



Subsecretaría de Planeamiento
y Evaluación de la Calidad Educativa

Factores asociados al rendimiento en la prueba Aprender 2016:

Estudio exploratorio en escuelas primarias y secundarias
de la Provincia de Mendoza

Informe de investigación

• 2017 •

Factores asociados al rendimiento en la prueba Aprender 2016: estudio
exploratorio en escuelas primarias y secundarias de la Provincia de Mendoza
Informe de investigación

Autoridades

Gobernador

Mgtr. Alfredo Cornejo

Vicegobernadora

Mgtr. Laura Montero

Director General de Escuelas

Lic. Jaime Correas

Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa

Lic. Emma Cunietti

Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa

Dra. Celia Chaab

Dirección de Educación Superior

Mgter. Gustavo Capone

Equipo de coordinación

Dra. Celia Chaab

Mgtr. Adriana D'Amelio

Dr. Javier Bassi

Prof. Natalia Pérez

Prof. Andrés Galdeano

Equipo de apoyo metodológico

Lic. Cecilia Mulé

Prof. Gladys García

Prof. María Inés Encina

Lic. Patricia Yori

Prof. Emmanuel Vilchez

Trabajo de campo y preanálisis

Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001, General José de San Martín (San Martín)

Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-003, Escuela Normal Superior Mercedes Tomasa de San Martín Balcarce (San Rafael)

Instituto de Educación Superior 9-004, Escuela Normal Superior Toribio de Luzuriaga (Tunuyán)

Instituto de Educación Superior 9-005, Escuela Normal Superior Fidela Amparán (La Paz)

Instituto de Educación Superior 9-006, Escuela Normal Superior Profesor Humberto Tolosa (Rivadavia)

Instituto de Educación Superior 9-007, Dr. Salvador Calafat (General Alvear)

Instituto de Educación Superior 9-009, Tupungato (Tupungato)

Instituto de Educación Superior 9-014, Profesorado de Arte, General Alvear/Eugenio Bustos/Malargüe)

Instituto de Educación Superior 9-018, Gobernador Celso Alejandro Jaque (Malargüe)

Instituto de Educación Superior 9-021 (Junín)

Instituto de Educación Superior 9-023 (Maipú)

Instituto de Educación Superior 9-024 (Lavalle)

Instituto de Educación Superior 9-026, de la Patria Grande (Las Heras)

Instituto de Educación Superior 9-027 (Guaymallén)

Instituto de Educación Superior 9-028, Profesora Estela Susana Quiroga (Santa Rosa)

Instituto Parroquial PT-005, Nuestra Señora de Rosario de Lavalle (Lavalle)

Instituto de Educación Superior Docente y Técnica PT-026, San Vicente de Paul (San Martín)

Instituto Superior de Formación Docente PT-042, Santa María Goretti (Luján de Cuyo)

Instituto de Educación Integral PT-047, Maipú (Maipú)

Instituto de Educación Superior Docente y Técnica PT-068, Nuestra Sra. del Rosario de Pompeya (Ciudad de Mendoza)

Instituto Terciario PT-090, Rodeo del Medio (Maipú)

Factores asociados al rendimiento en la prueba Aprender 2016: estudio exploratorio en escuelas primarias y secundarias de la Provincia de Mendoza

Introducción

En este informe se presenta la investigación *Factores asociados al rendimiento en la prueba Aprender 2016: estudio exploratorio en escuelas primarias y secundarias de la Provincia de Mendoza*. La misma fue realizada entre septiembre de 2017 y febrero de 2018 por los equipos de investigación de los 19 (diecinueve) Institutos de Educación Superior (en adelante, IES) listados anteriormente y estuvo coordinada por la Dirección General de Escuelas (DGE). El trabajo de campo contó con la participación de 40 escuelas primarias y secundarias, ubicadas en 14 (catorce) de los 18 (dieciocho) departamentos de la provincia de Mendoza.

El objetivo del trabajo fue detectar factores asociados al desempeño en la prueba Aprender 2016 con el fin de contribuir al diseño de política educativa basada en evidencia empírica local. En la investigación se empleó un diseño mixto (cualitativo/cuantitativo), consistente en observación participante en las escuelas, en la realización de grupos de discusión y en la aplicación de encuestas a estudiantes, docentes y familias de escuelas de perfiles y contextos equivalentes que, contrariamente a lo esperable, obtuvieron puntajes disímiles en la prueba.

Los resultados principales, que son detallados al final de este informe, evidencian:

1. El énfasis en actividades «transversales» —es decir, aquellas que involucran a varios docentes, diferentes niveles y disciplinas y dos o más instituciones— en las escuelas que puntuaron alto en la prueba. Se incluye aquí el trabajo por proyectos, las actividades especiales, los proyectos interinstitucionales, la coordinación intra e internivel y el trabajo conjunto por parte de los equipos docentes.
2. La relevancia del estado de los edificios en que operan las escuelas.

3. La escuela como espacio contrastante y protector en contextos desfavorables.
4. El reconocimiento, por parte de las familias, del trabajo de los equipos docentes en general, aunque muy particularmente de los que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo en la prueba.
5. El mayoritario bienestar percibido por los estudiantes.
6. Resultados no categóricos aunque destacables respecto del compromiso de las familias con las escuelas, de la opinión acerca de los estudiantes que tienen los equipos docentes y de la autocrítica por parte de estos últimos.

El presente informe se cierra con la recomendación de considerar estos resultados en el diseño de la política educativa y en la gestión de las escuelas, al tiempo que se señala el interés de replicar esta investigación con muestras representativas y continuarla con modelos metodológicos que establezcan relaciones causales entre los factores detectados.

Fundamentación

La prueba Aprender es el «dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes e información sobre contexto» (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017a, p. 52) y está enmarcada en la Ley 26.206 (Ley Nacional de Educación), la resolución 280/16 del CFE (Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa) y la Ley 17.622, que «regula las actividades estadísticas oficiales y la realización de censos que se efectúen en el territorio nacional» (p. 53).

De acuerdo con las notas metodológicas provistas por el Gobierno de la Nación:

[La prueba] Aprender produce información robusta y confiable sobre los aprendizajes de los estudiantes siguiendo las definiciones curriculares vigentes a nivel nacional, provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los objetivos de la prueba son:

—«Obtener en forma periódica información y generar conocimiento para la toma de decisiones y análisis acerca de los desempeños de los estudiantes y notas de contexto del sistema educativo en los niveles primario y secundario» (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017a, p. 52).

—«Generar información para la comunidad educativa, los decisores y la sociedad, bajo las condiciones de confidencialidad establecidas por la Ley de Educación Nacional N°26.206 y por las normativas que regulan el secreto estadístico» (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017a, p. 52).

La prueba es estandarizada, aplicada a nivel nacional y utiliza tanto grupos muestrales como censales. En 2016 se aplicó en nivel primario y secundario. En el nivel primario se aplicó en tercer grado (muestral) y en sexto grado (censal) para Lengua y Matemáticas. En el nivel secundario se aplicó a una muestra de segundo año (Lengua y Matemáticas) y a la totalidad del alumnado de quinto año (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

Los resultados son expresados en cuatro niveles de desempeño (concebidos como capacidades en el dominio de los contenidos): *por debajo del nivel básico*, *básico*, *satisfactorio* y *avanzado*. Estos niveles revelan el grado de desarrollo de las capacidades de los estudiantes en cada área. Por ejemplo, en Matemáticas se evaluaron el reconocimiento de conceptos, la resolución de operaciones, la resolución de situaciones y la comunicación. En Lengua se evaluaron la extracción, interpretación, reflexión y evaluación de información.

Los niveles fueron definidos de manera cualitativa y categorizados según la edad evolutiva de los estudiantes y según la trayectoria educativa esperable según año y nivel de escolaridad. Las capacidades son las mismas para todos los niveles de escolaridad, aunque se diferencian por la complejidad del contenido evaluado (lo que, a su vez, depende de lo esperable para la edad del estudiante y de su trayectoria escolar).

La prueba Aprender hace un fuerte énfasis en la toma de decisiones sobre política educativa (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017a, p. 52):

[...] La prueba Aprender [...] constituye un recorte de realidades más complejas. Sin embargo, la información que brinda posibilita la toma de decisiones en los distintos niveles de intervención del sistema educativo basada en evidencias. Esta evaluación debe ser concebida como una instancia más de evaluación y aprendizaje, y ser aprovechada como tal por los actores que tienen intervención y responsabilidad sobre la educación en los distintos niveles del sistema educativo.

Agrega el informe (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017a, p. 49):

El sistema de evaluación integral debe posibilitar un flujo de información que retroalimente a las escuelas, las prácticas de enseñanza, la formación docente, los docentes, los estudiantes, los decisores y otros involucrados en la definición de políticas educativas y socioeducativas.

En esta misma línea, dice el documento *Aprender 2016. Notas metodológicas* (Secretaría de Evaluación educativa, 2017b, p. 13):

El propósito de esta evaluación es constituirse en una potente herramienta para el proceso de mejora continua de la educación, fortaleciendo la toma de decisiones basada en evidencia, para contribuir a la disminución de las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje.

La prueba consta de dos partes: «una evaluación del desempeño alcanzado por los estudiantes en distintas áreas del conocimiento» y «cuestionarios complementarios que brindan información sobre el contexto y condiciones del aprendizaje a partir de las características y opiniones de los estudiantes, docentes y directivos, a los efectos de contextualizar los resultados obtenidos a partir de la implementación del dispositivo de evaluación». En esta investigación se pusieron en relación ambos aspectos (desempeño y contexto), aunque la información de contexto considerada no fue la que provee la prueba sino que fue generada *ad hoc* para esta investigación mediante las técnicas de producción de información detalladas más adelante.

Los resultados de la prueba se han hecho públicos mediante el «Sistema Abierto de Consulta Aprender 2016», en el se puede «acceder al procesamiento en línea de las bases de datos surgidas de la evaluación». La herramienta permite «elaborar tablas, gráficos y procesamientos de los datos a nivel nacional, provincial y de Municipios seleccionados [...]». En línea con la orientación a la toma de decisiones mencionada, el «Ministerio de Educación y Deportes de la Nación a través de la Secretaría de Evaluación Educativa brinda acceso público y transparente a la información con la esperanza de que su difusión y uso guíe hacia la meta común de mejorar la calidad de la educación argentina» (Secretaría de Evaluación educativa, 2017d, s/p).

En el caso de Mendoza, la adhesión fue significativamente alta: 99.1% de las escuelas y 76% del estudiantado convocado (considerando los niveles primario y secundario). Para un detalle de los resultados, se sugiere consultar el documento *Aprender 2016. Informe de resultados Mendoza* (2017a). A fines de esta investigación es importante destacar que existen factores que, predeciblemente, se asocian al desempeño:

- Repitencia: está negativamente asociada al desempeño (p. 11 y ss.).
- Sector de gestión: el rendimiento de las escuelas privadas tiende a ser superior al de las estatales (p. 22 y ss.). Esto, muy probablemente, esté mediado por la mayor presencia de padres y madres con estudios terciarios y universitarios en las primeras (p. 18).
- Estrato socioeconómico: las escuelas con estudiantes provenientes de estrato socioeconómico favorable muestran mejor rendimiento que las escuelas con estudiantes de estrato socioeconómico desfavorable (pp. 40-41).
- Ámbito: las escuelas rurales y las urbanas muestran rendimientos similares, con una leve diferencia a favor de las últimas (p. 28 y ss.).
- Género: el género femenino muestra mejor desempeño en Lengua, al tiempo que el género masculino lo hace en Matemáticas (p. 34 y ss.).

Estos resultados, como se explicó, resultan predecibles en la medida en que son consistentes con la investigación previa en el sector educativo. Sin embargo, un dato interesante es que escuelas equivalentes en términos de contexto (como provincia o ubicación geográfica) y perfil (sector de gestión, perfil del alumnado, ámbito) *muestran rendimientos dispares*. Esto permite suponer que hay *otros factores* asociados al rendimiento, algunos de los cuales pueden ser objeto de cambio a través de la gestión. De hecho, el informe de la Secretaría de Evaluación educativa menciona estos factores en sus informes.

En atención a lo expuesto, la investigación tenía los siguientes objetivos:

Objetivos

Generales

- Detectar factores asociados al rendimiento en la prueba Aprender 2016 por parte de estudiantes de escuelas primarias y secundarias de la provincia de Mendoza.
- Proponer recomendaciones de gestión a partir de los factores detectados.

Específicos

- Detectar factores *contextuales* asociados al rendimiento en la prueba Aprender 2016 por parte de estudiantes de escuelas primarias y secundarias de la provincia de Mendoza.
- Detectar factores del *perfil* de la escuela asociados al desempeño en la prueba Aprender 2016 por parte de estudiantes de escuelas primarias y secundarias de la provincia de Mendoza.

Relevancia

En primer lugar, esta investigación permitió utilizar de forma práctica la información provista por la prueba Aprender —que es amplia, detallada y rigurosa (de hecho y como se dijo, en

algunos casos los grupos utilizados son censales)—. Esto proviene de no concebir la prueba solo como «una foto» del estado de una parcela del sistema educativo *sino como la base para la gestión*. En este sentido, dice el documento *Aprender 2016. Análisis de desempeños por capacidades y contenidos. Nivel secundario* (2017c, p. 11):

Los docentes podrán utilizar este insumo para enriquecer su trabajo en el aula, contando con información detallada acerca de cuáles son las capacidades y contenidos que se encuentran mayormente afectadas y/o fortalecidas en los respectivos años académicos donde fue administrada la prueba Aprender 2016.

En segundo lugar y desde un punto de vista federalista, esta investigación generó información local con base en investigación empírica y no en una evaluación teórica y general del estado de la educación. Esto es importante en relación al primer punto: las sugerencias y medidas que se deriven serán tanto más efectivas cuanto más específica sea la información generada. No es útil, en este sentido, la información supuesta (heredada, antigua, prejuiciada, etc.), genérica o producida en contextos disímiles al de la provincia de Mendoza.

En tercer lugar y derivado de lo dicho, la investigación permitió realizar recomendaciones de gestión institucional basadas en evidencia local y actualizada que, se espera, contribuyan a mejorar la calidad de la educación en la provincia.

Finalmente, la investigación permitió aportar a la formación en investigación cualitativa de los equipos participantes de los IES y reforzar el rol productor —y no solo reproductor— de conocimiento por parte de los mismos.

Modelo metodológico

Tipo: investigación de tipo transversal y exploratoria (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1989/2008).

Unidades de información: 20 pares de escuelas equivalentes según los criterios *sector de gestión* (estatal/privada), *ámbito* (rural/urbana), *ubicación geográfica* y *perfil del alumnado*.

Cada par estuvo compuesto por una escuela que puntuó alto y una que puntuó bajo en la prueba. Las escuelas fueron seleccionadas de forma intencional en base a datos oficiales y a informantes clave en terreno (gestores, supervisores y directores del sistema educativo).

Método: teoría fundada (Glaser y Strauss, 1967/2006) y análisis estadístico descriptivo e inferencial.

Técnicas de producción de información: se utilizaron tres técnicas: la observación participante (Guber, 2011; Flick, 2002/2012; San Martín, 1986/2010), el grupo de discusión (Ibáñez, 1979/1986; Canales, 2006; Flick, 2002/2012) y la encuesta mixta (ítems cerrados y abiertos). Se registró lo observado en cada escuela en cuadernos de notas. La observación fue no estructurada, aunque se sugirieron algunas dimensiones: recreos, carpetas, factores edilicios, clima escolar, etc. Se realizaron grupos de discusión con docentes, familiares y estudiantes de las escuelas participantes. Para un mayor detalle acerca de estas dos técnicas, consultar el documento *Pautas para los equipos de investigación* en Anexos. Se aplicaron tres encuestas mixtas (ver muestras en Anexos): una a estudiantes, una a familiares de estudiantes y una a docentes. El objetivo de las encuestas fue enriquecer la información cualitativa. Dado que este tipo de instrumentos posibilita el trabajo con muestras mayores y que la prueba Aprender 2016 fue censal para los sextos grados del nivel primario y los quintos del secundario, las encuestas se aplicaron a los estudiantes pares del registro, es decir, a los estudiantes 2, 4, 6, etc., del listado de cada sección. En cuanto a los familiares, se aplicó la encuesta a un número de familiares que representara un 30% del número de estudiantes encuestados. Si bien estas proporciones no se cumplieron para todas las escuelas (mayormente por problemas prácticos), la proporción global de la muestra fue la planificada: 1028 encuestas a estudiantes y 345 a familiares. Los criterios de inclusión para familiares fueron dos: convivir con un estudiante y ser mayores de edad. Por su parte y finalmente, debían completar la encuesta, por las mismas razones que para los estudiantes, los docentes

de sexto grado del nivel primario y de quinto año del nivel secundario. En este último caso, como mínimo, los docentes de Lengua y Matemáticas (por ser las áreas evaluadas en la prueba). Cuando no fue posible cumplir con los requisitos muestrales, se siguió un criterio de disponibilidad.

Técnicas de análisis de información: análisis cualitativo de contenido (Flick, 2002/2012) para el material resultante de las observaciones y de los grupos de discusión. Por otra parte, se realizó un análisis estadístico descriptivo de la información proveniente de las encuestas y se aplicaron modelos inferenciales sobre variables de interés. Posteriormente, se integró la información de las tres técnicas de producción de información a fin de extraer los factores predominantes.

Procedimiento: en primer lugar, se solicitó la participación voluntaria de los IES de la provincia de Mendoza. Los equipos de investigación de cada instituto participante fueron formados en las técnicas de producción de información y asistidos en el proceso. Cada instituto tuvo a cargo un par de escuelas equivalentes y realizaron en ambas la observación participante y su registro, los grupos de discusión, las encuestas y, en algunos casos, un preanálisis de resultados. La información generada fue sistematizada, analizada e integrada por personal de la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa y de la Dirección de Educación Superior.

Aspectos éticos: los resultados de la prueba Aprender no se hicieron públicos ni son mencionados en este informe. Tampoco se revelaron los nombres de las escuelas participantes ni los de los integrantes de sus equipos docentes. Adicionalmente, la dirección de cada escuela fue informada de las características de la investigación mediante un consentimiento informado (ver muestra en Anexos) en el que constaron: los objetivos de la investigación, las tareas a realizar, la colaboración esperada por parte de la escuela, el derecho por parte de la escuela a participar y abandonar la investigación, el anonimato de la

escuela y de los equipos docentes participantes y el uso que se daría a la información generada.

Resultados

Como en toda investigación mixta de esta magnitud, la información generada fue abundante y diversa. A fin de reducirla, sistematizarla y arribar a los factores enunciados en la introducción y detallados más abajo, se priorizaron resultados generales y de peso relativo a nivel transversal (es decir, *entre* escuelas). Los factores fundamentales detectados son:

1. Transversalidad

En las escuelas que puntuaron alto en la prueba Aprender 2016 se observó un mayor énfasis en actividades «transversales», es decir, aquellas que involucran a varios docentes, a diferentes niveles y disciplinas y a dos o más instituciones. Las actividades de este tipo que se observaron fueron:

—El trabajo por proyectos.

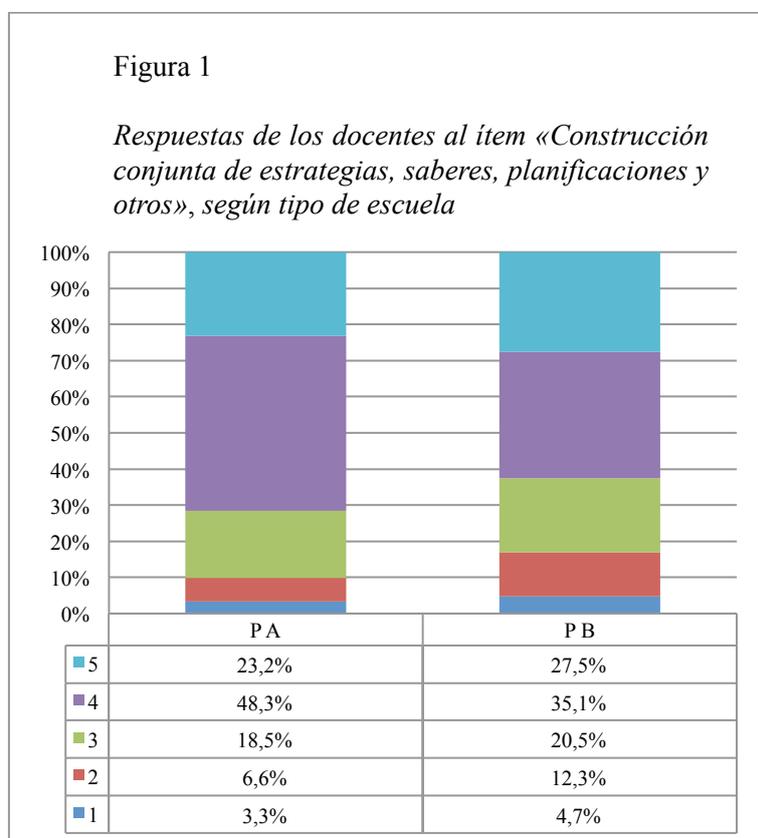
—Las actividades especiales: ferias de ciencias, concursos —de lectura, de ortografía, de ajedrez, de damas, de informática, de conservas, etc.—, revista escolar, pequeñas investigaciones cuyos resultados son presentados en grupos o resumidos en afiches, escuela abierta, actos, radio escolar, aulas ambientadas por materia, etc.

—Los proyectos interinstitucionales: olimpiadas deportivas, proyectos solidarios, visitas a instituciones, salidas, encuentros con otras escuelas, etc.

—La coordinación intra- e internivel y el trabajo conjunto por parte de los equipos docentes (por ejemplo, entre docentes de una misma sección o disciplinas de una misma área).

Esta observación es avalada por los grupos de discusión con docentes: en los grupos realizados con los equipos docentes de las escuelas que puntuaron alto, se hizo mención —en

4 de los 10 grupos— a este tipo de trabajo, no así en los grupos realizados con los equipos docentes de las escuelas que puntuaron bajo (en los que no hubo menciones a la transversalidad). Se trata, en todo caso, de un tipo de trabajo valorado: los docentes de ambos tipos de escuelas consideran la «construcción conjunta de estrategias, saberes, planificaciones y otros» como relevante. En el caso de las escuelas que puntuaron alto, un 71,5% de los docentes la consideraron como relevante o muy relevante, mientras que los docentes de las escuelas que puntuaron bajo lo hicieron en un 62,6%. Se trata de una diferencia estadísticamente no significativa —incluso desagregando por nivel (primario/secundario)—, lo que muestra el consenso entre los docentes a este respecto (ver tabla 1 en Anexos).



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada relevante. 2 = Poco relevante. 3 = Medianamente relevante. 4 = Bastante relevante. 5 = Muy relevante.

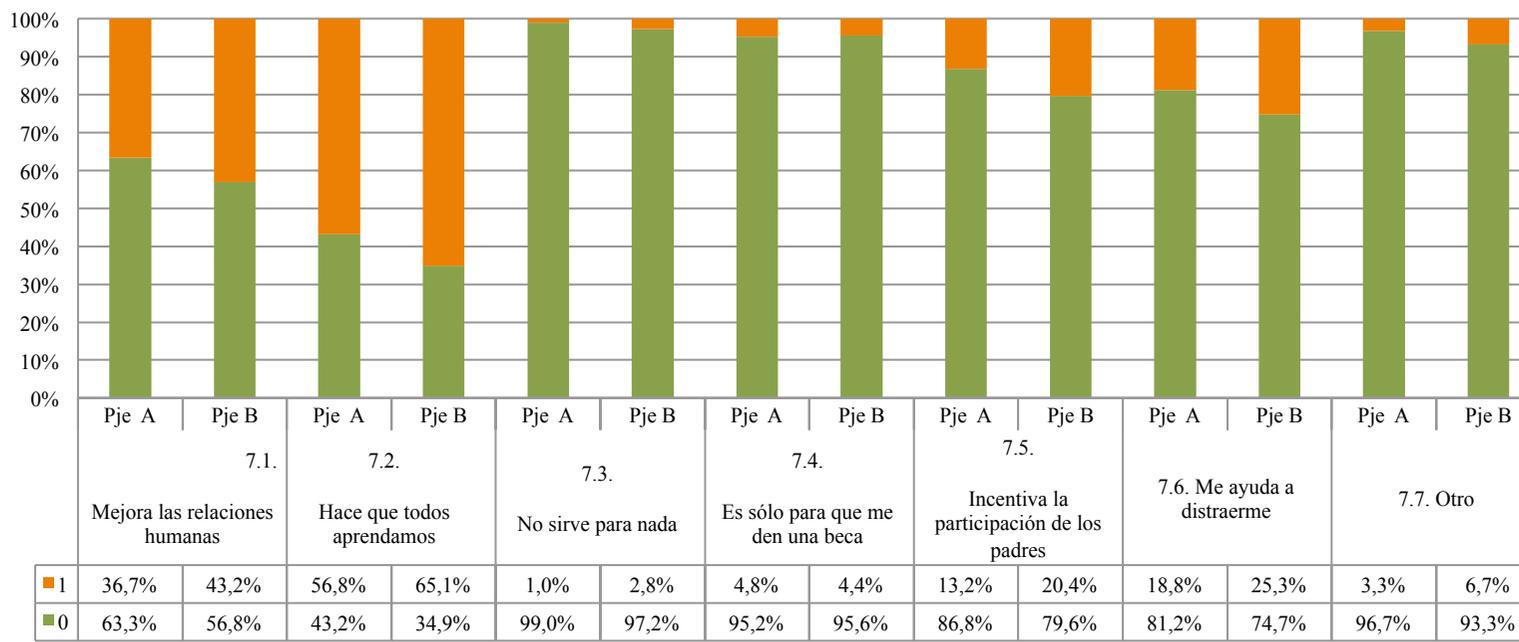
Por otra parte, los grupos realizados con familias repiten el mismo patrón: en 4 de 11 grupos, los familiares de estudiantes que asisten a escuelas que puntuaron alto destacaron este tipo de trabajo, mientras que no lo hicieron en ninguno de los grupos de las escuelas que puntuaron bajo.

Como es sabido, este tipo de actividades promueve el aprendizaje activo, contextualizado y significativo e implica a diversos actores de la institución o de otras instituciones en mayor grado que las actividades de transmisión memorística («clase magistral» seguida de evaluación teórica individual) realizadas de forma independiente por cada docente. Así lo confirman las respuestas de las encuestas a estudiantes a la pregunta por los proyectos escolares: en ambos tipos de escuelas, son valorados. Un 36,7% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto y un 43,2% de los que asisten a las que puntuaron bajo responde que los proyectos «mejoran las relaciones humanas». Adicionalmente, un 56,8% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto y un 65,1% de los que asisten a las que puntuaron bajo responde que los proyectos «hacen que todos aprendamos». Solo un 1% de los primeros y un 2,8% de los segundos contesta que los proyectos «no sirven para nada».

[Continúa en la página siguiente].

Figura 2

Respuestas de los estudiantes al ítem «Si participaste o participás de algún programa o proyecto escolar, ¿qué opinás del mismo», según tipo de escuela



Nota: Pje A = Escuelas que puntuaron alto. Pje B = Escuelas que puntuaron bajo. 0 = Respuesta no seleccionada. 1 = Respuesta seleccionada.

Este interés muestra un matiz importante. La desagregación por nivel (primario/secundario) revela que los estudiantes de nivel secundario que asisten a las escuelas que puntuaron alto manifiestan disfrutar significativamente más de las conferencias y los debates que los estudiantes de nivel secundario que asisten a las escuelas que puntuaron bajo. En el nivel primario no hay diferencias significativas a este respecto. Inversamente, los estudiantes de nivel primario que asisten a las escuelas que puntuaron bajo prefieren las actividades más convencionales: hubo diferencias significativas para «conversaciones con el profesor o maestro acerca sobre un tema de aprendizaje», «lectura comprensiva», «resolución de problemas» y «actividades memorísticas» (ver tabla 2 en Anexos).

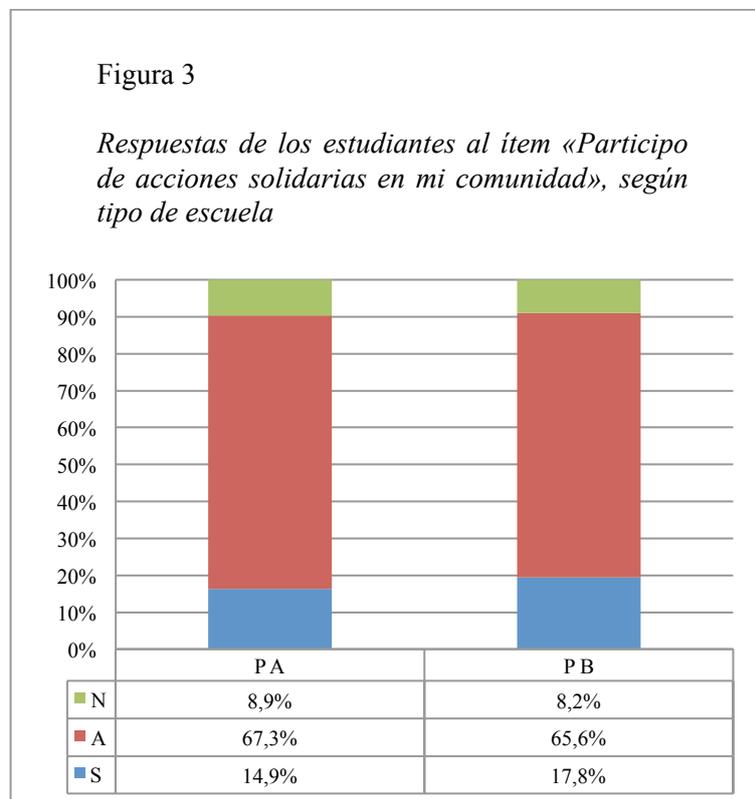
El primer resultado podría deberse, en línea con lo dicho, a la mayor disponibilidad de actividades «transversales» para los estudiantes de nivel secundario que asisten a escuelas que puntuaron alto. El segundo resultado podría explicarse por el mismo factor de disponibilidad, aunque también por la compensación que, como veremos, procuran los equipos docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo.

Con independencia del mayor énfasis en las actividades «transversales» por parte de las escuelas que puntuaron alto, la participación —y, predeciblemente, el interés— de los estudiantes en este tipo de actividades es similar en ambos tipos de escuela. Así, un 59,5% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto manifestaron participar de «programas o proyectos interesantes», mientras que lo hizo un 53,2% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron bajo.

Al discriminar este resultado por nivel (primario/secundario), aparecen diferencias interesantes: los estudiantes que asisten a las escuelas primarias que puntuaron alto participan más que los que asisten a las escuelas que puntuaron bajo (87% y 74% respectivamente) (ver tabla 3 en Anexos). Se trata de una diferencia significativa que es coherente con el menor interés que muestran los estudiantes de nivel primario que asisten a las escuelas que

puntuaron bajo por las actividades «transversales». En las escuelas secundarias, el panorama es inverso, aunque por una mínima diferencia: un 32% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto manifestó participar de proyectos, mientras que lo hizo un 33% de los que asisten a las escuelas que puntuaron bajo. Se trata de una diferencia no significativa que no permite sacar conclusiones (ver tabla 3 en Anexos).

En este línea, aparecen diferencias menores en el ítem «Participo de acciones solidarias en mi comunidad»: un 82,2% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto manifiestan participar «a veces» o «siempre», mientras que lo hace un 84,4% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron bajo.



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. N = Nunca. A = A veces. S = Siempre.

Estos resultados parecen indicar que, con independencia del énfasis en las actividades «transversales» por parte de las instituciones, los estudiantes de ambos tipos de escuela —y

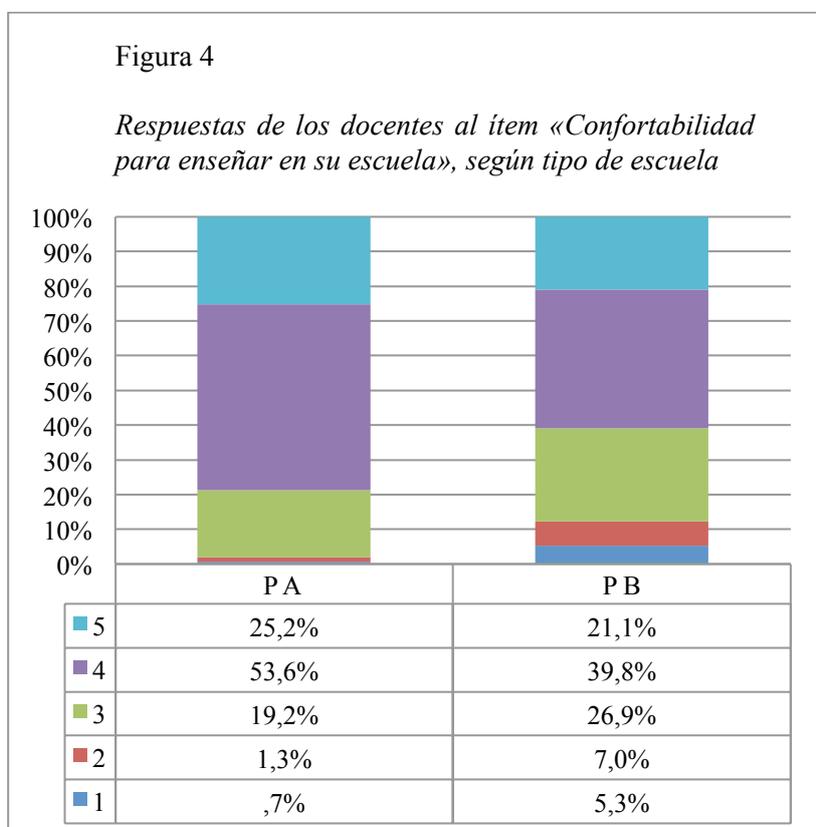
particularmente los estudiantes de nivel primario de las escuelas que puntuaron alto— se muestran interesados y dispuestos a participar en este tipo de actividades.

2. Factores edilicios

De las observaciones se extrae una diferencia importante en los edificios de las escuelas. Las escuelas que puntuaron alto en la prueba son mayormente descritas como amplias, iluminadas, bien ventiladas, en buen estado, con espacios suficientes para las diversas actividades, etc. Mientras tanto, para las escuelas que puntuaron bajo hay una división por mitades entre una descripción de este tipo y otra en que se destacan falencias edilicias: limpieza y espacios insuficientes, dependencias poco o mal iluminadas o ventiladas, deterioro (en baños o exteriores, por ejemplo).

[Continúa en la página siguiente].

Es importante destacar que este factor es relevante o muy relevante para un 78,8% de los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron alto y para un 60,9% de los que lo hacen en las escuelas que puntuaron bajo (solo un 2% y un 12,3% respectivamente consideraron este aspecto como irrelevante o poco relevante).

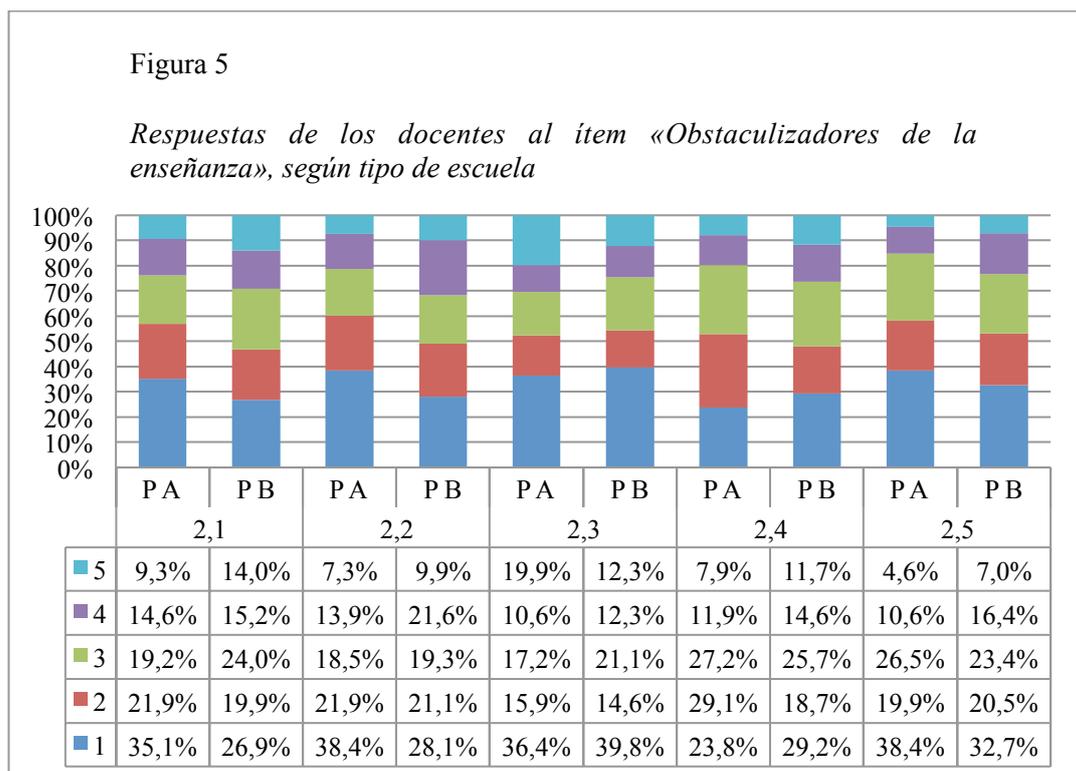


Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada relevante. 2 = Poco relevante. 3 = Medianamente relevante. 4 = Bastante relevante. 5 = Muy relevante.

Se trata de una diferencia estadísticamente significativa (ver tabla 1 en Anexos) que parece indicar que los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo trabajan en edificios en condiciones menos favorables, pero no asignan tanta importancia a dicho factor en términos de su influencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. De hecho y como se verá, otros factores, como la pertinencia de los aportes de la dirección y el apoyo administrativo para la labor cotidiana, son mucho más relevantes para estos docentes.

Especificando y en línea con esta observación, también aparecen diferencias significativas por nivel (primario/secundario): los docentes que se desempeñan en escuelas primarias que puntuaron alto consideran significativamente más relevante la «confortabilidad para enseñar» que los docentes que lo hacen en las escuelas primarias que puntuaron bajo. No hay diferencias significativas a este respecto para el nivel secundario (ver tabla 4 en Anexos).

De manera similar, la falta de recursos (libros, calculadoras, computadoras, conexión a internet, proyectores, mobiliario, microscopios, etc.) fue observada minoritariamente en las escuelas que puntuaron bajo y de forma significativa en las que puntuaron alto. Consistentemente, solo un 21,2% de los docentes que se desempeñan en estas últimas consideran la «falta de recursos aúlicos» (columna 2.2 en la figura 5) como un obstáculo relevante o muy relevante para la enseñanza, mientras que lo hace un 31,5% de los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo.

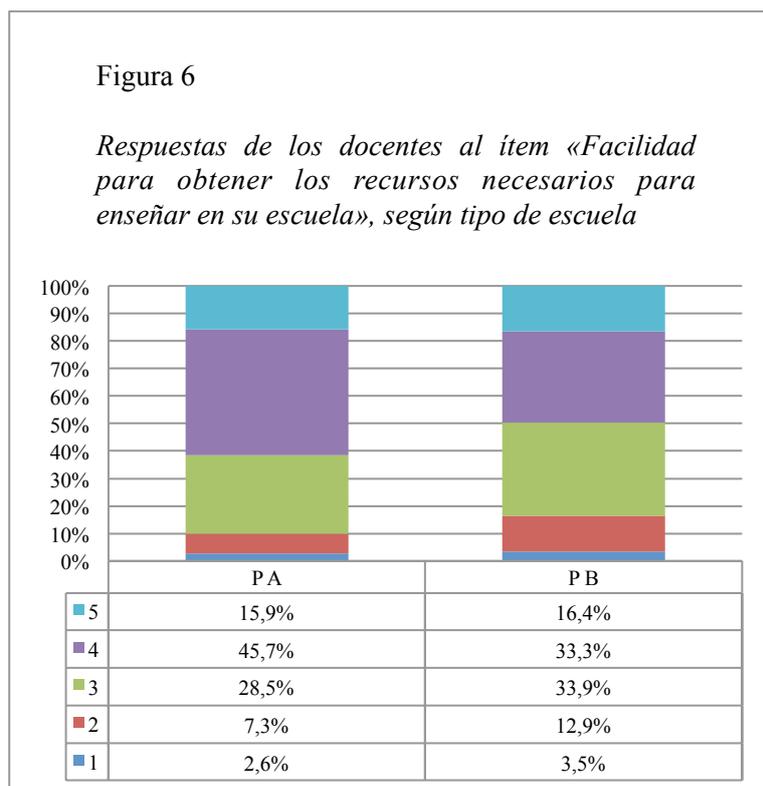


Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada relevante. 2 = Poco relevante. 3 = Medianamente relevante. 4 = Bastante relevante. 5 = Muy relevante.

Sin embargo, globalmente (es decir, tomando todas las opciones de respuesta), esta diferencia no es significativa (ver tabla 5 en Anexos), por lo que no pueden sacarse conclusiones de este resultado. Adicionalmente, en la opción abierta de la pregunta referida (en la que podían agregarse, de forma libre y a los ya listados, otros «obstaculizadores de la enseñanza»), los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo hacen mención 24 veces a la falta de recursos como un obstaculizador mientras que hay solo 15 menciones de este tipo por parte de los docentes que lo hacen en las escuelas que puntuaron alto.

[Continúa en la página siguiente].

Por su parte, la posición de los docentes respecto de este punto sigue el mismo patrón que respecto de los aspectos edilicios: los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo asignan menor relevancia a este factor (a pesar de experimentarlo en mayor grado): un 49,7% de éstos consideraron relevante o muy relevante la «facilidad para obtener los recursos necesarios para enseñar», mientras que lo hizo un 61,6% de los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron alto.



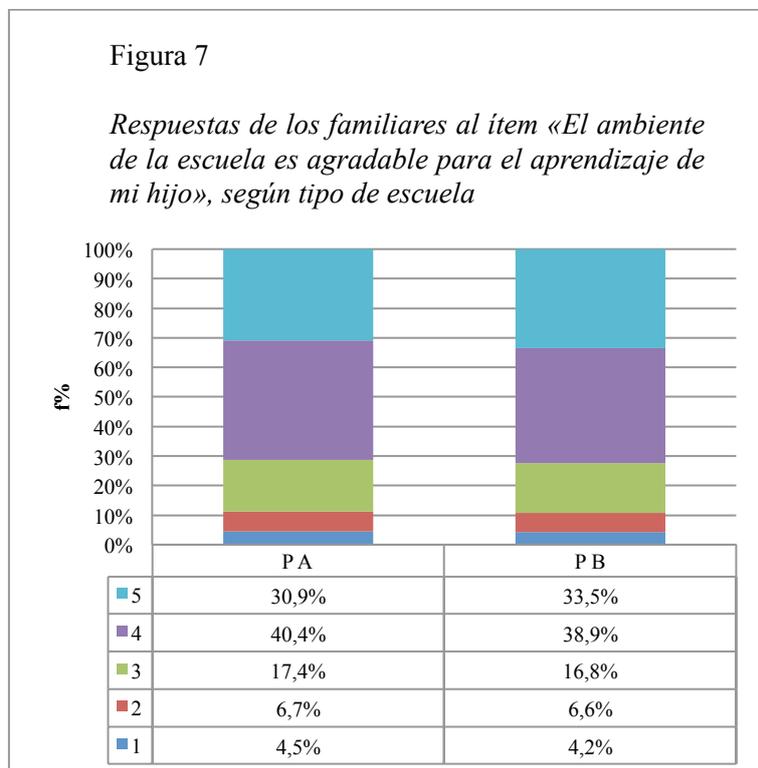
Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada relevante. 2 = Poco relevante. 3 = Medianamente relevante. 4 = Bastante relevante. 5 = Muy relevante.

Al tratarse de diferencias globales estadísticamente no significativas (ver tabla 1 en Anexos), solo hay un apoyo parcial a la idea de que los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo, a pesar de reconocer una situación comparativamente desfavorable en términos edilicios y de recursos, consideran otros factores más relevantes

para su tarea. Sí aparecen diferencias significativas al comparar por nivel (primario/secundario): los docentes que se desempeñan en las escuelas primarias que puntuaron alto valoran significativamente más el acceso a los recursos que los que lo hacen en las escuelas primarias que puntuaron bajo. No hay diferencias significativas para el nivel secundario (ver tabla 4 en Anexos).

[Continúa en la página siguiente].

A pesar de esto, las falencias edilicias y la falta de recursos aparecieron solo residualmente en los grupos de discusión con docentes y familiares. Estos últimos, de hecho, parecen encontrarse mayormente satisfechos a este respecto: un 71,3% de los familiares de estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto y un 72,4% de los familiares de estudiantes que lo hacen a las que puntuaron bajo consideran el ambiente bastante o muy agradable. Esta diferencia en la percepción entre familiares y docentes puede deberse a que los primeros, como se verá, solo asisten muy ocasionalmente a la escuela y, en cualquier caso, la escuela no constituye el espacio que habitan de forma cotidiana, por lo que es esperable que estén menos al tanto de las falencias tratadas en este punto.



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada. 2 = Poco. 3 = Algo. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

En suma, los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo reconocen la falta comparativa de recursos, aunque no parecen considerarla un factor

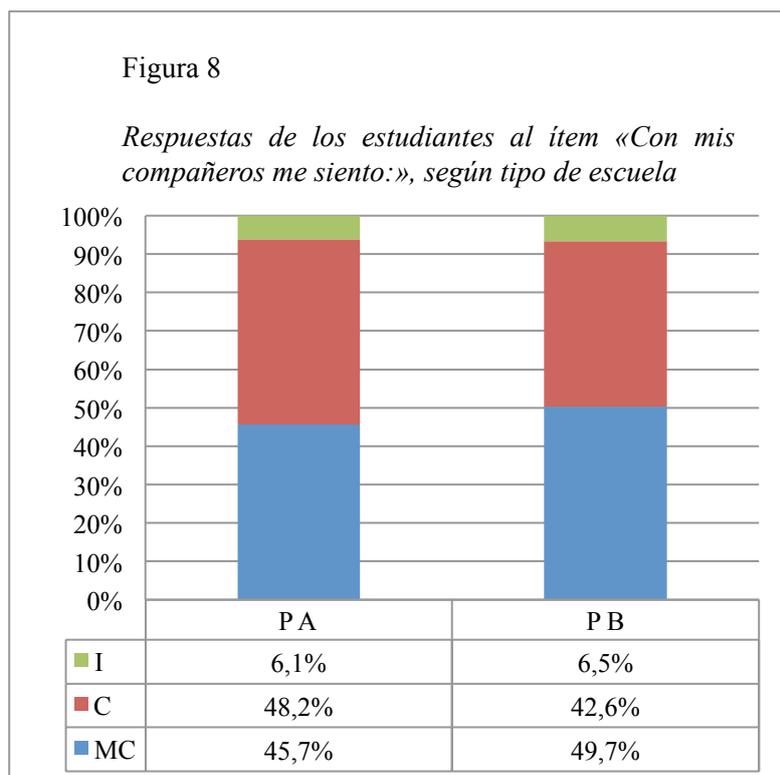
paralizante en términos de su impacto en el proceso de enseñanza/aprendizaje (esto es así, particularmente, en el nivel primario).

3. La escuela como espacio contrastante y protector

A la falta de recursos mencionada, se agrega, en las escuelas que puntuaron bajo, referencias a un entorno desfavorable que recorre la gama de la pobreza económica y los problemas de transporte a la violencia entre bandas y el microtráfico (algo que no se destacó en las observaciones de las escuelas que puntuaron alto). Este factor no aparece como saliente en los grupos de discusión, por lo que se trata, mayormente, de una constatación proveniente de la observación participante. Sin embargo, a la pregunta abierta por los «obstaculizadores del aprendizaje», los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo hacen referencia al contexto desfavorable con mayor frecuencia (11) que los docentes que lo hacen en las escuelas que puntuaron alto (4).

[Continúa en la página siguiente].

De forma interesante y a pesar del entorno desfavorable observado, los recreos (y el clima general) de las escuelas que puntuaron bajo son mayormente descritos como pacíficos y sin violencia (algo que solo es mencionado minoritariamente en las escuelas que puntuaron alto). Adicionalmente, los estudiantes de ambos tipos de escuela dicen sentirse cómodos o muy cómodos con sus compañeros. En las escuelas que puntuaron bajo, significativamente, lo hace un 90,9% de los estudiantes.

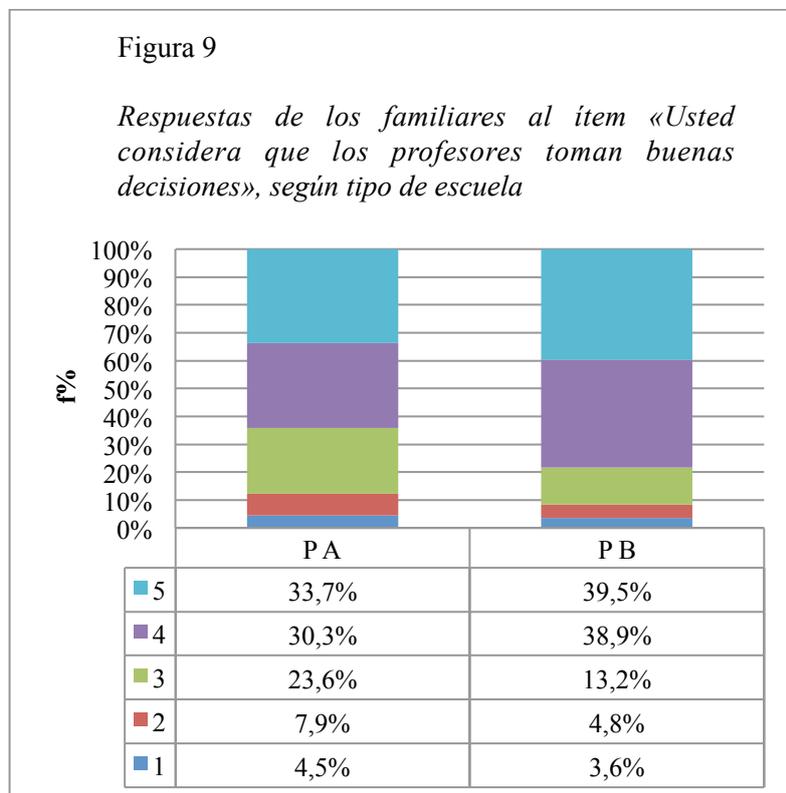


Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. I = Incómodo. 2 = Cómodo. 3 = Muy cómodo.

De lo dicho puede extraerse que las escuelas que puntuaron bajo, particularmente aquellas que se encuentran en contextos desfavorables, operan como espacios protectores y contrastan de forma importante con el contexto del que los estudiantes provienen y en el que se desenvuelven. Este carácter protector y contrastante está, como se verá, muy relacionado con el factor tratado a continuación.

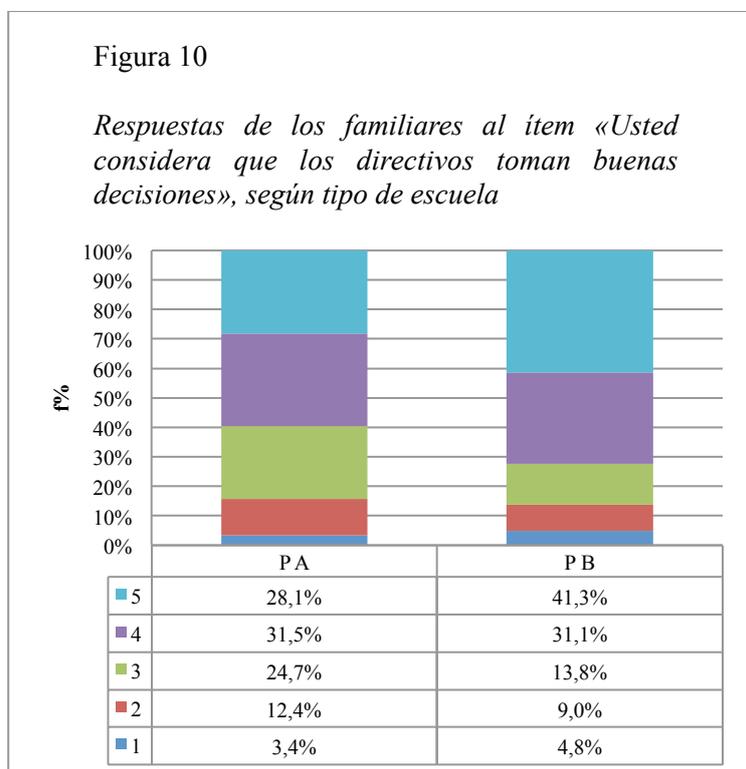
4. Reconocimiento

El trabajo de los equipos docentes es notoriamente reconocido por los familiares de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron bajo. Esto no es así en las escuelas que puntuaron alto, en las que, a juzgar por la información obtenida en los grupos de discusión, hay una división a mitades entre los familiares que valoran y los que no valoran el trabajo docente. Un patrón similar, aunque menos marcado, puede observarse en las encuestas: un 64% de los familiares de estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto consideran que los docentes toman bastante o muy buenas decisiones, mientras que en las que puntuaron bajo lo hace un 78,4%.



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada. 2 = Poco. 3 = Algo. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

En esta línea, un 59,6% de los familiares de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto consideran que los directivos toman bastante o muy buenas decisiones, mientras que, en las que puntuaron bajo, lo hace un porcentaje superior: 72,4%.

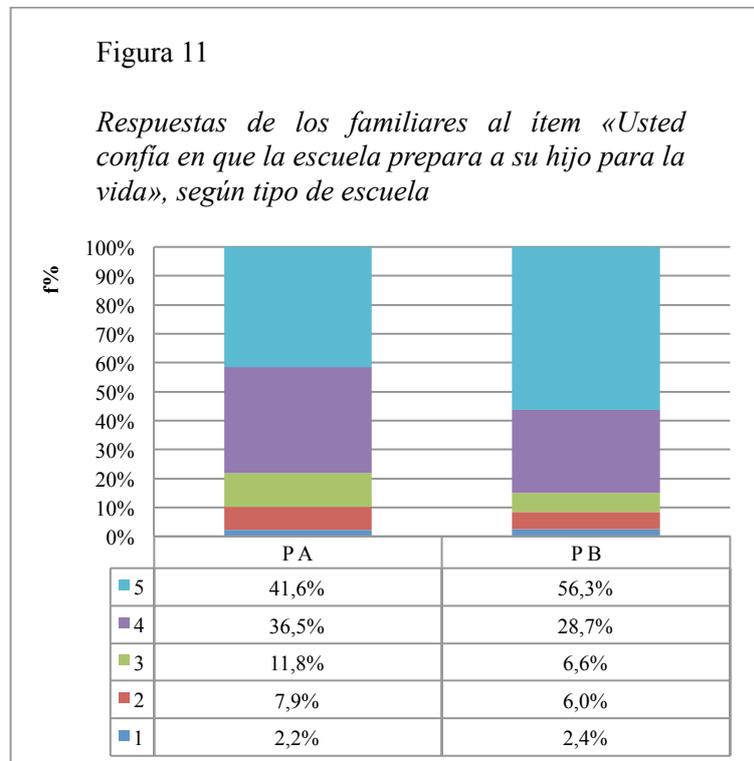


Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada. 2 = Poco. 3 = Algo. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

Una posible explicación a este resultado se halla en los grupos de discusión con los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo. Estos últimos, como se dijo, hacen mención a las falencias edilicias y de recursos, sin embargo, presentan de forma favorable su experiencia y trabajo en las escuelas, destacando el *factor compensatorio* de su trabajo. A diferencia de esto, en las escuelas que puntuaron alto en la prueba, los equipos se autodefinen como *armónicos* o *eficientes* y no tanto como compensatorios.

Es probable que las diferencias en el reconocimiento al trabajo de los equipos docentes se deba a diferencias en el tipo de exigencias de las familias: contención en las escuelas que

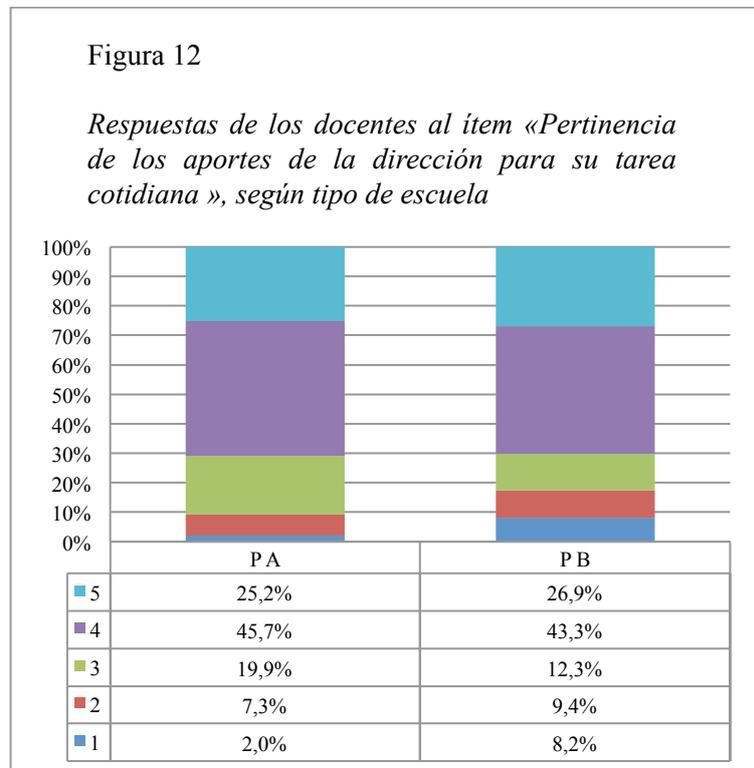
puntuaron bajo y formación en las que puntuaron alto. El ítem de la encuesta a familiares «Usted confía en que la escuela prepara a su hijo para la vida» da pistas en este sentido: fue señalado, a nivel estadístico, significativamente más por los familiares de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto (ver tabla 9 en Anexos).



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada. 2 = Poco. 3 = Algo. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

[Continúa en la página siguiente].

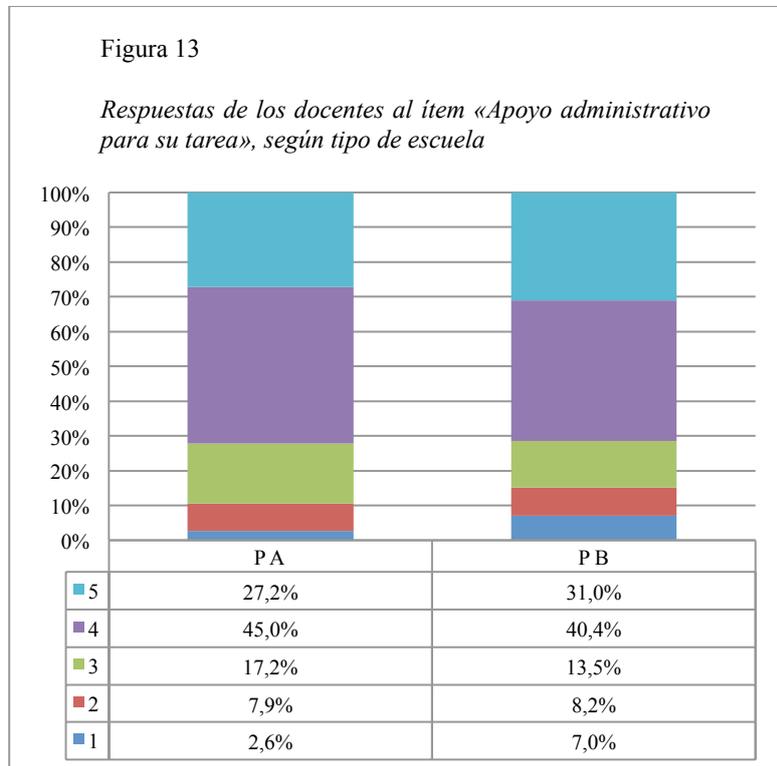
En cualquier caso, los docentes de ambos tipos de escuela consideran relevante un buen funcionamiento del equipo: un 70,9% de los docentes que se desempeñan en las escuelas que puntuaron alto y un 70,2% de los que lo hacen en las escuelas que puntuaron bajo consideran la «pertinencia de los aportes de la dirección para su tarea» como relevante o muy relevante.



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada relevante. 2 = Poco relevante. 3 = Medianamente relevante. 4 = Bastante relevante. 5 = Muy relevante.

[Continúa en la página siguiente].

Asimismo, los docentes que se desempeñan en escuelas que puntuaron alto juzgan relevante o muy relevante en un 72,2% el «apoyo administrativo», mientras que los segundos lo hacen en un 71,4%.



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada relevante. 2 = Poco relevante. 3 = Medianamente relevante. 4 = Bastante relevante. 5 = Muy relevante.

Adicionalmente, los docentes que consideran estos dos aspectos como nada o poco relevantes constituyen, como máximo, un 17,6%. Para ambos aspectos, las diferencias mostradas no son estadísticamente significativas (ver tabla 1 en Anexos), lo que muestra la importancia que asignan *todos* los docentes al funcionamiento del equipo (incluido el no docente). Respecto de este último y más específicamente, sí aparecen diferencias si se atiende al nivel (primario/secundario): los docentes que se desempeñan en escuelas primarias que

puntuaron alto consideran significativamente más relevante el apoyo administrativo. No hay diferencias significativas en el nivel secundario (para ambos aspectos, ver tabla 4 en Anexos).

En resumen, el funcionamiento del equipo docente y no docente es transversalmente considerado como relevante por los planteles de las escuelas y positivamente evaluado por los familiares, particularmente los de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron bajo.

5. Bienestar percibido de los estudiantes

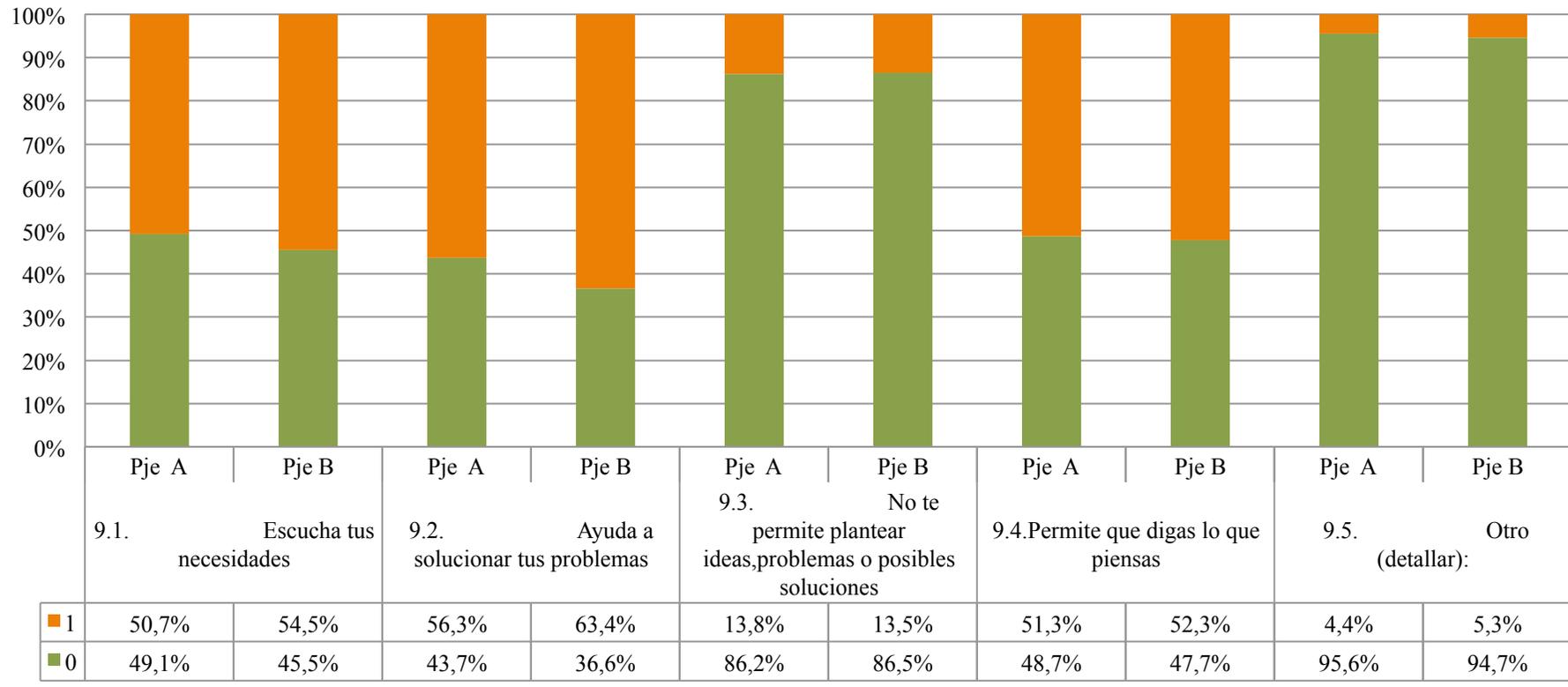
El trabajo armónico/eficiente o compensatorio mencionado en el apartado anterior es reconocido por los estudiantes. A la pregunta respecto del comportamiento de la institución ante «necesidades o problemas», cerca de un 50% de los estudiantes que asisten a ambos tipos de escuela sostienen que la escuela «escucha sus necesidades» y «permite que [digan] lo que [piensan]».

Este ítem muestra una diferencia significativa a favor de las escuelas que puntuaron bajo, lo que es coherente con el valor asignado a sus equipos docentes mencionado anteriormente (ver tabla 6 en Anexos). Solo un 4,4% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto y un 5,3% de los estudiantes que lo hacen a las escuelas que puntuaron alto sostienen que la escuela no les «permite plantear ideas, problemas o posibles soluciones».

[Continúa en la página siguiente].

Figura 14

Respuestas de los estudiantes al ítem «Ante necesidades o problemas, consideras que la escuela: », según tipo de escuela

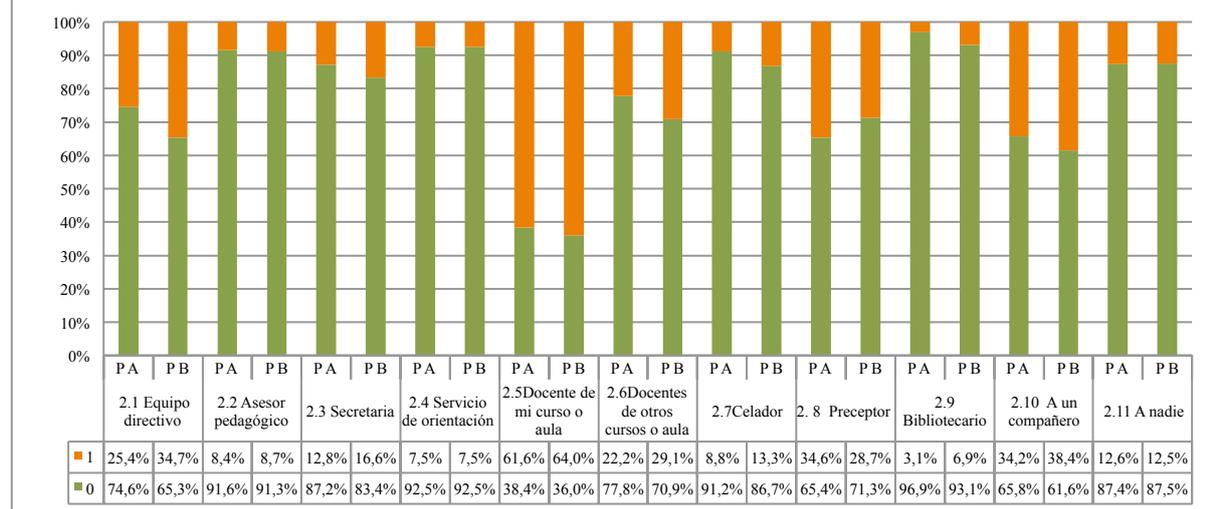


Nota: Pje A = Escuelas que puntuaron alto. Pje B = Escuelas que puntuaron bajo. 0 = Respuesta no seleccionada. 1 = Respuesta seleccionada.

Adicionalmente y de forma global, los docentes del curso al que asiste el estudiante son las personas a las que, en un 62,8% de las ocasiones, los estudiantes recurren ante «necesidades o problemas». Hay un leve favor, en este aspecto, hacia los docentes de las escuelas que puntuaron bajo: 64% versus 61,6%. Este mismo patrón sigue el apoyo solicitado al equipo directivo (34,7% versus 25,4%) y a docentes de otros cursos (29,1% versus 22,2%). Esto otorga un importante apoyo a la valoración, a la que se hizo referencia más arriba, del trabajo de los equipos docentes que se desempeñan en escuelas que puntuaron bajo. Por lo demás, como fuente de apoyo, a los docentes siguen, en promedio, los compañeros (con un 36,3%) y los preceptores (con un 31,6%).

Figura 15

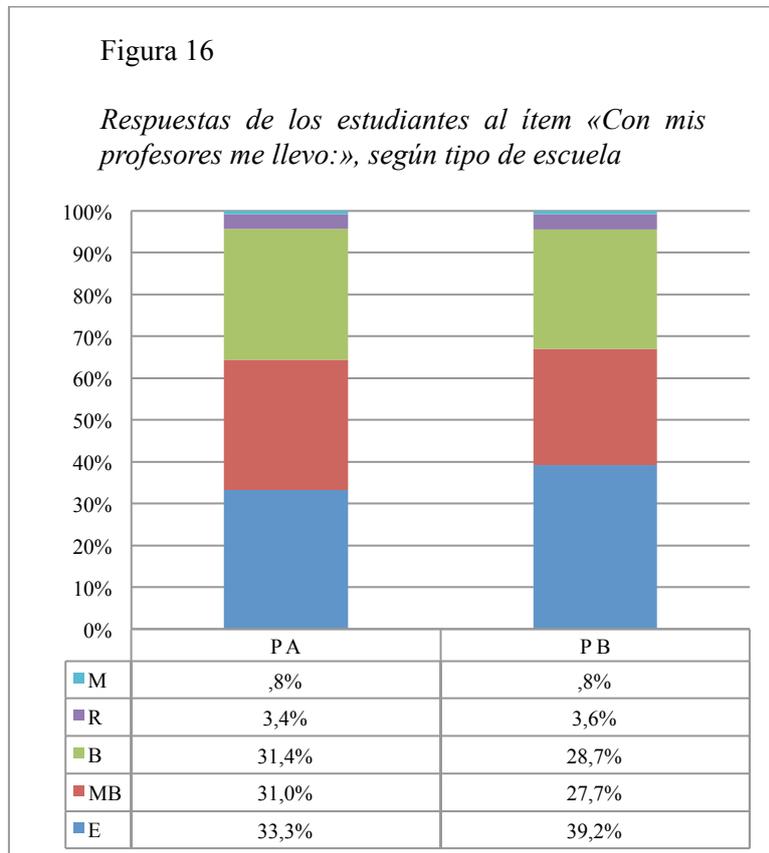
Respuestas de los estudiantes al ítem «Cuando tengo un problema en la escuela le pido ayuda a:», según tipo de escuela



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 0 = Respuesta no seleccionada. 1 = Respuesta seleccionada.

Por otra parte, un 95,7% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto y un 95,6% de los estudiantes que lo hacen a las escuelas que puntuaron bajo sostienen llevarse «bien», «muy bien» o «excelente» con sus docentes. Esto manifiesta el vínculo de

confianza entre estudiantes y docentes en ambos tipos de escuela y confirma la valoración de su trabajo, aunque, al parecer y como se dijo, por diversas razones.



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. M = Mal. R = Regular. B = Bien. MB = Muy bien. E = Excelente.

En la misma línea, los estudiantes describen en términos mayormente positivos su escuela («amigable», «alegre», «creativa» y, en menor medida, «respetuosa») y su curso («amigable» y «alegre» y, en menor medida, «creativo» y «respetuoso»). Para ambos casos, entre el 36,7% y el 54,9% de los estudiantes consideran su escuela o curso como «bullicioso», pero otras características negativas como «incómodo», «aburrido» o «agresivo» son mencionadas muy minoritariamente.

Así, por ejemplo, un 4,8% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto y un 8,9% de los que lo hacen a las que puntuaron bajo caracterizan su escuela como

«incómoda». El mismo patrón siguen las características «aburrida» (13,2%/16,1%) y «agresiva» (7,1% versus 17,7%). Las características asignadas a los cursos repiten la tendencia: «incómodo» (6,3% versus 7,9%), «aburrido» (9,4% versus 13,7%) y, en un dato significativo, «agresivo» (10,3% versus 17,1%). De este modo, se observa que, si bien las características negativas *son minoritariamente señaladas*, existe, en línea con lo dicho, una diferencia consistente a favor de las escuelas que puntuaron alto. Este resultado es relevante en la medida en que contradice la creencia de que los estudiantes no disfrutaban de la escuela.

Figura 17

Respuestas de los estudiantes al ítem «El ambiente de mi escuela es:», según tipo de escuela



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 0 = Respuesta no seleccionada. 1 = Respuesta seleccionada.

Figura 18

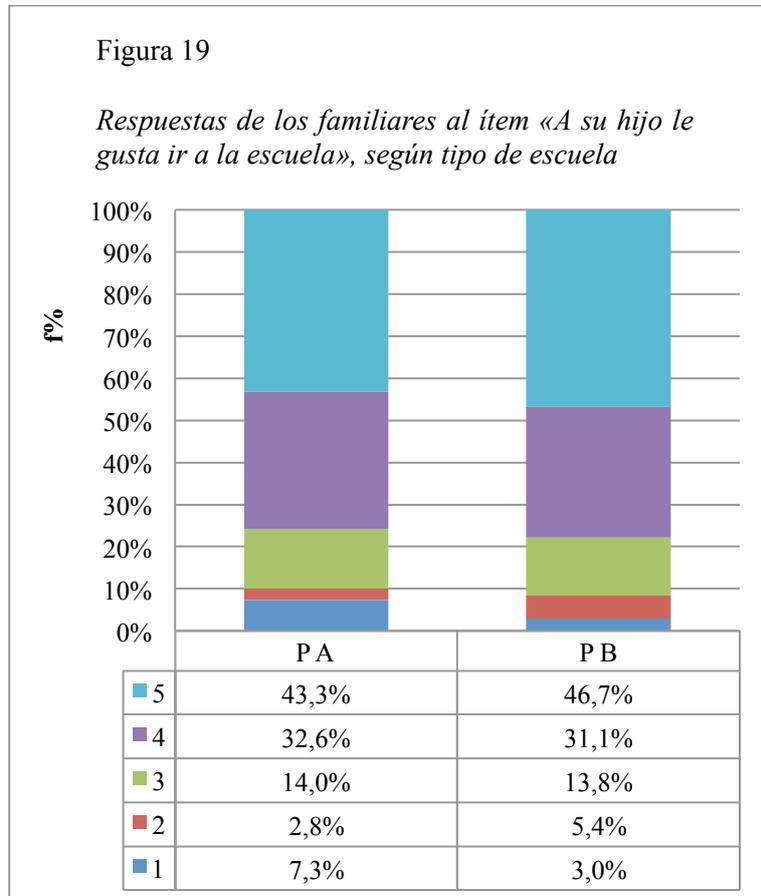
Respuestas de los estudiantes al ítem «El ambiente en mi curso es:», según tipo de escuela



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 0 = Respuesta no seleccionada. 1 = Respuesta seleccionada.

Al discriminar por nivel (primario/secundario), ciertas características negativas asociadas al ambiente de la escuela, tales como «incómodo», «aburrido» o «agresivo», son significativamente más mencionadas por los estudiantes de nivel primario que asisten a las escuelas que puntuaron bajo (aunque también aparece más «alegre»). En el nivel secundario el panorama es similar: los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto caracterizan de forma significativamente mayor el ambiente de su escuela como «respetuoso» y significativamente menor como «agresivo». Los resultados son menos contundentes respecto del ambiente del curso: características opuestas como «alegre» y «agresivo» son significativamente más señaladas para caracterizarlo por parte de los estudiantes de nivel primario que asisten a las escuelas que puntuaron bajo. En el nivel secundario no aparecen diferencias significativas de importancia. (Para el detalle, ver las tablas 7 y 8 en Anexos).

Finalmente y a juicio de los familiares, a un 75,9% de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto y a un 77,8% de los que lo hacen a las escuelas que puntuaron bajo les «gusta ir a la escuela» «bastante» o «mucho». Se trata de una diferencia significativa.

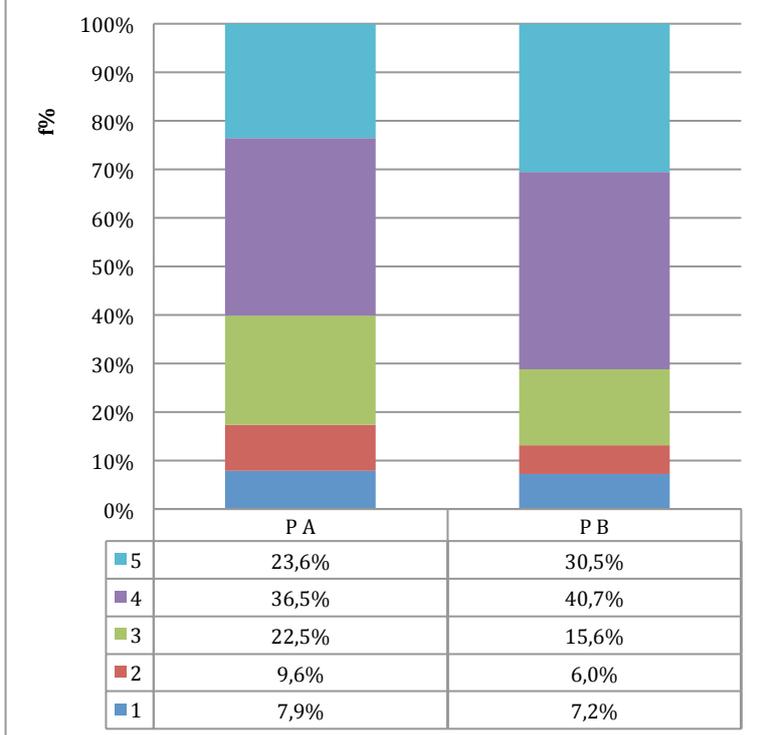


Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada. 2 = Poco. 3 = Algo. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

De modo similar, el ítem «Su hijo confía en que la escuela puede ayudar a resolver sus problemas» también presenta diferencias estadísticamente significativas a favor de las escuelas que puntuaron bajo (ver tabla 9 en Anexos).

Figura 20

Respuestas de los familiares al ítem «Su hijo confía en que la escuela puede ayudar a resolver sus problemas», según tipo de escuela



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada. 2 = Poco. 3 = Algo. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

En resumen, los resultados indican, por parte de los estudiantes, una evaluación mayormente positiva de la escuela y una relación de confianza con sus docentes. Esta tendencia es avalada por los familiares, muy particularmente los de estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron bajo.

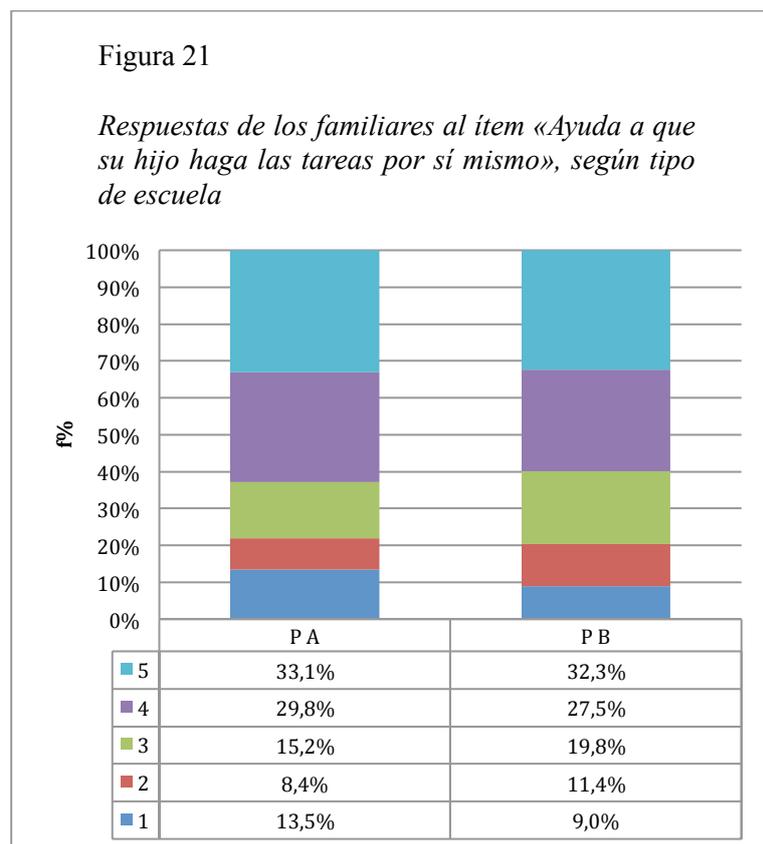
6. Compromiso de las familias y los estudiantes

Respecto del compromiso de las familias con la escuela los resultados no son categóricos. Mientras que en las observaciones se destaca un menor compromiso por parte de los familiares de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron bajo (en los cuadernos

de notas aparecen más referencias negativas y menos positivas al respecto para este tipo de escuela), los resultados de los grupos de discusión con docentes y de las encuestas a familiares muestran lo contrario. Dadas las características de cada técnica de producción de información, es razonable otorgar mayor credibilidad a la segunda tendencia: un mayor compromiso por parte de los familiares de estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron bajo.

[Continúa en la página siguiente].

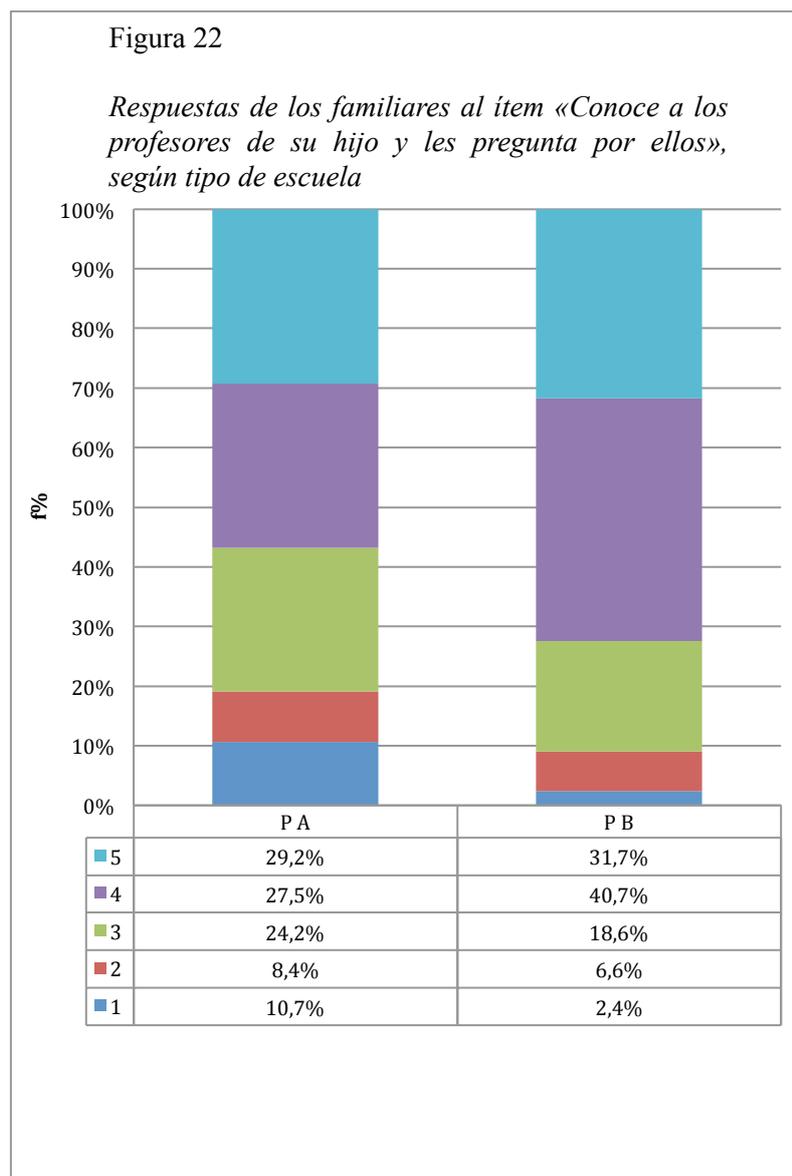
En este sentido, la autoevaluación que hacen los familiares respecto de su compromiso con la escuela aclara en cierta medida el punto. Un 62,9% de los familiares de estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto y un 59,8% de los familiares de estudiantes que lo hacen a las que puntuaron bajo sostiene que ayuda a que sus hijos hagan las tareas por sí mismos. Se trata de una diferencia menor que estaría en línea con lo observado en los cuadernos de campo, pero al no ser estadísticamente significativa no permite sacar conclusiones (ver tabla 9 en Anexos).



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada. 2 = Poco. 3 = Algo. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

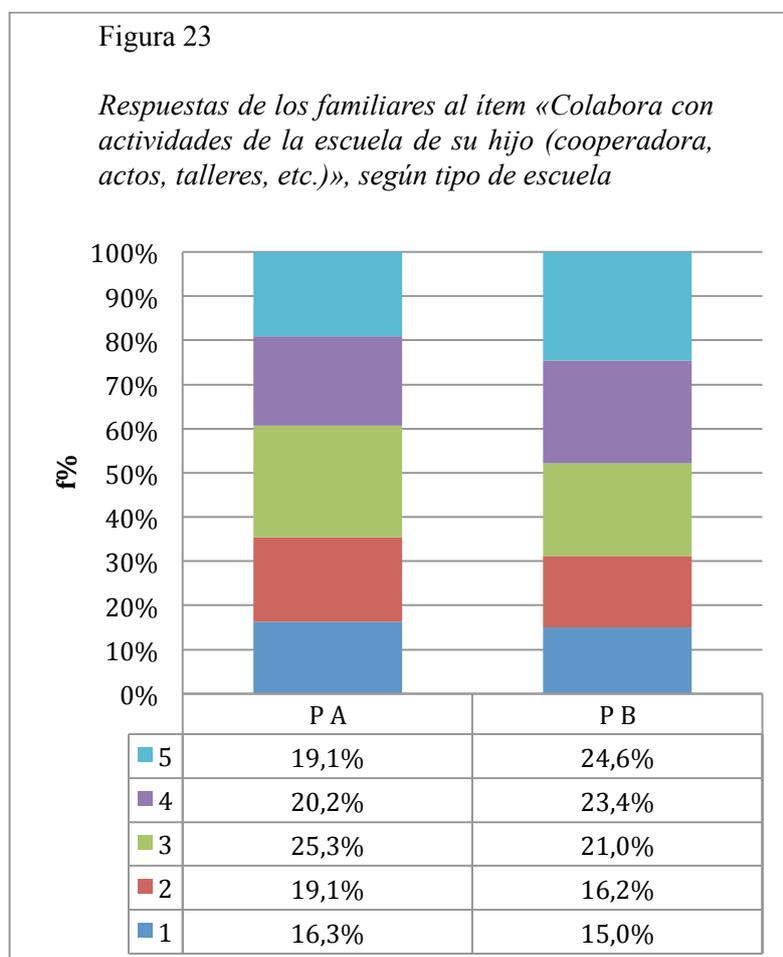
[Continúa en la página siguiente].

Hay, en cambio, una diferencia estadísticamente significativa (ver tabla 9 en Anexos) que apoya más decididamente lo detectado en los grupos de discusión con docentes, es decir, un mayor compromiso por parte de las familias de las escuelas que puntuaron bajo: un 72,4% de los familiares de estudiantes que asisten a éstas y un 56,7% de los familiares de estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto manifiestan conocer «bastante» o «mucho» a los profesores y preguntarles por ellos.



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada. 2 = Poco. 3 = Algo. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

Este mismo patrón muestra el ítem «Colabora con las actividades de la escuela de su hijo (cooperadora, actos, talleres, etc.)»: un 39,3% de los familiares de estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto y un 48% de los estudiantes que lo hacen a las escuelas que puntuaron bajo manifiestan colaborar «bastante» o «mucho».



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada. 2 = Poco. 3 = Algo. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

Como se ve, estos resultados son solidarios con lo detectado en los grupos de discusión con docentes: las familias de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron bajo están —aunque, en apariencia, levemente en la medida en que la diferencia no es estadísticamente significativa— más comprometidas con las actividades de la escuela que las

familias de los estudiantes que asisten a las escuelas que puntuaron alto (ver tabla 9 en Anexos).

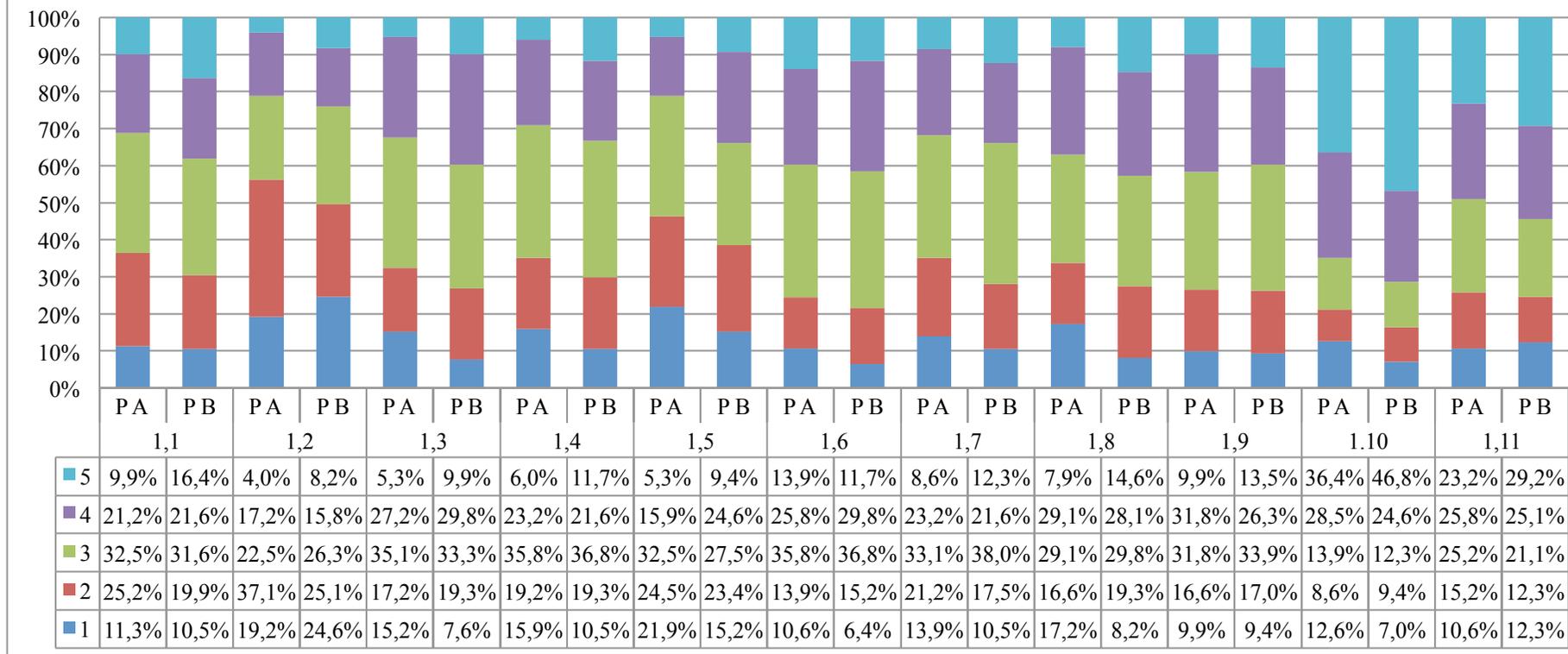
Con todo y a la luz de los últimos dos resultados presentados, es importante destacar la diferencia de compromiso entre las actividades *en el hogar* y *en la escuela*: los familiares se comprometen más con las primeras que con las segundas. A este respecto, en los grupos de discusión con docentes de ambos tipos de escuela se hace mención, como se dijo, a la falta de compromiso de las familias pero también a sus causas: horarios de trabajo, padres y madres muy jóvenes o sin educación formal, empleos precarios, problemas de transporte, etc.

Igualmente no categórica es la opinión expresada por los equipos docentes acerca de los estudiantes. Mientras que en las observaciones y los grupos de discusión con docentes en ambos tipos de escuela no aparece una opinión mayoritariamente desfavorable respecto de los estudiantes, en las encuestas a docentes aparecen referencias críticas como «falta de compromiso», «desinterés», «poca motivación», falta de conocimientos previos, «indiferencia», «falta de valores», «distracción por el uso de dispositivos móviles», «desvalorización de la importancia del estudio», etc.

En esta línea, en dichas encuestas, los «obstaculizadores del aprendizaje» vinculados a los estudiantes —como déficit atencional, dificultades en el reconocimiento de conceptos, problemas de comprensión, dificultades en la resolución de problemas, etc.— son consistentemente más señalados en las escuelas que puntuaron bajo que en las que puntuaron alto (con diferencias estadísticamente significativas para «dificultades en el reconocimiento de conceptos», «dificultades comunicativas» y «problemas de oralidad»), destacándose, para ambos tipos de escuela, la «falta de estudio» y el «incumplimiento de tareas». Esto señala una percepción levemente más desfavorable respecto de los estudiantes, sin diferencias por nivel (primario/secundario), por parte de los equipos que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo (ver tablas 10 y 11 en Anexos).

Figura 24

Respuestas de los docentes al ítem «Obstaculizadores del aprendizaje», según tipo de escuela



Nota: PA = Escuelas que puntuaron alto. PB = Escuelas que puntuaron bajo. 1 = Nada relevante. 2 = Poco relevante. 3 = Medianamente relevante. 4 = Bastante relevante. 5 = Muy relevante.

Con todo, es interesante destacar que mientras que cierto discurso negativo acerca de las familias y los estudiantes aparece (aunque de forma poco destacada y, como se dijo, no categórica), el discurso autocrítico por parte de los equipos docentes es aun menos marcado: aparece *una* mención en las observaciones, *una* en los grupos de discusión con docentes y *una* en las encuestas. En esos casos, se hace referencia a la falta de actualización/readaptación de las estrategias pedagógicas o a la desconexión de la escuela con la realidad de los estudiantes.

Conclusiones y recomendaciones para la gestión

Los resultados de la prueba Aprender 2016 confirman hallazgos anteriores respecto de la relación entre desempeño e ingresos de las familias, sector de gestión o género. Esta investigación, sin embargo, aporta nueva información. Particularmente:

- La relevancia del trabajo por proyectos (y de la «transversalidad» en un sentido general).
- El rol de los factores edilicios y los recursos.
- La escuela como espacio contrastante y protector en contextos desfavorables.
- El reconocimiento, por parte de las familias, del trabajo de los equipos docentes en general, aunque muy particularmente de los que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo en la prueba.
- El mayoritario bienestar percibido por los estudiantes.

En función de las conclusiones se formulan las siguientes recomendaciones:

- Analizar las evidencias de los reportes operativos de evaluación en tanto instrumentos de retroalimentación educativa, es decir, con el fin de contribuir a la mejora en el aprendizaje en particular y en la educación en general.
- Implementar trabajos por proyectos, tanto en primaria como en secundaria. Esta metodología propicia el fortalecimiento de los vínculos interpersonales entre directivos,

docentes, estudiantes y familiares para el logro de aprendizajes compartidos. A su vez, fomenta el desarrollo del potencial de los participantes respecto de sus habilidades cognitivas y sociales. En los trabajos por proyectos, el docente es guía calificado, orientador, coconstructor del saber y del saber-hacer. A su vez, el estudiante se constituye, en relación con sus pares, en protagonista de su proceso de aprendizaje. Así, se optimizan los espacios y los recursos en pos de las necesidades del proyecto y se fomenta el trabajo cooperativo entre los diferentes actores.

—Mantener en buenas condiciones y optimizar el uso de espacios y recursos.

—Poner en valor y reconocer el trabajo docente, particularmente el de los equipos que se desempeñan en las escuelas que puntuaron bajo en la prueba.

—Fortalecer el vínculo de la escuela con los familiares, particularmente respecto de las actividades realizadas en las instituciones.

—Generar espacios de reflexión y autoevaluación de las prácticas docentes a fin de compartir experiencias, formalizar estrategias y contribuir a la conscientización de las características y efectos de tales prácticas.

Balance del proceso

La investigación presentada en este informe fue pionera, de carácter mixto (cualitativa/cuantitativa), realizada en departamentos de casi toda la provincia de Mendoza y orientada a producir información local. Adicionalmente, fue fruto del trabajo coordinado entre los IES, las escuelas participantes y la DGE. Por otra parte, los resultados son relevantes para la política educativa, lo que constituye un objetivo prioritario a nivel nacional.

Por otra parte, se trató de una investigación mayormente descriptiva que no establece causalidad entre los factores por lo que sería interesante continuar esta línea de investigación con estudios que la establezcan. Finalmente, se trabajó con muestras importantes pero no

representativas por lo que sería positivo replicar la investigación con muestras representativas.

Referencias

- Bertaux, D. (1997/2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales, *Metodologías de investigación social* (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM.
- Flick, U. (2002/2012). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En Autor, *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 149-173). Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967/2006). The discovery of Grounded Theory. *Strategies for Qualitative Social Research*. New Brunswick y Londres: Aldine Transaction.
- Guber, R. (2011). La observación participante. En Autora, *La etnografía. Método, campo, reflexividad* (pp. 51-68). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1989/2008). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Ibáñez, J. (1979/2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- San Martín, R. (1986/2010). La observación participante. En, M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª edición). Madrid: Alianza.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017a). Aprender 2016. Informe de resultados Mendoza. Extraído de <http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Mendoza-Aprender-Informe-Grados-Muestrales-1.pdf>
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017b). Aprender 2016. Notas metodológicas. Extraído de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005591.pdf>
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017c). Análisis de desempeños por capacidades y contenidos. Nivel secundario. Extraído de:

http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/analisis-desempenos-secundaria-595bd37d766f4.pdf

Secretaría de Evaluación Educativa (2017d). Resultados de la prueba Aprender 2016.

Extraído de <http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/>