

SERIE DE INFORMES

Aprender 2021

Plan de
Evaluación
2021-2022

Educación Primaria

Modalidad rural

 **la educación**
nuestra bandera

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Ministerio de Educación
Argentina

**Material producido por el
Ministerio de Educación de la Nación**

Autoridades

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Gabinete de Asesores

Prof. Daniel José Pico

Secretario de Evaluación e Información Educativa

Dr. Germán Lodola

Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación

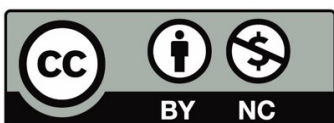
Mg. Gladys Kochen

Secretaría de Evaluación e Información Educativa

Aprender 2021 : Educación Primaria : las trayectorias escolares de las y los estudiantes de escuelas de nivel primario / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2023.
Libro digital, PDF - (Aprender 2021 : Educación primaria)

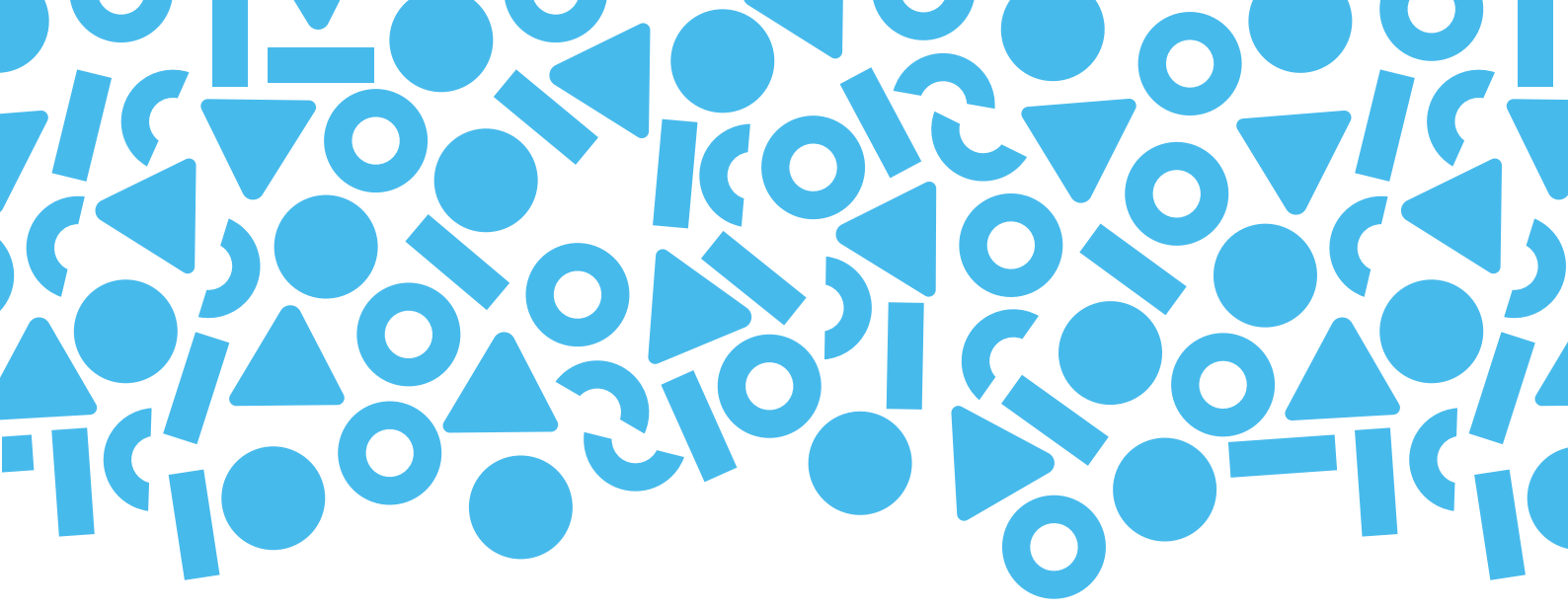
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1718-3

1. Educación. 2. Educación Primaria. I. Título.
CDD 372.18



Índice

1. Introducción	4
2. Caracterización de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales y las características socioeconómicas de sus hogares como condiciones para los aprendizajes	7
2.1. Características de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales	9
2.2. Características socioeconómicas del hogar como condiciones para el aprendizaje de estudiantes que asisten a escuelas rurales	14
2.3. Las trayectorias escolares de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales	23
3. Caracterización de la oferta de educación rural	30
3.1. Características organizativas y pedagógicas de las escuelas rurales	31
3.2. Organización del trabajo pedagógico virtual, a distancia o no presencial en las escuelas rurales: situación en la pre-pandemia y durante la pandemia.	49
4. Los aprendizajes de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales	57
5. Reflexiones finales	70



1. Introducción

Este informe aborda el análisis de las condiciones de aprendizaje de estudiantes de educación primaria que asisten a escuelas rurales. En particular, se trabaja sobre las respuestas de las y los estudiantes de 6to. grado del nivel primario del cuestionario complementario del operativo Aprender 2021. El objetivo es indagar en las dinámicas propias de la modalidad de Educación Rural como una de las modalidades reconocidas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. A partir de su sanción, se busca redefinir el concepto de lo común ampliando la idea de modalidad ya que se incluyen, además de las ofertas educativas cuyo criterio de diferenciación es el tipo de formación, otras cuyos criterios se basan en el lugar donde habitan los sujetos destinatarios y en sus características particulares, como la educación rural.

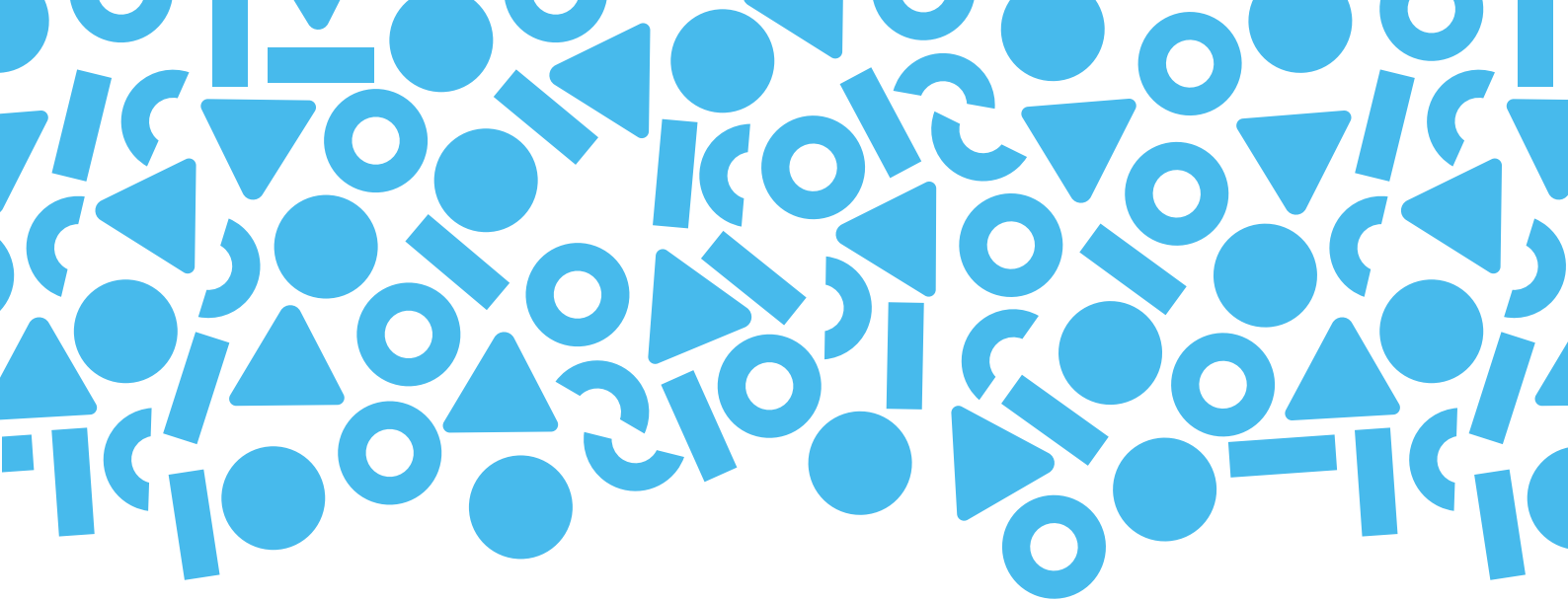
La diversidad de criterios en la diferenciación de las ofertas es un desafío para la construcción de información que cubra a todo el país. Sobre la base de esta organización federal, el estudio sobre las modalidades suele enfocarse en características propias de las realidades territoriales, administrativas y políticas de cada jurisdicción. Los datos que aporta la implementación del dispositivo nacional de evaluación de aprendizajes Aprender son una herramienta que permite una aproximación integral a la realidad de las y los estudiantes de estas modalidades.

A partir de los datos sobre logros de aprendizaje, y sobre todo a partir de la información surgida de los cuestionarios complementarios sobre realidades particulares de cada estudiante, se puede construir información fidedigna para reconocer esa diversidad e identificar no sólo desigualdades territoriales sino también transversales, que son difíciles de detectar.

El objetivo es garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas en edad de asistir a la primaria. Esta información permite fortalecer el diseño de políticas que acompañen y procuren sostener las trayectorias escolares de todas las escuelas de nuestro país, para ofrecerles las mejores condiciones para su escolaridad; a su vez, se evidencian las diferencias territoriales en cuanto al acceso a los servicios y disponibilidad de redes de contención, entre otros aspectos, y se valoran las particularidades de las culturas en las que crecen y se forman.

En primera instancia se aborda la presentación y fundamentación del análisis, así como la caracterización de la población estudiantil que asiste a escuelas de ámbitos rurales, las características socioeconómicas de los hogares de las y los estudiantes, y sus trayectorias escolares. Seguidamente, se desarrollan las características organizativas y pedagógicas de las escuelas a las que asisten, así como los modos en que se organizó la escolaridad en el periodo evaluado (tanto presencial como virtual o a distancia). Por último, se presentan los

desempeños que este conjunto de estudiantes alcanzó en Lengua y Matemática en las pruebas Aprender 2021. Finalmente, se aborda una lectura transversal y sintética de los datos para presentar una serie de conclusiones.



2. . Caracterización de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales y las características socioeconómicas de sus hogares como condiciones para los aprendizajes

Desde el año 2006 la Ley de Educación Nacional establece a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional al definirla como “la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” (art. 49). La inclusión de la educación rural como modalidad reconoce el desarrollo de las escuelas rurales particulares y, a la vez, busca superar la focalización de la política educativa.

En 2010 el Consejo Federal de Educación señaló la necesidad de tensionar el concepto de ruralidad a fin de evitar definir el espacio rural como uno y homogéneo en oposición al espacio urbano, reconociendo la diversidad de regiones que habitan las y los destinatarios de las políticas educativas en este ámbito. Así, se recupera la idea de “nueva ruralidad” al incorporar las transformaciones que atraviesan los ámbitos rurales en términos tanto productivos, como sociales y culturales. En consonancia, y para enmarcar a las escuelas en esta modalidad, se consideran variables de tipo pedagógicas además de las clásicas variables demográficas.

Sin embargo, la limitación de la fuente de información en base a la cual se realiza este informe sólo permite realizar una aproximación a la realidad de la modalidad a partir de una definición restringida de ruralidad que toma como único criterio el demográfico. Según este criterio, un territorio es considerado rural cuando cuenta con menos de 2.000 habitantes y, en el presente informe, las escuelas rurales son aquellas que se encuentran emplazadas en tales ámbitos.

Para el análisis se considera lo declarado por las y los estudiantes de 6to. grado y directivos de las escuelas rurales en los cuestionarios complementarios de Aprender. Asimismo, se presentan las principales tendencias halladas a partir de los resultados en las pruebas de Lengua y Matemática focalizando, en ocasiones, en las diferencias que estos evidencian al ser analizados desde distintas variables relativas a las características de la escuela, de las y los directores y del alumnado.

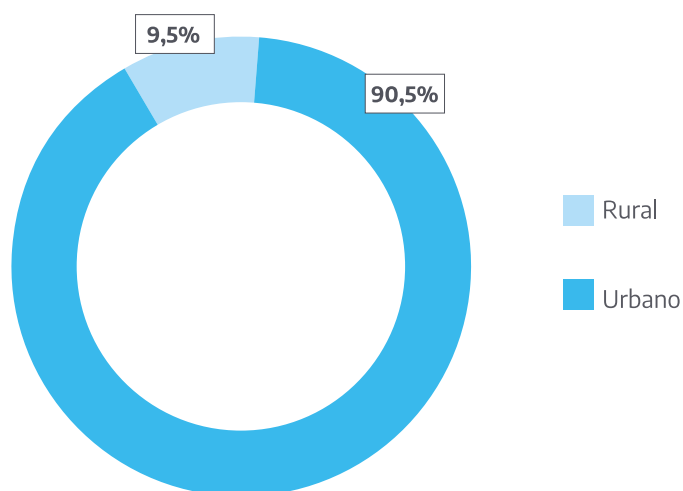
Se aborda a continuación una caracterización del perfil del alumnado de las escuelas rurales a partir de la presentación de los datos sobre distribución geográfica, edad y género de las y los estudiantes participantes de Aprender 2021. Asimismo, se recupera una serie de características socioeconómicas de sus hogares incluyendo el desarrollo de actividades de apoyo a

la economía doméstica, así como de actividades de tiempo libre. Por último, se analizan las trayectorias de quienes asisten a escuelas primarias rurales a partir de los indicadores de asistencia a nivel inicial, asistencia presencial a la escuela en 2020 y 2021, condición de sobreedad y años de repitencia.

2.1. Características de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales

El conjunto de estudiantes que asisten a escuelas de ámbito rural representa un 9,5% del total de las y los estudiantes que respondieron la prueba Aprender 2021. En este sentido, 90,5% de las y los estudiantes asiste a escuelas de ámbito urbano.

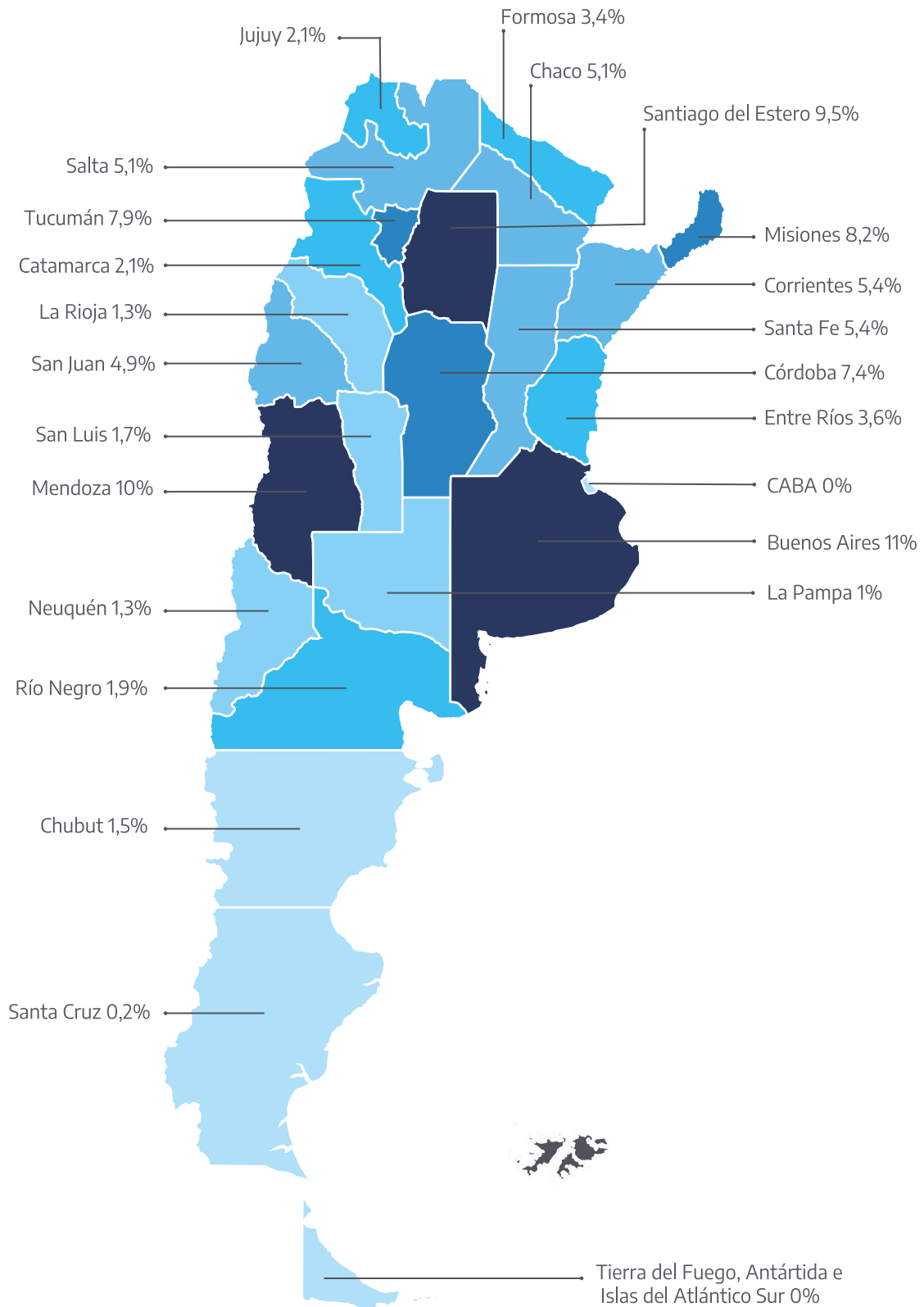
Gráfico 2.1.1. Distribución de estudiantes que asisten a escuelas rurales



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

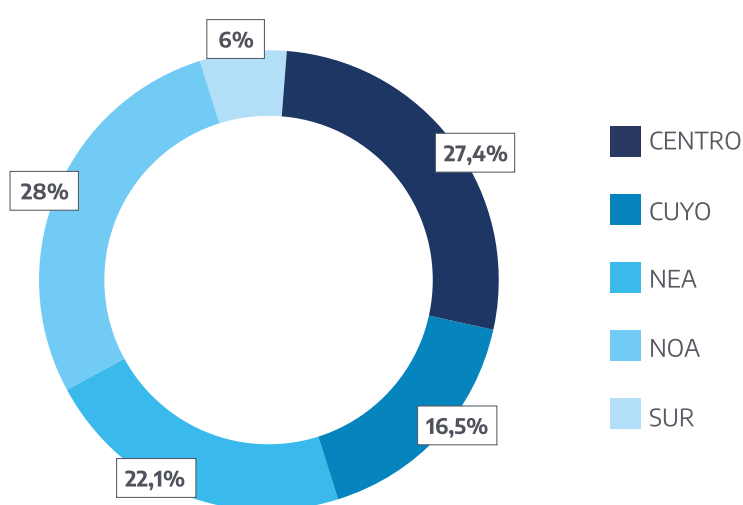
Las y los estudiantes que asisten a establecimientos rurales se distribuyen en el territorio nacional de la siguiente manera: Buenos Aires (11%), Mendoza (10%), Santiago del Estero (9,5%), Misiones (8,2%), Tucumán (7,9%) y Córdoba (7,4%) son las provincias que concentran la mayor cantidad de estudiantes que cursan su escolaridad primaria en instituciones rurales.

Luego, con una población de estudiantes rurales que ronda los 5 puntos porcentuales se ubican: Corrientes (5,4%), Santa Fe (5,4%), Chaco (5,1%), Salta (5,1%) y San Juan (4,9%). En proporciones menores emergen las provincias de Entre Ríos (3,6%), Formosa (3,4%), Catamarca (2,1%), Jujuy (2,1%), Río Negro (1,9%), San Luis (1,7%), Chubut (1,5%), La Rioja (1,3%), Neuquén (1,3%) y La Pampa (1%). Santa Cruz es la provincia que concentra la menor cantidad de estudiantes que asisten a escuelas rurales (0,2%). La Ciudad Autónoma de Buenos Aires no cuenta con instituciones de esta modalidad en su extensión. No se incluye a la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur en el análisis de este documento debido a que las escuelas de esta modalidad que participaron en Aprender no constituyen una cantidad suficiente para poder garantizar su anonimización.

Gráfico 2.1.2. Distribución de estudiantes que asisten a escuelas rurales por jurisdicción

El análisis de la distribución según las regiones educativas en las que se divide la Argentina evidencia que la mayor concentración de estudiantes que asisten a escuelas de ámbitos rurales se da en la región Noroeste (28%), la región Centro (27,4%) y la región Noreste (22,1%). Las regiones Cuyo y Sur, si bien con una pronunciada diferencia, concentran las menores proporciones de estudiantes (16,5% y 6% respectivamente).

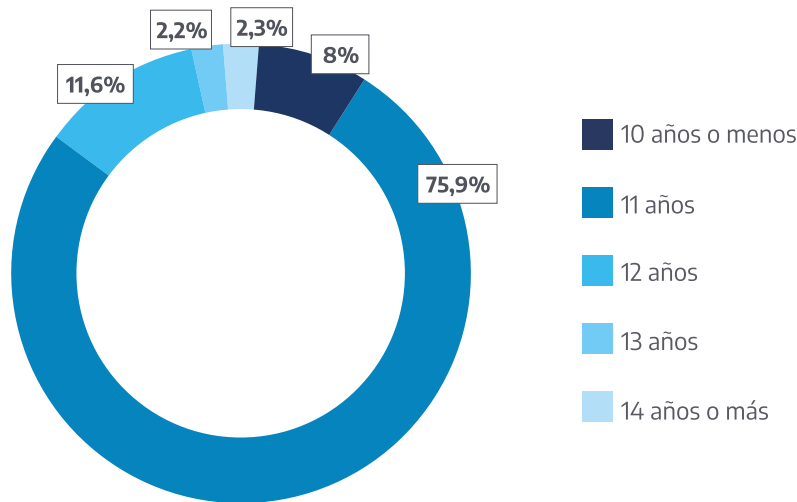
Gráfico 2.1.3. Distribución de estudiantes que asisten a escuelas rurales por región educativa



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al focalizar en las características personales de las y los estudiantes de escuelas rurales vale detenerse, en primer lugar, en las edades con que cuentan al 30 de junio del año 2021. Al respecto, se observa que la gran mayoría tiene 11 años (75,9%), seguido por quienes tienen 12 años (11,6%). Luego, un 2,2% tiene 13 años, y un 2,3% tiene 14 años o más. Finalmente, un 8% tiene 10 años o menos.

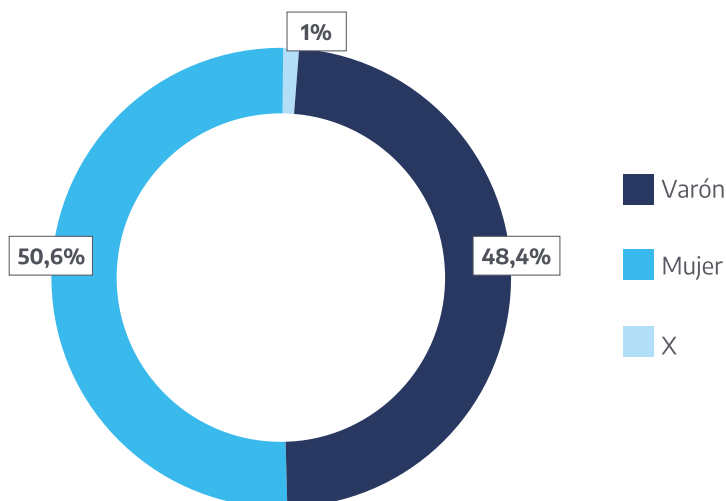
Gráfico 2.1.4. Distribución de estudiantes que asisten a escuelas rurales por edad al 30 de junio de 2021



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

En segundo lugar, la distribución de estudiantes que asisten a escuelas rurales según su género evidencia que el 50,6% se reconoce como mujer, el 48,4% se reconoce como varón y el 1% se identifica como X, es decir, aquellas personas cuya autopercepción de género es no binaria o no se especifica¹.

Gráfico 2.1.5. Distribución de estudiantes que asisten a escuelas rurales por género



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

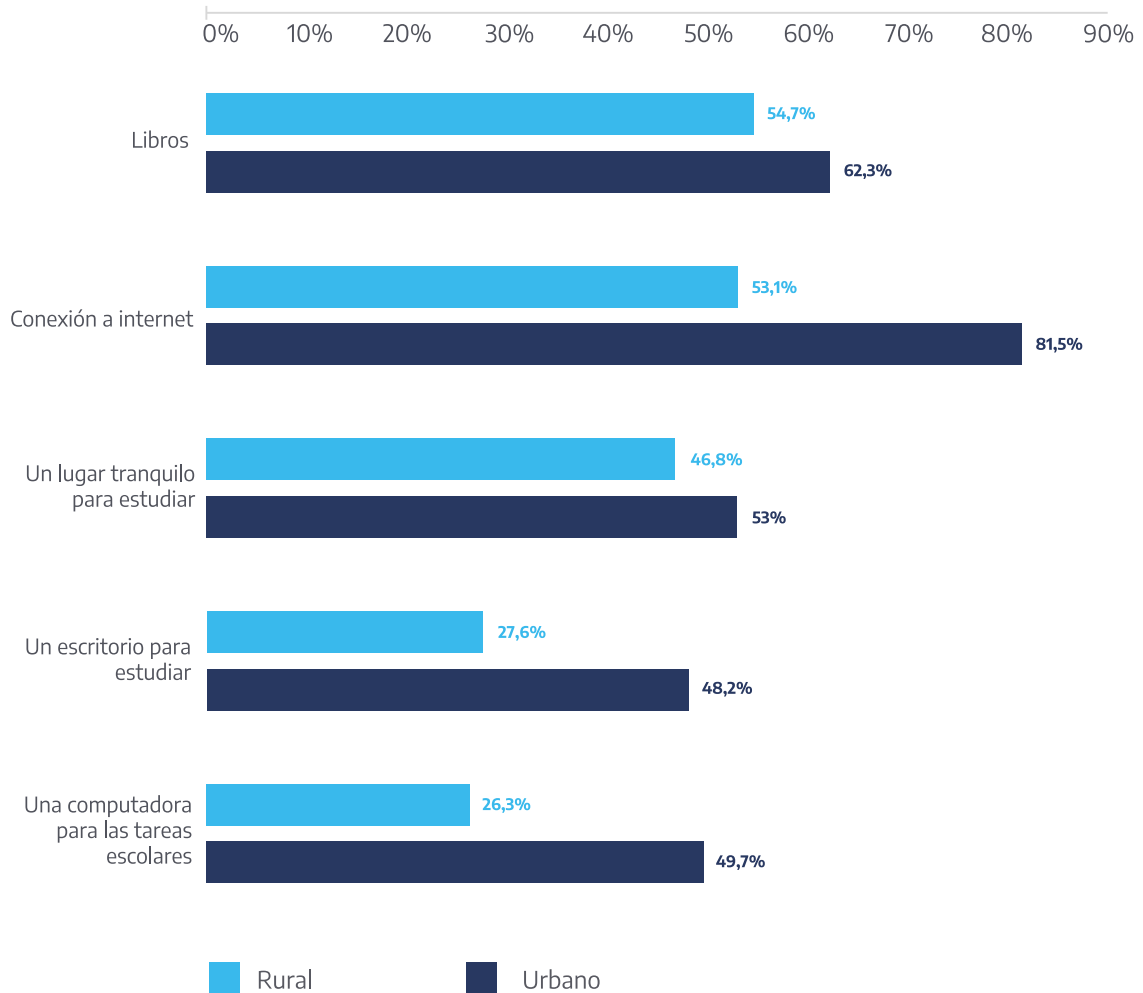
¹ La nomenclatura X refiere a aquellas personas cuya identidad de género se encuentre comprendida en opciones tales como no binaria, indeterminada, no especificada, indefinida, no informada, autopercebida, no consignada; u otra opción con la que pudiera reconocerse la persona, que no se corresponda con el binario femenino/masculino (Decreto 476/21).

2.2. Características socioeconómicas del hogar como condiciones para el aprendizaje de estudiantes que asisten a escuelas rurales

Se aborda a continuación el análisis de los datos relativos a los recursos, equipamiento y servicios con que cuentan los hogares de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales en comparación con sus pares de instituciones urbanas a fin de caracterizar las condiciones materiales con las que aquellas y aquellos afrontan su escolaridad. Se entiende que la posesión de dichos recursos configura buena parte de las condiciones de sus aprendizajes. Además, se incorporan al análisis datos relativos a la frecuencia con la que realizan actividades de apoyo a la economía doméstica y otras actividades que desarrollan en su tiempo libre, así como también el medio de transporte utilizado para trasladarse a la escuela y el tiempo que les insume el viaje.

Vale destacar que las y los alumnos de escuelas urbanas afirman contar en sus hogares con todos los recursos y servicios consultados, en mayor proporción que quienes asisten a escuelas rurales. Se observa que más de la mitad de las y los estudiantes de escuelas rurales afirma contar con libros en el hogar (54,7%), evidenciando cierta distancia de lo que declaran las y los alumnos de escuelas del ámbito urbano (62,3%). Del mismo modo, quienes disponen en sus hogares de *conexión a Internet* son en gran mayoría estudiantes de escuelas urbanas (81,5%) frente a quienes asisten a escuelas rurales (53,1%). La distancia entre ámbitos educativos se reduce entre quienes afirman disponer en sus hogares de *un lugar tranquilo para estudiar* (53% entre estudiantes de escuelas urbanas y 46,8% entre estudiantes de escuelas rurales). En cambio, en lo que refiere a la posesión de *un escritorio para estudiar* y de *una computadora que las y los estudiantes puedan utilizar para las tareas escolares* nuevamente se profundiza la diferencia del ámbito rural (27,6% y 26,3% respectivamente) con el ámbito urbano (48,2% y 49,7% en cada caso).

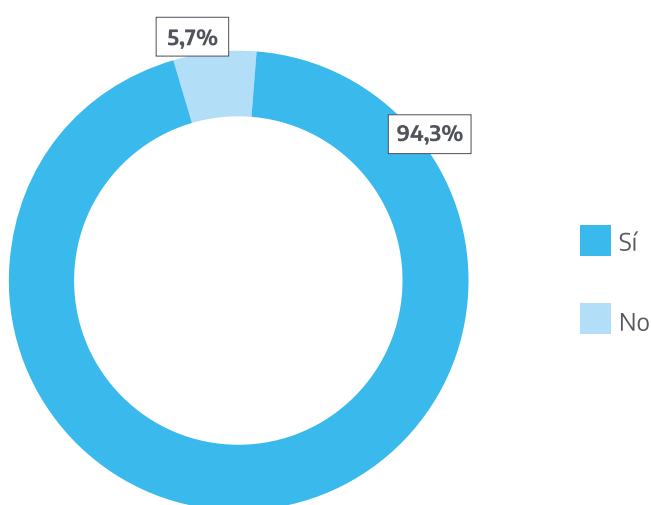
Gráfico 2.2.1. Distribución de estudiantes según posesión de recursos, equipamiento y servicios en el hogar por ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se incorpora al análisis de los recursos con que cuentan las y los estudiantes en el marco de sus hogares, la posibilidad que tienen de acceder a un teléfono celular en caso de necesitarlo, en especial tomando en consideración el contexto de escolaridad combinada (presencial y no presencial). Al respecto, una alta proporción de estudiantes de escuelas rurales (94,3%) pueden utilizar un celular en caso de ser necesario.

Gráfico 2.2.2. Distribución de estudiantes que asisten a escuelas rurales según posibilidad de acceso a un celular

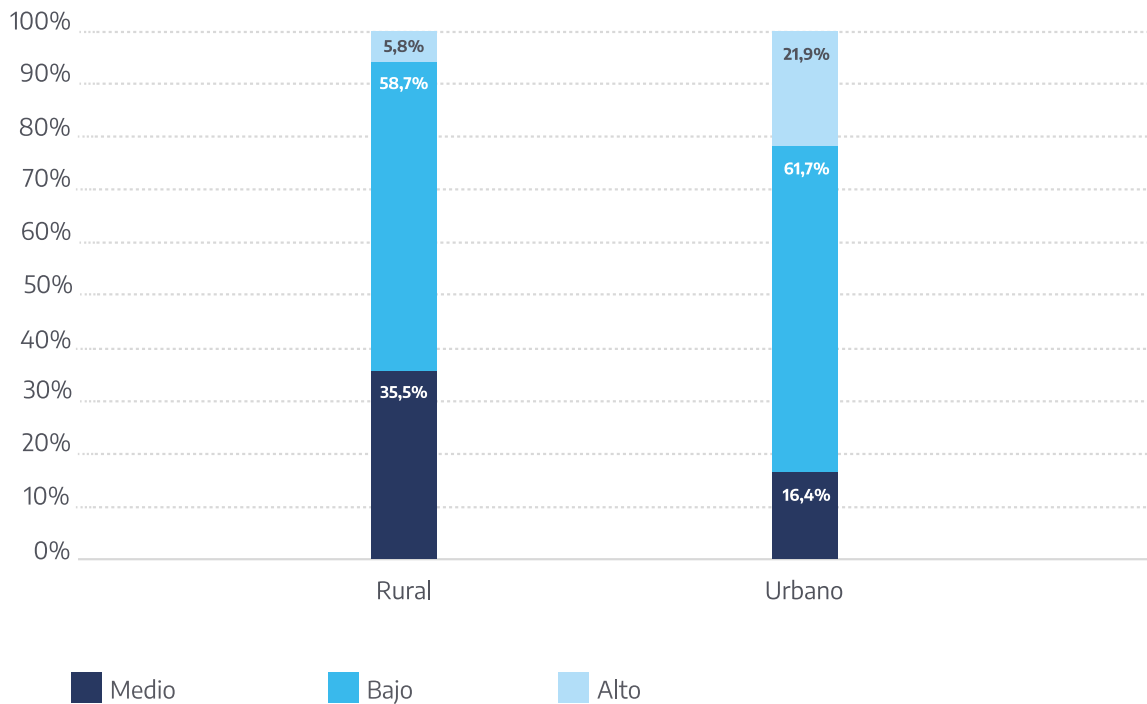


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Por último, los datos relativos al nivel socioeconómico del hogar muestran que un 35,5% de la población que asiste a escuelas rurales se ubica en hogares de *NSE bajo*, 58,7% conforma hogares de *NSE medio*, mientras que un 5,8% se ubica en el *NSE alto*.

La comparación de estos datos con aquellos relevados para las y los estudiantes de escuelas urbanas evidencia que quienes habitan hogares con *NSE alto* se concentran en mayor medida en escuelas urbanas (21,9%) a diferencia de lo que sucede en las escuelas rurales (5,8%). El grupo de hogares de estudiantes con *NSE medio* no muestra grandes diferencias entre ámbito rural (58,7%) y ámbito urbano (61,7%). Sin embargo, se evidencia una diferencia relevante entre ámbitos al observar a las y los estudiantes de hogares con *NSE bajo*, ya que se observa una mayor concentración de este nivel en el caso de los hogares de estudiantes que asisten a establecimientos del ámbito rural (35,5%) en comparación con quienes asisten a instituciones del ámbito urbano (16,4%).

Gráfico 2.2.3. Distribución de estudiantes según índice de nivel socioeconómico del hogar por ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El uso diferencial del tiempo no escolar en función de los ámbitos en los que se emplazan las escuelas es también una información valiosa que contribuye a la caracterización de las condiciones socioeconómicas de la población que asiste a escuelas primarias rurales.

Con respecto a la frecuencia con que las y los estudiantes realizan actividades de apoyo a la economía doméstica, no se encuentran diferencias de relevancia entre quienes afirman cuidar a alguna hermana o hermano u otro familiar *todos los días de la semana, de lunes a viernes* o *algunos días* y asisten a escuelas urbanas, ya que representan un 63,6%, en comparación con quienes declaran la misma información, pero asisten a escuelas rurales (67,3%).

Similar situación se observa respecto del desarrollo de *tareas del hogar como cocinar, limpiar, lavar ropa, hacer las compras, etc.* Quienes asisten a escuelas urbanas realizan estas tareas *todos los días de la semana, de lunes a viernes* o *algunos días* en una proporción del 85,2% y quienes asisten a escuelas rurales representan un 85,5%. Respecto de trabajar la tierra, cultivar, cosechar en la huerta o cuidar animales de granja para consumir en la casa

se hallan las diferencias más relevantes entre estudiantes de uno y otro ámbito. Así, quienes asisten a escuelas rurales realizan estas tareas *todos los días* de la semana en un 14,5% frente a 4,5% de quienes son estudiantes de escuelas urbanas. Quienes desarrollan estas tareas en instituciones del ámbito rural de lunes a viernes ascienden al 4,4%, mientras que en el ámbito urbano este guarismo es del 1,9%. Asimismo, quienes afirman realizar estas tareas *algunos días* representan un 28,1% de estudiantes de escuelas rurales frente a un 14% de escuelas urbanas. Por último, las y los alumnos que afirman nunca realizar estas tareas ascienden al 79,6% en las escuelas urbanas y al 53% en las escuelas rurales.

Tabla 2.2.1. Distribución de estudiantes según frecuencia con la que realizan actividades de apoyo a la economía doméstica por ámbito

		Ámbito	
		Rural	Urbano
Cuidar a algún/a hermano/a u otro familiar	Todos los días de la semana	23%	19%
	De lunes a viernes	4,6%	4,1%
	Algunos días	39,7%	40,5%
	Nunca	32,7%	36,4%
	Total	100%	100%
Realizar tareas del hogar como cocinar, limpiar, lavar ropa, hacer las compras, etc.	Todos los días de la semana	21,4%	19,2%
	De lunes a viernes	7,2%	7,5%
	Algunos días	56,9%	58,5%
	Nunca	14,5%	14,8%
	Total	100%	100%
Trabajar la tierra, cultivar, cosechar en la huerta o cuidar animales de granja para consumir en la casa	Todos los días de la semana	14,5%	4,5%
	De lunes a viernes	4,4%	1,9%
	Algunos días	28,1%	14%
	Nunca	53%	79,6%
	Total	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

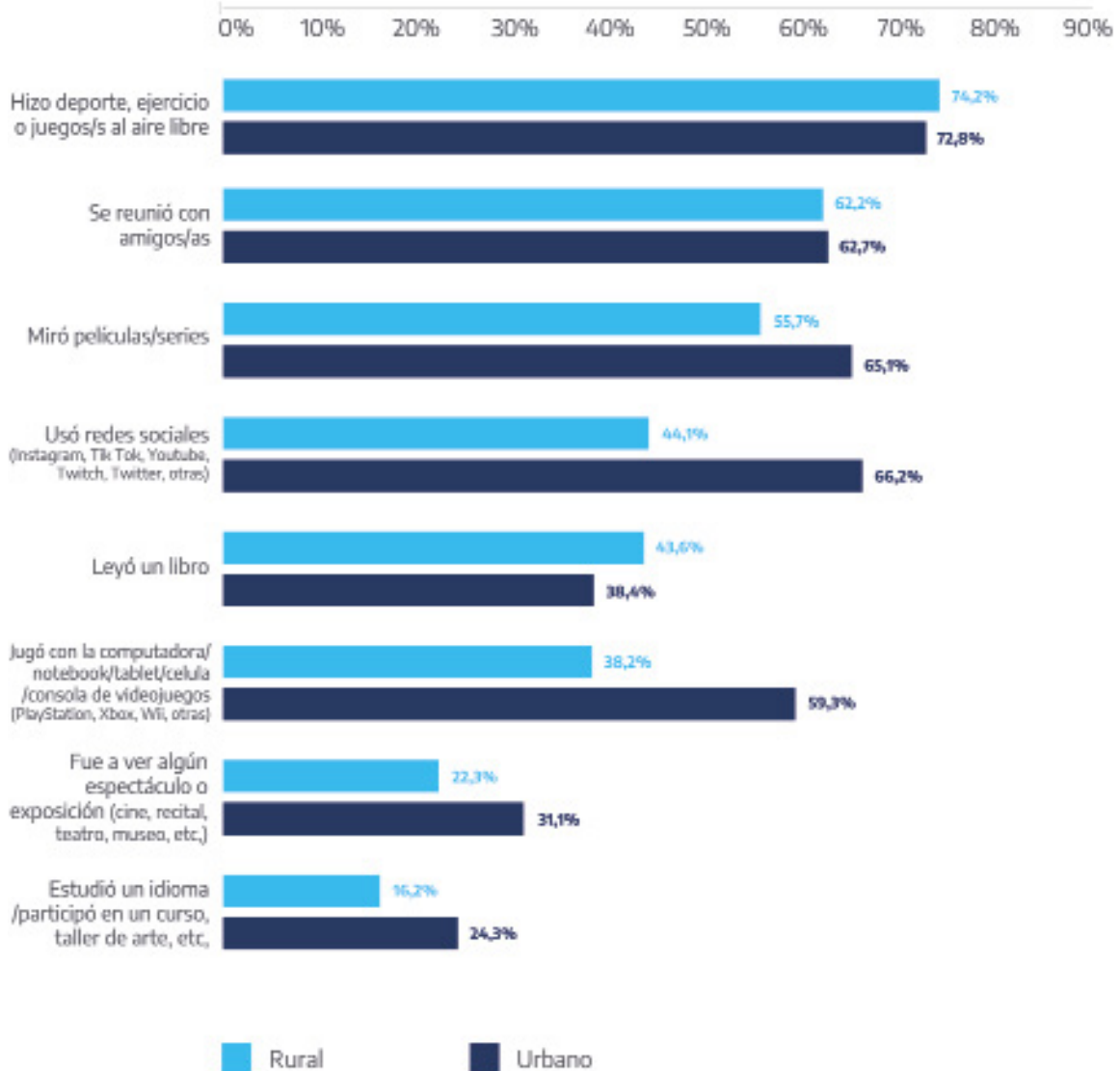
El análisis de las actividades desarrolladas en el tiempo libre el mes anterior a la aplicación del cuestionario muestra algunas similitudes y diferencias entre el ámbito urbano y el rural. Las diferencias identificadas pueden deberse al desigual acceso a oferta de actividades culturales y deportivas en las distintas zonas geográficas, así como a la distribución desigual de servicios de conectividad en función de las zonas de cobertura de las redes.

En términos de similitudes, la mayoría afirma haber hecho *deporte, ejercicio o juego/s al aire libre* (74,2% de las alumnas y alumnos que asisten a escuelas rurales y 72,8% de quienes lo hacen escuelas urbanas). Luego, 6 de cada 10 estudiantes *se reunieron con amigas o amigos* (62,7% asisten a escuelas urbanas y 62,2% asisten a escuelas rurales).

En cuanto a las diferencias, en el caso del desarrollo de actividades vinculadas a dispositivos electrónicos, se encontró una mayor representación en los ámbitos urbanos: el porcentaje de quienes *miraron películas o series* es mayor en las y los alumnos de escuelas urbanas (65,1%) frente a las y los alumnos de escuelas rurales (55,7%). Del mismo modo, quienes *jugaron con la computadora, la notebook, la tablet, el celular y/o la consola de videojuegos (PlayStation, Xbox, Wii, otras)* representan un porcentaje mayor en escuelas urbanas (59,3%) frente a quienes asisten a escuelas rurales (38,2%). Asimismo, la utilización en el tiempo libre de *redes sociales tales como Instagram, Tik Tok, YouTube, Twitch, Twitter, u otras* también fue relevantemente mayor en el ámbito urbano (66,2%) en comparación con las y los estudiantes de ámbito rural (44,1%).

En contraposición, el desarrollo de actividades sin mediación de dispositivos electrónicos tales como *leer un libro* encontraron una representación levemente mayor entre estudiantes que asisten a escuelas rurales (43,6%) frente a lo observado para alumnas y alumnos de escuela urbanas (38,4%). El hecho de ir a *ver algún espectáculo o exposición (cine, recital, teatro, museo, etc.)* representa mayormente a estudiantes de escuelas urbanas (31,1%) en comparación con las y los estudiantes de escuelas rurales (22,3%). Algo similar sucede entre quienes afirman haber *estudiado un idioma o haber participado en un curso, taller de arte, etc.*, lo que encuentra una mayor representación entre estudiantes del ámbito urbano (24,3%) que del ámbito rural (16,2%).

Gráfico 2.2.4. Distribución de estudiantes según actividades realizadas en su tiempo libre durante el mes previo a la prueba por ámbito

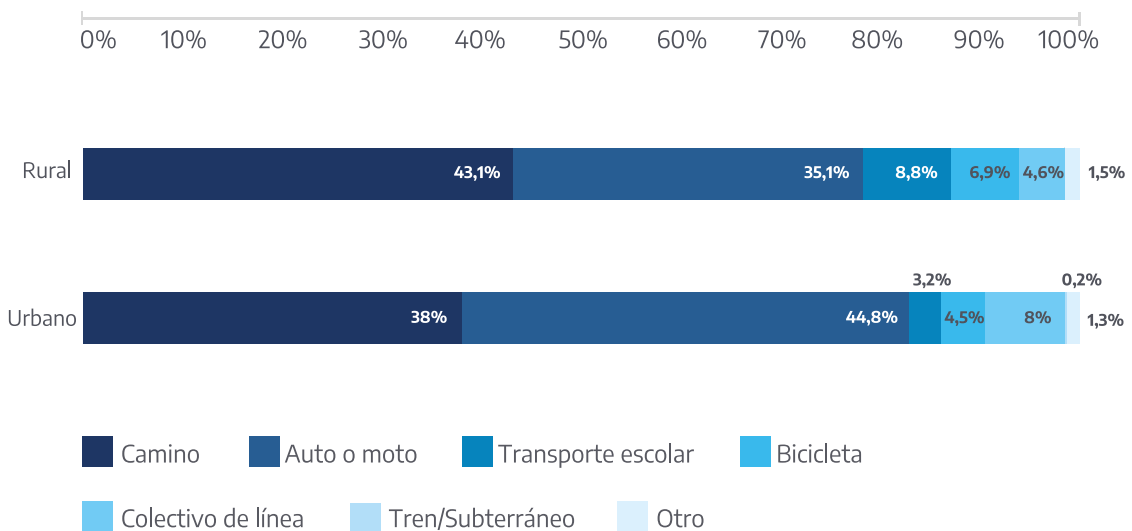


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Un dato relevante y que incide en las posibilidades de sostener una trayectoria escolar continua es el modo en el que las y los estudiantes se trasladan desde sus hogares a la escuela.

Las formas de llegar a la escuela que concentran la mayor cantidad de menciones son *caminar* y *en auto o moto*. Sin embargo, las y los alumnos de escuelas rurales concurren a la escuela caminando en mayor medida (43,1%) que sus pares de las escuelas urbanas (38%). Así, quienes concurren a la escuela principalmente en *auto o moto* son en su mayoría estudiantes de instituciones urbanas (44,8%) a diferencia de lo que se observa en las instituciones rurales (35,1%). El *transporte escolar* es más utilizado por estudiantes de ámbitos rurales (8,8%) que de ámbitos urbanos (3,2%), al igual que la *bicicleta* (6,9% y 4,5% respectivamente). Para el caso de quienes se trasladan en *colectivos de línea* la proporción es mayor entre estudiantes de escuelas urbanas (8%) que entre estudiantes de escuelas rurales (4,6%). La mención al *tren o subterráneo u otro medio de transporte* alcanza los porcentajes más bajos tanto en ámbitos rurales (0% y 1,5% respectivamente) como urbanos (0,2% y 1,3% en cada caso).

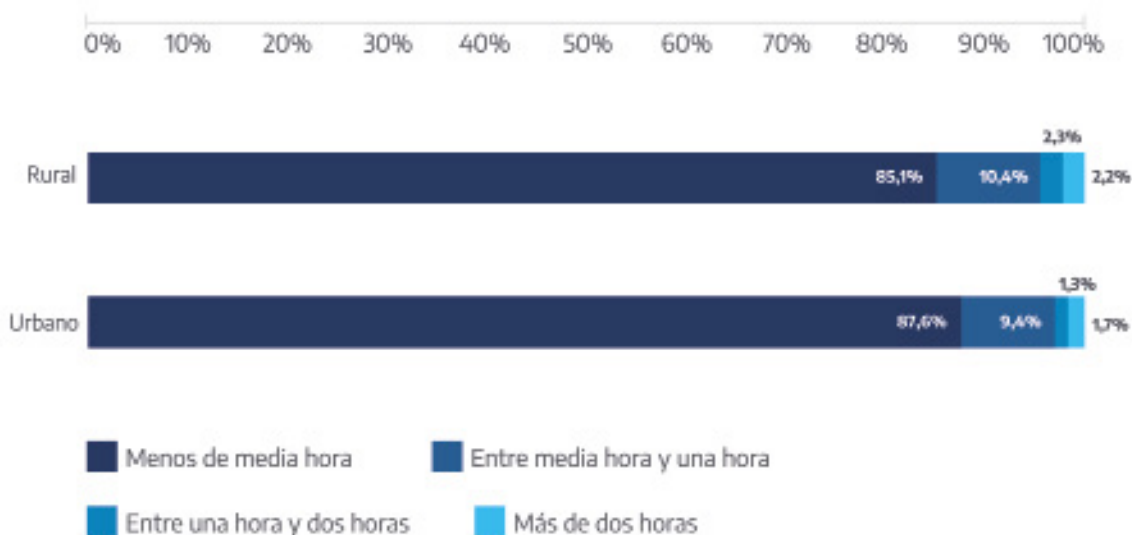
Gráfico 2.2.5. Distribución de estudiantes según medio de transporte utilizado para llegar a la escuela por ámbito



Al indagar en el tiempo de traslado que tienen las y los alumnos de ámbitos rurales para llegar a la escuela, casi la totalidad tarda menos de una hora: el 85,1% tarda *menos de media hora* y el 10,4% tarda *entre media hora y una hora*. Aquellas y aquellos a quienes el traslado a la escuela les insume *entre una hora y dos horas* representan el 2,3% del alumnado de ámbitos rurales mientras que entre quienes tardan *más de dos horas*, la proporción es del 2,2%. Respecto a las y los estudiantes de escuelas de ámbito urbano: el 87,6% tarda *menos de media hora* y el 9,4% tarda *entre media hora y una hora*. Quienes tienen un viaje que se prolonga *entre una hora y dos horas* representan al 1,3% y quienes viajan por *más de dos horas*, representan un 1,7%.

Al no existir diferencias relevantes entre las y los estudiantes de ámbito rural y urbano, se evidencia que una de las fortalezas del sistema educativo argentino en este nivel es contar con un despliegue de instituciones educativas a lo largo y ancho del territorio que permite que, a diferencia de otros países, el emplazamiento de la oferta educativa no sea una barrera para acceder a la educación para niñas y niños que viven fuera de las zonas urbanas.

Gráfico 2.2.6. Distribución de estudiantes según tiempo de traslado a la escuela por ámbito



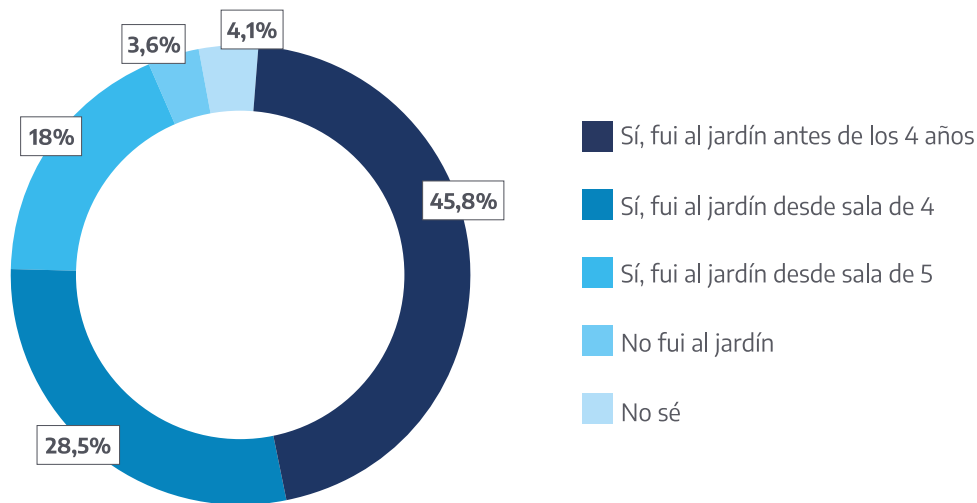
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

2.3. Las trayectorias escolares de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales

Se presentan a continuación algunos de los indicadores tradicionales que aportan información acerca de las trayectorias escolares: asistencia a nivel inicial; asistencia presencial a la escuela en los años 2020 y 2021; sobreedad; y repitencia.

Para el caso de la población que forma parte de instituciones del ámbito rural se observa que un 45,8% comenzó el nivel inicial con menos de 4 años, un 28,5% asistió a este nivel a partir de los 4 años, y un 18% lo hizo desde los 5 años. Un 3,6% no asistió al nivel inicial, mientras que un 4,1% afirma desconocer si asistió.

Gráfico 2.3.1. Distribución de estudiantes que asisten a escuelas rurales según asistencia a nivel inicial



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

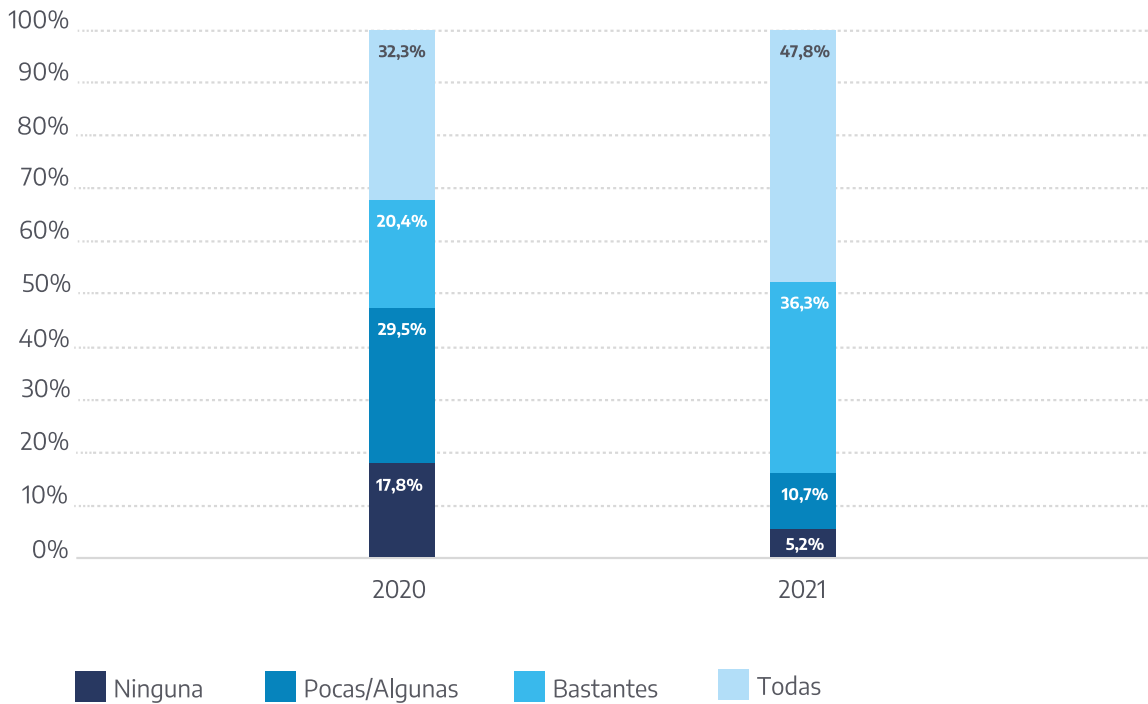
Los datos sobre asistencia de las y los alumnos de escuelas rurales se recuperan de aquellas preguntas en las que se indagó sobre la cantidad de clases presenciales ofrecidas por la escuela a las que concurrieron en 2020 y en 2021.

Por un lado, durante el ciclo 2020 en el que la asistencia presencial estuvo restringida por motivos epidemiológicos debido a la pandemia de COVID-19, la frecuencia de quienes afirman no haber asistido a *ninguna* clase presencial asciende al 17,8% de la población de alumnas y alumnos que forman parte de escuelas rurales, mientras que esta proporción en el año 2021 se reduce al 5,2%.

La diferencia de valores entre 2020 y 2021 también se observa entre quienes afirman haber asistido a pocas o algunas clases presenciales, lo que representa el 29,5% en 2020 y el 10,7% en 2021. Las y los estudiantes que afirman haber asistido a *bastantes o todas* las clases presenciales en 2020, representan a casi la mitad del universo de estudiantes de escuelas rurales con un 52,7% (20,4% asistió a *bastantes* clases presenciales y el 32,3% asistió a *todas*) mientras que esta proporción asciende significativamente en 2021 alcanzando el 84,1% (36,3% asistió a *bastantes* clases presenciales y 47,8% asistió a *todas*).

Si se agrupan las respuestas de las y los estudiantes que afirman no haber asistido a ninguna clase presencial y los que declaran haber asistido a pocas o algunas, este grupo suma casi la mitad de las respuestas (47,3%) en 2020 mientras que en 2021 el acumulado entre esas dos categorías es del 15,9%. Es decir que los datos muestran que la recuperación de la presencialidad en 2021 para las escuelas rurales fue alta.

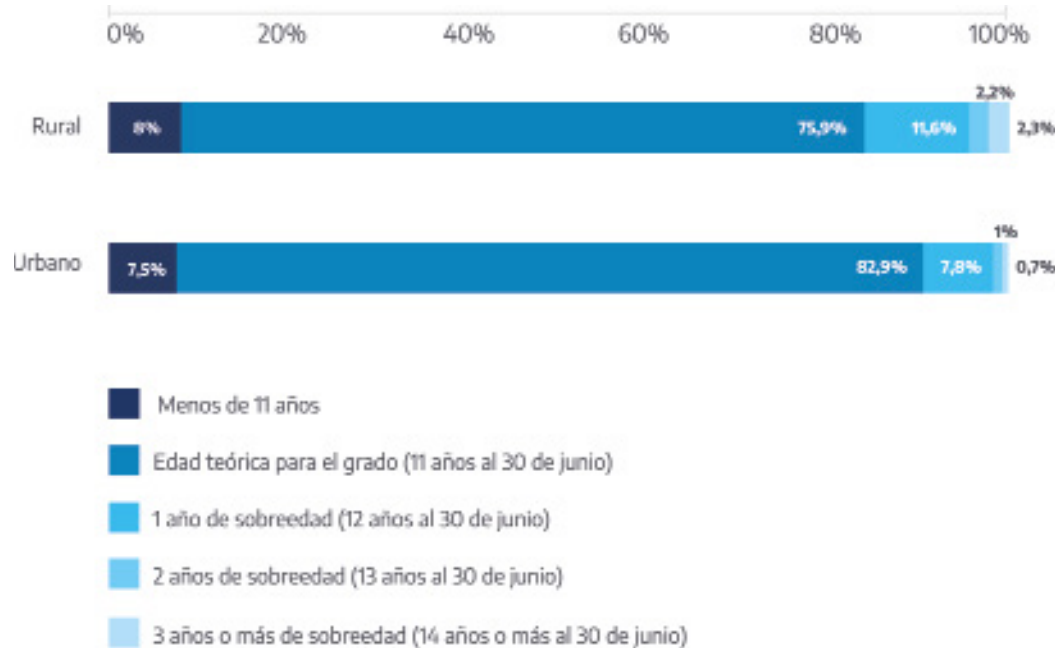
Gráfico 2.3.2. Distribución de estudiantes de escuelas de ámbito rural según cantidad de clases presenciales a las que asistieron en 2020 y 2021



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al profundizar en los datos relativos a la condición de sobreedad se observa que el 16,1% del universo de estudiantes que asiste a 6to. grado en escuelas rurales tiene una edad mayor a la que corresponde teóricamente para dicho grado, mientras que esta proporción disminuye al 9,5% en el caso de quienes asisten a establecimientos del ámbito urbano. Este fenómeno es el que se denomina sobreedad. Quienes cuentan con un año de sobreedad respecto de la edad teórica para el grado en curso representan el 11,6% en escuelas rurales y el 7,8% en escuelas urbanas. Quienes sobrepasan en dos años la edad teórica descienden al 2,2% entre quienes asisten a escuelas de ámbito rural y al 1% en escuelas de ámbito urbano. Por último, quienes presentan tres años o más de sobreedad, alcanzan una proporción del 2,3% en el ámbito rural y del 0,7% en el ámbito urbano.

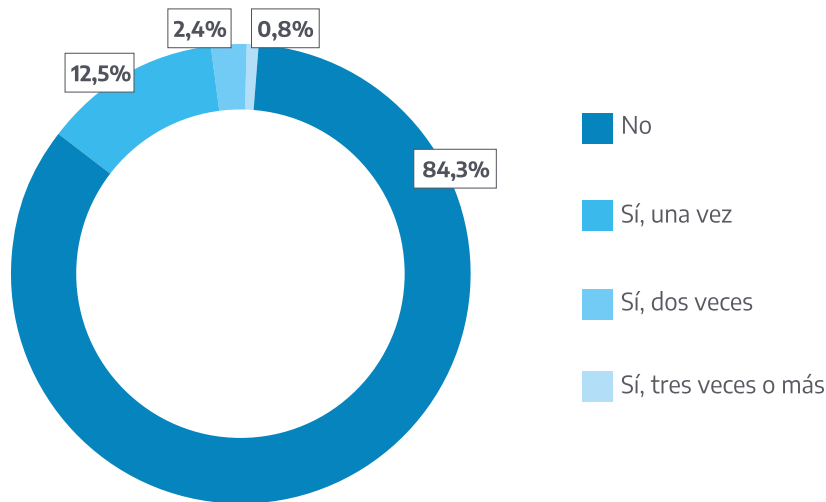
Gráfico 2.3.3. Distribución de estudiantes que asisten a escuelas de ámbito rural según condición de sobreedad



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

En cuanto a los datos relativos al indicador repitencia, se observa que el 15,7% de las y los estudiantes de escuelas rurales, manifiestan haber repetido de grado al menos una vez. Desagregando estos datos, un 12,5% ha repetido una vez, 2,4% dos veces y 0,8% tres veces o más.

Gráfico 2.3.4. Distribución de estudiantes que asisten a escuelas de ámbito rural según cantidad de veces que repitieron de grado



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

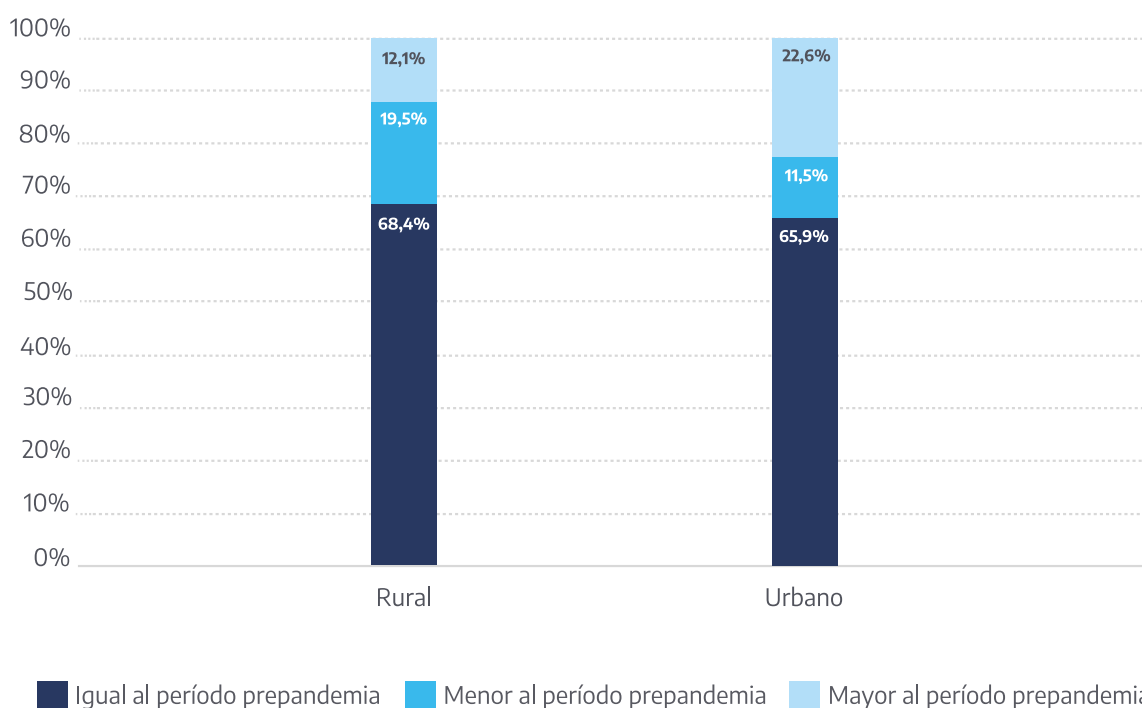
Las y los directivos fueron también consultados acerca del abandono escolar en las instituciones a su cargo con el objeto de relevar la percepción que tienen sobre este fenómeno durante el periodo de la pandemia en comparación con lo que sucedía en momentos previos a ésta. En este marco, se observan diferencias entre ámbitos respecto de quienes consideran que el abandono durante la pandemia fue *igual que en el periodo prepandemia*, esta respuesta fue elegida por un 68,4% de las y los directivos de escuelas rurales y un 65,9% de las y los directivos de escuelas urbanas.

Además, se observa una diferenciación más relevante para el caso de quienes afirman que el abandono en la pandemia fue *menor al periodo prepandemia*: allí la proporción de las y los directores de escuelas rurales que declara esta situación asciende al 19,5% mientras que en el caso de las y los directores de escuelas del ámbito urbano representa al 11,5%.

La mayor brecha que se observa entre ámbitos es la de quienes consideran que el abandono en las escuelas a su cargo durante la pandemia fue *mayor al periodo prepandemia* por COVID-19, la proporción se duplica en las escuelas urbanas respecto de las rurales.

Las y los directores de escuelas urbanas lo mencionan en una proporción del 22,6% mientras que quienes conducen escuelas rurales representan un 12,1%. Por lo tanto, los datos sugieren que la situación de pandemia que alteró las formas y ritmos escolares afectó en mayor medida a las escuelas urbanas que a las rurales.

Gráfico 2.3.5. Distribución de escuelas según nivel de abandono escolar en la pandemia por ámbito

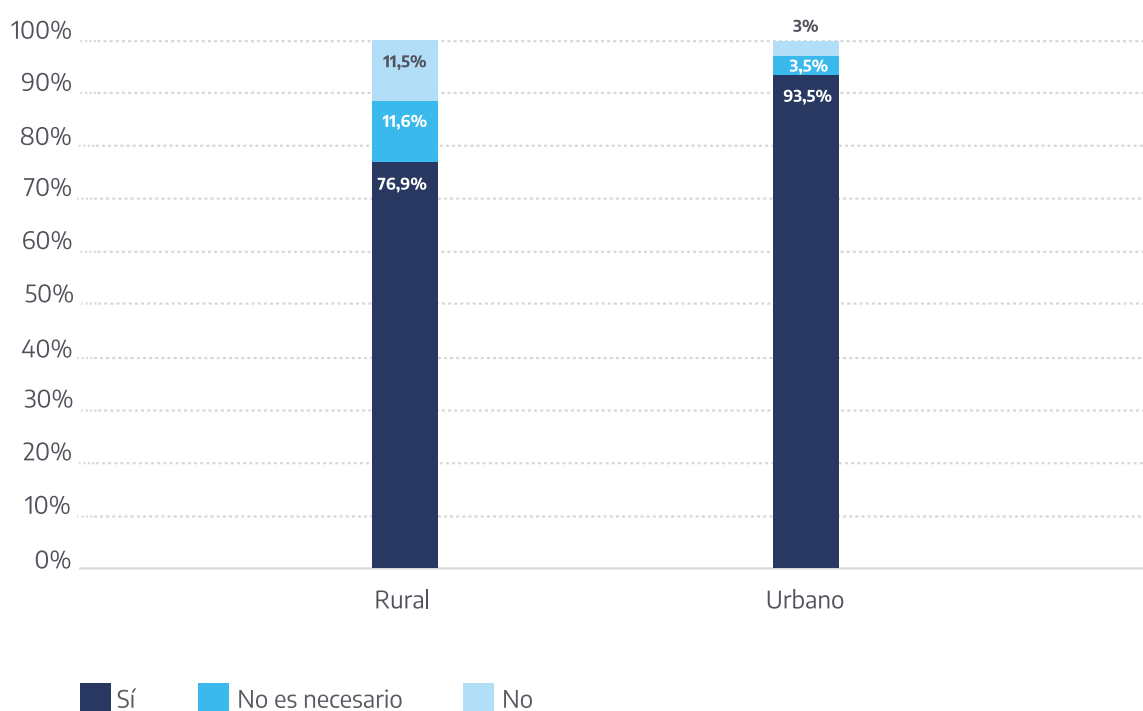


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

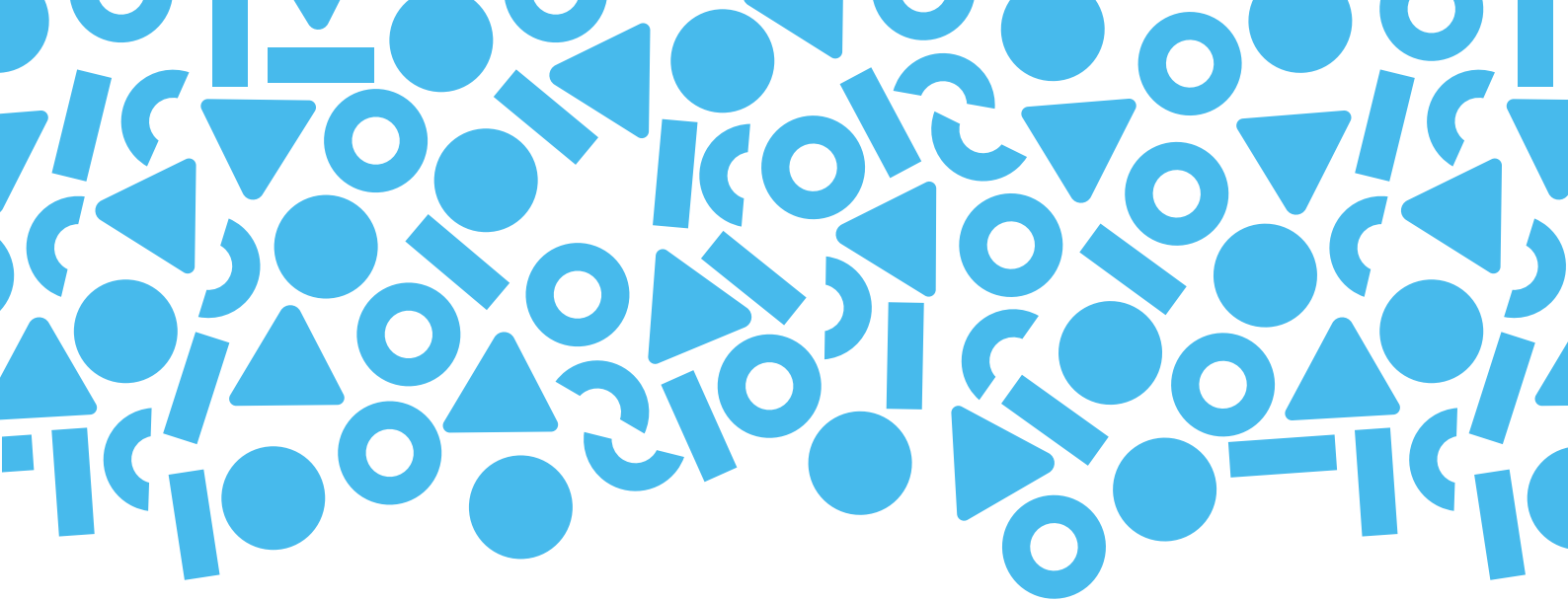
Al indagar en el desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares, se observa que casi la totalidad de quienes conducen escuelas en ámbitos urbanos afirman que en el marco de las escuelas a su cargo se desarrollan este tipo de prácticas (93,5%). En cambio, se observa una brecha relevante respecto de lo que señalan los directivos de escuelas rurales, que en un 76,9% manifiestan desarrollar este tipo de prácticas.

En relación con los datos anteriores, el porcentaje de directores que afirman que no es necesario que en sus escuelas se realicen estas prácticas de acompañamiento o bien que no se desarrollan es mayor en el ámbito rural (11,6% y 11,5% respectivamente) que en el ámbito urbano (3,5% y 3% para cada caso).

Gráfico 2.3.6. Distribución de escuelas según desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares por ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación



3. Caracterización de la oferta de educación rural

Las formas organizativas que han asumido las escuelas emplazadas en ámbitos rurales responden en buena medida a los modos heterogéneos en que históricamente se fue desarrollando el proceso de expansión de la escolaridad a lo largo de nuestro país desde los inicios del sistema educativo. Se recuperan en el presente apartado los datos que permiten caracterizar la oferta educativa de las escuelas de la modalidad rural a fin de contextualizar los aprendizajes y el sostenimiento de la escolaridad de alumnas y alumnos que asisten a ellas. Para ello se toman en consideración las dimensiones pedagógicas específicas de este tipo de instituciones, algunos datos sobre el perfil de directoras y directores, así como los recursos con los que cuentan las escuelas para desarrollar sus funciones educativas. Asimismo, se analizan los modos en que las escuelas rurales dieron respuesta a la escolaridad en el periodo excepcional de funcionamiento del sistema entre 2020 y 2021.

3.1. Características organizativas y pedagógicas de las escuelas rurales

Del total de escuelas participantes de Aprender 2021, aquellas que corresponden al ámbito rural representan el 40%. En este sentido, los establecimientos de ámbito urbano representan el 60% restante. Asimismo, el conjunto de establecimientos de ámbito rural se compone casi en su totalidad de instituciones del sector de gestión estatal, representando un 99%.

Gráfico 3.1.1 Distribución de escuelas según ámbito educativo

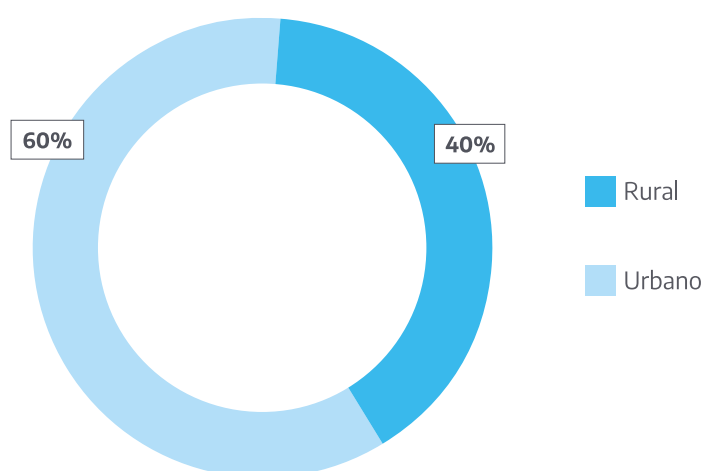


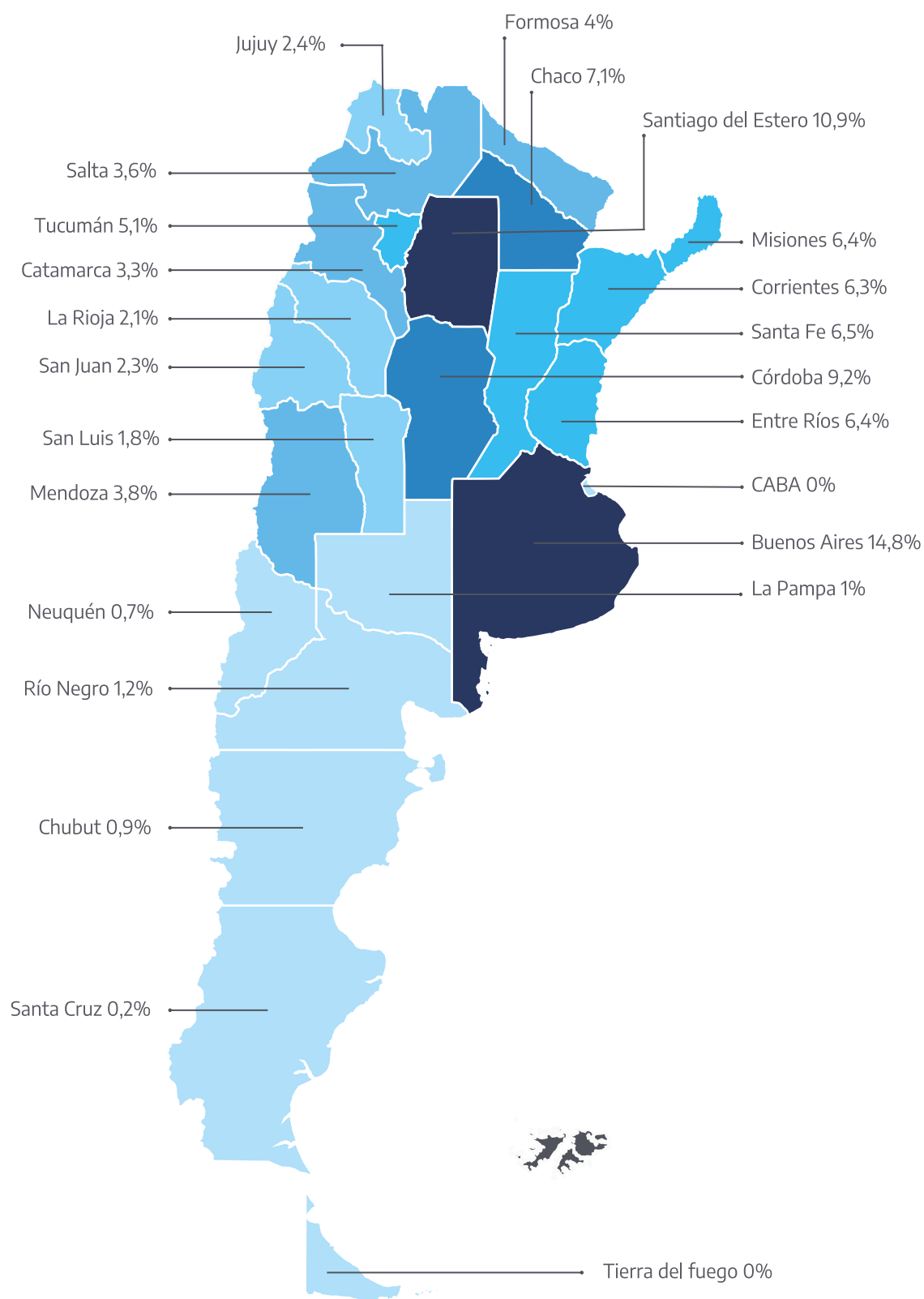
Tabla 3.1.1 Distribución de escuelas según ámbito educativo por sector de gestión

		Ámbito	
		Rural	Urbano
Sector de Gestión	Estatal	99%	69,3%
	Provada	1%	30,7%
Total		100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El análisis de la distribución de escuelas rurales por jurisdicción evidencia que la mayor parte se concentra en las provincias de Buenos Aires (14,8%), Santiago del Estero (10,9%) y Córdoba (9,2%). En proporciones levemente menores emergen Chaco (7,1%), Santa Fe (6,5%), Entre Ríos (6,4%), Misiones (6,4%), Corrientes (6,3%) y Tucumán (5,1%). Aquellas jurisdicciones cuya concentración de escuelas rurales representa entre el 5% y el 1% son Formosa (4%), Mendoza (3,8%), Salta (3,6%), Catamarca (3,3%), Jujuy (2,4%), San Juan (2,3%), La Rioja (2,1%), San Luis (1,8%), Río Negro (1,2%) y La Pampa (1%). Aquellas que no superan el 1% de escuelas rurales en sus territorios son Chubut (0,9%), Neuquén (0,7%) y Santa Cruz (0,2%). Por su parte, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no hay escuelas rurales, mientras que, en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, si bien se cuentan con escuelas rurales, no se incluye en el análisis de este documento debido que las escuelas de esta modalidad que participaron en Aprender no constituyen una cantidad suficiente para poder garantizar su anonimización.

Gráfico 3.1.2 Distribución de escuelas rurales según jurisdicción



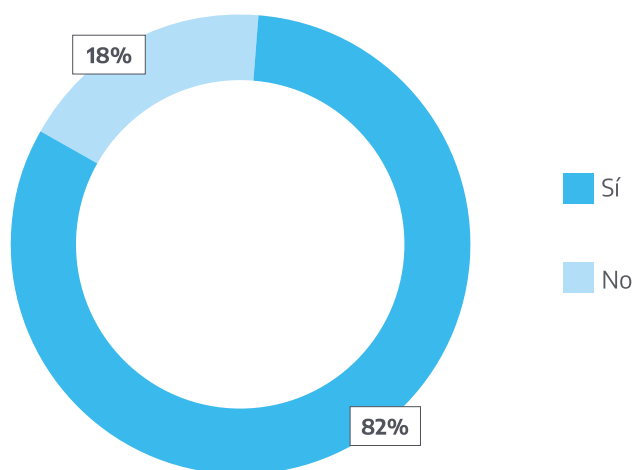
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Además de responder a las preguntas destinadas a todos los equipos directivos, las y los directores de las escuelas de ámbito rural responden en Aprender 2021 adicionalmente un módulo específico correspondiente a la modalidad de educación rural en la que se rele- van ciertos aspectos pedagógicos y organizativos de las instituciones a su cargo.

Uno de los modos característicos de organización pedagógica de las escuelas rurales es el plurigrado. La baja matrícula que caracteriza a las escuelas emplazadas en los ámbitos rurales llevó a que históricamente, estas instituciones se organizaran en modos distintos a los que primaban en los ámbitos urbanos, verificándose en aquellas una marcada existen- cia de secciones múltiples. Sin embargo, es de destacar que, desde los orígenes del sis- tema educativo en nuestro país, las políticas destinadas al sector buscaron dar respuesta a las demandas educativas de las comunidades rurales a partir del modelo de enseñanza simultánea y graduada, propio de las escuelas urbanas. Este sesgo en su origen ha lle- vado a entender que la organización plurigrado fue más una respuesta administrativa que una definición en términos pedagógicos (Ezpeleta, 1997; Terigi, 2008).

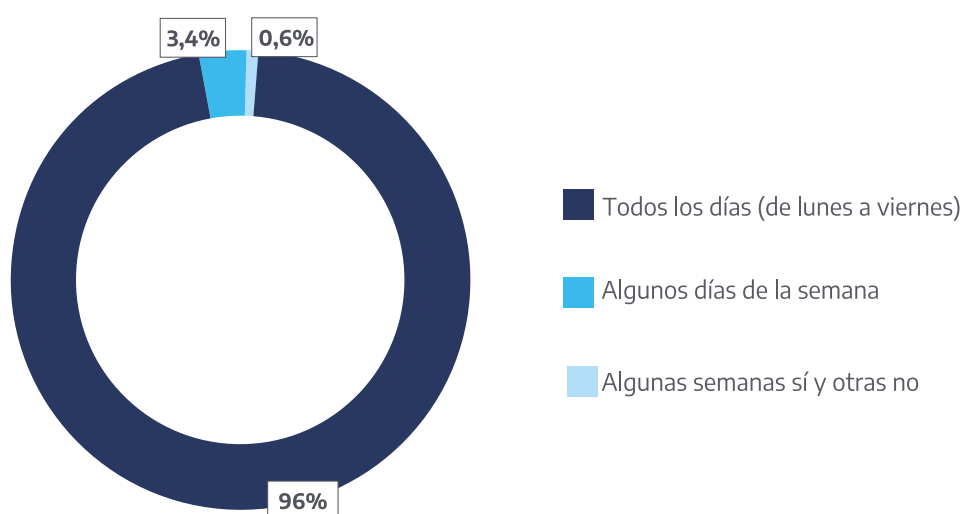
No obstante, la organización de la enseñanza en grados agrupados o secciones múltiples configura en forma particular el trabajo docente al permitir trabajar a las y los maestros rurales trabajar con un conjunto de estudiantes de diferentes edades que cursan distintos grados en un mismo espacio y tiempo. Los beneficios de este trabajo en grupos poco numerosos y sumamente heterogéneos también redundan en el alumnado ya que este tipo de organización también configura los modos en que las y los estudiantes construyen sus aprendizajes y sus vínculos en la escuela.

Se destaca que un 82% del universo de directivos de escuelas rurales que participaron de Aprender 2021 afirma contar con secciones de grados agrupados, mientras que el 18% restante afirma que este tipo de organización no existe en la escuela a su cargo.

Gráfico 3.1.3. Distribución de escuelas rurales según presencia de secciones plurigrado

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

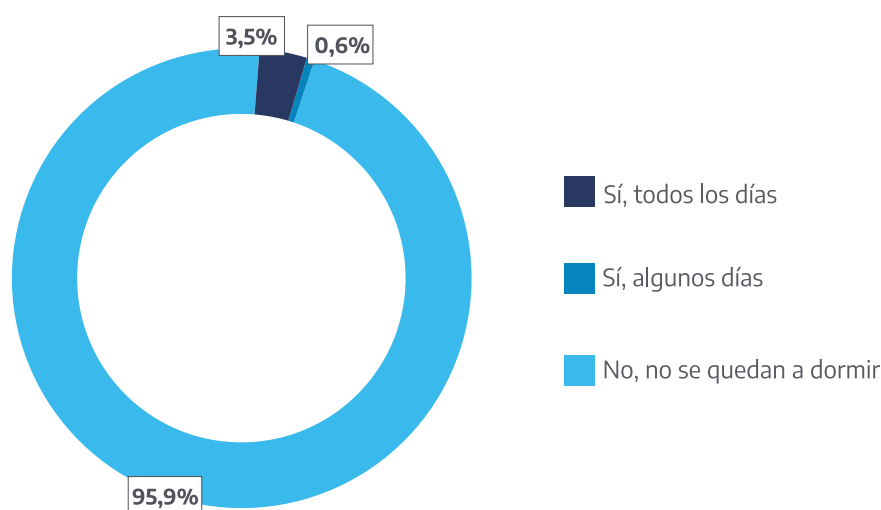
Asimismo, se consultó a las y los directores acerca del régimen de asistencia habitual del alumnado antes de la pandemia. Al respecto casi la totalidad de las y los encuestados (96%) afirma que las alumnas y alumnos asistían *todos los días (de lunes a viernes)*. Quienes sostienen que las y los estudiantes solían asistir antes de la pandemia *algunos días de la semana* representan un 3,4% y, por último, quienes señalan que el colectivo de estudiantes asistía *algunas semanas sí y otras no* alcanza una proporción de 0,6%.

Gráfico 3.1.4. Distribución de escuelas rurales según régimen de asistencia

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

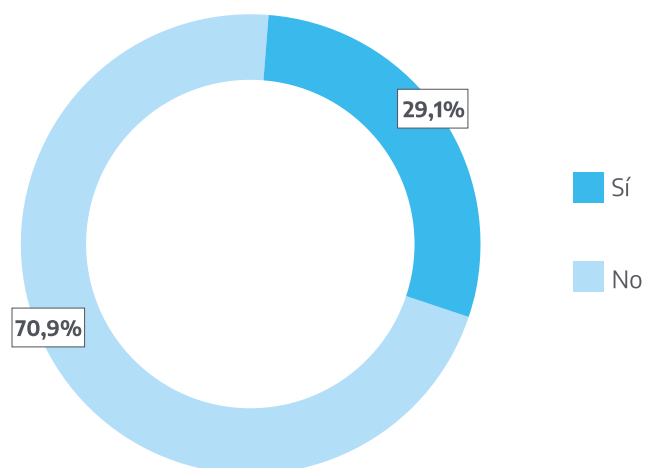
Con el fin de aportar mayor información acerca de la asistencia del alumnado a las escuelas de ámbitos rurales, se consultó a los equipos directivos sobre la modalidad de albergue de las instituciones a su cargo, al preguntarles si las y los estudiantes se quedan a dormir en las instalaciones institucionales los días que asisten a la escuela. Una amplia mayoría, el 95,9%, afirma que las alumnas y alumnos *no se quedan dormir*; un 3,5% señala que ellas y ellos se quedan a dormir *todos los días*, mientras que un 0,6% indica que el alumnado se queda dormir *algunos días*.

Gráfico 3.1.5. Distribución de escuelas rurales según modalidad albergue



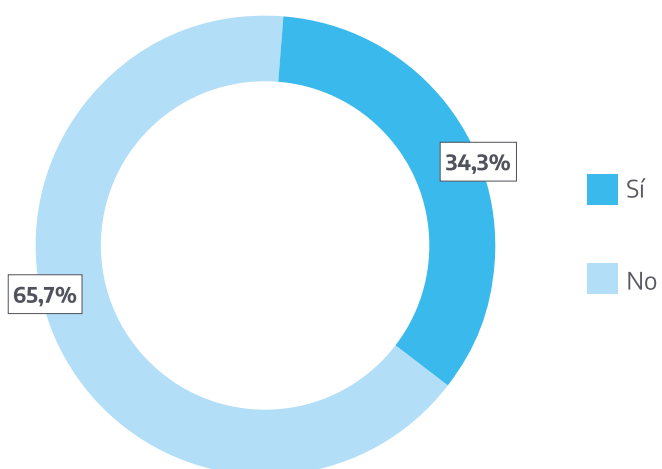
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Respecto de la organización del personal con el que cuenta la escuela, se les consultó a las directoras y directores acerca de la existencia de cargos docentes itinerantes en las plantas de las instituciones a su cargo. Al respecto la mayor parte no cuenta con docentes itinerantes (70,9%), mientras que 29,1% sí cuentan en sus plantas con este tipo de cargos.

Gráfico 3.1.6. Distribución de escuelas rurales según designación de docentes itinerantes

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

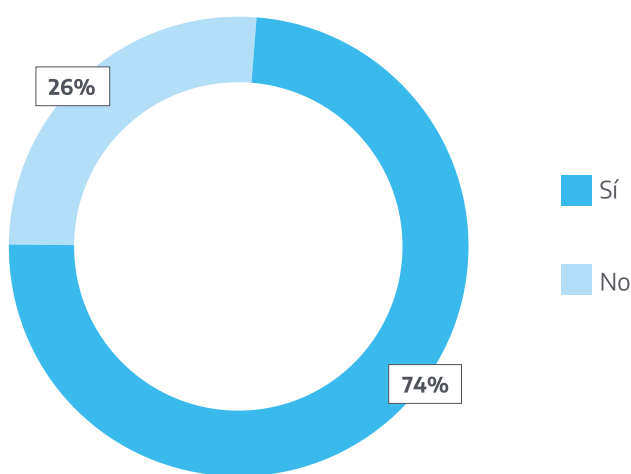
En línea de avanzar con la descripción de las características organizacionales de las escuelas rurales en lo que refiere al personal docente, un 34,3% de las y los directivos define su escuela como institución de personal único, mientras que el 65,7% restante afirma que la escuela no es de personal único.

Gráfico 3.1.7. Distribución de escuelas rurales según definición de la institución como de personal único

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Asimismo, al indagar en las funciones de las y los directores encuestados, los datos evidencian que 7 de cada 10 cumplen funciones de maestra o maestro de aula (74%) mientras que casi 3 de cada 10 no lo hacen (26%).

Gráfico 3.1.8. Distribución de escuelas rurales según si las y los directivos cumplen funciones de maestra/o de aula



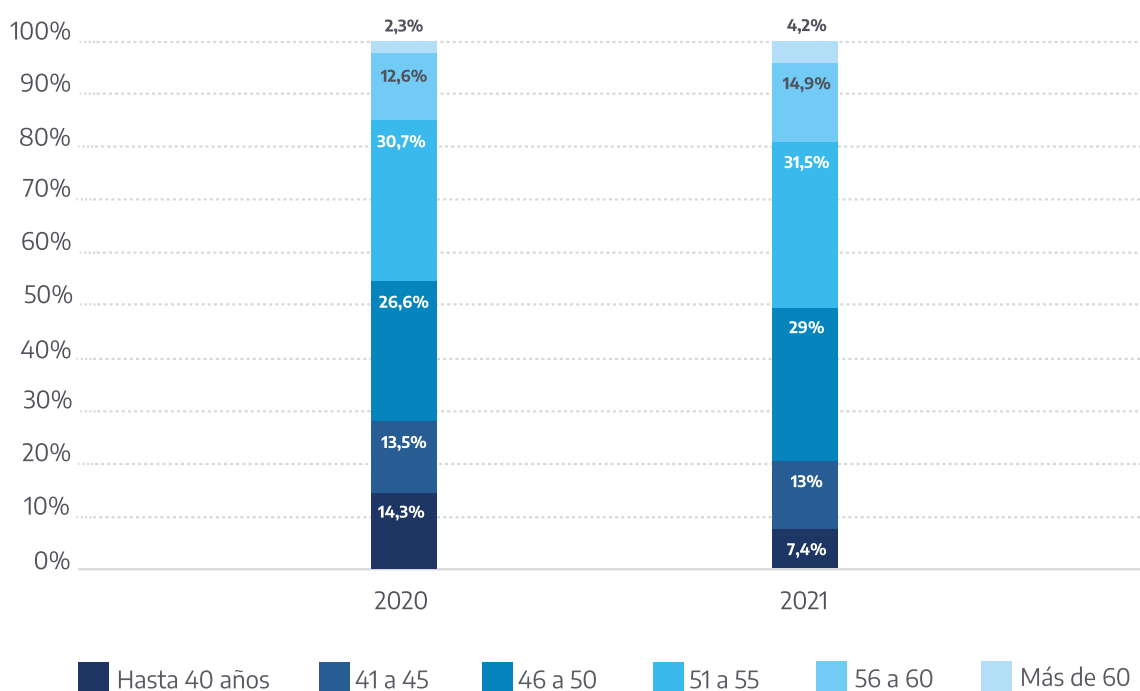
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Profundizando el análisis acerca de los perfiles a cargo de las escuelas rurales, se presentan a continuación una serie de dimensiones relativas a la edad, las instancias de formación completadas, la antigüedad en el cargo y la situación de revista de las directoras y directores encuestados. Se busca caracterizar a la población que dirige las escuelas rurales en nuestro país en comparación con aquella que se encuentra a cargo de instituciones emplazadas en ámbitos urbanos. La comparación entre ámbitos aporta nueva información ya que se recuperan aquí una serie de dimensiones sobre los perfiles directivos que no se abordaron en ninguno de los informes Aprender 2021.

En primer lugar, se presenta el análisis de las edades de las y los directores de las instituciones escolares. Si bien la distribución de las edades se muestra similar en uno y otro ámbito, los datos evidencian, en especial en los extremos, que quienes conducen escuelas rurales son levemente más jóvenes que quienes se encuentran a cargo de escuelas de ámbitos urbanos. En la franja de *hasta 40 años* se observa una mayor concentración de

directivos de escuelas rurales con un 14,3% frente a un 7,4% de quienes conducen escuelas urbanas; y en la franja de 56 a 60 años y de más de 60 años se observa una mayor representación en escuelas urbanas (14,9% y 4,2%) que en escuelas rurales (12,6% y 2,3%). En ambos ámbitos más del 70% de las y los directores tienen entre 41 y 55 años de edad: en el caso de quienes tienen entre 41 y 45 años representan el 13,5% de las y los directivos del ámbito rural y el 13% del ámbito urbano; para el rango etario de 46 a 50 años representan el 29% en escuelas urbanas y el 26,6% en escuelas rurales y para el rango etario de 51 a 55 años representan el 31,5% en escuelas urbanas y el 30,7% en escuelas rurales.

Gráfico 3.1.9. Distribución de escuelas según edad de las y los directivos por ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

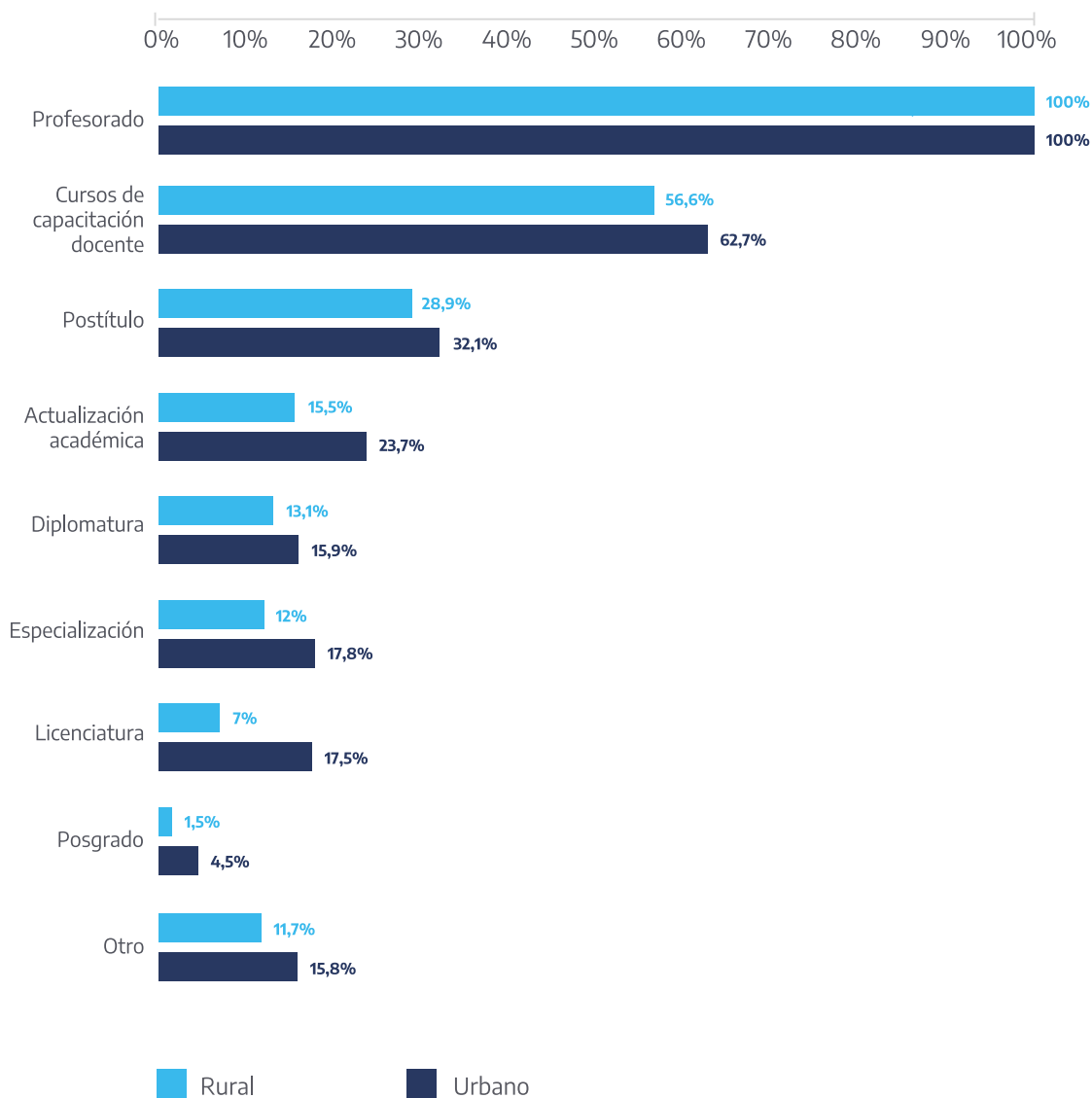
También se consultó a las directoras y directores acerca de sus trayectorias formativas. En lo que respecta a su formación inicial, la totalidad de las y los encuestados en ambos ámbitos educativos completaron el *profesorado*.

Quienes refieren haber alcanzado además un postítulo representa el 32,1% de las

directoras y directores de escuelas urbanas y el 28,9% de las y los que conducen escuelas rurales. La mención a instancias de *actualización académica* encuentra una diferencia superior a 8 puntos porcentuales entre los equipos directivos de ámbitos urbanos y de ámbitos rurales (23,7% y 15,5% respectivamente). Por otro lado, si bien con una distancia menor, también las *diplomaturas* y las *especializaciones* son mencionadas mayormente por directoras y directores de escuelas urbanas (15,9% y 17,8% respectivamente) que por aquellas y aquellos a cargo de escuelas rurales (13,1% y 12% respectivamente). El hecho de haber completado una *licenciatura* es la categoría que encuentra la mayor diferencia entre ámbitos, ya que es mencionada por un 17,5% de equipos directivos de escuelas de ámbitos urbanos y por un 7% de aquellos de escuelas emplazadas en ámbitos rurales. Quienes afirman haber completado instancias de *posgrado* representan el 4,5% de las y los directivos de escuelas urbanas y el 1,5% de las escuelas rurales.

Estos datos muestran que es necesario seguir fortaleciendo ofertas específicas para quienes se desempeñan en escuelas rurales, en especial en aquellos territorios que se encuentran dispersos y/o escasamente poblados. Esto se evidencia también en el caso de los cursos de *capacitación docente* que son mencionados por un 62,7% de las y los directores de escuelas urbanas mientras que en las escuelas rurales tienen una representación del 56,6%. Quienes refieren a *otras instancias de formación* alcanzan un 15,8% en las escuelas de ámbitos urbanos y un 11,7% en ámbitos rurales.

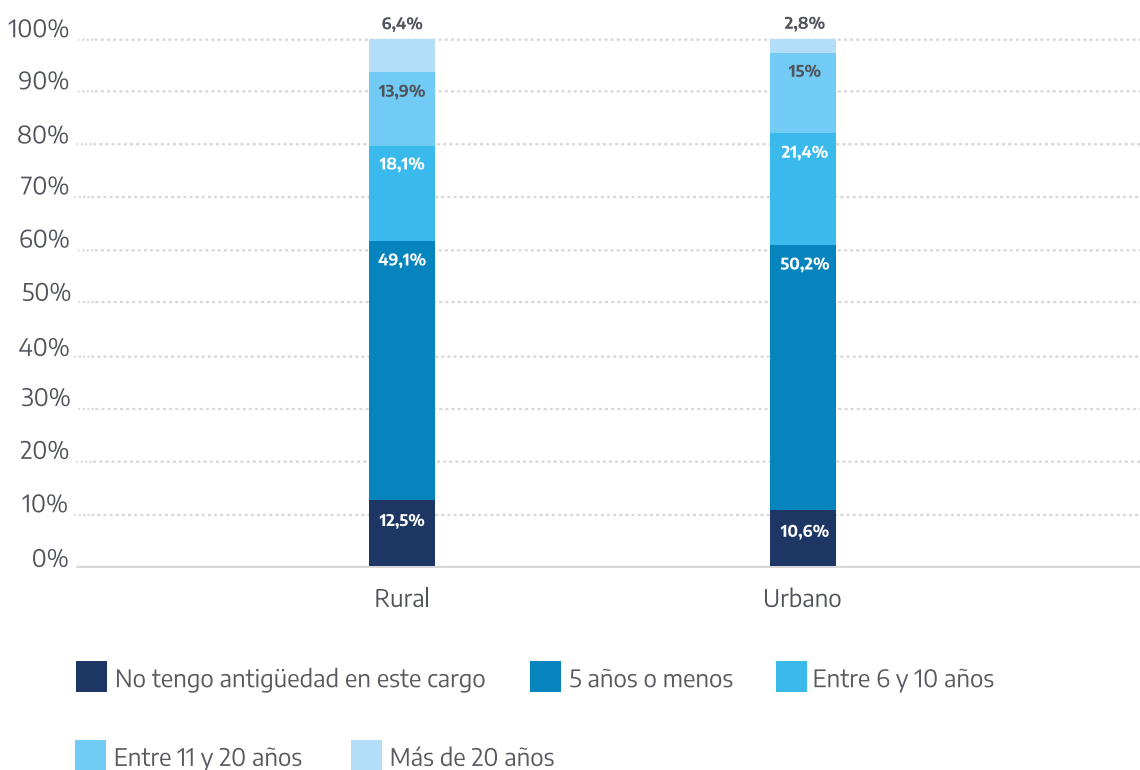
Gráfico 3.1.10. Distribución de escuelas según estudios completos de las y los directivos por ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

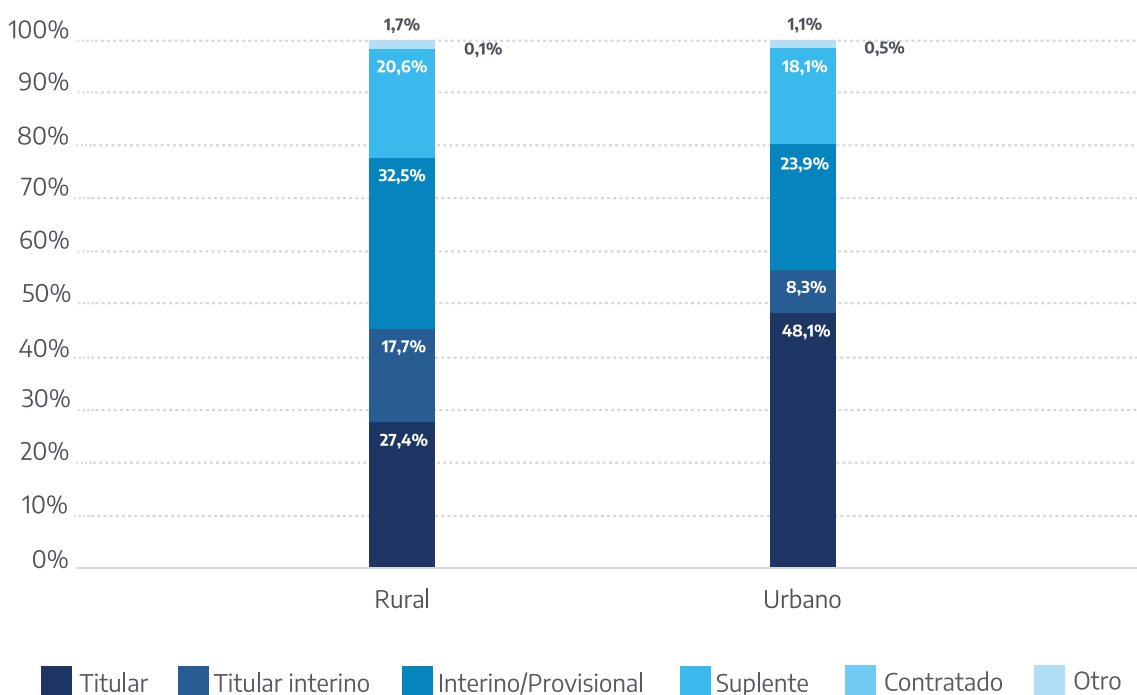
Respecto de la antigüedad en el cargo directivo de la escuela por la que responden las y los directores encuestados, no hay diferencias entre ámbitos. En ambos casos, la mitad de las y los directivos cuenta con *5 años o menos de antigüedad* (50,2% en ámbito urbano y 49,1% en ámbito rural). Quienes tienen *entre 6 y 10 años* de antigüedad representan una proporción levemente mayor en las escuelas urbanas (el 21,4%) en relación con las escuelas rurales (el 18,1%), al igual que lo que se observa en quienes cuentan con una antigüedad de *entre 11 y 20 años* (15% en ámbito urbano y 13,9% en ámbito rural). Entre aquellas y aquellos que conducen la escuela por la que responden desde hace *más de 20 años*, existe una leve diferencia entre quienes conducen escuelas rurales (6,4%) que quienes conducen escuelas urbanas (2,8%). Finalmente, quienes afirman no tener antigüedad en el cargo representan una proporción más alta en el ámbito rural (12,5%) que en el urbano (10,6%).

Gráfico 3.1.11. Distribución de escuelas según antigüedad de las y los directivos por ámbito



En línea con la antigüedad en el cargo por el cual responden estas y estos directores, se les consultó acerca de la situación de revista en ese mismo cargo, al respecto se observan algunas diferencias entre las que vale destacar. En primer lugar, casi la mitad de las y los directores de las escuelas urbanas son *titulares* (48,1%) mientras que esta proporción desciende a 3 de cada 10 (27,4%) en las escuelas rurales. En contraposición, quienes son *titulares interinos* son mayormente directivos de escuelas del ámbito rural (17,7%) en comparación con quienes conducen escuelas del ámbito urbano (8,3%). En el caso de aquellas y aquellos cuya situación de revista en el cargo directivo es *interino o provisional*, se concentran mayormente en escuelas rurales (32,5%) que en escuelas urbanas (23,9%). Por otro lado, la situación de revista como *suplentes* es mayor en escuelas rurales (20,6%) en relación con las escuelas urbanas (18,1%). En el caso de quienes declaran estar *contratados* representan el 0,5% en el ámbito urbano y el 0,1% en el ámbito rural. Por último, las y los directivos que refieren a otra situación de revista representan 1,7% de las y los directores de escuelas del ámbito rural y 1,1% del ámbito urbano. En este marco, es posible afirmar que se observa una mayor estabilidad en los equipos directivos de las escuelas urbanas en especial al indagar en la situación de revista titular en dichos cargos.

Gráfico 3.1.12. Distribución de escuelas según situación de revista de las y los directivos por ámbito



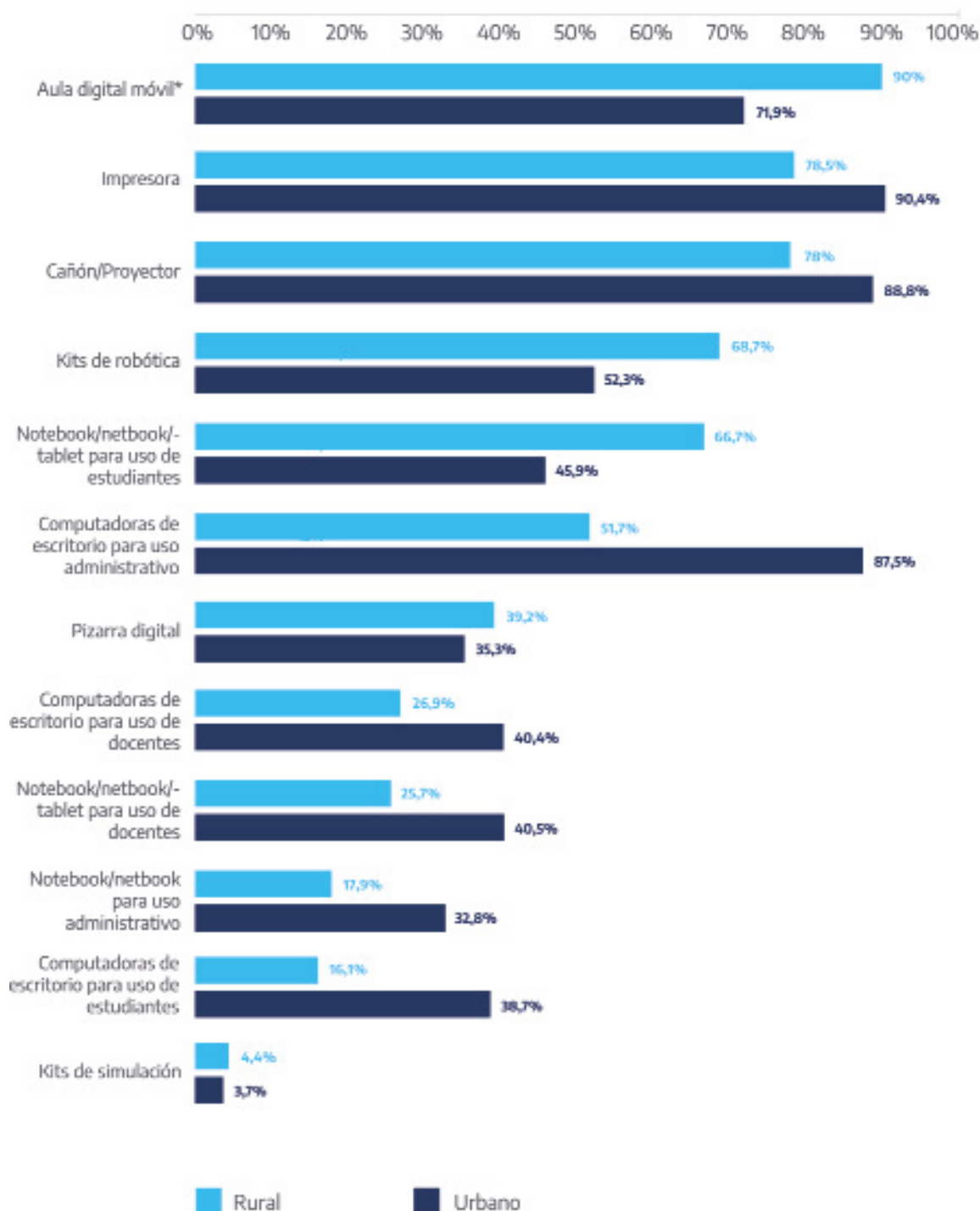
Para avanzar en la caracterización de las escuelas rurales, se presentan a continuación los datos recabados en las respuestas de las y los directivos acerca de la disponibilidad de equipamiento tecnológico en las instituciones comparando la situación de aquellas emplazadas en áreas rurales y urbanas. Al respecto, 9 de cada 10 (90%) directivos de escuelas rurales cuentan con un *aula digital móvil*, mientras que esta proporción desciende a 7 de cada 10 (71,9%) en las escuelas urbanas. Vale recordar que dichas aulas móviles, provistas por el Ministerio de Educación de la Nación, constan de *netbooks*; *pen-drives*; impresora; monitor, teclado y *mouse*; cámara fotográfica; proyector; *pizarra digital* y servidor, todo ello ubicado en un carro de guarda, carga y transporte.

Quienes cuentan con impresora son mayormente escuelas del ámbito urbano (90,4%) respecto de aquellas del ámbito rural (78,5%) y entre las escuelas que tienen *cañón* o *proyector* también sobresalen las escuelas urbanas (88,8%) frente a aquellas emplazadas en ámbitos rurales (78%). En cambio, los *kits de robótica* aparecen más frecuentemente mencionados por quienes conducen escuelas rurales (68,7% frente a 52,3% en escuelas urbanas), así como *notebook*, *netbook* o *tablet para uso de estudiantes* (66,7% frente a 45,9% en escuelas urbanas). En proporciones similares se menciona la disponibilidad de *pizarra digital* con una leve diferencia a favor del ámbito rural (39,2% frente a 35,3% en escuelas urbanas).

La disponibilidad en las escuelas de ámbitos rurales de *computadoras de escritorio para uso administrativo* (51,7%), *computadoras de escritorio para uso de docentes* (26,9%), *notebook*, *netbook* o *tablets para uso de docentes* (25,7%), *notebook*, *netbook* o *tablets para uso administrativo* (17,9%) y *computadoras de escritorio para uso de estudiantes* (16,1%) presenta una frecuencia mucho menor respecto de lo que se declara para las escuelas de ámbitos urbanos (87,5%, 40,4%, 40,5%, 32,8% y 38,7% respectivamente). Por último, en cuanto a la presencia de *kits de simulación* no se observan diferencias significativas por ámbito: el 4,4% de directores de establecimientos rurales y el 3,7% directores de instituciones urbanas declaran contar con este recurso.

En términos generales, los datos sugieren que las escuelas rurales se encuentran tecnológicamente mejor equipadas respecto de aquellos elementos de trabajo pedagógico directo con estudiantes, como pueden ser las aulas digitales móviles, o las *notebooks*, *netbooks* o *tablets* para uso de estudiantes. En lo referente al equipamiento específico para trabajo docente o tareas administrativas las escuelas rurales se encuentran en visible desventaja respecto a las escuelas urbanas.

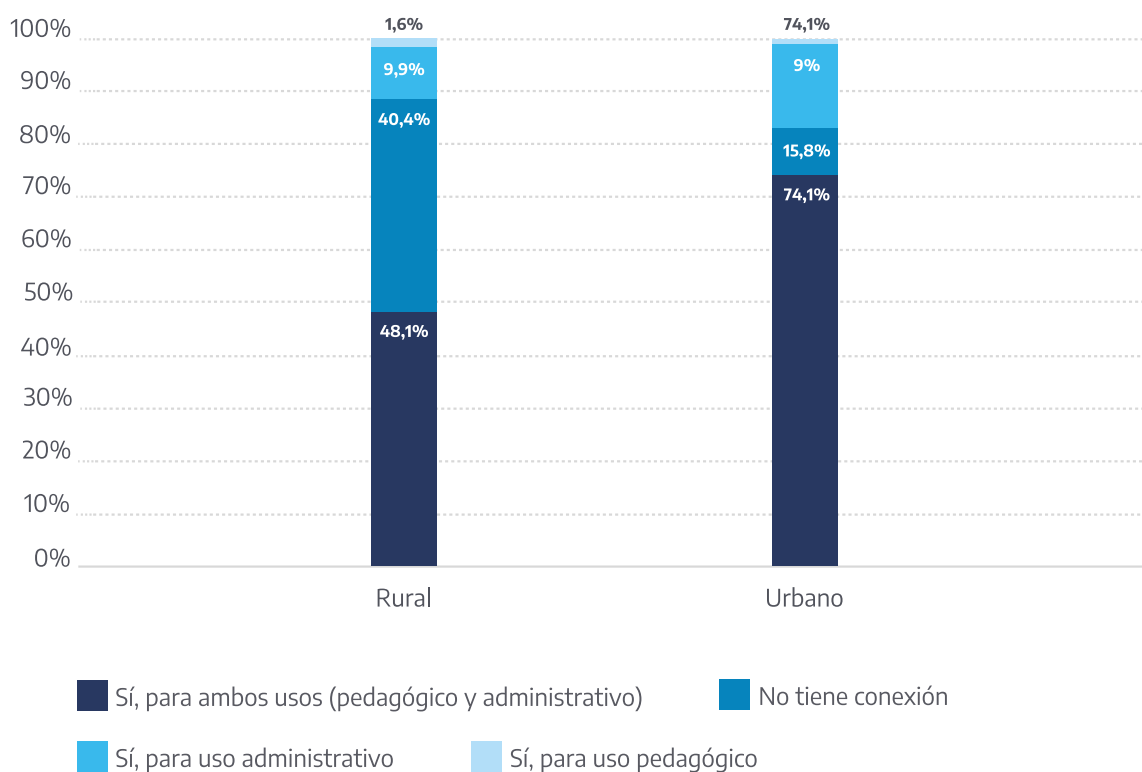
Gráfico 3.1.13. Distribución de escuelas según disponibilidad de equipamiento tecnológico en la escuela por ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

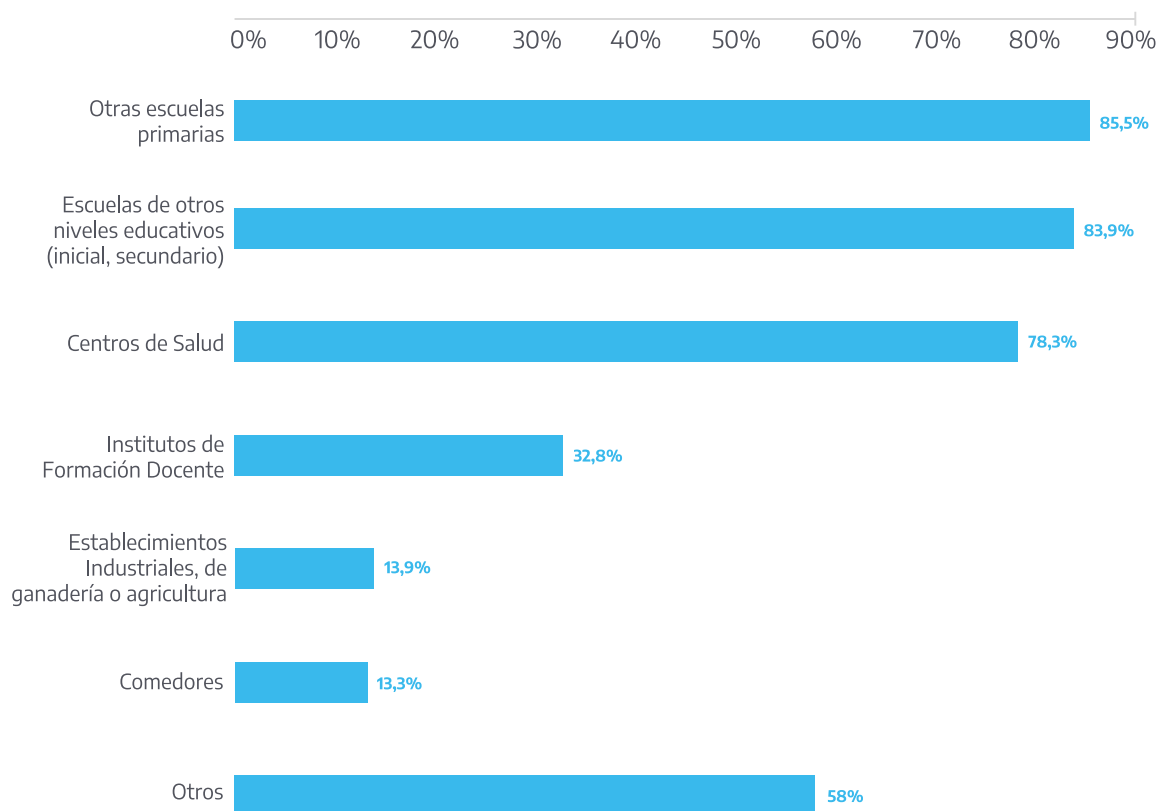
A pesar de estar tecnológicamente más equipadas, según lo que declaran las y los directores, la disponibilidad de conexión a Internet en las escuelas rurales es mucho menor que en las escuelas de ámbitos urbanos. Mientras que el 48,1% las y los directivos de ámbito rural afirman que en las escuelas a su cargo se dispone de Internet tanto para uso pedagógico como para uso administrativo, esta proporción asciende al 74,1% en las instituciones de ámbito urbano. Un 40,4% de las y los directivos de escuelas rurales afirman que no cuentan con conexión a Internet, distanciándose notablemente de lo que sucede en las escuelas urbanas donde la proporción es de 9%. La diferencia se reduce entre quienes afirman contar con conectividad para exclusivo uso administrativo, aunque se mantiene una mayor representación de escuelas urbanas: 15,8% de los directivos de escuelas urbanas cuentan con este recurso frente a un 9,9% en la ruralidad. Por último, la disponibilidad de conexión a Internet para exclusivo uso pedagógico es poco frecuente en ambos ámbitos (1,6% en escuelas rurales y 1,1% en escuelas urbanas).

Gráfico 3.1.14. Distribución de escuelas según disponibilidad de conexión a Internet por ámbito



Los equipos directivos de las escuelas rurales también fueron consultados acerca de los vínculos con *otras instituciones* del territorio. La mayor parte de las y los encuestados hacen alusión a la relación que tiene su escuela con *otras escuelas primarias* (85,5%) y con *escuelas de otros niveles educativos* (83,9%). En menor medida, mencionan vínculos con *Institutos de Formación Docente* (32,8%), lo que resulta un dato relevante ya que una de las funciones del sistema formador es la de brindar apoyo pedagógico a las escuelas, que permite también que los *Institutos de Formación Docente* puedan nutrirse de la experiencia pedagógica propia de esta modalidad.

En cuanto a la articulación con instituciones por fuera del sistema educativo, una gran porción del universo de directoras y directores alude a su articulación con *centros de salud* (78,3%). La relación con *establecimientos productivos (industriales, de ganadería o de agricultura)* y con comedores alcanzan representaciones menores (13,9% y 13,3% respectivamente). Por último, más de la mitad de las y los encuestados refiere a vínculos con *otras instituciones* no especificadas (58%). En términos de abrir líneas de indagación, este dato resulta relevante y requiere de estudios particulares que profundicen acerca de cuáles son las instituciones con las que articulan las escuelas rurales.

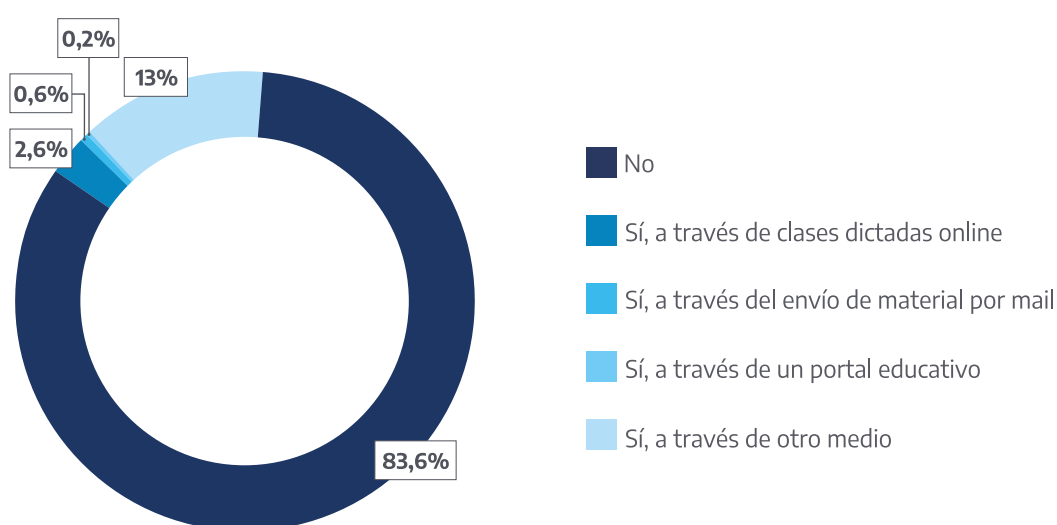
Gráfico 3.1.15. Distribución de escuelas rurales según trabajo con otras instituciones de la comunidad

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

3.2. Organización del trabajo pedagógico virtual, a distancia o no presencial en las escuelas rurales: situación en la pre-pandemia y durante la pandemia.

En el marco de Aprender 2021, se indagó entre las y los directivos de las escuelas rurales acerca de los modos en que habitualmente solían organizar el trabajo pedagógico virtual, a distancia o no presencial en momentos previos a la pandemia de COVID-19. Se observa que 8 de cada 10 de las y los directores, el 83,6%, declaran que sus estudiantes no solían recibir clases con docentes conectados a distancia antes de la pandemia. Quienes mencionan que el alumnado solía recibir *clases dictadas online* representan un 2,6% de las escuelas rurales mientras que aquellos y aquellas que refieren al *envío de material por mail* y quienes mencionan que las y los estudiantes solían recibir clases a través de un portal educativo representan el 0,6% y el 0,2% respectivamente. Los casos de clases con docentes conectados a través de *otros medios* ascienden al 13%.

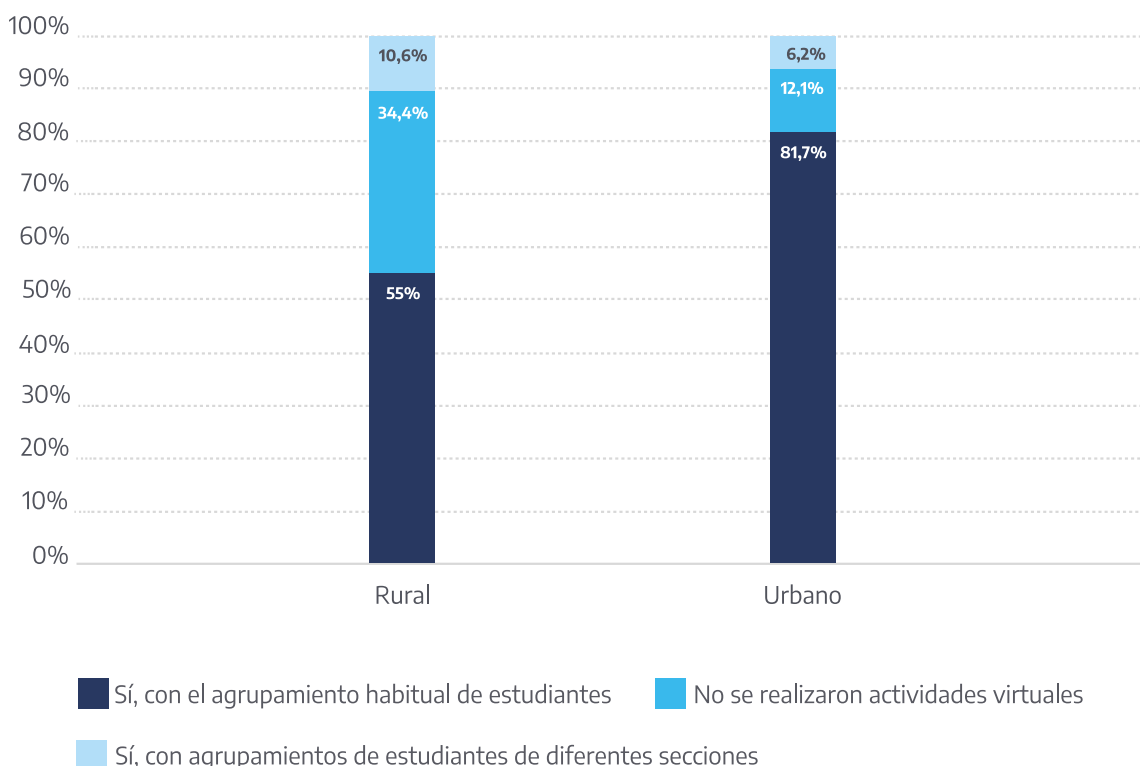
Gráfico 3.2.1. Distribución de escuelas rurales según prácticas de enseñanza a distancia en período prepandemia



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Con foco en el período escolar 2021, se consultó a las y los directores respecto de la organización de actividades virtuales o no presenciales. Los datos arrojan que el recurso a este tipo de actividades fue mayor en el ámbito urbano que en el rural. Más de la mitad de las y los directivos de escuelas rurales afirman que *se realizaron actividades virtuales con el agrupamiento habitual de estudiantes* (el 55%), proporción asciende notablemente (el 81,7%) en las escuelas urbanas. Luego, quienes señalan que en las escuelas a su cargo *no se realizaron actividades virtuales* son en mayor medida directoras y directores de escuelas rurales (34,4%) que de escuelas urbanas (12,1%). Un dato adicional es el que se refiere a quienes organizaron actividades virtuales con *agrupamientos de estudiantes de diferentes secciones*: esta práctica fue declarada por un 10,6% de directivos de escuelas rurales mientras que en el caso de directivos de escuelas urbanas el porcentaje representó un 6,2%.

Gráfico 3.2.2. Distribución de escuelas según organización de actividades virtuales/no presenciales en el año 2021 por ámbito

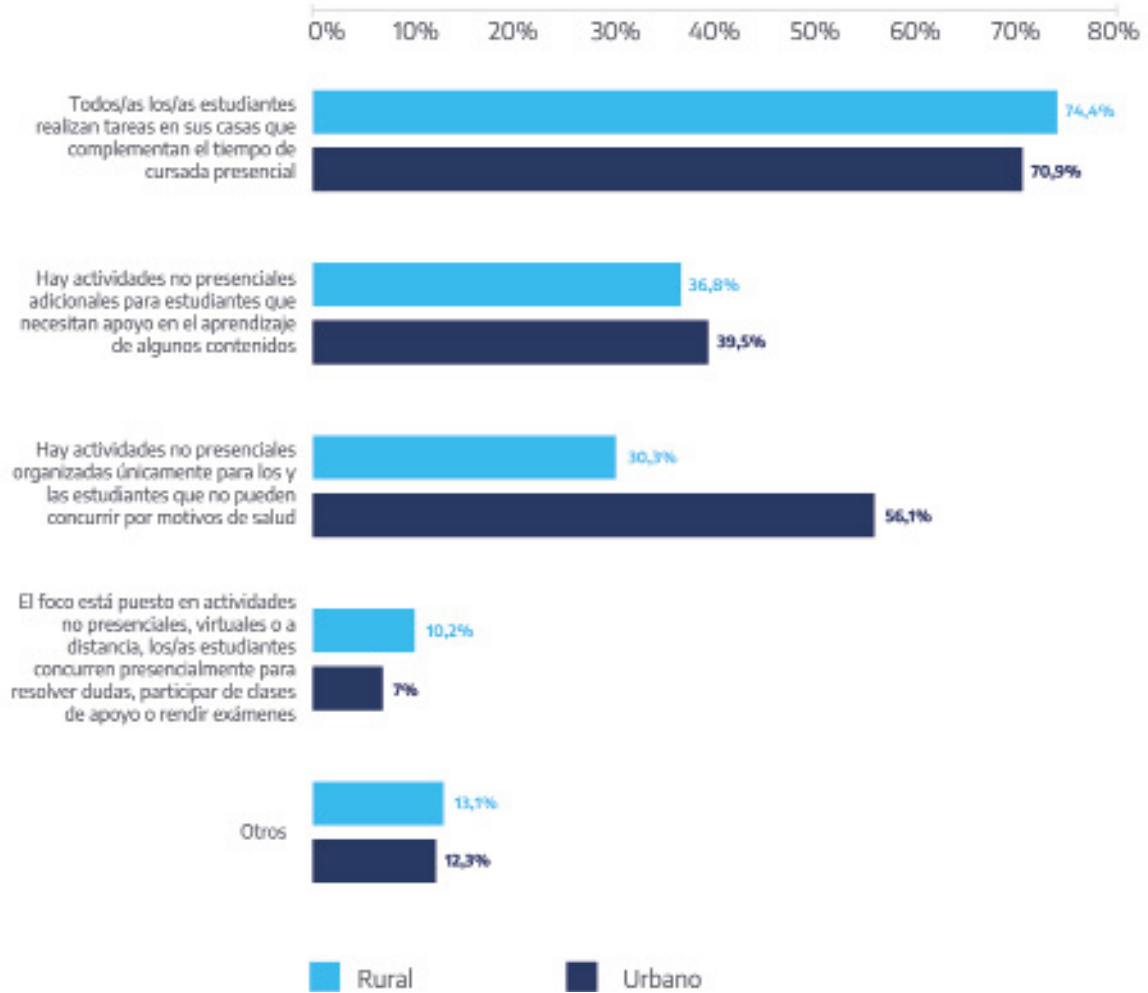


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Por último, se presenta el alcance de las actividades virtuales, no presenciales o a distancia, abordando la comparación entre ámbitos, ya que se considera que en algunos casos los datos evidencian modos de organización diferenciales sobre los cuales vale detenerse.

En primer lugar, la mayoría de las y los directores de ambos ámbitos aluden a que *todas y todos las y los estudiantes realizan tareas en sus casas que complementan el tiempo de cursada presencial*, representando una proporción levemente mayor en las escuelas rurales (74,4%) en comparación con las escuelas urbanas (70,9%). Luego, en el caso del desarrollo de *actividades no presenciales adicionales para estudiantes que necesitan apoyo en el aprendizaje de algunos contenidos* la distribución es levemente mayor en las escuelas de ámbitos urbanos (39,5%) que en las de ámbito rural (36,8%). Más de la mitad de las y los directivos de escuelas urbanas (56,1%) menciona el desarrollo de *actividades no presenciales organizadas únicamente para los y las estudiantes que no pueden concurrir por motivos de salud*, mientras que esta proporción es más de 20 puntos porcentuales menor entre quienes conducen instituciones de ámbitos rurales (30,3%). La mención a que *el foco está puesto en actividades no presenciales, virtuales o a distancia, y que las y los estudiantes concurren presencialmente para resolver dudas, participar de clases de apoyo o rendir exámenes* fue apenas superior entre directivos de escuelas rurales (10,2%) que entre las y los directivos de escuelas urbanas (7%). Para finalizar, la proporción de quienes aluden a otro tipo de alcance de las actividades no presenciales, virtuales o a distancia asciende a 13,1% entre directivos de escuelas rurales y a 12,3% entre quienes conducen escuelas urbanas.

Gráfico 3.2.3. Distribución de escuelas según el alcance de las actividades virtuales/no presenciales en las escuelas en el año 2021 por ámbito



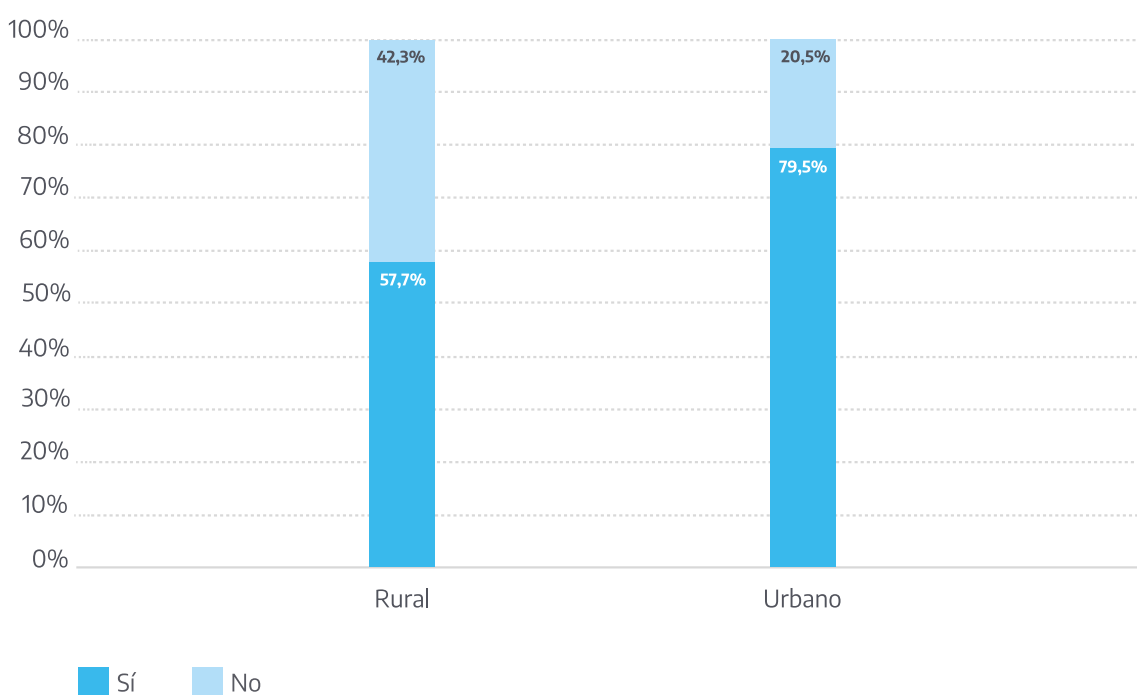
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

3.3. Organización del trabajo pedagógico presencial en las escuelas rurales

Para caracterizar la organización del trabajo presencial en las escuelas rurales durante el año 2021, se abordan una serie de respuestas que aportan información sobre los modos en que se organizó en especial la asistencia presencial del alumnado. Dichos datos se presentan comparando la situación de las escuelas urbanas y aquellas de las escuelas rurales con la intención de poner de relieve las condiciones territoriales diferenciales de uno y otro ámbito, a través del análisis de las diferentes respuestas institucionales.

En primer lugar, se les preguntó a las y los directores si a inicios del ciclo lectivo 2021 y en el marco del regreso paulatino a la presencialidad escolar, la organización de las y los estudiantes fue distinta a la habitual en momentos previos a la pandemia. Al respecto, 57,7% de las y los directivos de escuelas rurales afirman que la organización del alumnado fue distinta, mientras que esta proporción asciende a 79,5% entre quienes conducen escuelas del ámbito urbano.

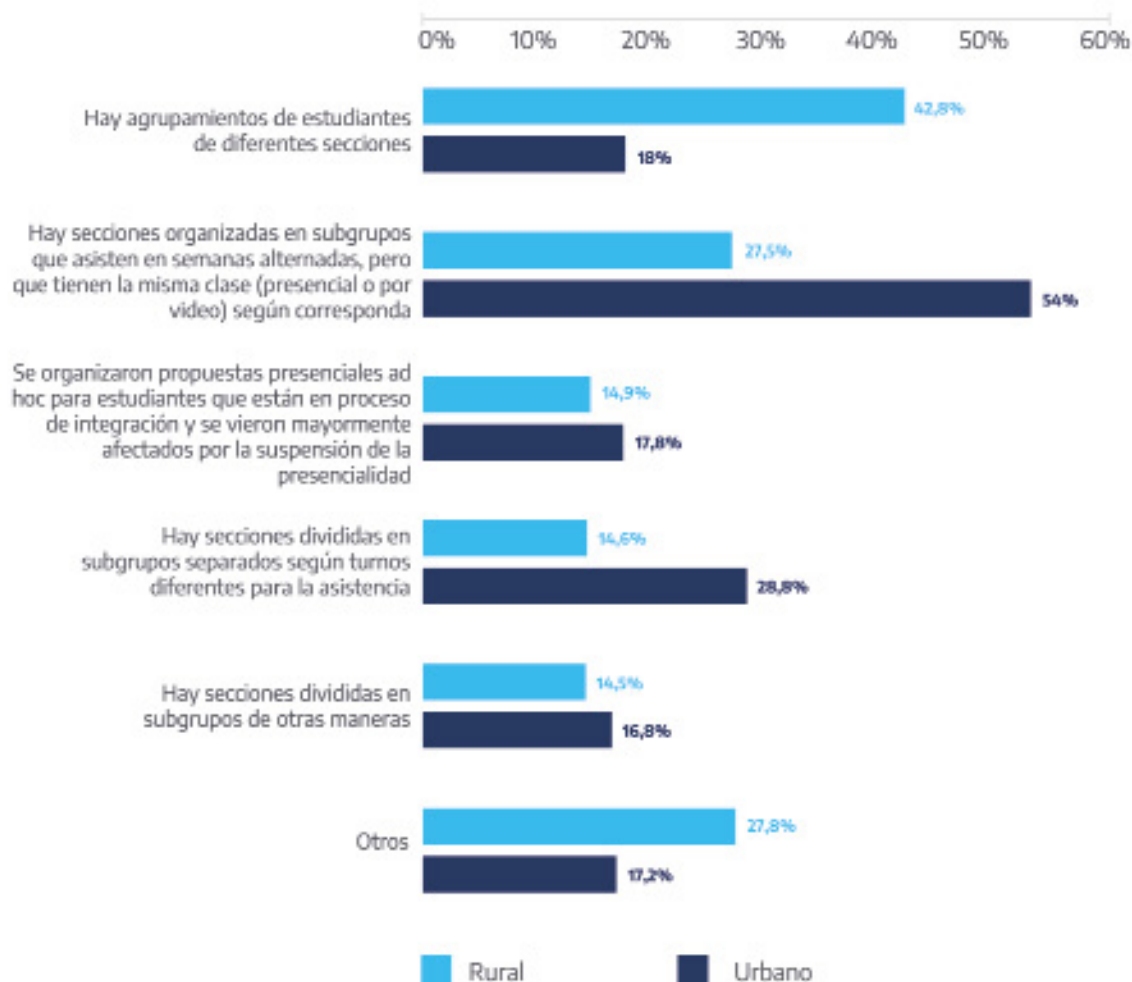
Gráfico 3.3.1. Distribución de escuelas según organización diferencial respecto de momentos prepandemia por ámbito



Luego, al indagar en las formas en que las escuelas organizaron la asistencia presencial de las y los estudiantes para dar lugar a la presencialidad, se observan algunas diferencias relevantes entre los distintos ámbitos educativos. Al respecto, en las escuelas rurales la referencia a la organización de *agrupamientos de estudiantes de diferentes secciones* representa al 42,8%, mientras que, entre las escuelas del ámbito urbano, esta categoría representa sólo un 18%.

Un 27,5% de las escuelas rurales mencionan que se recurrió a *secciones organizadas en subgrupos que asisten en semanas alternadas, pero que tienen la misma clase (presencial o por video)* según corresponda, en cambio, en las zonas urbanas, este porcentaje se eleva al 54%. Entre quienes refieren a que *se organizaron propuestas presenciales ad hoc para estudiantes que estaban en proceso de integración y se vieron mayormente afectados por la suspensión de la presencialidad* se observa un porcentaje levemente mayor en las escuelas urbanas (el 17,8%) que en las rurales (14,9%). La distancia entre ámbitos se incrementa cuando se hace alusión a la existencia de *secciones divididas en subgrupos separados según turnos diferentes* para la asistencia, en el ámbito urbano la proporción de directores/as que eligen esta opción de respuesta asciende al 28,8% mientras que en ámbito rural se registra un porcentaje del 14,6%. La organización de *secciones divididas en subgrupos de otras maneras* representa el 16,8% de las respuestas de directivos de escuelas urbanas y el 14,5% de aquellas y aquellos a cargo de escuelas rurales. Por último, la referencia a otra manera de organizar el agrupamiento de estudiantes es elegida por un 27,8% de las y los directores de escuelas rurales y por un 17,2% de las y los directores de escuelas urbanas.

Gráfico 3.3.2. Distribución de escuelas según formas en que se organizó el agrupamiento de las y los estudiantes para dar lugar a la presencialidad por ámbito



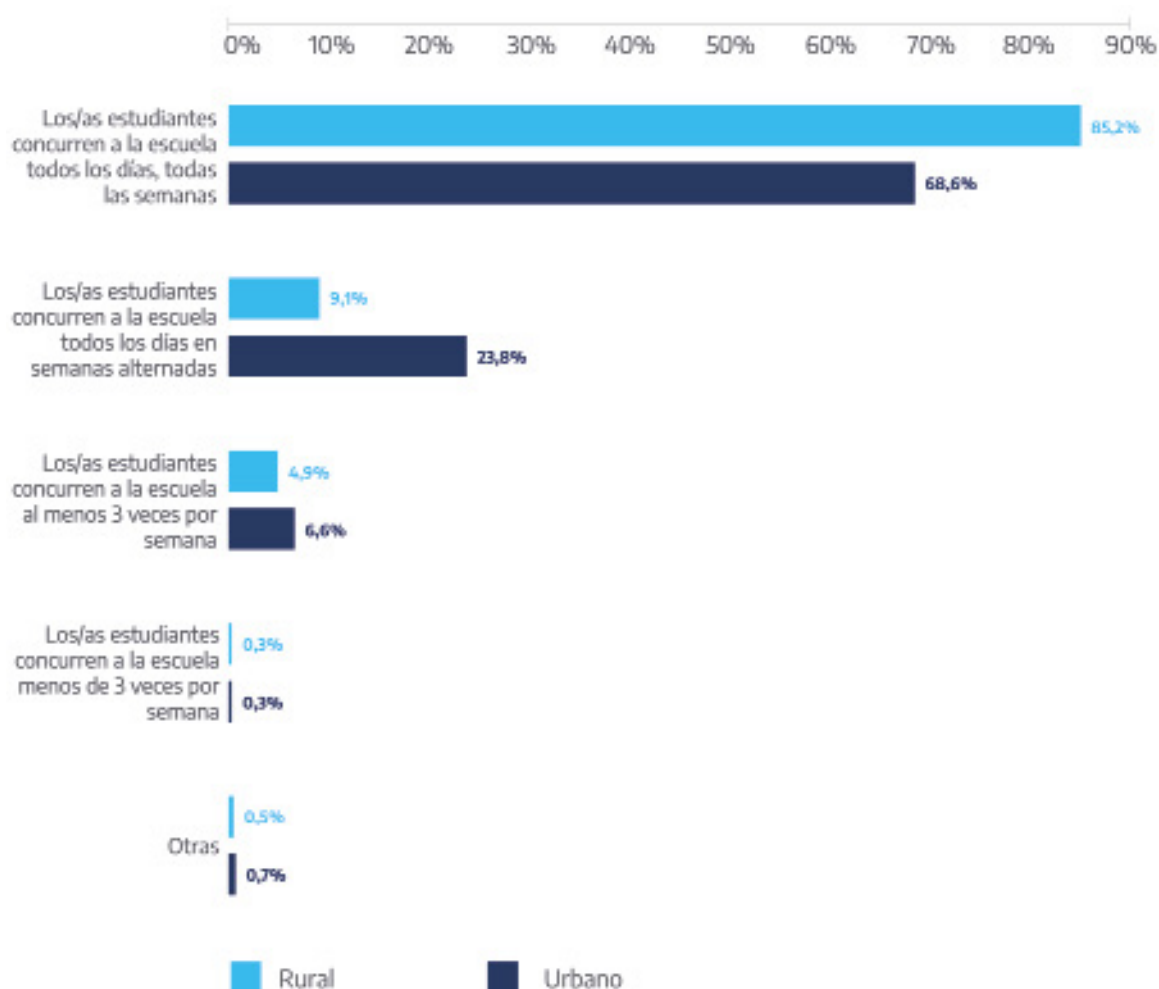
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Para profundizar el análisis diferencial entre ámbitos acerca de la asistencia presencial del alumnado, se recuperan los datos acerca de la frecuencia con que ellas y ellos asistieron en los lapsos en que la presencialidad fue posible durante el año 2021.

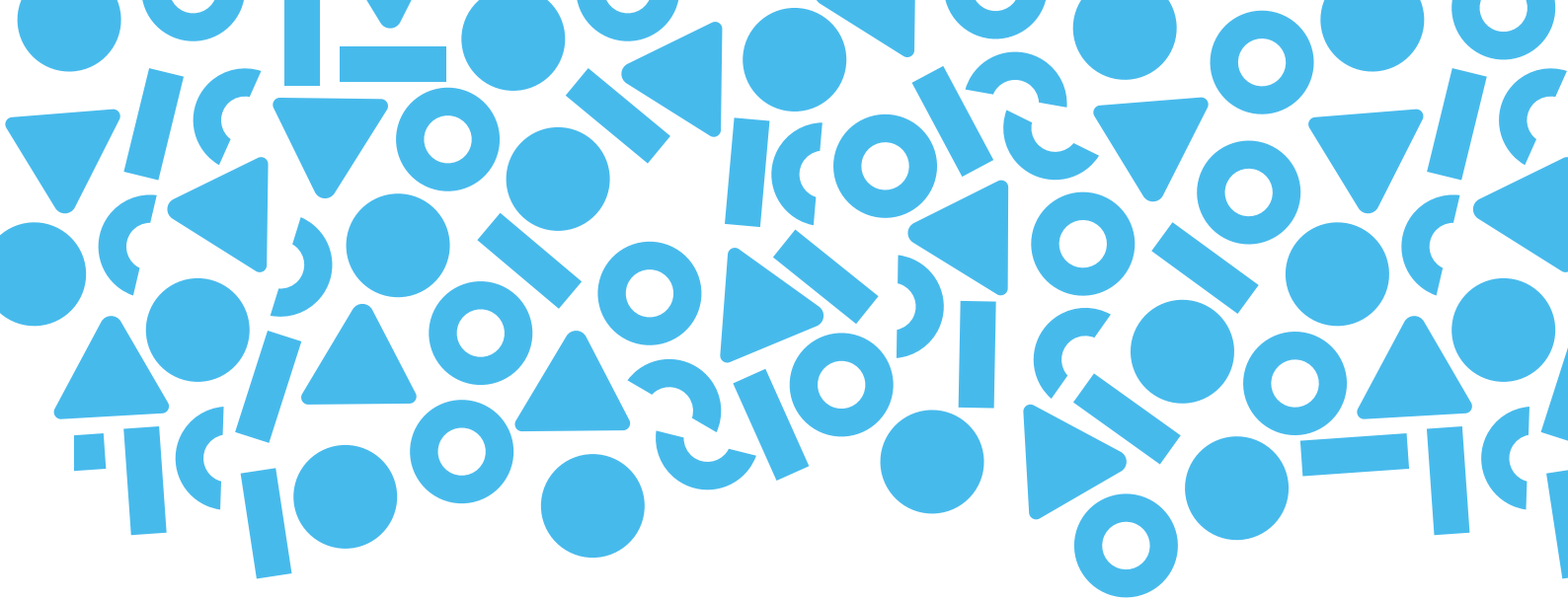
La asistencia de las y los estudiantes a la *escuela todos los días* y *todas las semanas* es mucho más frecuente en las escuelas rurales (85,2%) que en las escuelas urbanas (68,6%); mientras que la asistencia *todos los días*, pero en semanas alternadas se muestra como

una práctica más recurrente en las instituciones de ámbito urbano (23,8%) que en aquellas de ámbito rural (9,1%). Respecto de la asistencia del alumnado al *menos 3 veces por semana, menos de 3 veces por semana u otras*, no evidencian diferencias a destacar entre ámbitos: los porcentajes en el caso de las escuelas rurales son 4,9%, 0,3% y 0,5% respectivamente y para las escuelas urbanas 6,6%, 0,3% y 0,7% en cada caso.

Gráfico 3.3.3. Distribución de escuelas según formas en que se organizó la asistencia presencial de las y los estudiantes en los lapsos en que la presencialidad fue posible durante 2021 por ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación



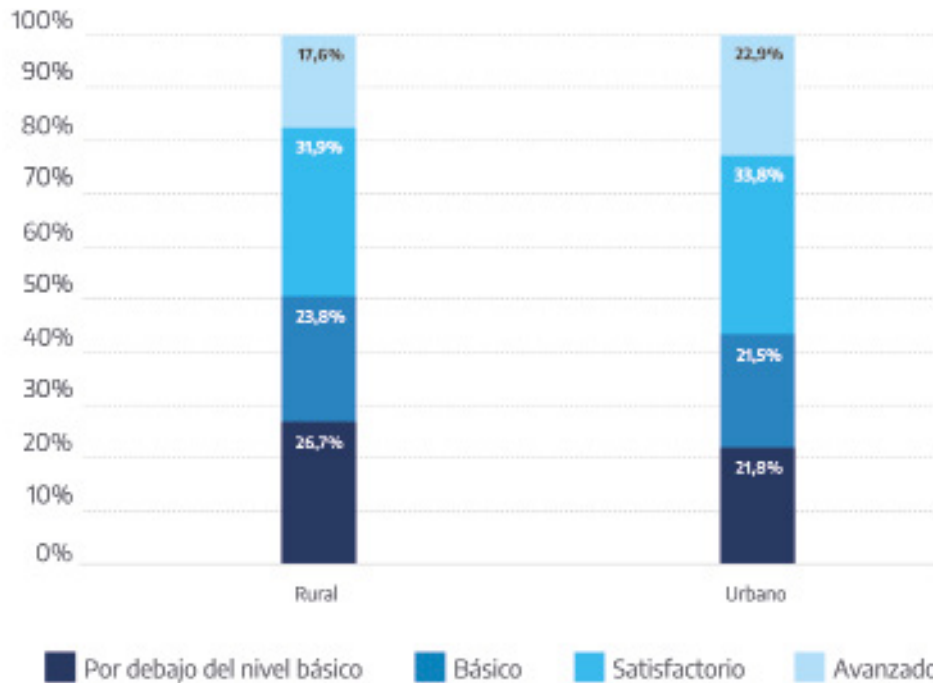
4. Los aprendizajes de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales

La caracterización de los aprendizajes de las y los alumnos de escuelas rurales se aborda a partir del análisis del nivel de desempeño de los estudiantes de 6to. grado en Aprender 2021 en las evaluaciones que se realizan en las áreas de Lengua y Matemática. Vale mencionar que los niveles de desempeño se definen en cuatro categorías: *Por debajo del nivel Básico*, *Básico*, *Satisfactorio* y *Avanzado*.

Respecto a los resultados en el área de Lengua, los establecimientos rurales presentan una mayor concentración en los niveles *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* (26,7% y 23,8%) en relación con las escuelas de ámbito urbano (21,8% y 21,5%). En este sentido, las escuelas de ámbito urbano tienen una mayor proporción en los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* (33,8% y 22,9%) en comparación con las instituciones emplazadas en zonas rurales (31,9% y 17,6%)

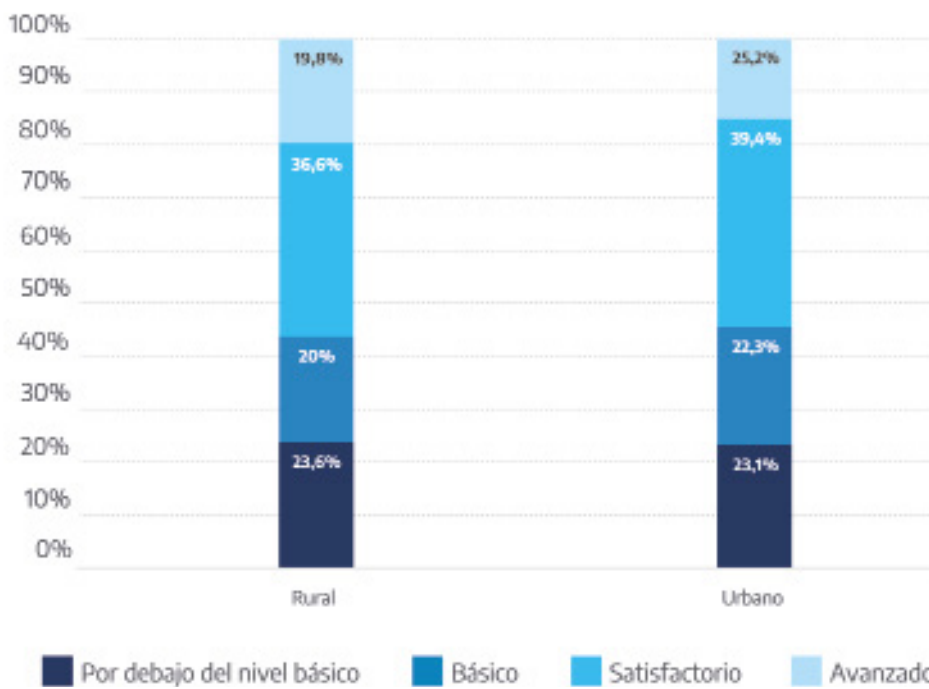
En el área de Matemática la mayor proporción acumulada entre los niveles de desempeño *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* se encuentran en los establecimientos de ámbito urbano (el 45,4%, siendo el 23,1% *Por debajo del nivel Básico* y 22,3% *Básico*) en comparación con las escuelas rurales (un acumulado de 43,6%, representando el 23,6% *Por debajo del nivel Básico* y 20% *Básico*). En esta línea, al considerar de manera acumulada los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado*, las escuelas rurales presentan los desempeños más altos (un acumulado de 56,4% compuesto por 36,6% en el nivel *Satisfactorio* y un 19,8% en el nivel *Avanzado*) en relación con aquellas de ámbito urbano (una concentración de 54,6%, siendo el 39,4% de nivel *Satisfactorio* y el 15,2% con un desempeño *Avanzado*).

Gráfico 4.1. Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes según ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico 4.2. Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes según ámbito



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

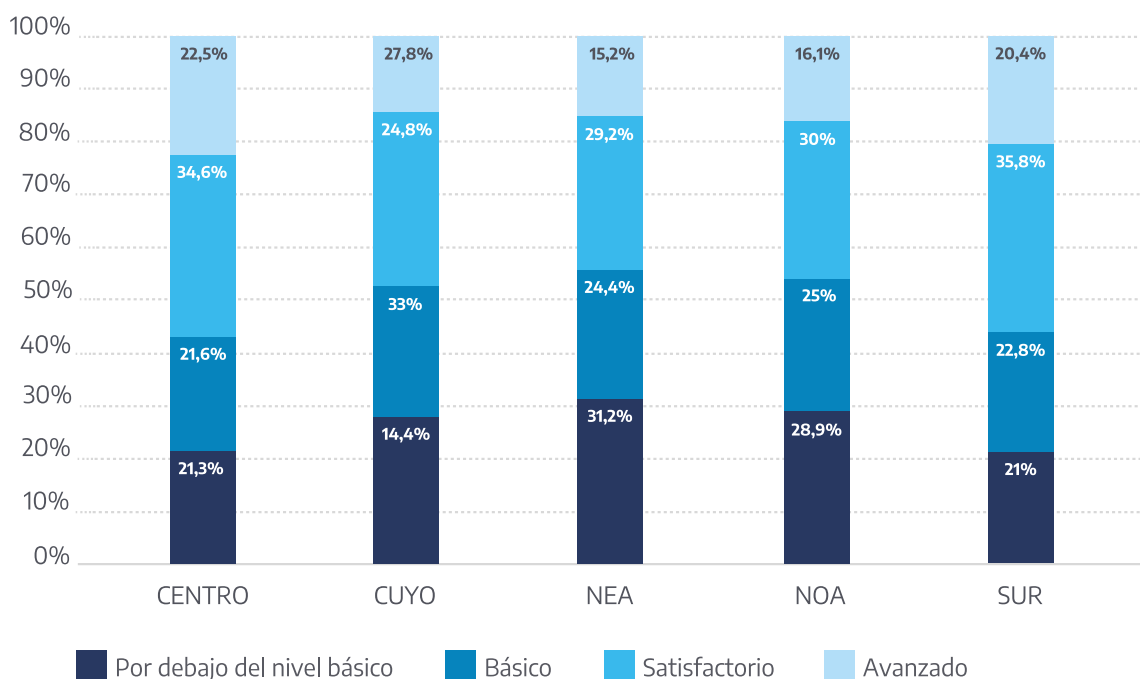
En términos regionales, en el área de Lengua las regiones Centro y Sur son las que presentan los porcentajes de mejores desempeños de estudiantes que asisten a escuelas rurales. Si se considerando en conjunto los niveles *Satisfactorio* o *Avanzado*, en la región Centro el porcentaje de estudiantes cuyos aprendizajes se enmarcan en estas categorías asciende al 57,1% y 56,2% en la región Sur. En las regiones Cuyo y Noroeste (NOA) estos porcentajes representan un 47,4% y un 46,1% respectivamente, mientras que la región Noreste (NEA) el porcentaje es del 44,4%.

En el área de Matemática, si se considera de manera acumulada los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado*, en la región Centro el porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas rurales cuyos aprendizajes se enmarcan en estas categorías asciende al 62,1%, en la región Sur el 58,1%, en la región Noroeste (NOA) el 55,8%, en la región Cuyo el 54,1% y en la región Noreste (NEA) 51,3%.

Tanto en el área de Lengua como en Matemática, se observa una brecha de alrededor de los 10 puntos porcentuales en el desempeño de estudiantes que asisten escuelas rurales entre los extremos regionales ².

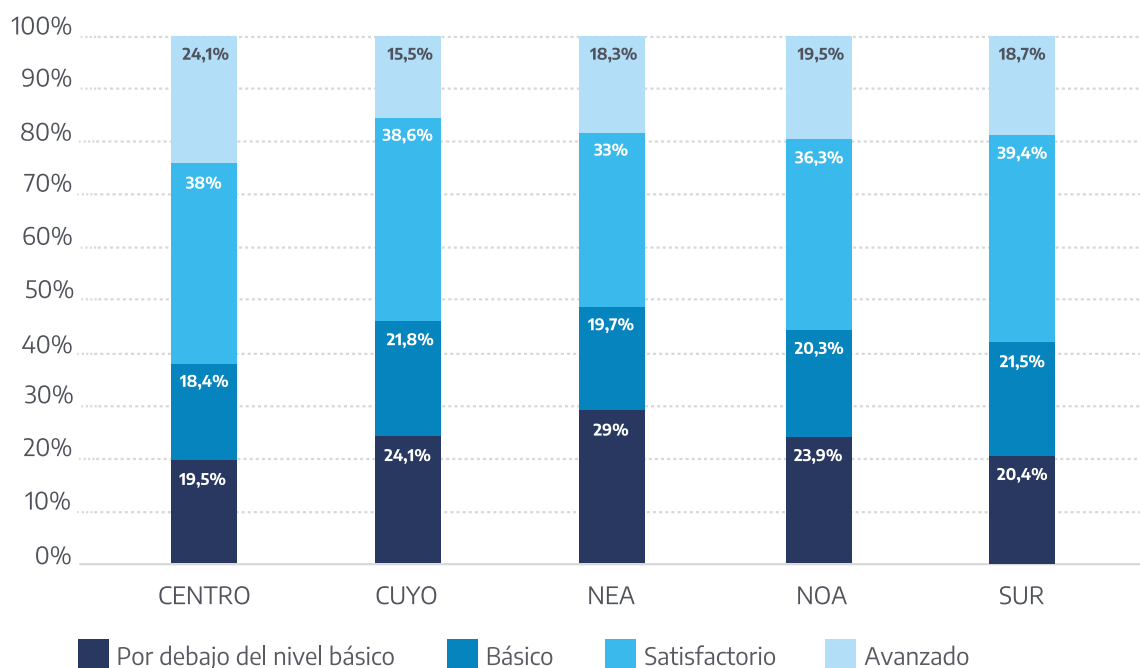
² En el caso de querer acceder a los resultados por jurisdicción es posible observar los mismos desde los informes jurisdiccionales de Aprender 2021.

Gráfico 4.3. Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales por región educativa



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico 4.4. Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales por región educativa



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

A continuación, se ofrece un análisis de los desempeños de alumnas y alumnos en Lengua y Matemática que asisten a escuelas rurales en función de su asistencia al nivel inicial.

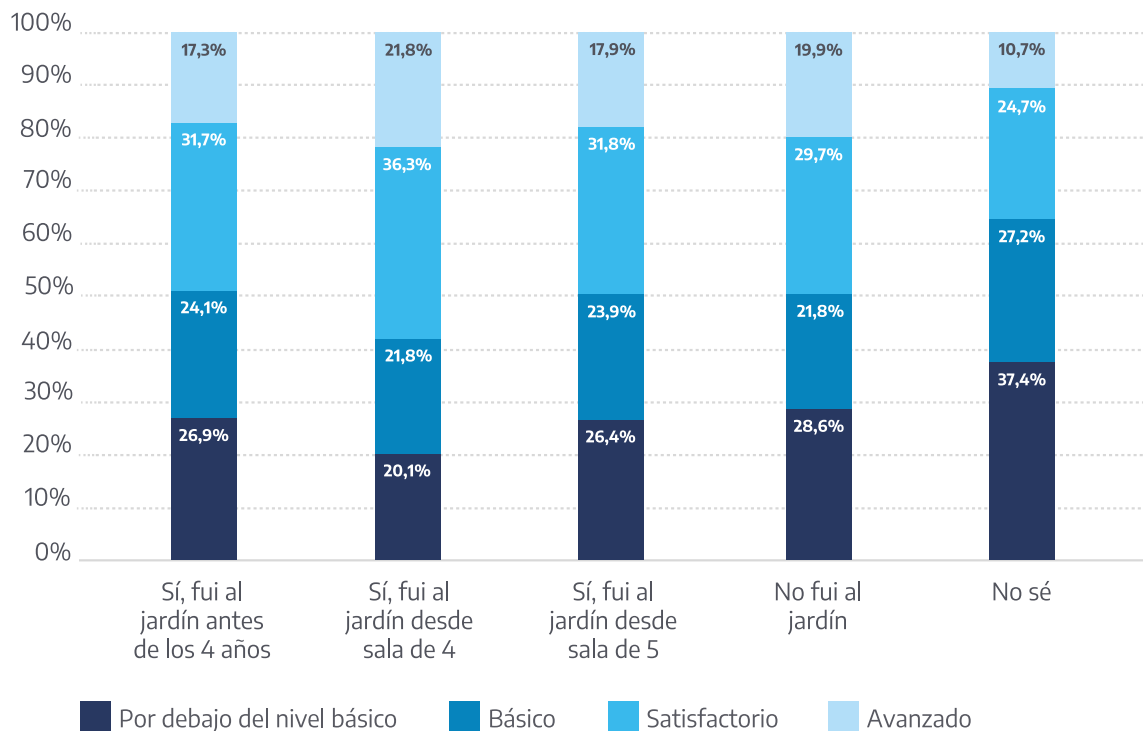
En el área de Lengua, los niveles de desempeño más altos se observan entre quienes asistieron al nivel inicial desde la sala de 4 años (58,1% considerando en conjunto los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado*). Llamativamente haber asistido más tiempo al nivel inicial no implica mejores desempeños de aprendizaje en Lengua en las y los estudiantes de escuelas rurales, considerando en conjunto los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado*, quienes asistieron desde antes de los 4 años concentran un 49% en estos desempeños.

También resultan paradójales los resultados de aquellas y aquellos estudiantes que no fueron al jardín ya que presentan logros de aprendizajes similares al caso anterior (49,6%). Aquellos y aquellas estudiantes que asistieron desde los 5 años respectivamente obtienen un porcentaje del 49,7% al agrupar los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* y quienes desconocen si asistieron al nivel inicial, alcanzan estos niveles en un 35,4%.

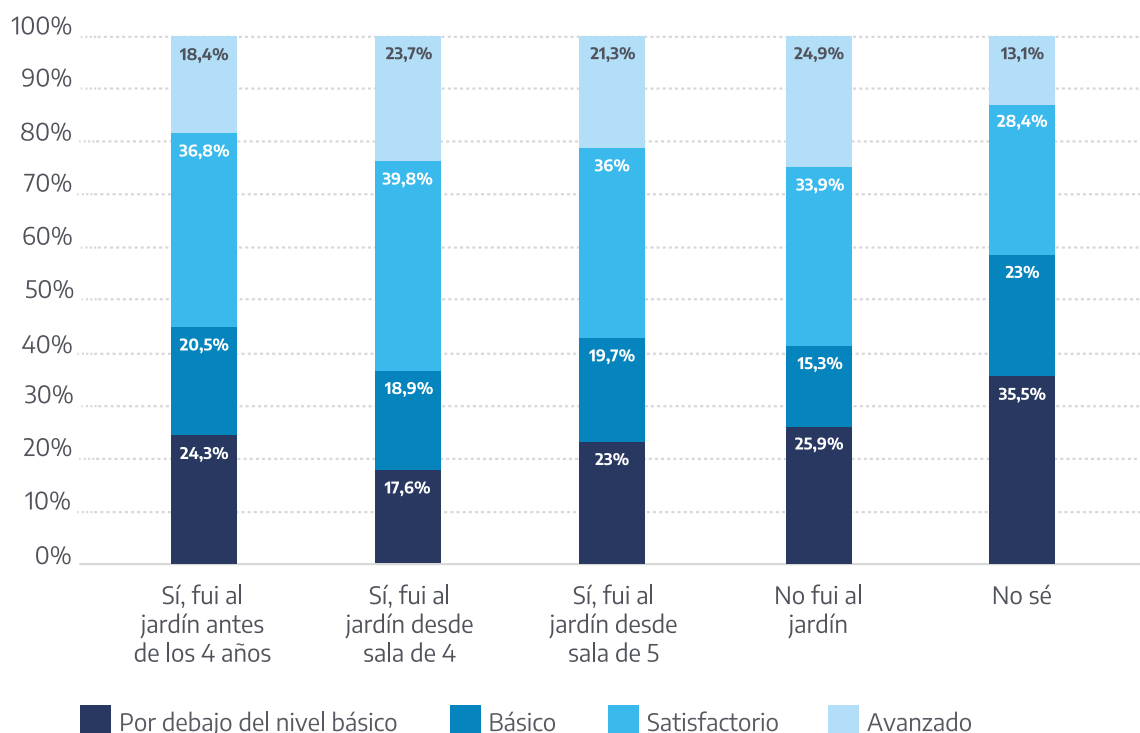
En el área de Matemática también se observan situaciones llamativas. Otra vez quienes asistieron al jardín de infantes desde los 4 años edad son quienes alcanzan los mejores desempeños considerando el agrupamiento de los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado*, en una proporción de 63,5%. Pero lo más llamativo en este caso es que las y los estudiante que afirman no haber asistido al jardín, alcanzan niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* (58,8%) en mayor medida que quienes iniciaron su escolaridad en la sala de 5 años (57,3%) y que quienes lo hicieron antes de los 4 años de edad (55,2%). Quienes desconocen si asistieron al nivel inicial presentan la menor concentración en los niveles de desempeño mencionados (un acumulado de 41,5% entre los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado*).

Estos porcentajes sugieren que es necesario realizar un estudio particular acerca del impacto del nivel inicial según ámbito, considerando una serie de datos de Aprender de más larga duración, e incluyendo indagaciones de corte cualitativo con foco en el nivel inicial en la ruralidad.

Gráfico 4.5. Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales según asistencia a nivel inicial



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico 4.6. Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales según asistencia a nivel inicial

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al indagar en los resultados de las pruebas según la condición de sobreedad en la que se encuentran las alumnas y alumnos que asisten a escuelas rurales, para el área de Lengua se observa que, en todos los casos, independientemente de la cantidad de años de desfasaje respecto de la edad teórica, quienes asisten en condición de sobreedad al 6to. grado alcanzan niveles de desempeño más bajos.

Quienes cuentan con un año de sobreedad alcanzan niveles de desempeño *Básico* o *Por debajo del nivel Básico* en una proporción de 61,3%; quienes asisten con dos años de sobreedad alcanzan dichos niveles en una proporción de 61,4% y quienes exceden en tres años o más la edad teórica alcanzan dichos niveles, llamativamente, en una proporción de 56,5%. Por su parte, alcanzan los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* el 38,7% de quienes tienen un año de sobreedad; 38,6% de quienes presentan dos años de sobreedad; y quienes tienen tres años o más de sobreedad alcanzan dichos niveles en un 43,5%.

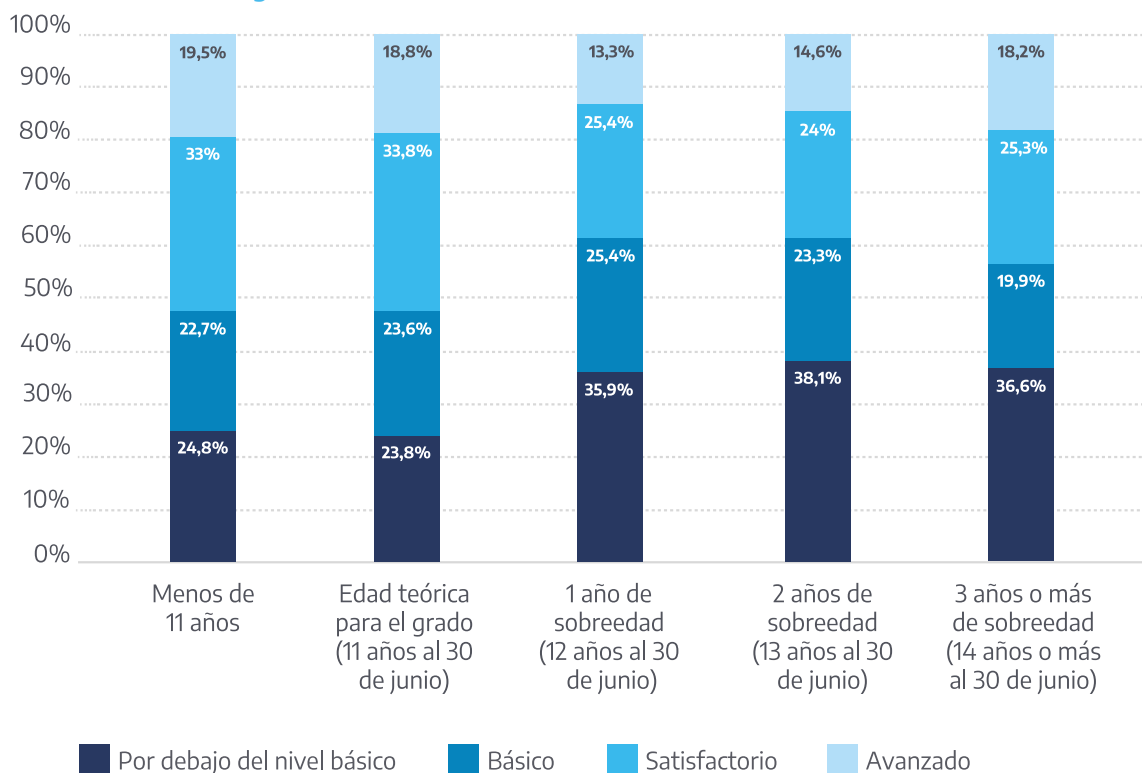
En cambio, la proporción de estudiantes que no tienen sobreedad -11 años o menos de 11 años- alcanzan niveles de desempeño *Básico* o *Por debajo del nivel Básico* representan 47,4% y 47,5% respectivamente. En esta línea, las mayores proporciones de quienes alcanzan los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* en Lengua se concentran en quienes tienen 11 años (52,6%) o menos de 11 años (52,5%).

Los desempeños en el área de Matemática en el caso de estudiantes que asisten en condición de sobreedad a escuelas rurales en líneas generales son mejores que en el área de Lengua. Sin embargo, las diferencias entre quienes se encuentran en edad teórica o menos y quienes exceden la edad teórica se mantienen.

Quienes cuentan con un año de sobreedad alcanzan niveles de desempeño *Básico* o *Por debajo del nivel Básico* en una proporción del 53,4% y quienes asisten con dos años de sobreedad alcanzan dichos niveles en una proporción del 54,2%. Al igual que en el caso de Lengua, quienes exceden en tres años o más la edad teórica se encuentran llamativamente en una mejor situación respecto de sus aprendizajes ya que un 48% registran aprendizajes en los niveles de desempeño agregados *Básico* o *Por debajo del nivel Básico*. Asimismo, presentan los niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* el 46,6% de las y los que presentan un año de sobreedad; 45,8% de aquellas y aquellos que tienen dos años de sobreedad; y el 52% quienes tienen tres años o más de sobreedad alcanzan estos niveles.

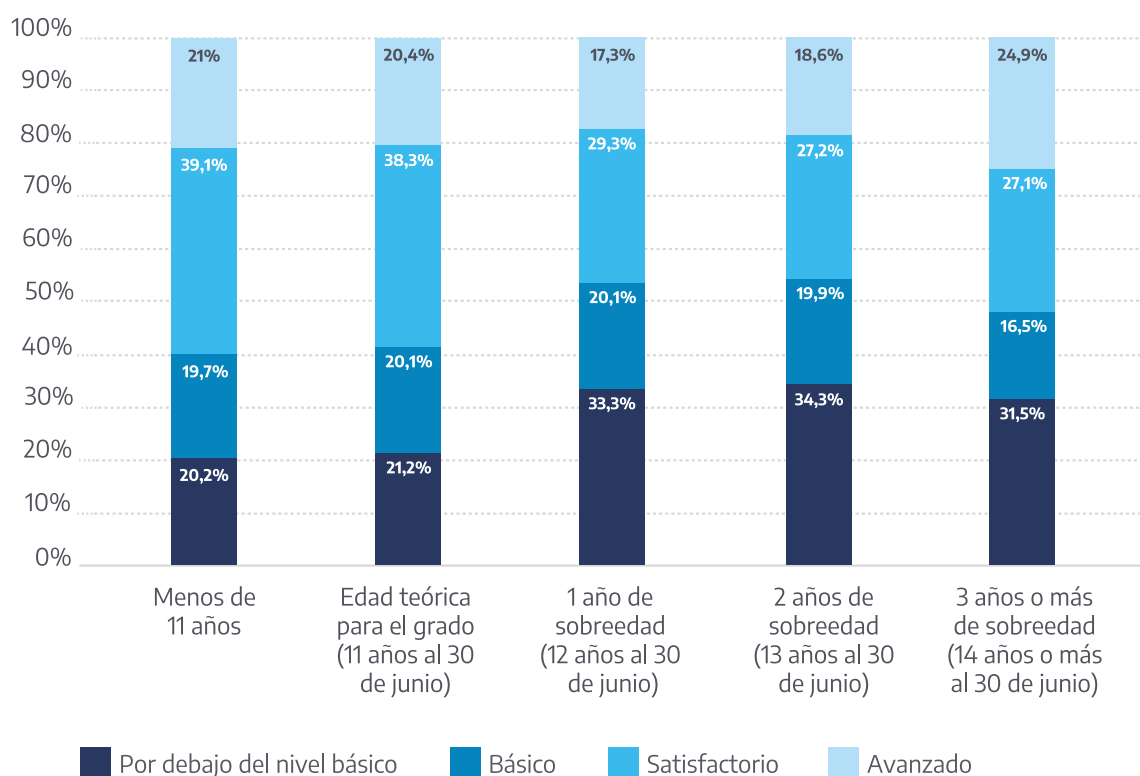
Aquellos y aquellas que alcanzan desempeños *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* contando con la edad teórica (11 años) representan un porcentaje del 41,3% y quienes tienen menos de 11 años alcanzan estos niveles en un 39,9%. Al indagar de forma agrupada los niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* se observa que la mayor concentración se ubica entre quienes tienen menos de 11 años (60,1%), seguidos por quienes tienen 11 años (58,7%).

Gráfico 4.7 Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales según condición de sobreedad



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico 4.8 Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales según condición de sobreedad



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al tomar la cantidad de años que las y los alumnos repitieron de grado como variable para analizar los desempeños en las pruebas se observa que, tanto en Lengua como en Matemática, quienes no repitieron de grado alcanzan niveles más altos en mayor proporción que quienes sí repitieron algún año de la escolaridad.

Así, para el área de Lengua quienes alcanzan desempeños *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* y no repitieron representan un 46,5%, en cambio, la proporción de quienes alcanzan dichos niveles entre las y los que sí repitieron se incrementa en forma lineal a medida que aumentan los años de repitencia: 63% quienes repitieron una vez, 64,3% quienes repitieron dos veces y 68,8% quienes repitieron tres veces o más.

Para quienes no repitieron ningún grado, la mayor concentración se encuentra en el nivel *Satisfactorio* (34,3%), proporción que asimismo se distancia en forma lineal de quienes

repitieron una vez (23,7%), dos veces (21,1%) y tres o más veces (20,3%). En esta línea, quienes alcanzan un nivel *Avanzado* también se concentran mayormente entre las y los que no repitieron (19,2%), mientras que quienes repitieron una vez alcanzan este nivel de desempeño en una proporción de 13,3%, quienes repitieron dos veces, lo hacen en una proporción de 14,6% y, por último, quienes repitieron tres veces o más alcanzan dicho nivel en un 10,9%.

En el área de Matemática la tendencia se sostiene y se observan mejores desempeños que en el área de Lengua para todas las categorías, debido a que las proporciones de quienes alcanzan niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* son mayores en el área de Matemática. Asimismo, se mantiene la diferencia entre los desempeños de las y los que repitieron algún grado y quienes no: quienes no repitieron de grado presentan una menor concentración entre los niveles *Por debajo del nivel Básico* y *Básico* (40,5%), en comparación con quienes repitieron una vez (54,2%), dos veces (55,6%) y tres veces (60,3%). Por su parte, quienes alcanzan niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* representan el 59,5% de quienes no repitieron nunca, esta proporción es del 45,8% entre quienes repitieron una vez, el 44,4% entre quienes repitieron dos veces y el 39,7% entre quienes repitieron tres veces o más.

Gráfico 4.9 Niveles de desempeño en Lengua de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales según cantidad de veces que repitieron de grado

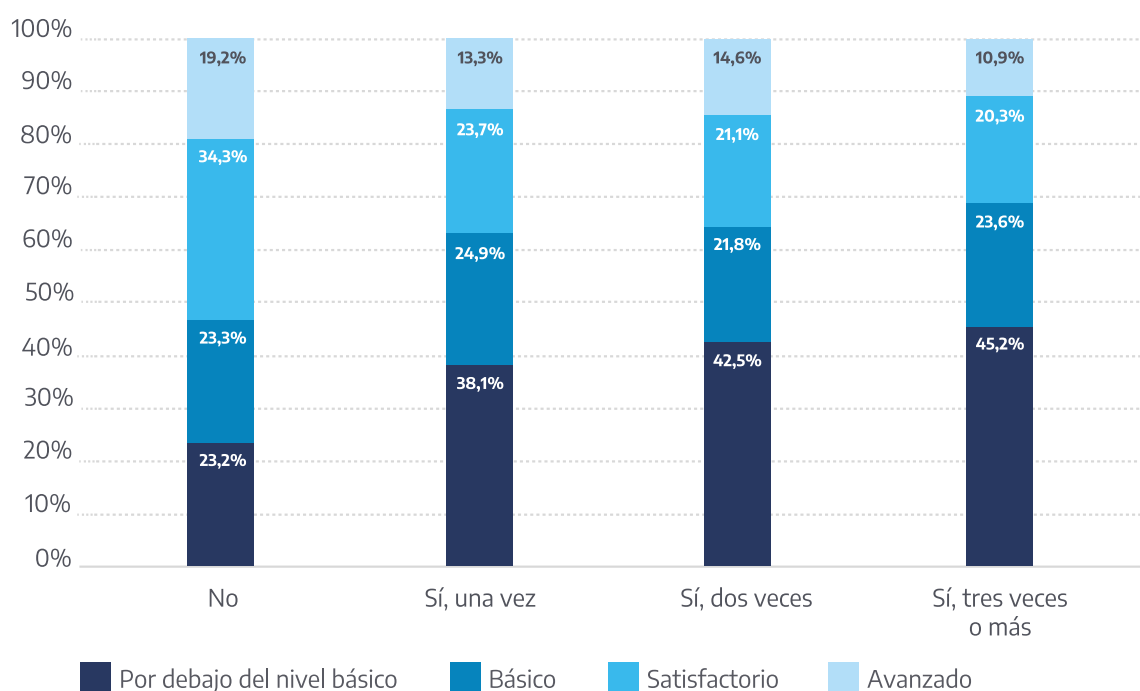
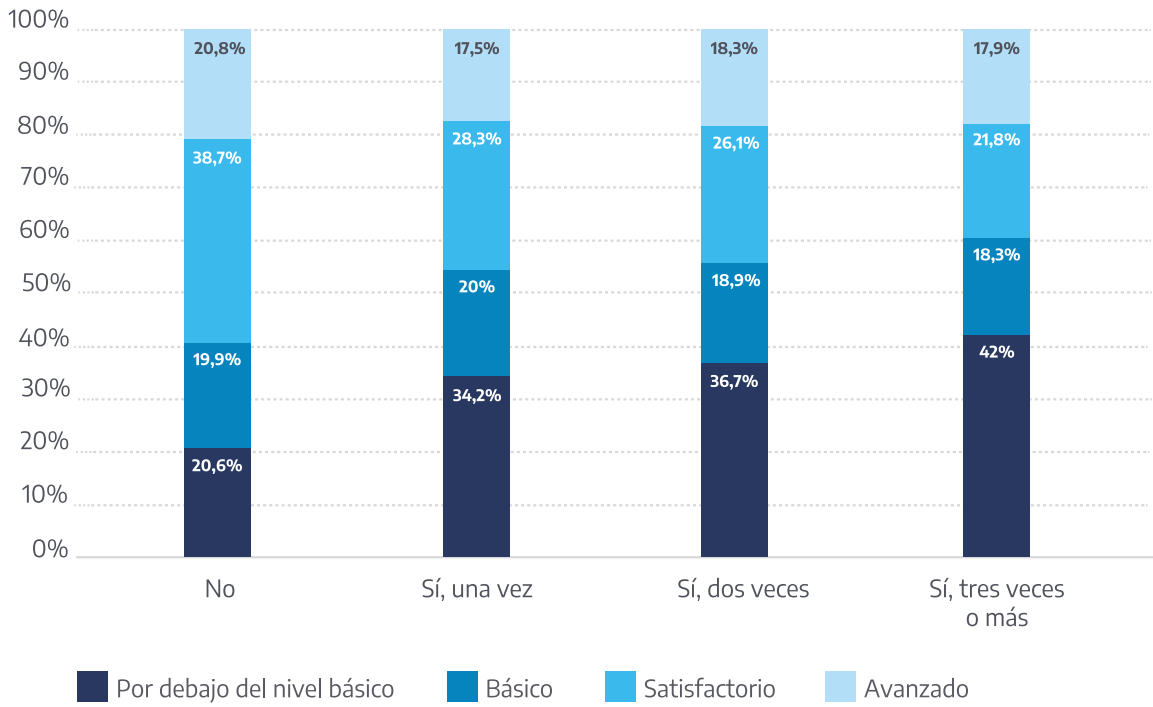
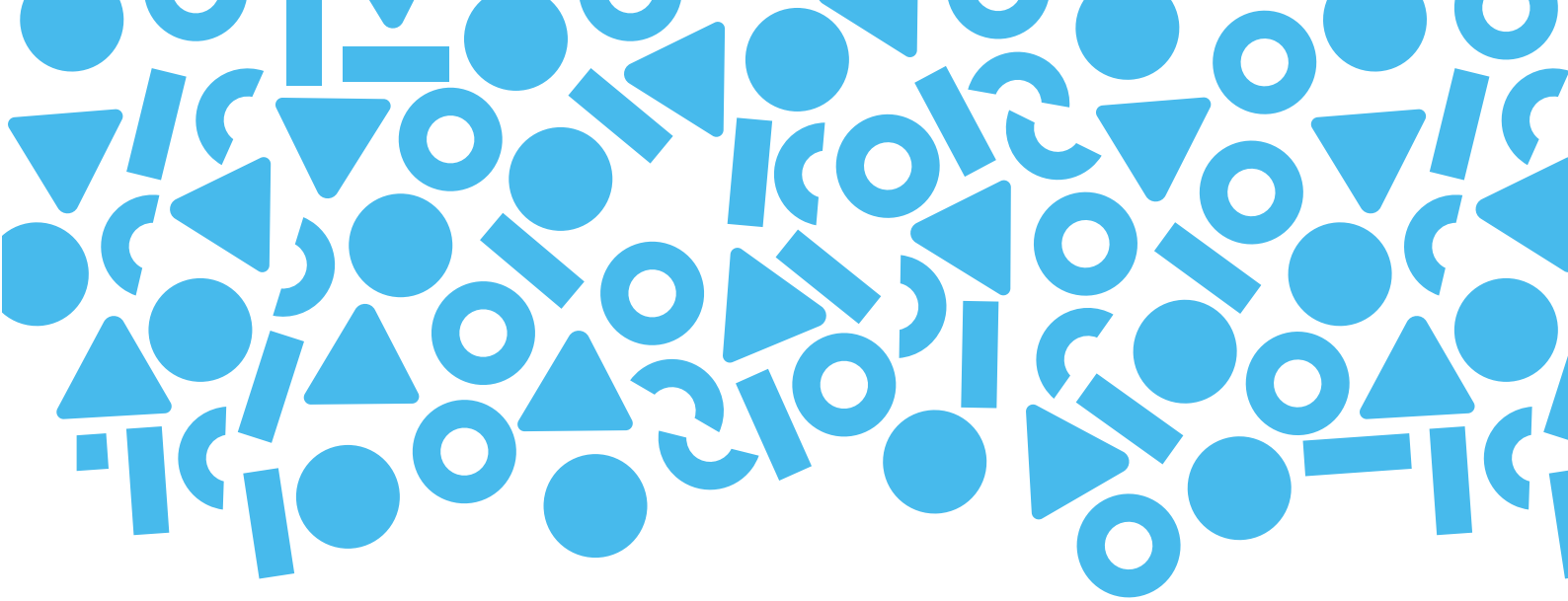


Gráfico 4.10 Niveles de desempeño en Matemática de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales según cantidad de veces que repitieron de grado



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación



5. Reflexiones finales

En el informe de Aprender 2021 se presentaron y analizaron los principales resultados de la prueba administrada en diciembre de 2021 a estudiantes de 6to. grado del nivel primario en todos los establecimientos educativos de nuestro país. Esta prueba fue diseñada e implementada en el contexto particular que implicó la situación excepcional de la pandemia a causa de la irrupción del virus del Covid-19 a nivel global. En este informe temático, a partir de las respuestas de estudiantes y directivos, se indagó sobre las condiciones que configuran las experiencias educativas de quienes asisten a establecimientos rurales.

En el capítulo 2 se analizan las características de las y los estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en áreas rurales, las características socioeconómicas del hogar de esta población en tanto elementos fundamentales para pensar sus procesos de aprendizaje, y sus trayectorias escolares. En el capítulo 3 también se analiza a las instituciones educativas de ámbito rural en función de la información provista por las y los directores, se caracteriza su oferta, la organización virtual y presencial de la propuesta pedagógica. En el capítulo 4 se observan los desempeños en las áreas de Lengua y Matemática de este conjunto de estudiantes. A continuación, se presenta un resumen de los hallazgos más relevantes provistos por la información relevada.

En primer lugar, la mayor concentración de este estudiantado se encuentra en las jurisdicciones de Buenos Aires, Mendoza, Santiago del Estero, Tucumán y Córdoba, y al observar esta distribución por región, las que tienen mayor presencia de estudiantes que asisten a establecimientos rurales son la región Noroeste, Centro y Noreste.

En segunda instancia, respecto a los recursos, equipamiento y servicios con que cuentan los hogares de las y los estudiantes que asisten a escuelas rurales, al compararlos con sus pares de establecimientos emplazados en áreas urbanas, las y los alumnos de escuelas urbanas afirman contar en sus hogares en mayor proporción que quienes asisten a escuelas rurales con todos los recursos y servicios sobre los que se indagó: posesión de libros, conexión a internet, un lugar tranquilo para estudiar, un escritorio para estudiar y una computadora que las y los estudiantes puedan utilizar para hacer sus tareas.

En relación con la realización de actividades de apoyo a la economía doméstica, no se observan grandes diferencias entre las y los estudiantes de establecimientos rurales en comparación con estudiantes de establecimientos urbanos sobre la actividad de cuidar a algún/a hermano/a u otro familiar al agrupar a quienes declaran hacer esta *tarea todos los*

días de la semana, de lunes a viernes o algunos días (67,3% y 63,6% respectivamente), y lo mismo ocurre con la realización de *tareas del hogar como cocinar, limpiar, lavar ropa, hacer las compras, etc.*, en donde la distancia entre los grupos es aún menor (85,5% y 85,2% en cada caso). Un escenario diferente se observa con la actividad trabajar la tierra, cultivar, cosechar en la huerta o cuidar animales de granja para consumir en la casa ya que la misma es realizada en mayor medida por quienes asisten a establecimientos de ámbito rural, con un acumulado del 47% que las realizan *todos los días de la semana, de lunes a viernes o algunos días*, frente al 20,4% que representa para quienes asisten a escuelas de ámbito urbano.

Con respecto a las actividades que realizan en su tiempo libre, se concluye que aquellas vinculadas con el empleo de dispositivo electrónicos son realizadas en mayor medida por las y los alumnos de escuelas urbanas en comparación con aquellas y aquellos que pertenecen a instituciones educativas rurales. En este sentido, se evidencia que la representación del universo de quienes asisten a escuelas urbanas que afirman haber usado redes sociales (Instagram, Tik Tok, YouTube, Twitch, Twitter, entre otras), haber mirado películas o series, o haber jugado con computadora, notebook, tablet, celular y/o la consola de videojuegos (*PlayStation, Xbox, Wii, otras*), es del 66,2%, del 65,1%, y del 59,3% respectivamente. En cambio, la representación de las y los alumnos de escuelas rurales para estas mismas actividades es del 44,1%, del 55,7%, y del 38,2%. Aunque con menor diferencia, se puede constatar el mismo fenómeno para actividades culturales como *ver algún espectáculo o exposición (cine, recital, teatro, museo, etc.)*, y estudiar un idioma/participar de algún curso o taller de arte. Para la primera actividad, un 31,1% de las y los alumnos de escuelas urbanas dicen haberla realizado, mientras que sólo el 22,3% de quienes asisten a escuelas rurales afirman haber visto espectáculos o exposiciones. Para la segunda actividad, la diferencia llega a alcanzar los 8 puntos, el 24,3% por parte de las y los alumnos de escuelas urbanas, y el 16,2% en el caso de sus pares de escuelas rurales. Sin embargo, el porcentaje de las y los alumnos del ámbito rural que afirman haber leído libros en su tiempo libre (43,6%), es mayor que el del ámbito urbano (38,4%).

Esta considerable diferencia que existe en la mayoría de las actividades que realizan las y los alumnos en su tiempo libre, puede ser el resultado de la desigual oferta cultural en las distintas zonas geográficas del país. Asimismo, que el empleo de dispositivos electrónicos tenga una mayor representación en las y los alumnos de ámbitos urbanos puede ser consecuencia de las diferentes oportunidades y capacidades de acceso, no solo a estos dispositivos

en sí mismos, sino también a los servicios de conectividad y zonas de cobertura que permitan emplearlos de forma regular y extendida. Del mismo modo, puede considerarse el nivel de ingresos de las familias de estas poblaciones como otro elemento explicativo de este fenómeno.

Al indagar respecto a la asistencia presencial en los colegios durante el contexto pandémico, se constata que durante 2020 un 17,8% de las y los alumnos de escuelas rurales afirman no haber asistido a ninguna clase presencial, mientras que dicha cifra desciende abruptamente para el año 2021 alcanzado un valor del 5,2%. Mismo descenso se observa en quienes afirman haber asistido en pocas o algunas clases entre estos años (29,5% para el 2020 y 10,6% para el 2021). Por último, un poco más de la mitad de las y los alumnos de escuelas rurales (52,7%) sostienen que durante 2020 asistieron a bastante o a todas las clases, mientras que dicha cifra aumenta exponencialmente para 2021 (84,1%). Estos valores permiten inferir que, en las escuelas rurales durante 2020, la presencialidad en el contexto pandémico fue desigual, evidenciando así la falta de una respuesta homogénea ante la irrupción del Covid-19 por parte de las instituciones de este ámbito. Sin embargo, al retornar en 2021 la presencialidad en los colegios rurales aumentó considerablemente.

En relación a la edad que tienen las y los directivos de los colegios en ambos ámbitos, se registra que quienes tienen *hasta 40 años* se encuentran a cargo en mayor medida de escuelas rurales (14,3%) que de escuelas del ámbito urbano (7,4%). Hay una mayor representación de directoras y directores en la franja de 56 a 60 y más de 60 a cargo de escuelas urbanas (14,9% y 4,2% respectivamente), que de escuelas rurales (4,2% y 2,3% respectivamente). De esta manera, se evidencia que las y los directivos de colegios rurales son más jóvenes que quienes conducen escuelas emplazadas en zonas urbanas.

Al observar la formación declarada por las y los directivos se observa que aquellas y aquellos que conducen escuelas de ámbito urbano concentran mayores porcentajes en las distintas ofertas de formación. Es decir, las y los directivos de establecimientos de ámbito rural han realizado en menor medida cursos de capacitación docente, postítulo, actualización académica, diplomatura, especialización, *licenciatura* o *posgrado*, en comparación con sus pares de establecimientos de ámbito urbano.

Al indagar respecto de la situación de revista de las y los directivos, se destaca que quienes son *titulares* en colegios urbanos representan el 48,1%, mientras que esta cifra desciende al

27,4% para el caso de quienes ejercen en las instituciones educativas rurales. En contrapartida, la representación de quienes son *titulares interinos* alcanza el 17,7% en las zonas rurales, mientras que dicho valor desciende al 8,3% para el ámbito urbano. Del mismo modo, aquellas y aquellos cuya situación de revista en el cargo directivo es de *interino o provisional* tiene una mayor representación en el universo de escuelas rurales, el 32,5%, que en el de las escuelas urbanas, el 23,9%. Estos datos nos permiten concluir que existe mayormente, aunque con diferencias leves, una mayor estabilidad en los cargos directos por parte de aquellas y aquellos que conducen escuelas urbanas que quienes dirigen escuelas ubicadas en zonas rurales.

Por otro lado, en relación al equipamiento de herramientas tecnológicas para las prácticas pedagógicas, se registra que 9 de cada 10 (90%) de los directivos de las escuelas rurales afirman contar con un aula digital, mientras que esta cifra desciende en más de 20 puntos para el caso de quienes conducen escuelas urbanas (71,9%). En consonancia con esta tendencia, una mayor proporción de quienes conducen escuelas rurales dice tener en sus instalaciones *kits de robótica y notebooks, netbooks o tablets* para uso de estudiantes (68,7% y 66,7% respectivamente) que sus pares de zonas urbanas (52,3% y 45,9% respectivamente). Del mismo modo, la disponibilidad de una *pizarra digital* es mayor en los colegios de ámbito rural (39,2%) que en los urbanos (35,3%). En contraposición, se registra por parte de las y los directivos de escuelas urbanas una mayor disponibilidad de impresora y *cañón o proyector* (90,4% y 88,8% respectivamente) frente a aquellas y aquellos que dirigen colegios rurales (78,5% y 78% respectivamente). Asimismo, en las escuelas de ámbito urbano la presencia de *computadoras de escritorio para uso administrativo* (87,5%), *computadoras de escritorio para uso de docentes* (40,4%), *notebook, netbook o tablet* para uso de docentes (40,5%), *computadoras de escritorio para uso de estudiantes* (38,7%), y *notebook, netbook o tablet* para uso administrativo (32,8%) es mayor respecto de lo que se observa en los colegios del ámbito rural (51,7%, 26,9%, 25,7%, 16,1% y 17,9% respectivamente).

Estos datos permiten observar que, si bien los colegios rurales frente a los establecimientos educativos urbanos se encuentran mejores equipados tecnológicamente en relación a aquellos elementos de trabajo pedagógico directo con las y los estudiantes, esta situación se revierte en materia de equipamiento específico para trabajo docente o tareas administrativas.

Con relación a las modalidades a las cuales recurrían las instituciones educativas para

realizar sus prácticas pedagógicas previo a la irrupción del Covid-19, se registra que casi 8 de cada 10 (83,6%) de alumnas y alumnos de colegios rurales no solían recibir clases con docentes conectados a distancia. Del mismo modo, un 2,6% de las y los directivos de escuelas rurales afirman que sus alumnas y alumnos solían recibir clases online, mientras que apenas un 0,6% y 0,2% mencionan que enviaban materiales por mail o solían recibir clases a través de un portal educativo, respectivamente, y el 13% afirma que las y los estudiantes solían recibir clases con docentes conectados a distancia a través de otro medio. Así, se constata que, en el período previo a la pandemia, las instituciones educativas rurales casi no incluían métodos de enseñanza virtual o a distancia en sus prácticas pedagógicas habituales.

Al indagar respecto de cómo las instituciones educativas afrontaron la continuidad de sus procesos de enseñanza durante la pandemia, se evidencia que poco más de la mitad, el 55% de las y los directivos de escuelas rurales afirman que *se realizaron actividades virtuales con el agrupamiento habitual de estudiantes*. Sin embargo, para el caso de las y los que están a cargo de escuelas urbanas, esta cifra asciende al 81,7%. Asimismo, la representación de las y los directores de estos colegios que afirman que durante la pandemia *no se realizaron actividades virtuales* es del 12,1%, mientras que en el caso de aquellas y aquellos que dirigen colegios rurales es del 34,4%. De esta manera, se puede dar cuenta de que fueron los colegios rurales los que afrontaron mayores dificultades para adecuar sus prácticas de enseñanza al nuevo contexto sanitario. Esta situación puede responder a los obstáculos que tienen que afrontar las y los alumnos de este ámbito, especialmente aquellos vinculados al limitado acceso a zonas con cobertura de conectividad o a la tenencia de dispositivos electrónicos, para poder mantener de manera sostenida una cursada a distancia o de manera virtual.

Por otro lado, en relación a los desempeños de las y los estudiantes que asisten a establecimientos rurales, estos presentan una mayor concentración en los desempeños *Satisfactorio* y *Avanzado* en el área de Matemática en relación con quienes asisten a escuelas de ámbito urbano. Sin embargo, en el caso del área de Lengua, el mayor porcentaje entre los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* se concentra en las y los estudiantes de escuelas de ámbito urbano en relación con aquellas y aquellos que asisten a establecimientos rurales.

En el marco del presente informe, es importante señalar que para la actual gestión el horizonte que deben buscar las políticas en el ámbito educativo consiste en la reducción de las

desigualdades que, en materia de recursos y calidad en los procesos de aprendizaje, existen entre los distintos actores y sectores de la comunidad educativa, siempre desde el respeto y el reconocimiento de la diversidad de las prácticas pedagógicas y la pertenencia a grupos minoritarios. En consecuencia, el Ministerio de Educación de la Nación apuesta a sostener, diversificar y a profundizar las políticas que incentiven y fortalezcan las oportunidades de acceso a una educación de calidad, integral e inclusiva, así como también la formación y capacitación de las y los docentes y equipos directivos para mejorar la calidad de las experiencias educativas de sus respectivos alumnados. De esta forma, la información relevada en este informe respecto de las condiciones de los procesos de aprendizaje en el ámbito rural permite diagnosticar el panorama general de su situación y, con ello, realizar un diseño y posterior implementación de políticas públicas que atiendan lo más certeramente posible a las principales problemáticas y desafíos vigentes para profundizar la democratización de una educación pública.

Director Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa:

Tomas Ciocci Pardo.

Directora de Evaluación Educativa:

Paula Viotti.

Coordinadora Gral. de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE):

Oriana Peretti.

Elaboración del informe:

Equipo de Gestión de la Información:

Melina Polo (coordinadora), Mariano de Martino y Lucía Santiago.

Equipo de Instrumentos de contexto:

Andrea Finotti (coordinadora), Nadia Montesano y Sofia Cugliari.

Equipo de Metodología:

Quimey Laussus Frusso (coordinador), Elisa Marilina Zayas, María Jones y Rocío Feniello.

Equipo de comunicación:

Flavia Petrini (Coordinadora).

Diseño editorial: Cecilia Román Ulloa.

Edición: Mercedes Mac Donnell