mayoría, pero con un porcentaje bastante menor (57%) en comparación con el resto de las escuelas rurales (75%). Otros motivos que los directores rurales asociaron a las faltas de los estudiantes fueron enfermedad, dificultades de acceso al establecimiento y realización de tareas de cuidado del hogar.

Cuadro 3. Menciones a las posibles causas del ausentismo escolar según directores de escuelas rurales con y sin organización en plurigrado y según ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.

	Escuelas con plurigrado	Escuelas sin plurigrado	Total escuelas rurales	Total escuelas urbanas
Baja motivación en el hogar en relación a la escuela	57%	75%	62%	80%
Enfermedad	49%	61%	52%	61%
Otras razones	46%	48%	46%	59%
Dificultades de acceso al establecimiento	50%	26%	44%	15%
Tareas de cuidado en el hogar	42%	42%	42%	47%
Situaciones ligadas a la convivencia escolar	2%	6%	3%	8%
Baja motivación en la escuela	2%	3%	2%	4%

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Como se observa en el cuadro, las dificultades de acceso a la escuela fueron señaladas por la mitad de los directores de las escuelas con plurigrado como causante de ausentismo; y sólo por 1 de cada 4 directores de las escuelas sin plurigrado.

Es interesante señalar que todas las menciones a las causas del ausentismo se asocian a variables extra-escolares (baja motivación en el hogar, enfermedad, dificultades en el acceso, etc.);

otras opciones que aluden directamente a la escuela, como “baja motivación en la escuela” o “situaciones ligadas a la convivencia escolar”, prácticamente no fueron señaladas. Tal como dejan entrever estas respuestas, desde la mirada de los actores escolares, las causas que explican el ausentismo se suelen enfocar en torno a valoraciones sobre el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes y/o de sus familias.

Para una adecuada interpretación de estos datos, es importante considerar que se trata de percepciones de actores directamente involucrados en el fenómeno bajo estudio, y que por ende se encuentran mediadas por el rol que ocupan. En este sentido, existen estudios⁹ que dan cuenta de que en las familias que pertenecen a los sectores más vulnerables, la educación es muy valorada; pero acompañar la escolaridad de los niños y niñas es una dificultad dado sus propias experiencias fallidas con la escuela.

Docentes de escuelas rurales

- **SEXO.** Los docentes de las escuelas rurales¹⁰ son en su mayoría mujeres; en las escuelas con plurigrado se incrementa la participación de los varones (25%) respecto al resto del ámbito rural (15%).
- **EDAD.** La distribución por edad es muy similar entre ámbitos. Alrededor del 60% de los docentes tienen entre 35 y 50 años.
- **FORMACIÓN INICIAL.** En ambos ámbitos la mayoría cuenta con título docente (97%) y en general título superior en formación docente (87%).
- **ANTIGÜEDAD EN EL CARGO.** La antigüedad en el cargo es muy similar entre ámbitos, poco menos de la mitad de los docentes participantes tienen 5 años o menos en el cargo, un 40% entre 6 y 20 años y 10% más de 20 años.
- **ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA.** La antigüedad en la docencia presenta diferencias. En las escuelas con plurigrado hay un porcentaje mayor de docentes con 20 años o más de experiencia (39%), en el resto de rural y en las escuelas urbanas este porcentaje es de 33% y 29%, respectivamente.
- **CONDICIÓN DE REVISTA.** La mitad de los docentes de escuelas con plurigrado tiene un cargo interino o suplente; en el resto de las escuelas, ya sean rurales o urbanas, esta condición comprende al 40% de los docentes.
- **CANTIDAD DE ESTABLECIMIENTOS DONDE SE DESEMPEÑAN.** 3 de cada 4 docentes rurales trabajan sólo en un establecimiento educativo. Este porcentaje es levemente mayor al de las escuelas urbanas, donde sólo el 67% se desempeña en una institución.

9 Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

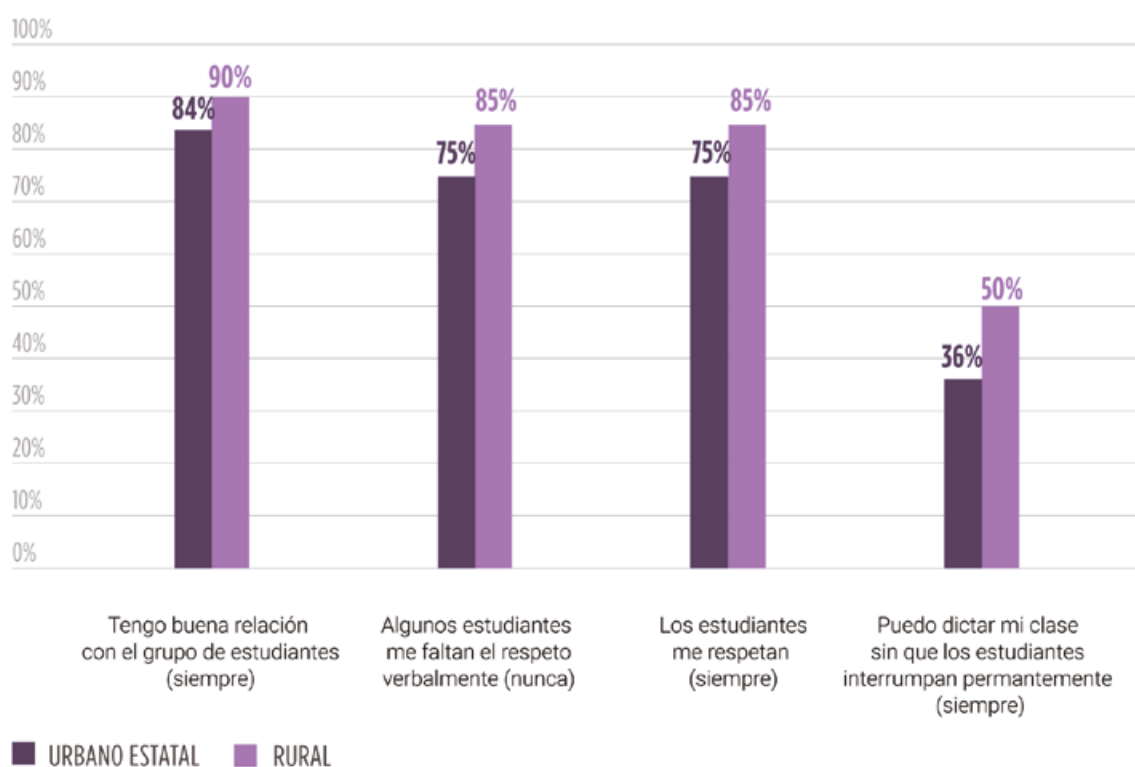
10 Este apartado se construyó en base a las respuestas de los docentes que se desempeñan en las escuelas participantes de Aprender (66% del total de encuestados). El 34% restante corresponde a docentes aplicadores de la evaluación que no pertenecían al establecimiento evaluado.

Clima vincular con el grupo en clase

A continuación se presenta la opinión de los docentes respecto a la relación vincular que mantienen con su grupo de estudiantes. La percepción del docente sobre la relación que construye con sus alumnos constituye una dimensión clave para dar cuenta de las condiciones en las que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje. “Cuando los docentes perciben un clima negativo, éste desvía su atención de los propósitos de la institución, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela” (Raczynski & Muñoz, 2005). El clima de aula, muy asociado a la construcción de una relación de respeto entre estudiantes y docentes, constituye el contexto en el que se transmiten los contenidos escolares, y por lo tanto las oportunidades de aprendizaje están asociadas al mismo. Pero también conforma un aprendizaje en sí mismo, asociado al desarrollo de percepciones y prácticas asociadas a la convivencia democrática¹¹.

El vínculo con el grupo en clase es muy valorado por los docentes de las escuelas rurales. La gran mayoría afirma tener buena relación con sus estudiantes y sentirse respetado por ellos.

Gráfico 10. Relación de los docentes con su grupo de estudiantes según ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

En las escuelas rurales, todos los ítems muestran un porcentaje superior al de las escuelas urbanas. Es significativa la diferencia por ámbito entre quienes afirman que siempre pueden dictar

¹¹ Esta dimensión se retoma en el siguiente capítulo desde el punto de vista de los estudiantes

su clase sin interrupciones de los estudiantes. Incluso en las escuelas con plurigrado, donde un sólo docente debe encontrar formas de enseñar contenidos diferenciados a estudiantes de distintos grados, 54% de los encuestados afirman que pueden dictar su clase sin interrupciones. Contrariamente a lo que podría pensarse, este porcentaje es superior al resto de las escuelas rurales (42%).

En este sentido, cabe destacar que los procesos de aprendizaje se benefician cuando las relaciones entre docentes y estudiantes son cordiales, colaborativas y de respeto mutuo. "El clima escolar y la gestión del director son elementos esenciales para explicar una mejora en el aprendizaje, seguidos por la satisfacción y el desempeño de los docentes. Se pueden tener insumos suficientes, pero éstos no se materializarían en aprendizaje sin la concurrencia del delicado trabajo que realizan los profesores y directivos para generar oportunidades de aprendizaje en un clima escolar acogedor y respetuoso para todos los estudiantes" (Treviño y Valdés, 2010). Este vínculo se explora en el próximo apartado.



Los estudiantes de escuelas rurales: trayectorias, experiencias y contexto

La caracterización de los itinerarios, experiencias escolares y contexto de los estudiantes mediante la información que sistematiza Aprender es relevante en tanto permite aproximarse a las oportunidades educativas que brinda el Estado a los niños, niñas y adolescentes para ejercer su derecho a la educación.

Atento a ello, este apartado se estructura en tres bloques temáticos que caracterizan a los estudiantes de 6° año de escuelas rurales desde distintos aspectos que hacen a su escolaridad: a) itinerarios, alude a variables que reconstruyen su historia escolar previa (asistencia al jardín de infantes, repetición de año, rezago); b) experiencia escolar, alude principalmente al clima vincular entre compañeros y/o con los adultos de la escuela, y a sus experiencias de aprendizaje; c) contexto, refiere a variables del entorno de los estudiantes (nivel socioeducativo, tareas de apoyo a la economía doméstica, existencia de oferta de escuelas de nivel secundario, entre otras). Cada bloque presenta a su vez los desempeños obtenidos en Aprender según algunas de las variables clave analizadas por tema.

Para el abordaje de estas dimensiones en primer lugar se describe brevemente cada una de ellas y luego se explora qué relación guardan con los desempeños.

Trayectorias

La caracterización de los itinerarios escolares pone en foco en qué medida los estudiantes logran acceder a la educación obligatoria en tiempo oportuno, y transitan su escolaridad sin interrupciones. La exclusión del acceso al nivel inicial, así como la acumulación de experiencias de repitencia y/o abandono temporal en el nivel primario constituyen situaciones que demandan intervenciones específicas. Las experiencias de fracaso vulneran las trayectorias de los estudiantes y ponen en riesgo su continuidad, al tiempo que atentan contra la calidad de sus aprendizajes.¹²

Por ello, en este apartado el análisis de los itinerarios escolares incluye tanto el perfil de acceso al nivel inicial, como también variables que aluden a la progresión y tránsito entre grados, desde itinerarios que se condicen con la edad y grado esperado hasta itinerarios disruptivos que se expresan en la asistencia con rezago escolar.

La vinculación de los resultados de Aprender según los itinerarios de los estudiantes de escuelas rurales da cuenta de que los desempeños son similares entre categorías de asistencia al jardín de infantes; y que quienes asisten con sobreedad obtienen mejores puntajes que los estudiantes de zonas urbanas en igual condición. En las escuelas con plurigrado, los estudiantes muestran puntajes superiores y prácticamente no hay diferencia en los puntajes promedio de quienes tienen edad teórica o rezago de uno o dos años.

¹² El vínculo entre repetición, salida prematura de la escuela y bajos logros de aprendizaje se aborda en UNESCO Compendio Mundial de Educación, 2012.

Asistencia al nivel inicial

Según la información que brindan los estudiantes, 5 de cada 100 niños y niñas de zonas rurales no asistieron al nivel inicial. Proporción que si bien es baja, aun es importante considerando que la asistencia a la sala de 5 años es obligatoria desde hace más de 25 años. Esta proporción es de 2 de cada 100 en estudiantes de zonas urbanas.

Asimismo, es menor el acceso a sala de 3 años, solamente el 32% de los participantes del ámbito rural asistió a esta sala, mientras que este porcentaje se incrementa al 50% en zonas urbanas.

Dado que las oportunidades de acceso a la educación inicial están fuertemente asociadas a la existencia efectiva de oferta, se indagó entre los directores de las escuelas la disponibilidad de oferta según salas en la comunidad. Tal como muestran los datos, la universalización del nivel inicial parece estar lejos de efectivizarse en los contextos rurales¹³.

Cuadro 4. Oferta disponible de salas del nivel inicial según declaración de los directores de escuelas rurales y tipo de organización escolar. 2018.

		Escuelas con plurigrado	Escuelas sin plurigrado	Total escuelas rurales
Sala de 3 años	No hay oferta	44%	52%	46%
	La oferta es insuficiente para cubrir la demanda	10%	15%	11%
	La oferta es suficiente	46%	33%	44%
Sala de 4 años	No hay oferta	20%	9%	18%
	La oferta es insuficiente para cubrir la demanda	12%	20%	14%
	La oferta es suficiente	67%	71%	68%
Sala de 5 años	No hay oferta	17%	6%	15%
	La oferta es insuficiente para cubrir la demanda	12%	14%	12%
	La oferta es suficiente	71%	80%	73%

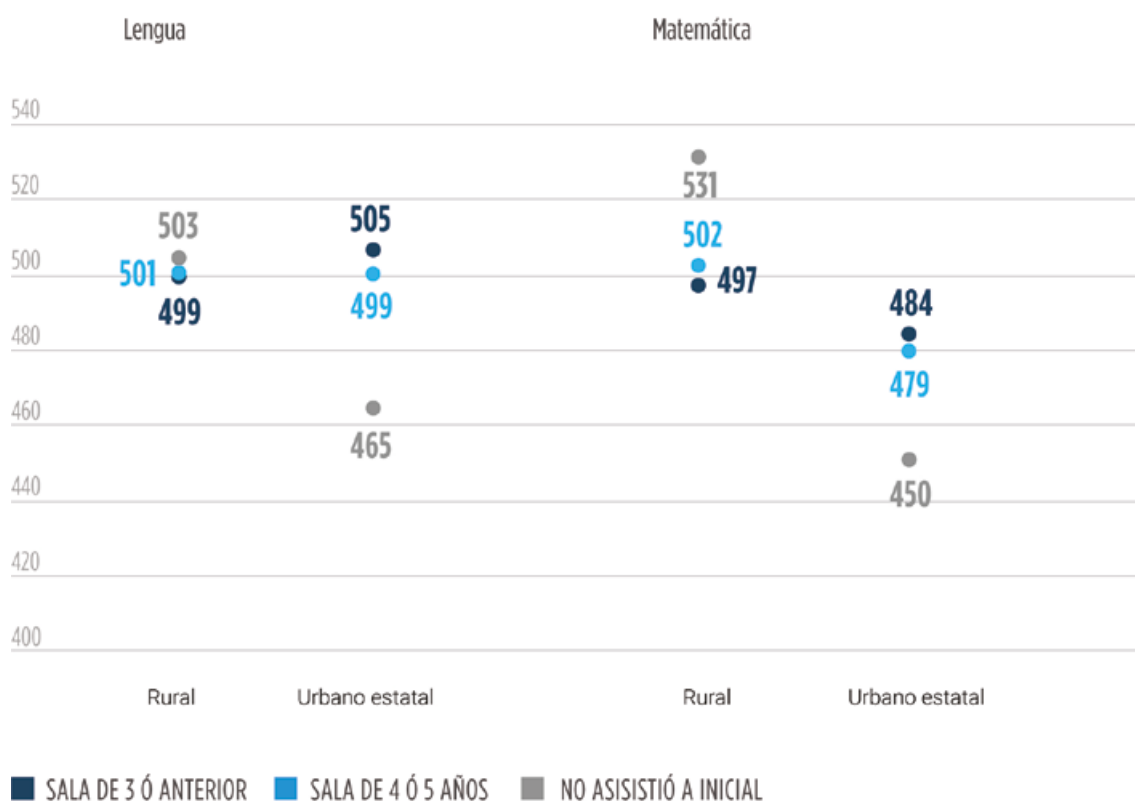
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Los directores afirmaron que no existe oferta o bien que la oferta existente no es suficiente en más de la mitad de las escuelas para sala de 3 años (56%, principalmente por falta de oferta), 32% para sala de cuatro y 27% para sala de cinco. El porcentaje de directores de escuelas con plurigrado que afirma que en la comunidad no existe oferta en salas de 4 y 5 supera en más de 10 puntos porcentuales al resto de las escuelas rurales, lo que da cuenta del carácter predominantemente aislado de la oferta de plurigrado.

13 La Ley Federal de Educación 24.195 sancionada en 1993 estableció la obligatoriedad del último año de la educación inicial. La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 refrendó el carácter obligatorio de la sala de 5 de nivel inicial, además de incorporar el compromiso de universalizar los servicios para los niños de 4 años de edad. En 2014, la ley 27.045 definió también como obligatoria a la sala de 4, además de decretar el compromiso de universalizar los servicios educativos para los niños de 3 años de edad.

El siguiente gráfico presenta los resultados que obtuvieron en Aprender los estudiantes de zonas rurales y urbanas según su experiencia previa en el nivel inicial. Dado que la asistencia desde sala de 4 o desde sala de 5 no muestra diferencias entre desempeños en el ámbito rural, estas categorías se muestran agrupadas. Además, entre quienes tuvieron algún tipo de experiencia en el nivel inicial, la mayoría inició su escolaridad desde sala de 4 en adelante.

Gráfico 11. Puntaje promedio en Lengua y Matemática según asistencia al nivel inicial y ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.

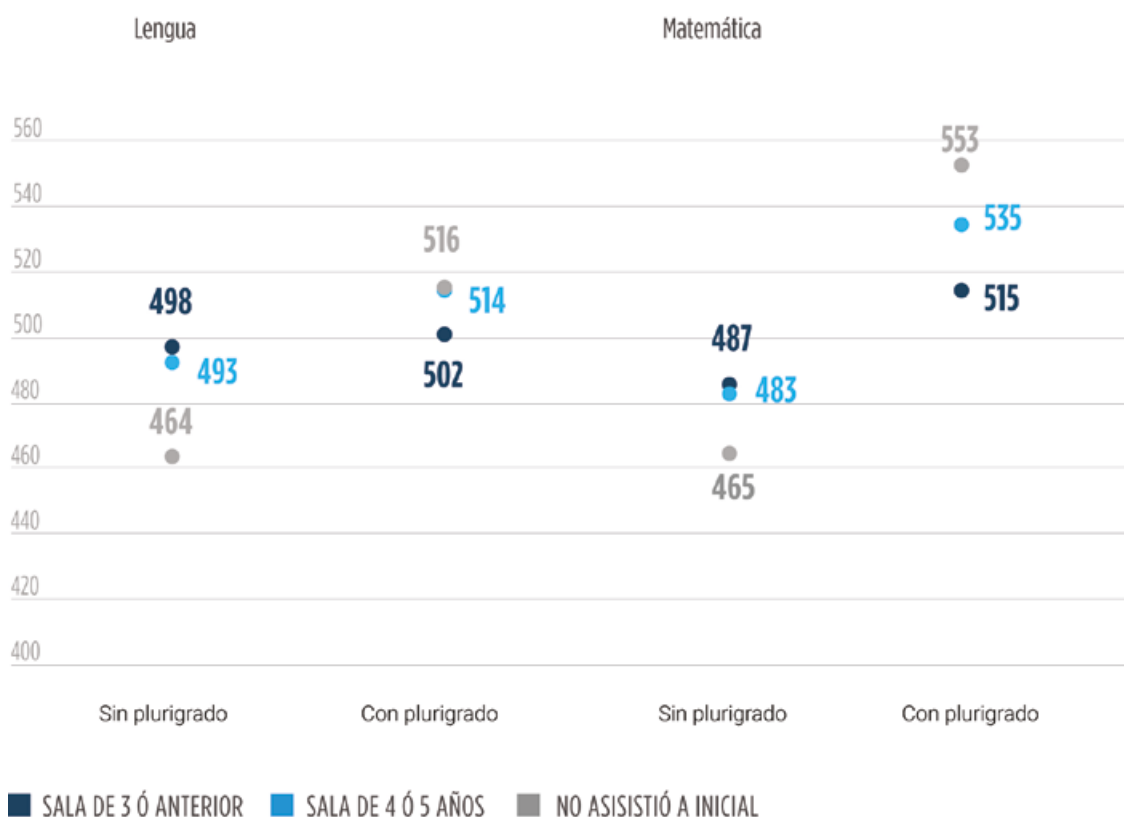


Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Con excepción de quienes no asistieron al nivel inicial en las escuelas urbano estatales, los puntajes para el área de Lengua son muy similares entre categorías y ámbitos. Haber iniciado la escolaridad a los tres años o menos pareciera no estar asociado a los desempeños que muestran los estudiantes hacia el final de la primaria. En Matemática vuelven a observarse puntajes similares entre categorías de asistencia al nivel inicial, pero las tendencias son muy diferentes para quienes no asistieron: la brecha entre puntajes es de 80 puntos entre ámbitos. Los estudiantes de zonas rurales sin experiencia en el nivel inicial obtuvieron los desempeños más altos en el área de Matemática (531 puntos). Si bien esta tendencia también se observó en los resultados de Aprender 2016 (SEE, 2017), se debe tener en cuenta que esta categoría representa a muy pocos estudiantes, sólo 5 de cada 100 dijeron no haber asistido al nivel inicial.

Para profundizar el análisis, el siguiente gráfico presenta la relación entre la asistencia al nivel inicial y los desempeños escolares al interior del ámbito rural según la organización en plurigrado.

Gráfico 12. Puntaje promedio en Lengua y Matemática en escuelas rurales según asistencia al nivel inicial y tipo de organización. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Los estudiantes de escuelas con plurigrado muestran puntajes superiores a las escuelas sin este tipo de organización. Especialmente en el área de Matemática. Se destaca además que, en términos generales en las escuelas sin plurigrado, los desempeños son más altos para quienes asistieron a sala de 3 años y descienden significativamente si no asistió a inicial. Por el contrario, en las escuelas con plurigrado, la tendencia es a la inversa: los desempeños son más elevados entre quienes no asistieron y descienden progresivamente según la asistencia por cada sala.

Estos resultados ponen de manifiesto que en las escuelas donde la enseñanza se organiza en plurigrado no parece haber una incidencia directa de la asistencia al nivel inicial en los desempeños alcanzados. En este punto vale preguntarse si este formato pedagógico actúa compensando la diversidad de situaciones que se presentan al inicio de la educación primaria, en función de quienes han transitado o no las salas de educación inicial.

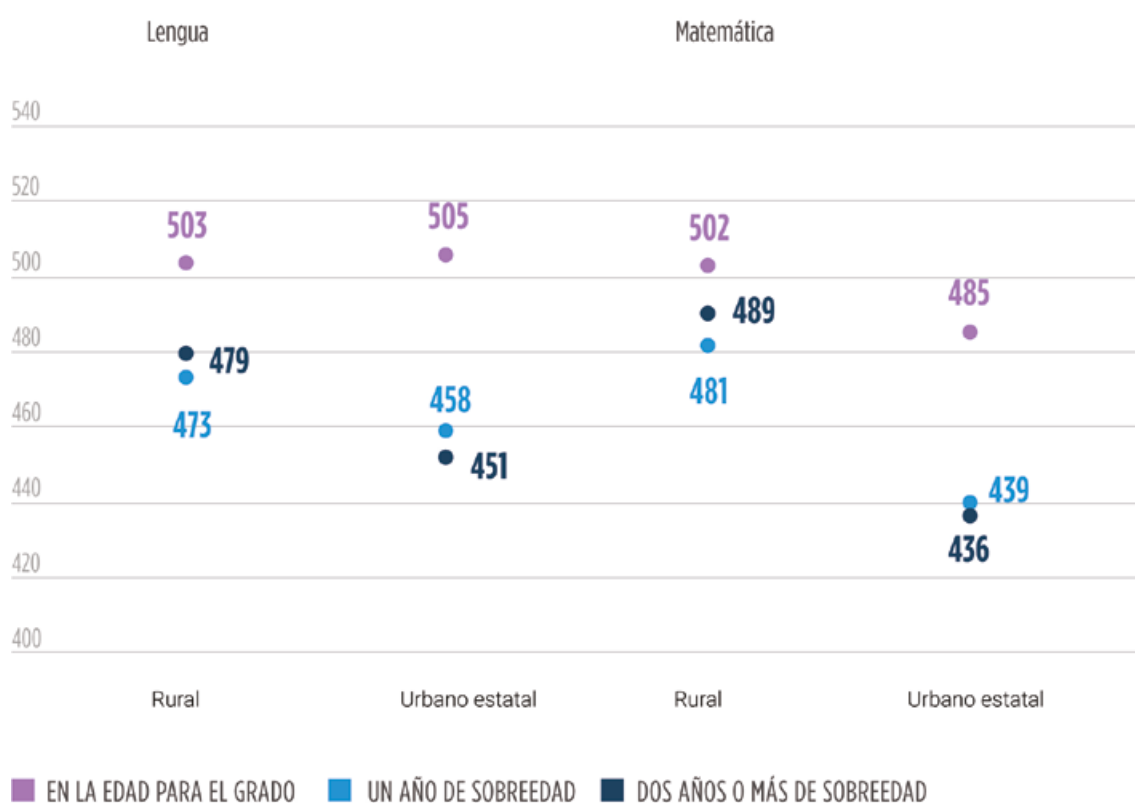
Condición de edad

El 20% de los estudiantes de 6° año de escuelas rurales participantes en Aprender, asiste con sobreedad de uno o más años. Ello significa que, en algún momento de su escolaridad, sus trayectorias sufrieron algún tipo de ruptura, debido principalmente a la repitencia de año: 14% de los estudiantes de 6° dijeron haber repetido una vez y 5% dos veces o más. Otros fenómenos que pueden llevar a la adquisición de rezago, además de la repitencia, son el ingreso tardío a la escuela o el abandono temporario de la escuela.

El porcentaje de estudiantes que asisten con sobreedad varía según se analice por sexo o ámbito. En cuanto al sexo, los varones que asisten a escuelas rurales son los más afectados: repiten más el año (22% respecto a 16% de las mujeres), y por lo tanto acumulan más sobreedad (24%) que las mujeres (17%). Respecto al ámbito, los estudiantes de zonas rurales presentan mayor porcentaje de sobreedad que los de zonas urbanas. Mientras que 1 de cada 10 estudiantes del ámbito urbano asiste con rezago, esta proporción es de 2 de cada 10 en las escuelas rurales.

Las evaluaciones nacionales ONE y Aprender, e internacionales como SERCE, TERCE, PISA, coinciden en demostrar que los estudiantes que asisten con rezago alcanzan menores niveles de aprendizaje que sus compañeros en edad teórica. El fracaso escolar, que se expresa mediante la asistencia con rezago, se construye cotidianamente en una sucesión de situaciones de enseñanza-aprendizaje ineficaces, donde el niño o niña no está a la altura de los desempeños que se espera de ellos; sin contar con alternativas didácticas que posibiliten otros recorridos, pueden convertirse en una vivencia escolar de baja intensidad. Ello implica un alto impacto en la autoestima de los estudiantes ya que afecta su confianza en sus capacidades de aprender, al tiempo que refuerza ante sus docentes, compañeros y familia, menores expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.

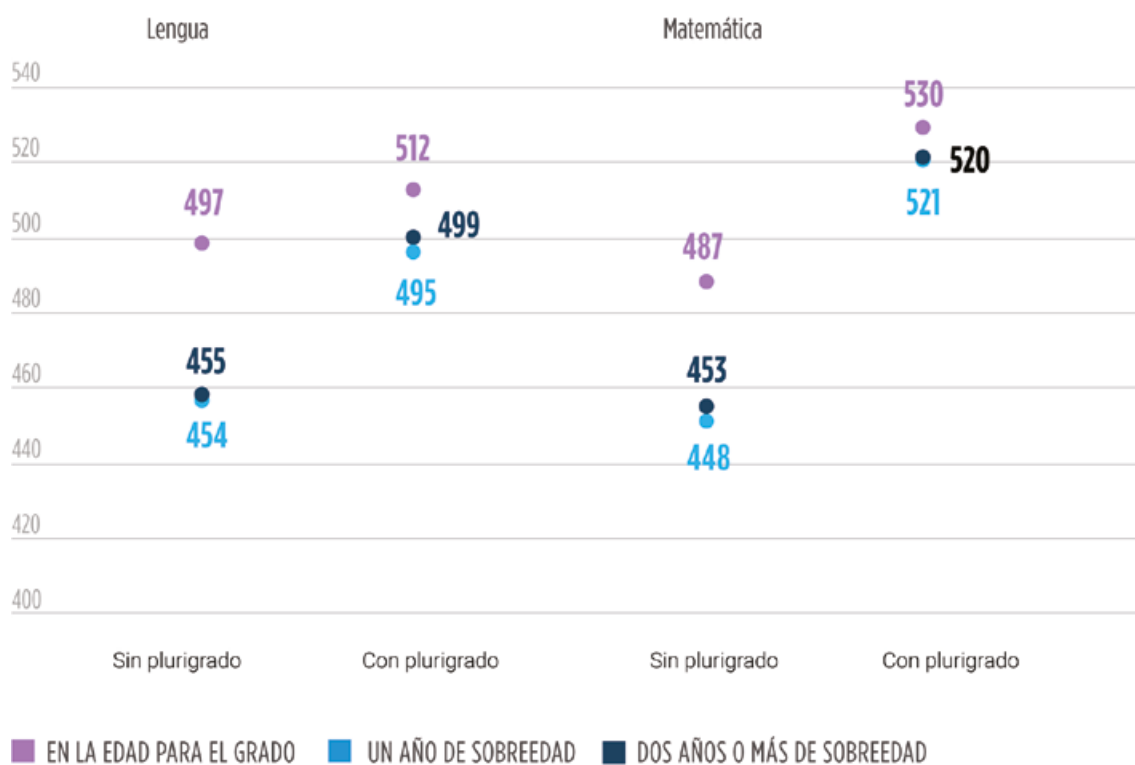
Gráfico 13. Puntaje promedio en Lengua y Matemática según trayectorias escolares y ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Los estudiantes que asisten en edad teórica obtuvieron mejores desempeños que sus pares con sobreedad, tanto en las zonas urbanas como rurales. No obstante, entre quienes asisten con rezago, los puntajes son diferentes según el ámbito. Los estudiantes con sobreedad de uno o más años de escuelas rurales alcanzaron puntajes superiores en ambas áreas, acortando la brecha entre desempeños respecto a quienes asisten en edad teórica. El área de Matemática es donde se observan las mayores diferencias: los estudiantes con rezago de zonas rurales tienen un puntaje 53 puntos por encima al de sus pares de zonas urbanas.

Gráfico 14. Puntaje promedio en Lengua y Matemática en escuelas rurales, según trayectorias escolares y tipo de organización. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

El análisis de los desempeños según condición de edad al interior de las escuelas rurales discriminadas según organización en plurigrado permite ver que los resultados no sólo son superiores en las escuelas con sección múltiple, sino que también son muy similares entre categorías de condición de edad. Las escuelas con este tipo de organización parecen incidir positivamente en contrarrestar el efecto negativo sobre los desempeños que suele tener la asistencia con rezago.

Experiencia escolar

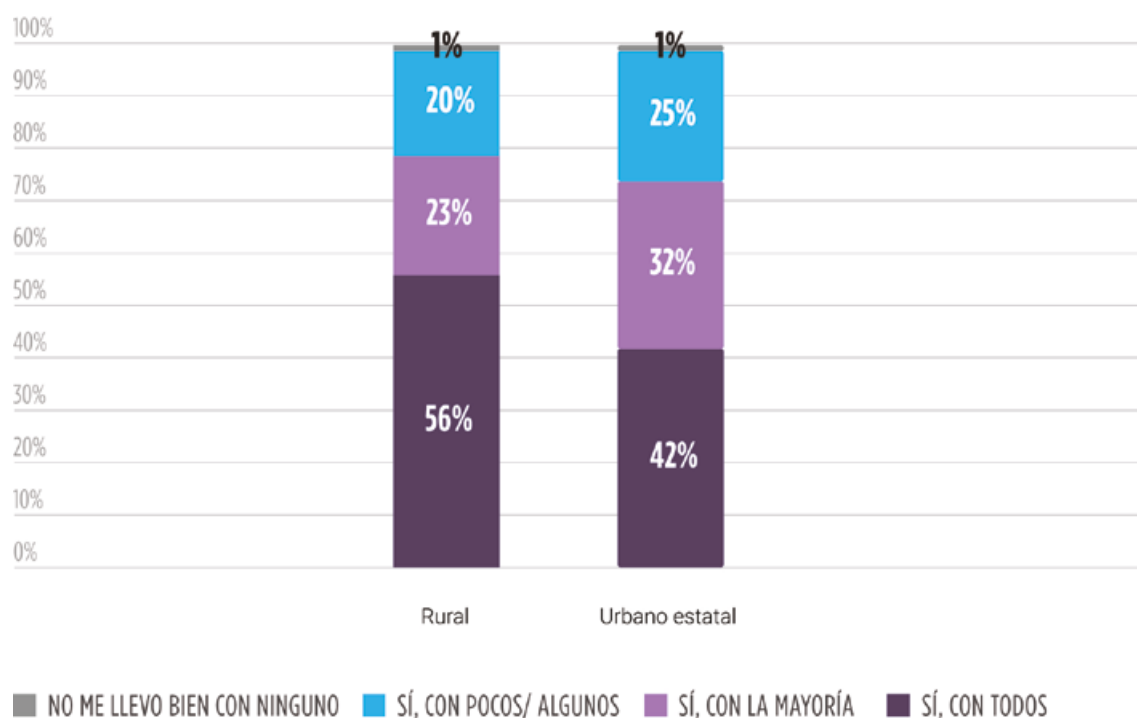
Un clima escolar positivo entre compañeros y entre los estudiantes con sus docentes y directivos, permite que las dinámicas escolares se desarrollen en un contexto que contribuye al bienestar emocional de niños, niñas y adultos y a generar mejores condiciones de aprendizaje. En este sentido, el clima en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje repercute no sólo en los desempeños sino en la personalidad de cada uno de sus miembros, aumentando su autoestima y generando vínculos positivos y de respeto (Scasso et. al, 2016).

El análisis del clima escolar en las escuelas rurales muestra mayor satisfacción respecto a la asistencia escolar y mejores vínculos entre compañeros y con los docentes respecto a las escuelas urbanas. La vinculación de los desempeños en relación al clima escolar da cuenta de que quienes manifiestan sentirse más a gusto obtienen resultados muy superiores.

En este sentido, 9 de cada 10 estudiantes de 6° año de escuelas rurales afirmaron que les gusta ir a la escuela (respecto a 8 de cada 10 en el ámbito urbano del sector estatal), lo que da cuenta

de una percepción más alta de bienestar. El vínculo entre compañeros también parece ser mejor en el ámbito rural: más de la mitad de los estudiantes (56%) afirmó llevarse bien con todos sus compañeros contra 42% en el ámbito urbano.

Gráfico 15. Estudiantes que responden a la pregunta “¿Te llevas bien con tus compañeros?” según ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018..

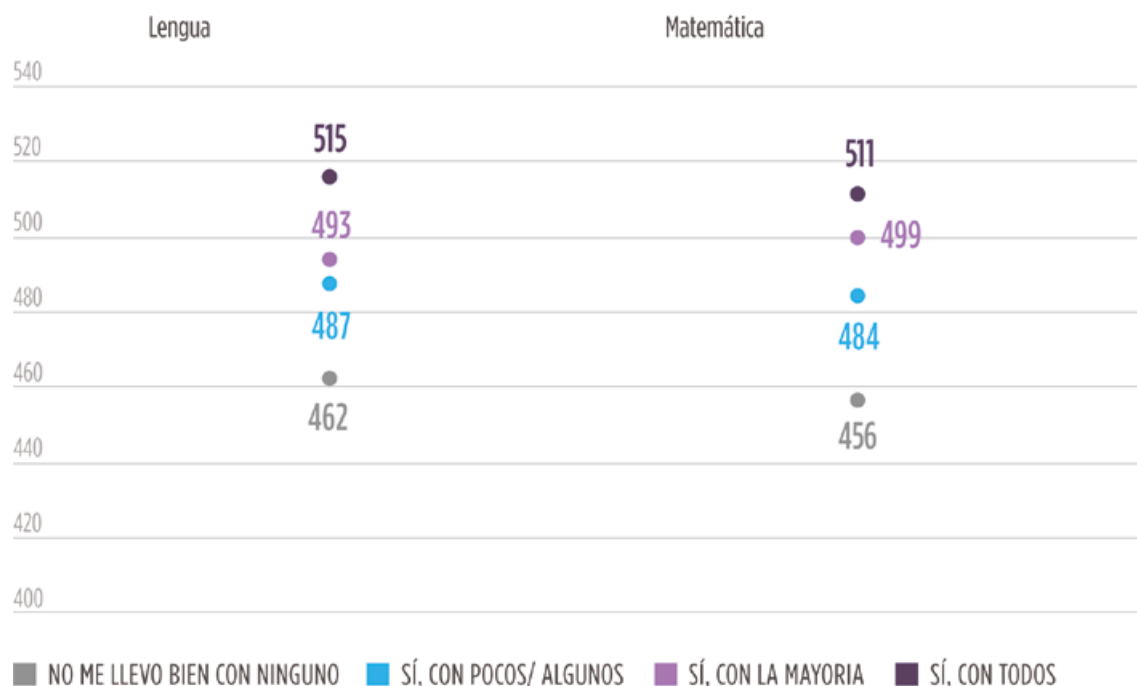
Nota: Dado que las categorías “sí, me llevo bien con algunos” y “sí, me llevo bien con pocos” mostraban puntajes promedio muy similares, se optó por mostrarlas juntas en el gráfico para facilitar la comunicación

También en las escuelas con plurigrado el vínculo entre compañeros parece ser mejor, 62% de los estudiantes de estas escuelas afirman llevarse bien con todos sus compañeros, respecto a 51% en el resto de las escuelas del ámbito rural.



El próximo gráfico presenta la relación entre desempeños en Aprender y clima vincular entre compañeros.

Gráfico 16. Puntaje promedio en Lengua y Matemática en escuelas rurales según las respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿Te llevás bien con tus compañeros?”. 6° año del nivel primario. 2018.

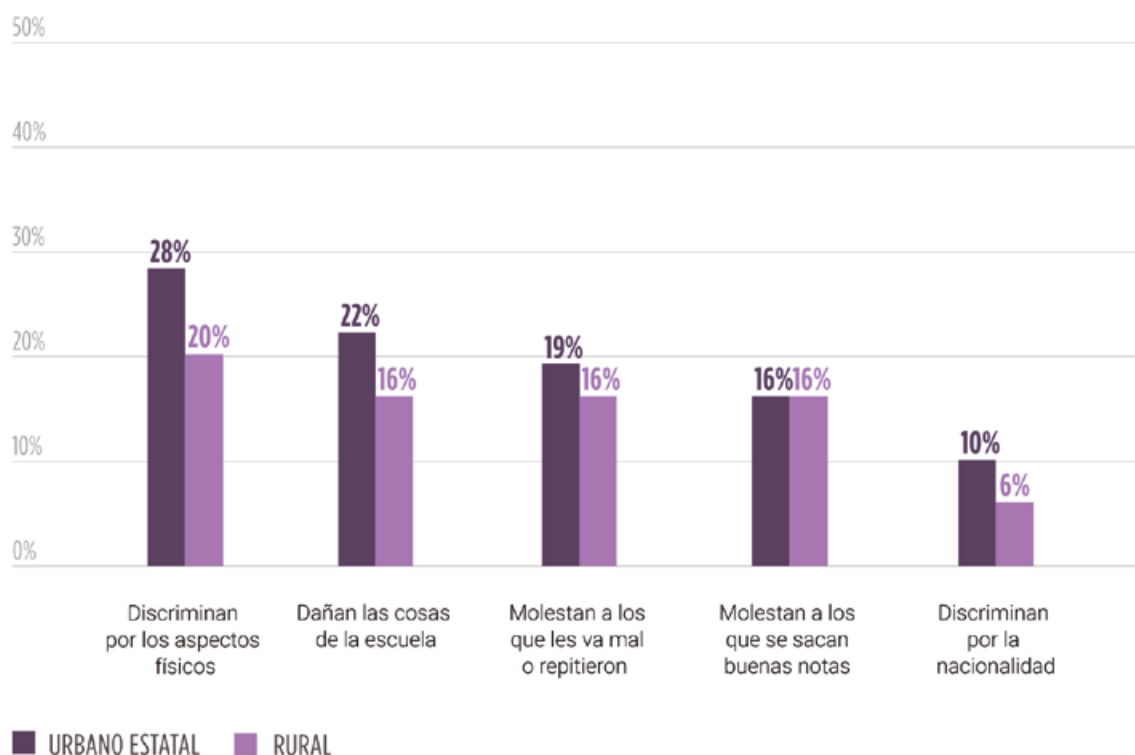


Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Se observa que los puntajes se incrementan entre quienes perciben un vínculo positivo con la mayoría de sus compañeros (o todos) y descienden progresivamente hacia el resto de las categorías. Aquellos que no se llevan bien con ningún compañero obtienen los puntajes más bajos, tanto en Lengua como en Matemática. Las brechas entre “no me llevo bien con ninguno” y “me llevo bien con la mayoría” superan los 50 puntos en ambas áreas.

A su vez, ante la exposición a situaciones negativas como discriminación o violencia, es mayor el porcentaje de estudiantes rurales que afirma que son poco frecuentes en su escuela.

Gráfico 17. Estudiantes que responden “siempre” o “la mayoría de las veces” a la pregunta “indica cuántas veces los estudiantes de tu escuela...” según ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.



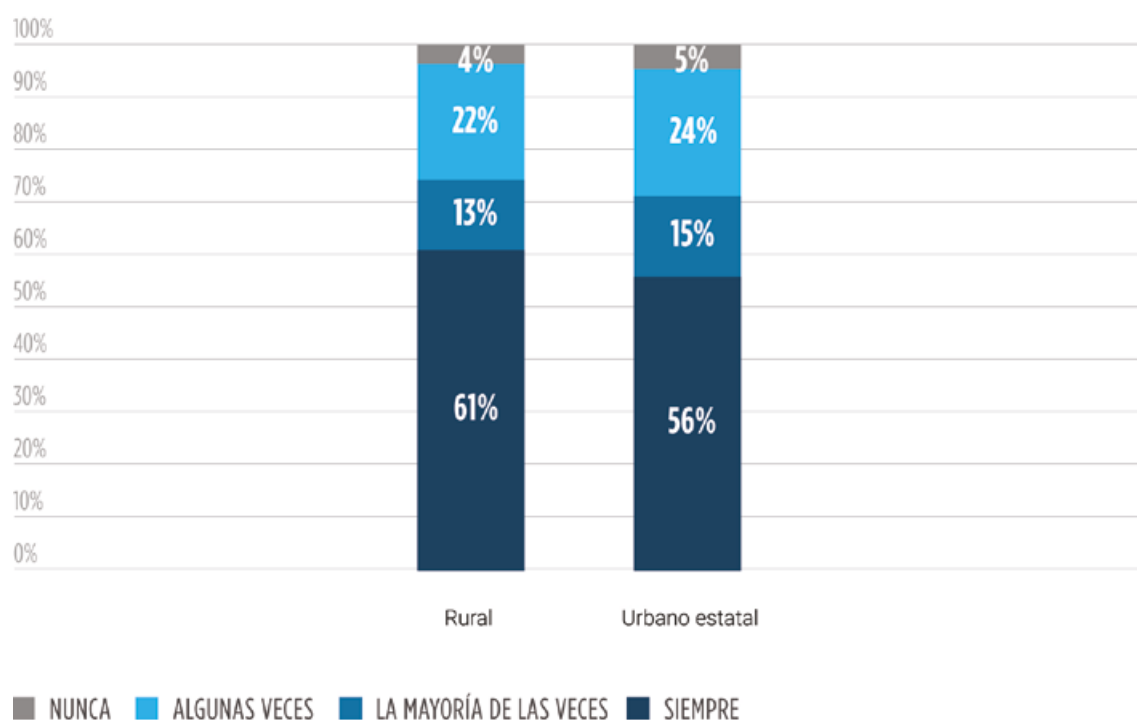
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Entre las situaciones mencionadas, la discriminación por los aspectos físicos es la que presenta mayor diferencia entre ámbitos: mientras que sólo 20% de los estudiantes de zonas rurales afirman que esto sucede con frecuencia, en las zonas urbanas la proporción aumenta a 28%¹⁴.

La dimensión vincular entre estudiantes y adultos de la escuela se aborda mediante las respuestas de los alumnos a la pregunta: “cuándo estas trabajando en clase: ¿tus maestros/as te vuelven a explicar si no entendés?”.

¹⁴ No resulta posible explorar si la mayor exposición a situaciones de violencia o discriminación guarda resultado con los desempeños escolares ya que éstas aluden a la experiencia individual de los estudiantes y no al establecimiento como conjunto.

Gráfico 18. Estudiantes que responden a la pregunta “¿Tus maestros/as te vuelven a explicar si no entendés?” según ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.



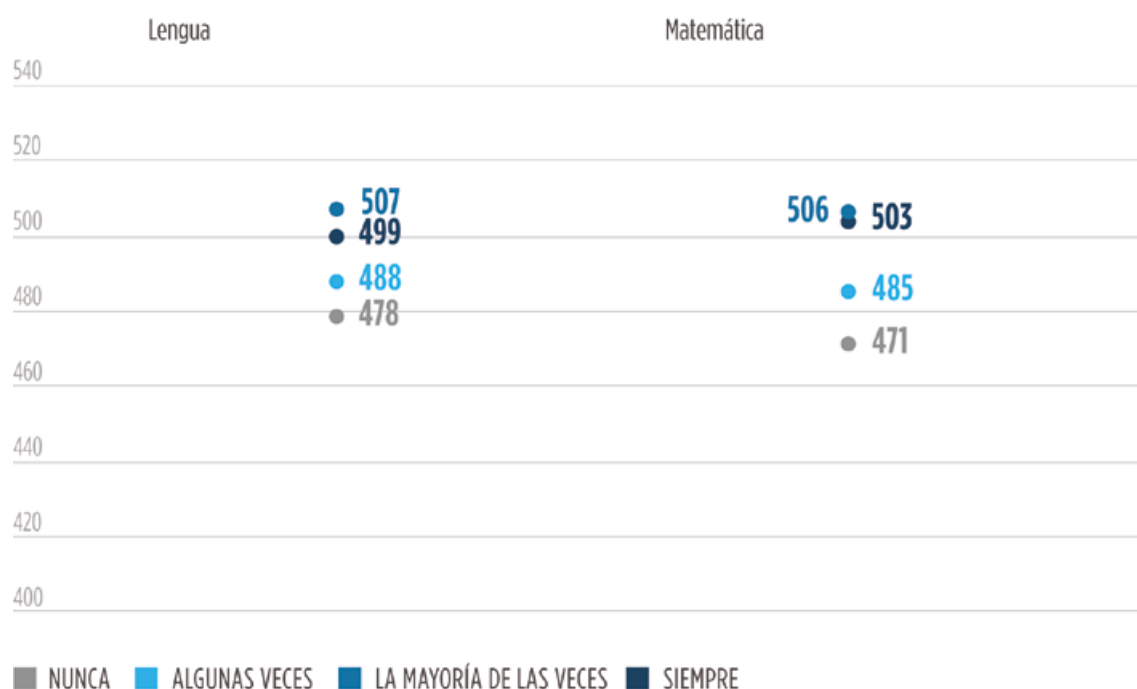
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

El 61% de los estudiantes de escuelas rurales respondió que “siempre” vuelven a explicarle cuando no entiende un tema, respecto a 56% en escuelas urbanas. En el extremo opuesto, quienes dijeron que sus docentes “algunas veces” o “nunca” les explican cuando no entienden son 26% y 29% de los estudiantes rurales y urbanos respectivamente.

A su vez, el análisis de esta dimensión entre los estudiantes que repitieron alguna vez o que asistieron a escuelas con plurigrado muestra porcentajes superiores. Entre quienes repitieron alguna vez, grupo que podría asumirse manifiesta mayores dificultades de aprendizaje, el porcentaje que responde siempre es aún más alto en el ámbito rural: 64% frente a 55% en el ámbito urbano. En las escuelas con grado múltiple, 66% de los estudiantes afirman que sus maestros les vuelven a explicar cuando no entienden, mientras que en las escuelas sin plurigrado lo afirman un 59% de los estudiantes.

El cruce de desempeños según la frecuencia con que los docentes vuelven a explicar a sus estudiantes se presenta en el próximo gráfico.

Gráfico 19. Puntaje promedio en Lengua y Matemática en escuelas rurales según las respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿Tus maestros/as te vuelven a explicar si no entendés?”. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Los puntajes obtenidos por los estudiantes que respondieron “siempre” o “la mayoría de las veces” están por encima de los que optaron por “Algunas veces” o “nunca”. Las mayores diferencias entre puntajes se registran entre “nunca me vuelven a explicar” y “la mayoría de las veces” (36 puntos de diferencia entre categorías en el área de Matemática, 29 de diferencia en Lengua).

Si bien se trata de pocos alumnos, un acercamiento a las trayectorias del grupo que responde “nunca vuelven a explicarme” muestra que se trata de estudiantes que no tienen mayor rezago que el resto de sus compañeros, que no manifiestan tener mala relación con su grupo de pares, ni que se perciben con dificultades en lectura o en resolución de problemas; pero sí afirman –en un porcentaje mayor a los estudiantes rurales en su conjunto– que no les gusta asistir a la escuela (19% respecto a 10% del total de estudiantes rurales de 6° año).

Contexto

La caracterización del contexto permite acercarse a las condiciones de vida de los niños y niñas de zonas rurales. En general, al hablar de la población rural se hace énfasis en las mayores condiciones de vulnerabilidad que enfrenta, ya sea respecto a las características de sus viviendas y condiciones materiales de vida, al clima educativo del hogar y/o al acceso a bienes culturales. Este apartado pretende ampliar la mirada, sumando a esas condiciones del contexto, el análisis de las dinámicas escolares.

Para ello, se analizan las variables del nivel socioeducativo de los hogares¹⁵ de los hogares de los estudiantes, así como la realización de tareas de apoyo a la economía doméstica, la interrupción de la escolaridad por razones de trabajo, actividades del tiempo libre y uso de tecnología, entre otros. En este sentido, la intención está puesta en señalar las diferencias, pero también las semejanzas entre los estudiantes según el contexto donde residan.

Además, se presenta la opinión de los propios estudiantes respecto a la existencia de escuelas cercanas que brinden educación secundaria, analizando de esta forma la posibilidad de dar continuidad a las trayectorias escolares.

Las características del contexto en relación con los resultados de los estudiantes rurales indican que a igual nivel de vulnerabilidad, sus desempeños son superiores a los de zonas urbanas, especialmente en las escuelas con organización en plurigrado. Esta particularidad respecto al peso de los contextos socioeconómicos sobre los resultados, permite pensar en aquellos factores propiamente escolares que favorecen los niveles de logro académico.

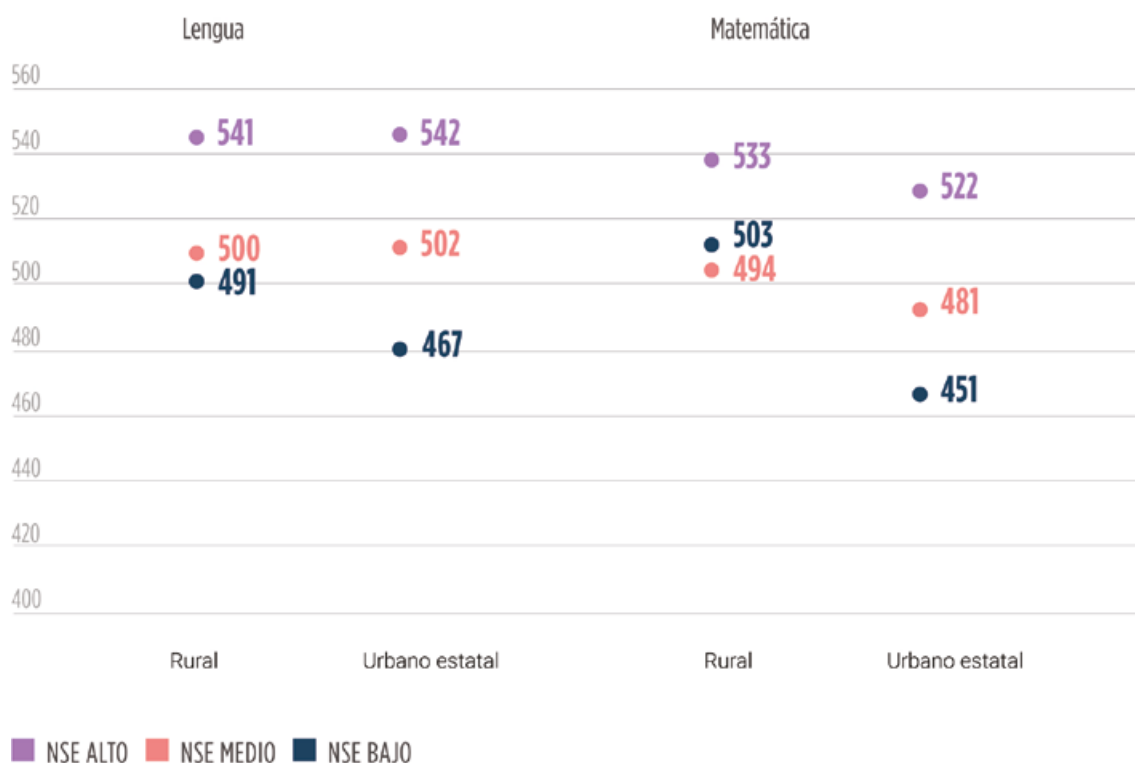
Nivel socioeducativo del hogar de los estudiantes

El nivel socioeducativo¹⁶ (NSE) es un índice que se construye con la información que brindan los estudiantes respecto a una serie de preguntas del cuestionario ampliado. Se compone de distintas variables que permiten caracterizar sus hogares: nivel educativo de los padres, grado de hacinamiento (cantidad de habitantes del hogar según cantidad de habitaciones), acceso a servicios básicos (agua de red y desagüe/ cloacas), tenencia de determinados bienes (heladera con freezer, aire acondicionado, calefacción, etc.) y tenencia de libros en el hogar. Al ser una medida sintética de diversos elementos permite obtener una mirada más amplia que si sólo se atendiese alguno o algunos de los aspectos mencionados.

El análisis del NSE entre ámbitos indica que en las zonas rurales las condiciones de vulnerabilidad son mayores: en el ámbito rural hay el doble de estudiantes pertenecientes a hogares de NSE bajo con respecto al urbano.

15 Índice que combina nivel educativo de los padres, hacinamiento, acceso a servicios básicos, y tenencia de determinados bienes en el hogar.

16 Este índice fue desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Gráfico 20. Puntaje promedio en Lengua y Matemática según nivel socioeducativo del estudiante y ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

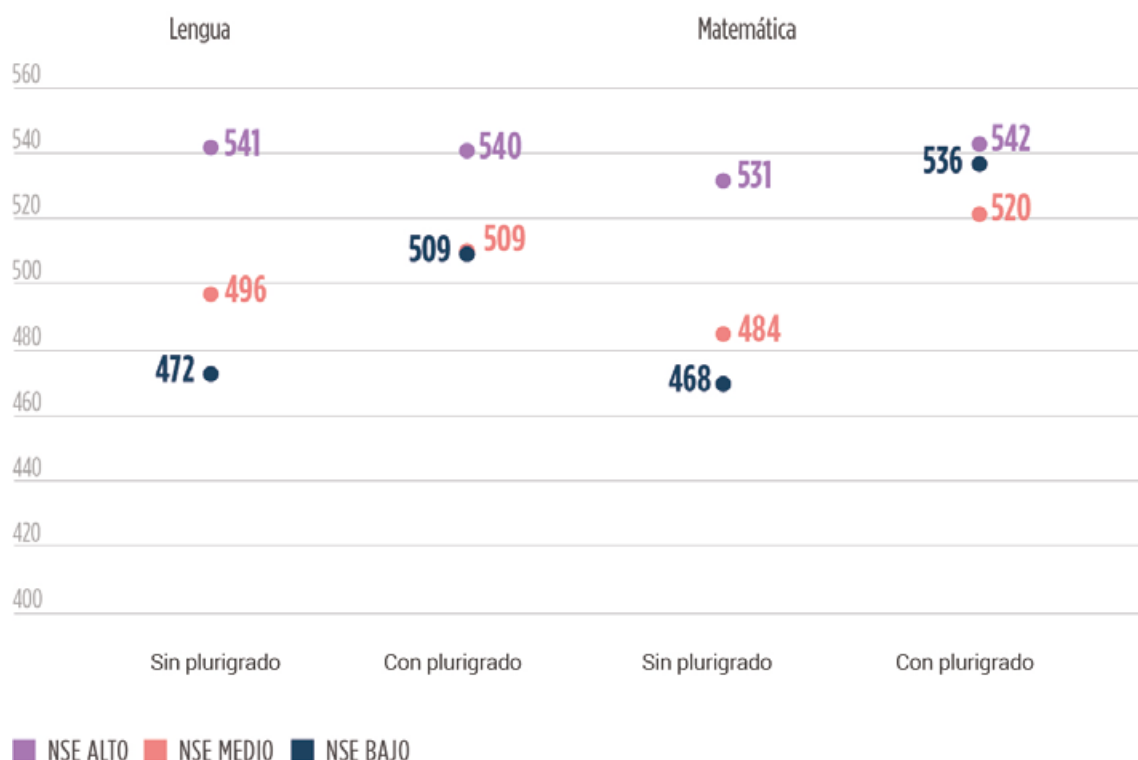
Varias cuestiones se pueden observar en la lectura del gráfico. En primer lugar, los estudiantes con NSE alto muestran puntajes superiores al resto de los estudiantes evaluados. Cabe destacar que sólo el 5% de los estudiantes rurales y 10% de los urbanos tienen un NSE alto.

En segundo lugar, en el ámbito rural, los puntajes promedio de los niveles medio y bajo tienden a igualarse; y las brechas entre los NSE alto y bajo son menores. Esto ocurre especialmente en Matemática: mientras que 70 puntos separan las categorías alto y bajo en urbano estatal, ésta diferencia es de 30 puntos en el ámbito rural. De esta forma, es posible colocar en un plano de visibilidad las brechas existentes en los aprendizajes entre población de diferentes condiciones de vida.

Por último, se destaca que los resultados en las zonas rurales presentan tendencias que podrían suponer mayores oportunidades de aprendizaje para la población más vulnerable: los estudiantes rurales de NSE bajo muestran desempeños superiores a los de zonas urbanas: 491 respecto a 467 en Lengua; y 503 respecto a 451 en Matemática. A su vez, la distancia respecto de aquellos con NSE alto es menor en las zonas rurales, dando cuenta de menores niveles de disparidad.

Estas variaciones entre desempeños a igual condiciones de vida y vulnerabilidad, así como una menor heterogeneidad de resultados asociados al NSE, permiten pensar en la incidencia de otros factores en el aprendizaje, más propios de las dinámicas escolares, que podrían estar operando en mejores niveles de logro académico.

Gráfico 21. Puntaje promedio en Lengua y Matemática en escuelas rurales según índice de nivel socioeducativo del estudiante y tipo de organización. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

En las escuelas con organización en secciones múltiples, las brechas de desempeños entre categorías de NSE son mucho menores. Sobre todo en el área de Matemática. Asimismo, los puntajes promedio obtenidos en las categorías medio y bajo son superiores respecto a iguales categorías en las escuelas sin plurigrado. A modo de ejemplo, entre los estudiantes de NSE bajo la diferencia de puntajes entre secciones con y sin organización en plurigrado alcanza los 68 puntos en Matemática.

En las escuelas con plurigrado, la presencia de estudiantes de NSE bajo es incluso más amplia (57%) respecto a los estudiantes del resto de las escuelas rurales (34%). En este sentido, los grados múltiples parecen ser un espacio social donde las brechas de los desempeños condicionadas por los contextos tienden a reducirse. Estos resultados invitan a interrogarse en torno a cuáles son aquellas características específicas de esta forma de organización de la enseñanza y el aprendizaje que parecen estar incidiendo positivamente en los desempeños. Al respecto, en el capítulo 7 del documento se explora la dimensión pedagógica en las escuelas con plurigrado.

Estudiantes indígenas

El cuestionario complementario de Aprender 2018 permitió identificar a niños y niñas de 6° año en zonas rurales que se reconocen descendientes de pueblos indígenas. El 11% de los estudiantes que asisten a escuelas rurales respondieron afirmativamente a la pregunta "¿Tu mamá o tu papá pertenecen a pueblos indígenas o son descendientes de pueblos indígenas?". La mayor concentración de estudiantes indígenas en zonas rurales se reconoce en Formosa (41%), Salta (35%), Neuquén (29%), Chaco (24%) y Jujuy (21%).

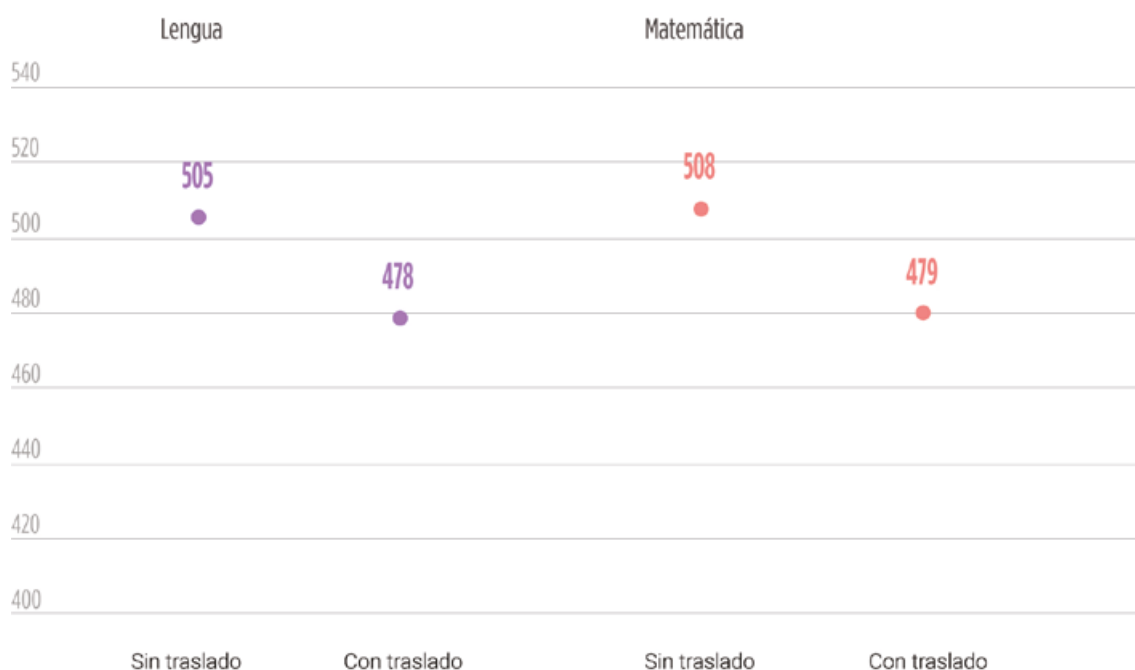
Las respuestas de los estudiantes indígenas dan cuenta de condiciones de vida más vulnerables, ya que una mayor proporción de niños y niñas provienen de hogares con bajo NSE. Este grupo también tiene mayor participación en actividades vinculadas al sostenimiento del hogar y al funcionamiento de la economía familiar, y sus respuestas muestran una fuerte incidencia de actividades vinculadas a representaciones de género sobre las tareas que deben ser asignadas a varones y mujeres¹⁷.

Trabajo temporal y asistencia escolar

El trabajo temporal o estacional es una práctica común entre los trabajadores de contextos rurales; y en algunos de los casos ello implica también el traslado transitorio de toda la familia. Para los niños y niñas de esos hogares asistir en forma continuada a la escuela, es decir sin interrupciones, podría ser una tarea difícil de lograr.

El 37% de los estudiantes de 6° año afirmaron haber tenido que faltar a la escuela en algún momento para acompañar a su familia por traslados debido a razones de trabajo. Sin embargo, la mitad de quienes faltaron por esta razón sólo se ausentaron de la escuela menos de una semana (53%), una minoría dijo haber faltado entre una semana y un mes (11%) y un alto porcentaje no logró recordar por cuánto tiempo había faltado (36%).

Gráfico 22. Puntaje promedio en Lengua y Matemática en escuelas rurales según inasistencia a la escuela debido a traslado por razones de trabajo. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Los estudiantes que faltaron a la escuela debido a traslados de su familia obtuvieron puntajes inferiores al grupo que no lo hizo. Las diferencias entre grupos son incluso muy similares en

¹⁷ El informe "Resultados educativos de niños y niñas indígenas" elaborado por la Fundación Quántitas para la Secretaría de Evaluación Educativa con los datos de Aprender 2018 profundiza sobre los resultados del dispositivo para la población indígena.

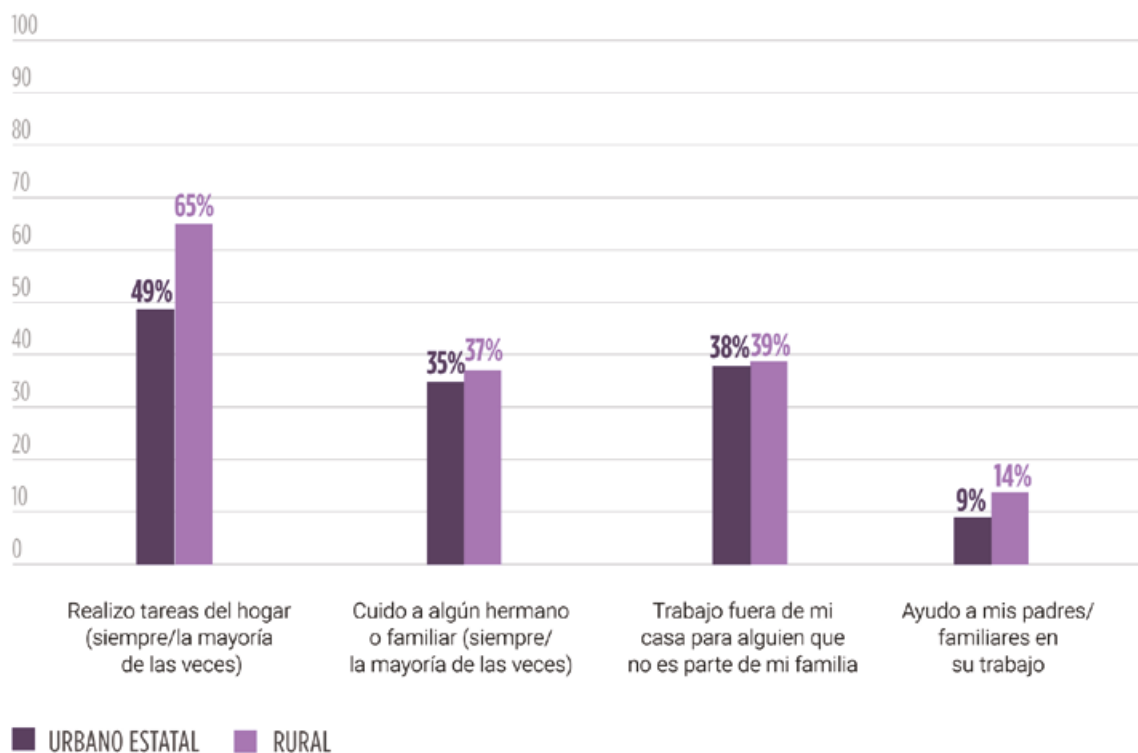
las dos áreas evaluadas. No se cuenta con evidencias acerca de la frecuencia –a lo largo de su historia escolar- con que debieron faltar; sin embargo, en este grupo el rezago es mayor: 26% de los estudiantes que debió trasladarse asisten con sobreedad, respecto a 19% entre los estudiantes que no lo hicieron.

Esta información pone de relieve el desafío de enseñanza que se presenta en aquellas regiones donde es frecuente la migración rural estacional, asociada a la demanda de mano de obra para tareas de cosecha, que impacta en la discontinuidad de la asistencia. Visibilizar esta situación permite la búsqueda de propuestas de enseñanza que tomen en cuenta estas características y condiciones, y que puedan adaptarse a la situación de los niños y niñas, reduciendo el impacto de esta migración transitoria en los aprendizajes y trayectorias.

Tareas de apoyo a la economía doméstica

El siguiente gráfico presenta las respuestas de los alumnos respecto a la realización o frecuencia de actividades relacionadas con el trabajo dentro y fuera del hogar.

Gráfico 23. Estudiantes que realizan actividades de apoyo a la economía doméstica según el ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

El 65% de los estudiantes de 6° año de escuelas rurales afirmaron ayudar a sus padres o familiares en su trabajo; en el ámbito urbano este porcentaje también es elevado (49%). Respecto a este tipo de ayuda, no se conoce la frecuencia con que se realiza, si es de tipo ocasional o regular. Quienes dijeron “siempre” o “la mayoría de las veces” realizar tareas del hogar o cuidar de algún familiar,

son alrededor de 4 de cada 10 estudiantes tanto en zonas rurales como urbanas. Por último, se destaca que, 1 de cada 7 estudiantes rurales indicó que trabaja fuera de su casa para terceros.

Si bien no se muestra en el gráfico –dada la falta de pertinencia de su comparación con el ámbito urbano– el 27% de los estudiantes que asisten a escuelas rurales afirman que frecuentemente (siempre/ la mayoría de las veces) trabajan la tierra o cuidan animales para consumir en la casa.

En cuanto a la realización de tareas por sexo, es posible reconocer algunas particularidades. En primer lugar, no hay diferencias en referencia al cuidado de familiares: 37% de los varones y 37% de las mujeres dijeron cuidar a alguien en forma regular. Pero en la realización de otras tareas se observan diferencias: Mientras que 35 de cada 100 varones realizan tareas del hogar en forma frecuente, entre las mujeres esta proporción es de 43 de cada 100. Esta tendencia se invierte en el caso de la realización de tareas propias de la huerta o del cuidado de animales: 19 de cada 100 mujeres las realizan en forma frecuente, respecto a 34 de cada 100 varones. Por otra parte, el 19% de los varones y el 8% de las mujeres afirman que trabaja fuera de su casa para alguien que no es parte de su familia.

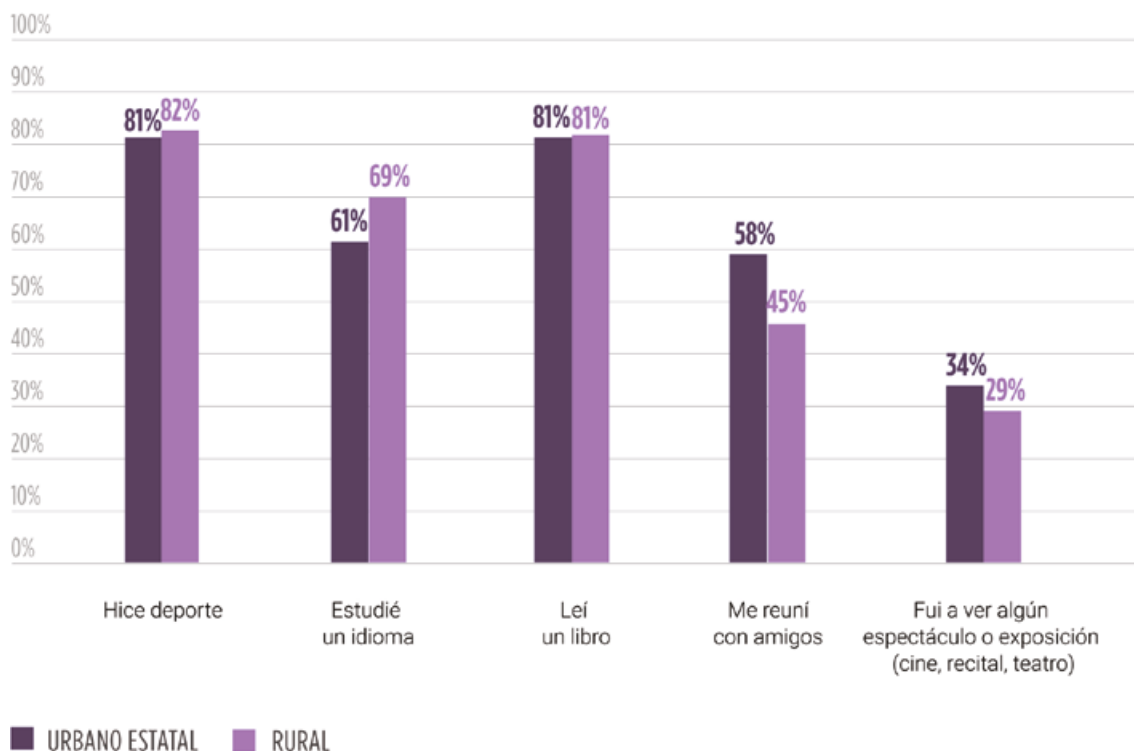
Estos datos alertan sobre dos temas que demandan particular atención: por un lado, la existencia de disparidades de género en la asignación familiar de responsabilidades en lo que hace a las tareas domésticas de sostenimiento del hogar (más intensificadas en las mujeres) y a las actividades productivas (más frecuentes en los varones). Estas diferencias responden a patrones culturales de género, y podrían asociarse también a desiguales condiciones y posibilidades de realizar tareas escolares y actividades recreativas propias de la edad¹⁸.

Por otro lado, es necesario profundizar en tareas que los estudiantes retratan como actividades laborales, tanto dentro como fuera del hogar, ya que en numerosos casos pueden tratarse de expresiones de la presencia de trabajo infantil, situaciones de vulneración de los derechos de la infancia.

Actividades sociales, acceso a bienes culturales y tecnología

La realización de actividades sociales o el acceso a bienes culturales y de tecnología parece presentar pocas diferencias entre los niños y niñas rurales o urbanos. Respecto al uso de tecnología, en este caso referida al uso del teléfono celular: de cada 10 estudiantes rurales, 6 dijeron tener teléfono y de ellos, el 81% indicó que éste posee acceso a internet. En el ámbito urbano, tal como podría pensarse, esta proporción es superior: 8 de cada 10 tienen celular; y de ellos, 90% cuenta con acceso a internet desde el dispositivo. En tanto, la frecuencia con que los estudiantes indicaron realizar actividades del tiempo libre, como hacer deporte, reunirse con amigos o leer un libro se presenta a continuación.

18 El informe “Los aprendizajes de niñas y niños en la escuela primaria” elaborado por la Fundación Quántitas para la Secretaría de Evaluación Educativa profundiza sobre estos aspectos.

Gráfico 24. Estudiantes que realizan actividades en su tiempo libre durante el último mes según ámbito. 6° año del nivel primario. 2018.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Hacer deporte y reunirse con amigos fueron las actividades más realizadas por ambos grupos de estudiantes. En las escuelas rurales, un porcentaje mayor dijo haber leído un libro (69% respecto a 61% en zonas urbanas) y en cambio, más estudiantes urbanos dijeron haber asistido a algún tipo de espectáculo (58% respecto a 45% en zonas rurales).

Al menos en las actividades exploradas en el cuestionario complementario de Aprender, los niños y niñas de zonas rurales parecen tener oportunidades de acceso a ciertas prácticas sociales y bienes culturales en proporciones similares a sus pares de zonas urbanas. En donde se observan mayores brechas es en aquellos consumos vinculados a espectáculos o exposiciones, lo que puede vincularse a la escasa presencia de este tipo de ofertas culturales para la población de estas zonas.

Distancia a la escuela y transporte

Los medios de transporte que más utilizan los estudiantes para llegar a la escuela es el auto o moto (40%), o a pie (40%). Son minoría quienes se trasladan en colectivo, bicicleta o a caballo. A su vez, el tiempo de llegada a la escuela es menor a media hora para el 84% de los estudiantes; y entre quienes caminan a la escuela: sólo 1 de cada 10 señaló que tarda más de media hora para llegar.

El cuadro a continuación muestra, para cada medio de transporte, la duración estimada de viaje hacia la escuela que indicaron los estudiantes.

Cuadro 5. Medio de transporte utilizado y tiempo de traslado a la escuela declarado por los estudiantes, según ámbito. 2018.

	Menos de media hora	Entre media hora y una hora	Entre una hora y dos	Más de dos horas	Total	Medio de transporte más utilizado
Camino	87%	9%	2%	2%	100%	41%
Auto o moto	87%	10%	1%	2%	100%	40%
Colectivo de línea	80%	15%	2%	2%	100%	16%
Bicicleta	84%	11%	2%	3%	100%	14%
A caballo	60%	24%	8%	8%	100%	3%
Otro	72%	18%	4%	6%	100%	8%
Tiempo de traslado total	84%	11%	2%	2%	100%	

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

La mayor parte de los estudiantes rurales no encuentra grandes dificultades para trasladarse hasta la escuela: el 84% demora menos de media hora en llegar, la mayoría llega caminando, en auto o en moto. El uso del transporte público es muy reducido, posiblemente a causa de su inexistencia. Esta información también permite poner el foco en aquellos niños y niñas que residen en zonas más aisladas y para los que concurrir a la escuela representa un gran esfuerzo, tanto por el tiempo de traslado (4% de los estudiantes indicaron que tardan más de una hora en llegar a su escuela) como por el medio de transporte que utilizan. Por ejemplo, cerca de mil niños y niñas de 6° año en zonas rurales caminan más de una hora para llegar a la escuela.



Acceso a educación secundaria

Garantizar la oferta de educación secundaria en contextos rurales es aún un tema pendiente de lograr en Argentina. Según la información relevada anualmente por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, en 2017 para el total nacional del ámbito rural, por cada tres unidades de servicio que ofertan educación primaria, había sólo una con oferta de secundaria¹⁹. Ello pone de manifiesto que, debido a las particulares configuraciones de la organización curricular del nivel, la oferta de secundaria está más concentrada que la de primaria. Por lo tanto, no todos los estudiantes que finalizan la primaria tienen acceso a una oferta de nivel secundario en una distancia cercana.

En efecto, la tasa de abandono interanual²⁰ entre primaria y secundaria en zonas rurales en 2017 es de 16,0%²¹. Esto no quiere decir que se trate de abandono efectivo. Es probable que este porcentaje esté representado por estudiantes que continúan sus estudios en escuelas secundarias de zonas urbanas. De hecho, la tasa de abandono interanual de zonas urbanas es de -7,3% para ese mismo año: el valor negativo representa el ingreso de estudiantes de zonas rurales a escuelas urbanas.

Estos valores llaman la atención en dos sentidos: por un lado, la distancia a recorrer para acceder a una escuela secundaria, o la necesidad de mudarse para continuar los estudios, constituyen situaciones que ponen en riesgo la sostenibilidad de la asistencia a la educación secundaria. Por otro lado, es necesario explorar con mayor profundidad la manera en la que se desarrolla esta transición entre niveles para detectar situaciones efectivas de abandono al finalizar la primaria, que no son detectables en los datos agregados.

Al respecto, es relevante señalar que 87% de los estudiantes de 6° año de escuelas rurales dijeron que piensan continuar estudiando cuando terminen la primaria. Un 3% afirma que no va a seguir estudiando, y un 10% aún no sabe lo que va a hacer. Para el 19% de los niños y niñas de 6° año en zonas rurales, continuar los estudios en el nivel secundario implica tener que mudarse a otra localidad o viajar varias horas por día.

El próximo gráfico muestra la distribución de los estudiantes por provincia según hayan respondido que para asistir a la secundaria deben viajar mucho/ trasladarse o que no lo sabían (37% de los estudiantes hacia fines del año escolar²² aún desconocía donde iba a asistir). Las provincias se presentan con su estructura como referencia (6/6 o 7/5), sólo quienes pertenecen a jurisdicciones con estructura 6/6 deberían estar iniciando el nivel secundario el año siguiente.

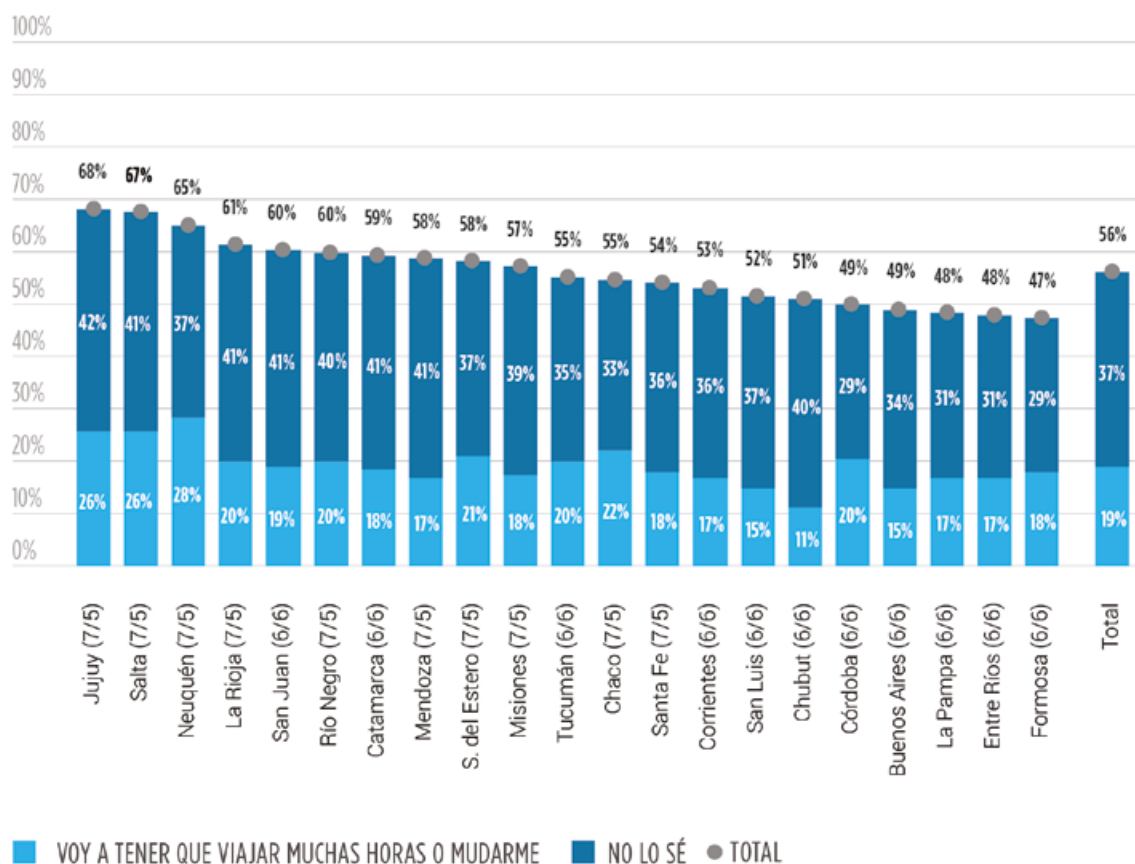
19 Según el último relevamiento disponible: 10.513 unidades de servicio de nivel primario y 3.487 de secundario (incluye sólo ciclo básico, sólo ciclo orientado o ambos). Relevamiento Anual 2017. DICE. Ministerio de Educación de la Nación.

20 Tasa de abandono interanual: es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio que al año siguiente no se encuentran matriculados como alumnos nuevos en el grado/año de estudio inmediato superior ni como repitentes en el mismo grado/año.

21 El indicador está calculado según la estructura de niveles de cada jurisdicción, considerando como último año de la primaria el 6° o 7° año de estudios según corresponda.

22 El dispositivo Aprender se aplicó en el mes de octubre.

Gráfico 25. Estudiantes de escuelas rurales que responden “Para ir a la escuela secundaria ¿vas a tener que viajar muchas horas o mudarte?” según jurisdicción. 6° año del nivel primario. 2018.



Notas:

6/6 equivale a seis años de primaria y seis de secundaria; 7/5 corresponde a siete años de primaria y cinco de secundaria. Los datos de Neuquén se consideran indicativos debido a la baja cobertura de Aprender 2018 en la provincia. Santa Cruz y Tierra del Fuego se excluyen de las aperturas por provincia debido a su menor cantidad de habitantes y en consecuencia al total de evaluados en estas jurisdicciones, sus resultados se consideran sólo para las estimaciones nacionales.

Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

A los 12 o 13 años de edad, trasladarse a otro lugar o viajar muchas horas por día para asistir a la escuela probablemente sea una decisión difícil para los adolescentes y sus familias. En muchas provincias, 1 de cada 5 estudiantes (o más) se encuentran con esta dificultad a la hora de continuar su escolaridad.

La información de los estudiantes acerca de la existencia de oferta secundaria guarda relación con la opinión de los directores de las escuelas sobre este tema. Un tercio de ellos afirmó que no existe oferta de educación secundaria completa en zonas cercanas a su escuela. El 23% indicó que no hay escuelas que oferten el ciclo básico, y 11% que sólo existe oferta incompleta, es decir sin ciclo orientado.

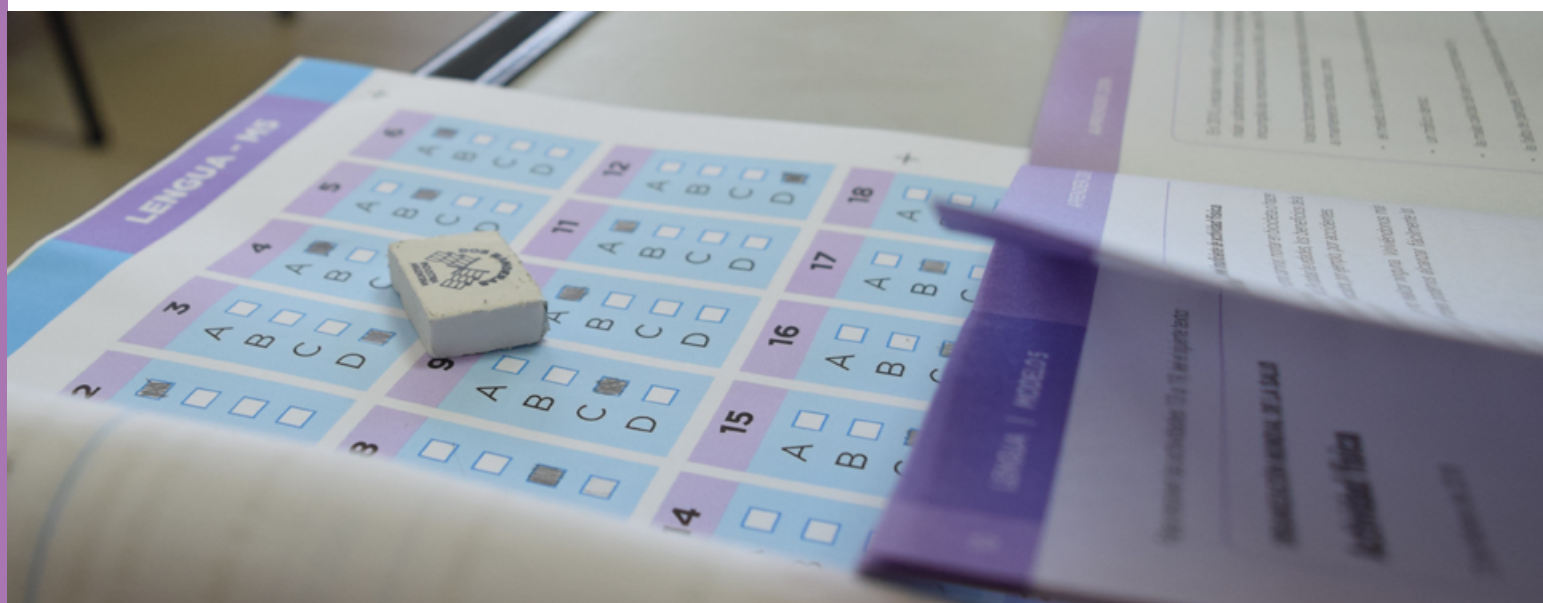
Aprendizaje y enseñanza en el plurigrado

Las distintas dimensiones de análisis propuestas a lo largo del documento dan cuenta de que los desempeños de los estudiantes que asisten a escuelas con secciones plurigrado son muy superiores al resto. Este tipo de organización parece contribuir a promover mayores aprendizajes incluso en los contextos más vulnerables o entre estudiantes que experimentaron situaciones de rezago o interrupción de su escolaridad. Por este motivo se considera pertinente profundizar en algunos aspectos que hacen a la enseñanza y aprendizaje en escuelas que cuentan con este formato.

Tal como se mencionó en apartados previos, el grado múltiple se implementa en el 77% de las escuelas rurales participantes de Aprender 2018 y a estas escuelas asiste el 40% de los estudiantes participantes. Los establecimientos que cuentan con este tipo de organización presentan un desafío didáctico adicional al que se produce en secciones de grado independientes. En los plurigrados, los docentes deben desarrollar el currículo de grados diferentes en forma simultánea para diferentes grupos de estudiantes que comparten el mismo tiempo y espacio. Ello representa una exigencia profesional mayor para docentes y directivos, que en su mayoría no han recibido formación específica para atender este tipo de organización.

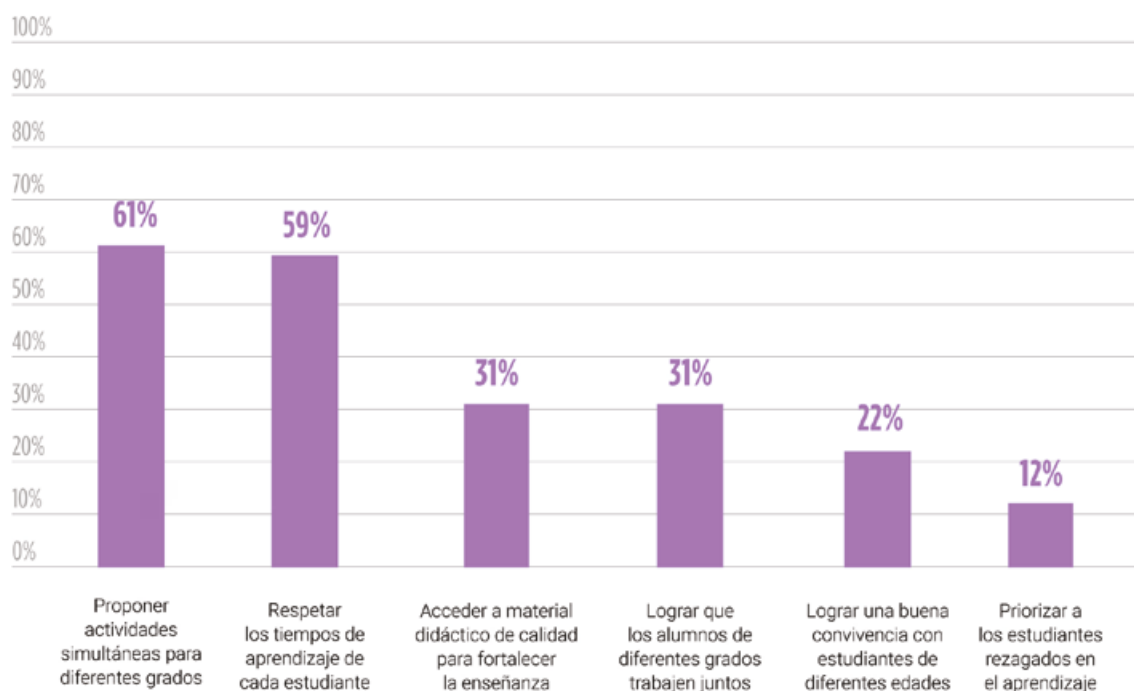
Bajo este marco, esta sección explora dos cuestiones principales acerca del plurigrado: sus características en tanto organización escolar y las estrategias pedagógicas que implica; y la relación que presentan esas prácticas pedagógicas respecto a los desempeños de los estudiantes. Como informantes clave para acercarse a estas dimensiones se utiliza la opinión de directivos y estudiantes de escuelas con organización en plurigrado que participaron de Aprender 2018.

Como fue mencionado previamente, la gran mayoría de los directivos de las escuelas plurigrado participantes (8 de cada 10) indicaron que el grado múltiple se adoptó debido a la falta de matrícula suficiente para conformar secciones independientes. En más del 80% de las escuelas, la conformación de los grupos en plurigrado se realiza respetando un agrupamiento por ciclo (años 1° a 3° por un lado y 4° a 6°/7° por otro). El agrupamiento por edad o por desempeños escolares es minoritario, sólo 3% y 6% respectivamente.



Un conjunto de preguntas del cuestionario Aprender 2018 indagó sobre algunos aspectos de la propuesta de enseñanza bajo el formato de plurigrado. El próximo gráfico presenta las respuestas de los directivos respecto a los aspectos identificados como más importantes a la hora de desarrollar una propuesta de enseñanza en este tipo de secciones.

Gráfico 26. Aspectos más importantes para desarrollar una propuesta de enseñanza en secciones plurigrado según porcentaje de menciones. 6° año de nivel primario. 2018.



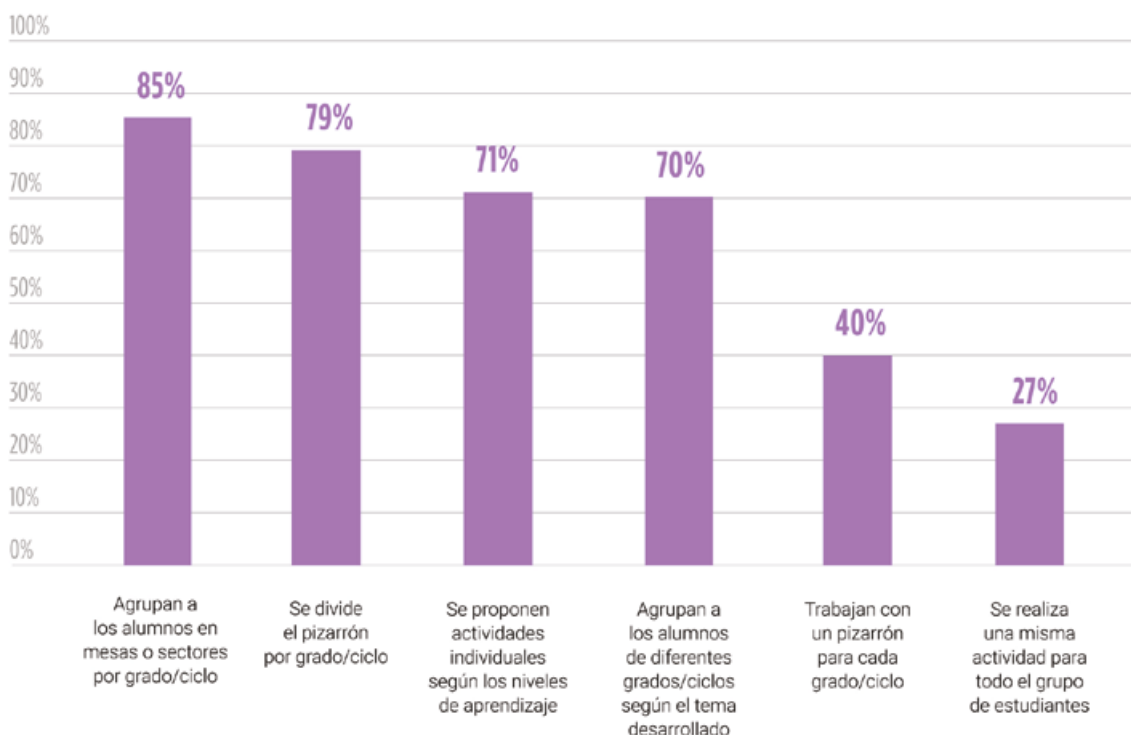
Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Se observa que la opción más valorada es el desarrollo de actividades simultáneas para diferentes grados, respetando los tiempos de aprendizaje de cada estudiante. Por el contrario, proponer actividades para que los estudiantes de distintos grados trabajen juntos o lograr una buena convivencia entre distintas edades no son valoradas como aspectos relevantes a tener en cuenta en las propuestas de enseñanza. En este sentido, pareciera que las prácticas que se benefician con el plurigrado (trabajo y vínculo entre estudiantes de diversos grados) son relegadas a un segundo plano en pos de respetar aquellas que aluden al modelo pedagógico del aula graduada de escuelas urbanas (actividades simultáneas para los distintos grados).²³ En forma complementaria, se destaca que quienes sostienen que es importante priorizar a los alumnos rezagados en cuanto a su aprendizaje son sólo una minoría.

El análisis de las estrategias pedagógicas más comúnmente utilizadas en el plurigrado da cuenta de que éstas también intentan seguir el modelo pedagógico de las secciones de grado independientes.

²³ Según establece Terigi, para dos modelos organizacionales (el aula estándar y la sección múltiple) se generó un único modelo pedagógico, que tiene como referencia el funcionamiento regular del aula estándar de la escuela urbana. Cuando, por el contrario, enseñar en el plurigrado requiere de un modelo pedagógico específico. (Terigi, 2008)

Gráfico 27 . Estrategias utilizadas “siempre” o “muchas veces” para desarrollar una propuesta de enseñanza en secciones plurigrado según porcentaje de menciones. 6° año de nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

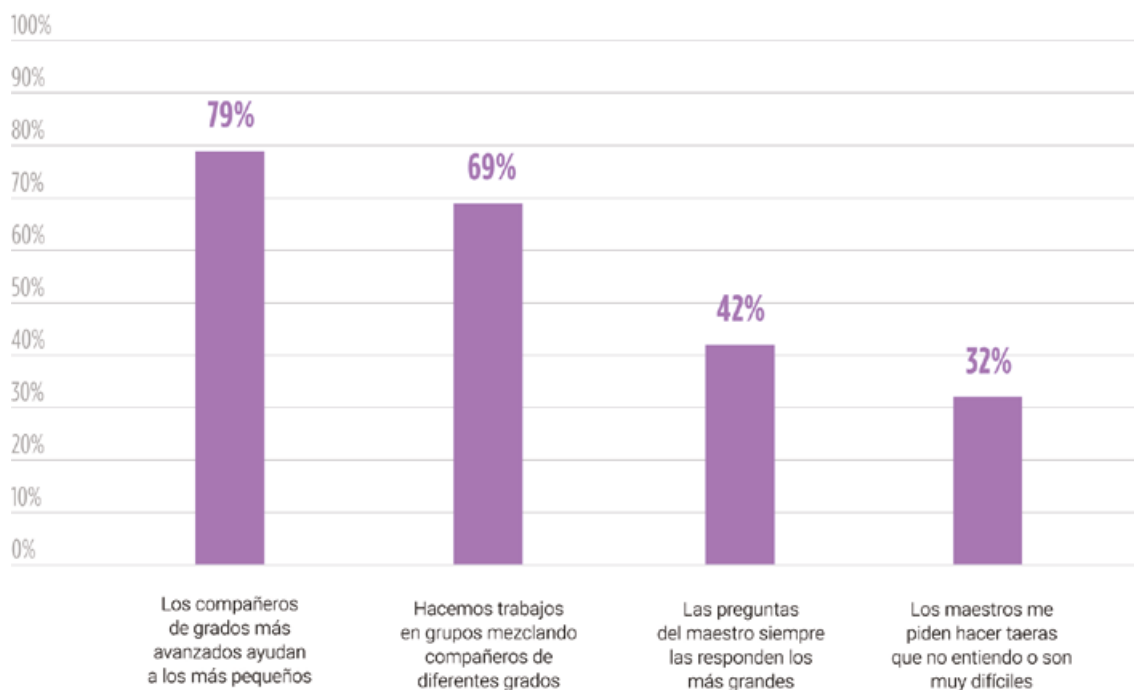
Las estrategias más frecuentemente utilizadas son las de agrupar a los estudiantes en mesas o sectores y dividir el pizarrón según los grados o ciclos que atiende cada grupo. No obstante, el 70% mencionó que suelen agrupar a los alumnos de distintos grados según el tema desarrollado, pero podría asumirse que para realizar actividades individuales. En este punto, es destacable mencionar que sólo 27% mencionó que los docentes realizan una misma actividad para todo el grupo. Es decir, que para la gran mayoría de los docentes la propuesta de enseñanza implica necesariamente planificar varias actividades diferentes que deben desarrollarse en simultáneo.

Los mismos directores, en numerosas ocasiones, mencionan estrategias muy diferentes, e incluso que tensionan entre sí. Por ejemplo, el 30% de ellos afirma que es muy usual agrupar a los estudiantes de diferentes grados y ciclos, pero también que se los agrupe por grado, y que se propongan actividades diferentes para cada estudiante. En este sentido, es posible que estas respuestas estén indicando la existencia de dificultades al momento de planificar la enseñanza en un escenario de plurigrado, principalmente debido a la ausencia de formación específica en estos formatos.

Sobre este punto, es interesante señalar que sólo 6 de cada 10 de los directivos encuestados indicaron haber recibido algún tipo de formación o capacitación específica orientada a la enseñanza en plurigrado; en su mayoría en la formación continua (50%). Entre los docentes, también es alto el porcentaje que no cuenta con formación en este formato: de acuerdo a los directivos, en el 43% de las escuelas no hay ningún maestro que haya recibido capacitación en plurigrado.

De acuerdo a la información relevada en Aprender, el trabajo cotidiano dentro del aula también puede explorarse desde las percepciones de los estudiantes de escuelas con plurigrado. En el próximo gráfico se muestra el porcentaje de alumnos que afirmó que en su escuela suceden algunas de las cuestiones enunciadas.

Gráfico 28 . Estudiantes de escuelas rurales con secciones plurigrado según respuestas positivas a “¿En tu escuela pasan estas cosas?” 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

Las situaciones colaborativas entre estudiantes parecen ser habituales. 8 de cada 10 estudiantes dijeron que los compañeros de grados más avanzados ayudan a los más pequeños, y 7 de cada 10 que realizan trabajos con compañeros de distintos grados. Sin embargo, un tercio de los niños y niñas que se encuentran asistiendo a plurigrados reconocen ciertas dificultades para la participación en clase y la realización de tareas escolares. Es posible que estas respuestas también constituyan indicios de los desafíos antes mencionados que se les presentan a los docentes para promover instancias de trabajo significativas en el aula plurigrado.

Respecto a la frecuencia con que realizan actividades con compañeros de otros grados: 30% indicaron que suelen hacerlo una vez por semana y 19% algunas veces en el mes. El restante 51% señaló que sólo trabajan con compañeros de otros grados algunas veces en el año (15%) o nunca (36%). Es decir que este tipo de práctica parece ser habitual sólo en la mitad de las escuelas participantes.

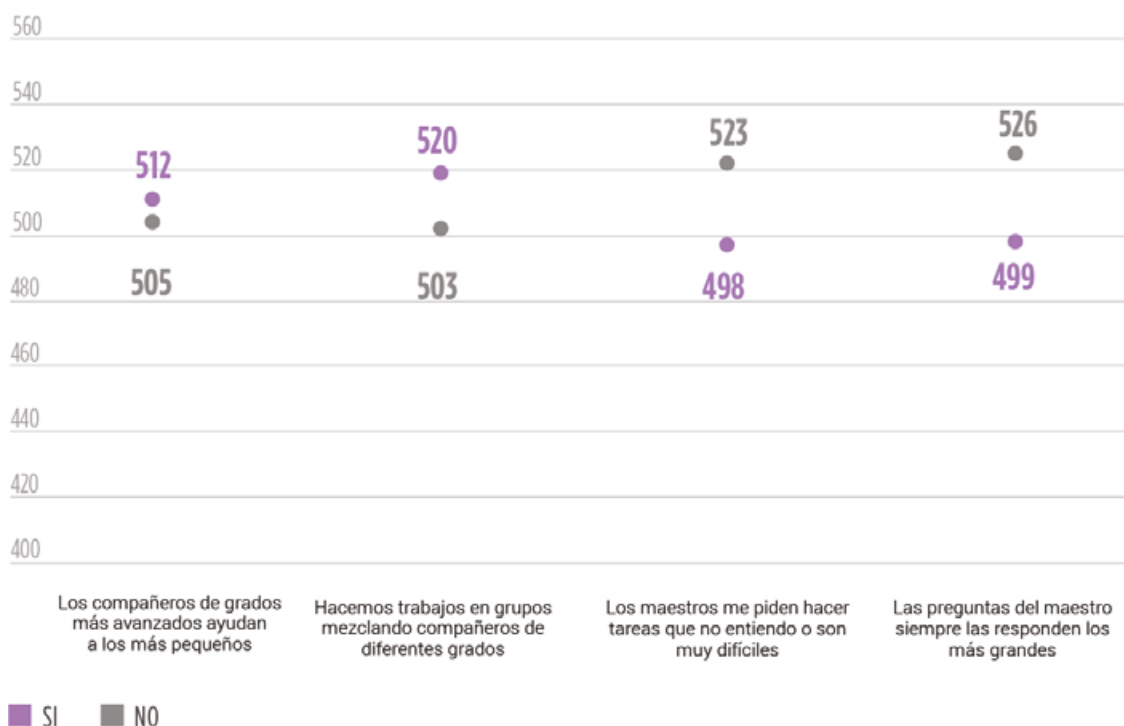
Sin embargo, más allá de que se trate de una práctica pedagógica intencional o producto de la organización en un mismo espacio, la dinámica cotidiana en las escuelas con plurigrado podría constituir un elemento clave que contribuya a que los estudiantes se comuniquen y cooperen entre sí, pudiendo generar un ambiente de confianza e interacción, que favorecería el

aprendizaje, así como también el desarrollo de las relaciones socio-afectivas. En este sentido, y tal como se presentó en apartados previos, en comparación con el resto de las escuelas rurales, en las escuelas con plurigrado mayor proporción de estudiantes dijo llevarse bien con todos o la mayoría de sus compañeros (81%) y sentir que sus docentes siempre vuelven a explicarles cuando no entienden un tema (78%). Así como también es mayor el porcentaje que afirmó que le gusta ir a la escuela (92%).

Estas respuestas dan cuenta de que la convivencia de estudiantes de diferentes edades en un mismo espacio no constituye en sí un problema o escollo para los niños y niñas. Por el contrario, los indicios que brindan los cuestionarios invitan a pensar la existencia de una construcción positiva de lazos afectivos y dinámicas colaborativas entre estudiantes de diferentes edades y grados, que posiblemente se asocie a los resultados destacados observados en estas escuelas.

El análisis de los desempeños de los estudiantes respecto a la dinámica de trabajo en el aula muestra que en aquellas escuelas donde hay situaciones colaborativas entre estudiantes y/o un clima que permite su participación, los puntajes son superiores.

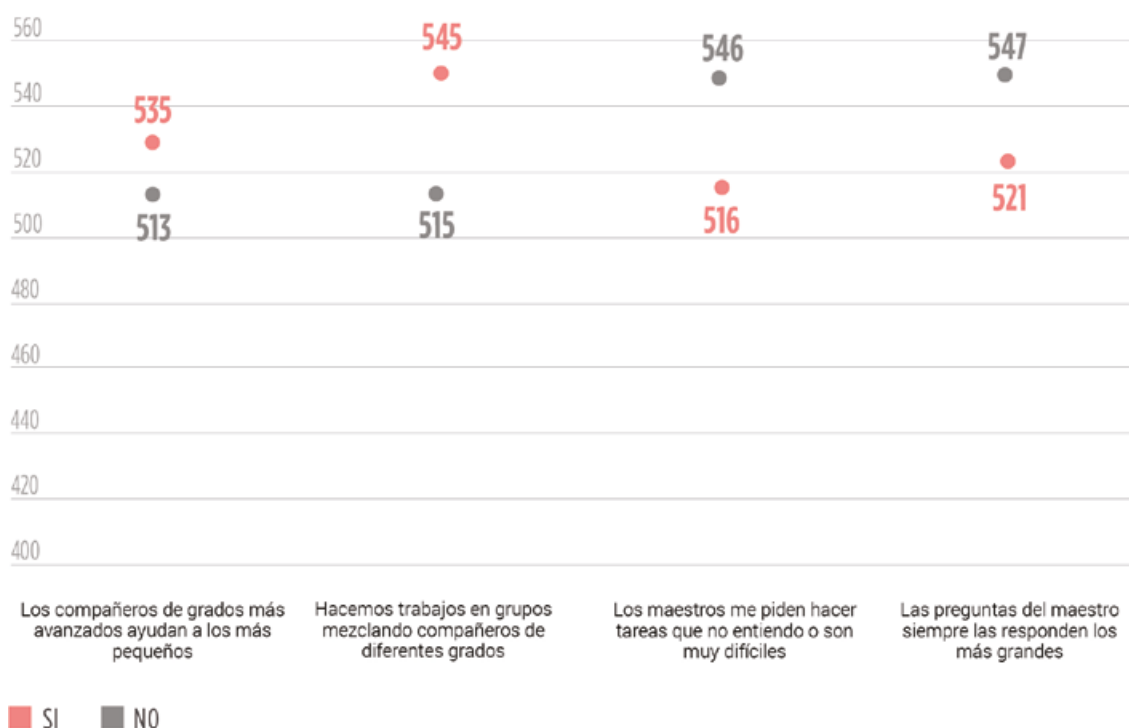
Gráfico 29 . Puntaje promedio en Lengua de estudiantes de escuelas rurales con secciones plurigrado según respuestas a “¿En tu escuela pasan estas cosas?”. 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

En Lengua, la mayor diferencia entre puntajes se observa entre quienes dicen que sus maestros les piden hacer tareas que pueden resolver y que las preguntas de los docentes no siempre las responden los más grandes. En Matemática, estas afirmaciones muestran una brecha mayor entre puntajes.

Gráfico 30 . Puntaje promedio en Matemática de estudiantes de escuelas rurales con secciones plurigrado según respuestas a “¿En tu escuela pasan estas cosas?” 6° año del nivel primario. 2018.



Fuente: procesamiento propio en base a resultados de Aprender 2018.

En efecto, cerca de 30 puntos separan los puntajes promedio en las escuelas con plurigrado donde se producen las situaciones de aula mencionadas.

Por último, es interesante resaltar que no se han identificado asociaciones estadísticas entre los resultados de Aprender y las respuestas de los directores sobre las estrategias de enseñanza comúnmente utilizadas en el aula. Ya sea tomando cada estrategia en forma individual o combinando varias, esta información analizada no permitió establecer tendencias claras que puedan dar cuenta de una mayor efectividad de ciertas estrategias sobre otras. Al respecto es importante considerar que el modo en que se indagan estas cuestiones (auto-declaración del encuestado) representa un atenuante que limita la capacidad de formular conclusiones al respecto. La indagación en torno a las prácticas de enseñanza, a la luz de los resultados de las escuelas con plurigrado, es un tema que amerita continuar explorándose.

Recapitulación general

El análisis desarrollado en este informe ha permitido reconocer que los resultados obtenidos por los estudiantes de 6° año del nivel primario en Aprender 2018 replican los principales hallazgos identificados en las ediciones anteriores del dispositivo, especialmente en el estudio desarrollado por la Secretaría de Evaluación Educativa sobre los resultados 2016 (SEE, 2017).

La continuidad de las tendencias constituye un dato alentador, ya que da cuenta de que los resultados analizados encuentran un anclaje en ciertas características propias del ámbito, y no dependen de las particularidades de una cohorte de estudiantes o de las características de un relevamiento aislado. Ello permite sustentar los hallazgos de este documento en elementos que le son propios a las formas que asume la oferta educativa y la dinámica de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales.

Los promedios generales del ámbito rural muestran similitudes con las escuelas urbanas de gestión estatal en el área de Lengua, y son claramente superiores en Matemática. Ello se produce en un entorno de grupo clase donde estudiantes y docentes manifiestan sentirse muy valorados y a gusto. En este sentido, todos los indicadores de clima vincular muestran valores superiores en las escuelas rurales respecto a las urbanas.

Un aspecto llamativo es que los itinerarios de los estudiantes de zonas rurales muestran, en comparación con los estudiantes de escuelas urbanas, mayores situaciones de inequidad; menor cantidad de años de asistencia a la educación inicial (o exclusión del nivel), mayor repitencia y por lo tanto mayor acumulación de sobreedad. Sin embargo, estas condiciones presentan menor incidencia en sus desempeños en la evaluación en comparación con estudiantes de escuelas urbanas.

La exploración de datos realizada en esta investigación permite reconocer que los aspectos más destacables de los desempeños alcanzados por las escuelas rurales no son sólo los valores promedio globales, sino por sobre todo los hallazgos que se identifican al explorar al interior de ellos.

Un primer elemento que se destaca es el desempeño alcanzado en las escuelas que funcionan organizando las secciones en plurigrados, es decir, agrupando en una misma aula a niños y niñas de diferentes grados. Los resultados de Aprender 2018 en estas instituciones han sido muy superiores al promedio. Algunas formas alternativas de organización de la educación primaria en contextos rurales, como las escuelas de personal único (que también funcionan organizando a los estudiantes en plurigrados) o las escuelas de asistencia no regular (escuelas de alternancia o internados, entre otras) también muestran desempeños destacados en la evaluación.

Algunos datos son particularmente alentadores: comparativamente con el ámbito urbano – e incluso con las escuelas rurales de secciones independientes – en las escuelas con grado múltiple se visualiza menor incidencia del nivel socioeducativo de los estudiantes en los resultados, así como hay una mayor equivalencia de desempeños para quienes transitaban diferente cantidad de años en el nivel inicial. También en estas escuelas se observa que la asistencia con rezago no está asociada a resultados más bajos. De alguna manera, todos estos resultados brindan indicios de que en las escuelas que funcionan con plurigrado se presentarían mayores oportunidades de aprendizaje en general, pero particularmente en aquellos estudiantes que atraviesan situaciones que, en otros contextos, constituyen señales de riesgo educativo.

El alcance de este trabajo no permite más que presentar indicios basados en la información cuantitativa producida por el dispositivo Aprender, para formular hipótesis acerca de las razones por las cuales se manifiestan estos resultados es necesario profundizar el estudio de las escuelas con herramientas analíticas de otra naturaleza.

Lo que es posible identificar a partir de los datos disponibles es que estos mejores desempeños no se deben al hecho de que se trata de escuelas pequeñas: para un mismo tamaño de establecimiento – medido en cantidad de estudiantes – las escuelas con plurigrado obtuvieron resultados superiores a las que se organizan en secciones independientes. Tampoco se vinculan con las características socioeducativas de la población: los estudiantes que asisten a estas escuelas tienden a expresar características del hogar asociadas a condiciones de vida más vulnerables.

Es interesante señalar también que la organización en plurigrado se adopta principalmente, según los directores, debido a la falta de matrícula suficiente para conformar secciones independientes. Es decir, un formato que evidencia indicios claros de que contribuye a ampliar las oportunidades de aprendizaje es implementado principalmente como respuesta a un problema de baja densidad poblacional, y sólo en unos pocos casos es adoptado por las escuelas con justificaciones explícitamente del orden de lo pedagógico.

Desde la perspectiva de la enseñanza se reconoce una escasa presencia de oportunidades de formación para conducir un plurigrado, tanto en la formación inicial como en la continua. Las estrategias que suelen utilizarse en el aula son variadas, y en ocasiones tensionan entre sí, al menos en lo que ha podido indagarse en los cuestionarios. No parece haber una relación directa entre el uso más frecuente de determinadas prácticas y mejores resultados en la evaluación. Por otro lado, a pesar de que las restricciones del contexto son mayores en las escuelas con plurigrado, el peso que los directivos atribuyen a las variables extraescolares sobre las trayectorias parece ser menor.

No obstante, ya sea que se trate de una estrategia deliberada o de una respuesta a las condiciones objetivas del aula, el trabajo cooperativo entre los estudiantes es uno de los elementos centrales en las escuelas con plurigrado. Son frecuentes las situaciones donde los compañeros de grados más avanzados ayudan a los más pequeños, y el trabajo en grupos entre estudiantes de diferentes grados.

En síntesis, las evidencias presentadas indican que el plurigrado es un formato muy asociado en contextos rurales a la escasez de demanda educativa, pero también constituye una estrategia de agrupamiento de estudiantes potente en términos pedagógicos, plausible de ser aplicada en diferentes contextos. La experiencia de trabajo con estudiantes de diferentes grados y trayectorias parece favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que permiten aprendizajes significativos.

La interacción entre pares es otra fortaleza comparativa, aún si no se trata de una estrategia pedagógica explícita, emerge 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 las relaciones socio-afectivas.

La investigación en territorio puede brindar lecciones más que significativas para entender qué elementos de la organización escolar contribuyen a alcanzar estos logros, y qué resultados

pueden obtenerse de experiencias de organización en plurigrados en otros contextos. Un mayor protagonismo de este tipo de estrategias en la formación docente también puede contribuir a seguir explorando las potencialidades de esta forma de organización de la enseñanza.

Por otro lado, el análisis de los resultados en las escuelas rurales también permitió profundizar en ciertas características y condiciones de estos contextos que se asocian a situaciones de inequidad que afecta a los niños, niñas y adolescentes que residen en estas zonas, y que en ocasiones pueden vincularse a la vulneración de sus derechos sociales y educativos.

En primer lugar, un aspecto que demanda especial atención es el déficit de oferta de nivel inicial y de educación secundaria. En relación al primer punto, la información disponible pone de manifiesto la existencia de menores oportunidades de acceso a la educación inicial, tanto en su tramo obligatorio como en sala de 3 años. Incluso se identifica estudiantes que no han accedido a sala de 5.

Existe también en el ámbito rural una marcada concentración de oferta de educación secundaria, que obliga en muchos casos a los estudiantes a trasladarse largas distancias, e incluso a cambiar de lugar de residencia, para poder continuar los estudios. Hay indicios claros de la asociación entre la escasez de oferta en determinadas zonas y el abandono al finalizar la educación primaria.

Otro aspecto asociado a potenciales situaciones de vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes es el alto porcentaje de estudiantes que afirman ocuparse regularmente de actividades productivas o de sostenimiento del hogar, con marcados patrones culturales vinculados al género. Es posible reconocer indicios de la presencia de trabajo infantil, y de la realización de tareas domésticas que podrían implicar responsabilidades que ponen en riesgo el cumplimiento de las actividades escolares.

También se presenta con particular criticidad la detección de situaciones de estudiantes que ven afectada su asistencia regular a clases a causa de la migración temporal del hogar por razones laborales, vinculadas principalmente al trabajo en cosechas estacionales. Esta situación afecta aproximadamente a un tercio de los estudiantes, y tiene una fuerte asociación con bajos desempeños.

Estos resultados constituyen, por un lado, una mirada de aliento al trabajo pedagógico que se viene desarrollando en las escuelas primarias rurales, especialmente en aquellas que enfrentan el desafío de enseñar en aulas plurigrado. Y por otro, una señal de alerta en torno a ciertas situaciones que conforman potenciales situaciones de exclusión a los niveles educativos obligatorios, o desiguales oportunidades de aprendizaje, que demandan una intervención que proteja y potencie el derecho de los niños y niñas de entornos rurales. Se espera que este análisis contribuya a alimentar estos debates y a orientar más y mejores políticas educativas para el ámbito rural.

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*.

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

Cragolino, E. (2002) "Trayectorias educativas en familias de origen campesino del Norte cordobés". En: Cuadernos de Educación. *La Educación como espacio público: Historia, políticas y escenarios cotidianos*, núm. 2, año 2. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Investigaciones, pp. 151-165.

DiNIECE. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

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.

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: IIPE-UNESCO.

Kit, I. y España. S. (2012). Serie 2. Política y Gestión pedagógica para superar la exclusión: Generación y profundización del rezago en el primer tramo de educación primaria. Buenos Aires: UNICEF y Asociación Civil Educación Para Todos.

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.

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: IIPE-UNESCO.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval Ltd.

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

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

Santamaría Luna, R. (2017) "La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente". Revista Senderos Pedagógicos N°8, enero - diciembre 2017.

Secretaría de Evaluación Educativa (2017). Los aprendizajes en las escuelas rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Secretaría de Evaluación Educativa (2018). Aprender 2018. Informe nacional de resultados 6° año nivel primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

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 presentado en las X Jornadas de Sociología, Buenos Aires.

Terigi, F. (2006). "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza". En: TERIGI, F. (comp.) (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI.

Terigi, F. (2008). La organización de la enseñanza en los plurigrados en las escuelas rurales (Tesis de maestría). Buenos Aires, Argentina.

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.



Aprender 2018

