

ZOOM EDUCATIVO

**LOS DESEMPEÑOS ACADÉMICOS
EN CONTEXTO SEGÚN LAS
EVALUACIONES DEL SISTEMA
EDUCATIVO DE LA CIUDAD
DE BUENOS AIRES**

Margarita Poggi

UNIDAD DE EVALUACION INTEGRAL DE LA CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA – UEICEE
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN – GCABA Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACION LA CIENCIA Y LA CULTURA – OEI

ZOOM EDUCATIVO. 1/ LOS DESEMPEÑO ACADEMICOS EN CONTEXTO SEGÚN LAS
EVALUACIONES DEL SITEMA EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES – CIUDAD
AUTONOMA DE BUENOS AIRES. 2019

LIBRO DIGITAL, PDF

ARCHIVO DIGITAL: DESCARGA Y ONLINE

ISBN: 978-987-3753-60-2

Agradecimiento

Deseo expresar mi agradecimiento a la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, en especial a sus autoridades y a los equipos responsables del procesamiento de datos, por la invitación a elaborar este documento.

Coordinación general: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinación técnica: Valeria Dabenigno

Autora: Margarita Poggi

Diseño gráfico: Ivana Fioravanti

Este documento fue elaborado a solicitud de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa – UEICEE -Ministerio de Educación e Innovación

Autoridades

Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación e Innovación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Luis Bullrich

Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Tamara Vinacur



ZOOM EDUCATIVO

**LOS DESEMPEÑOS ACADÉMICOS
EN CONTEXTO SEGÚN LAS
EVALUACIONES DEL SISTEMA
EDUCATIVO DE LA CIUDAD
DE BUENOS AIRES**

Margarita Poggi

Margarita Poggi es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeñó como Directora de la Sede Regional Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE – UNESCO) entre 2006 y 2016. Ha sido profesora en diversos seminarios de grado y posgrado en distintas Universidades de América Latina. Ha coordinado equipos de investigación, especialmente en el área de evaluación educativa, y ha sido responsable de proyectos de formación orientados a supervisores y directivos escolares. Se ha desempeñado como Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa en el Ministerio de Educación de Argentina, como Directora General de Planeamiento del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y como consultora de diversos organismos internacionales y nacionales.



Presentación

Zoom Educativo es una nueva serie de documentos sobre temáticas educativas relevantes que se realiza desde la Unidad de Evaluación de la Equidad y Calidad Educativa (UEICEE) con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la cual ha convocado a un grupo de investigadoras e investigadores del campo académico para producir informes que explotan/utilizan información estadística producida en la Unidad. Se trata de un nuevo producto que se inscribe en el desarrollo de la plataforma de información *Panorama Educativo. Buenos Aires Ciudad* que se inicia de manera simultánea a la publicación de esta serie, que pone a disposición de la ciudadanía y de aquellas audiencias particularmente interesadas en cuestiones educativas, un conjunto de indicadores, mapas, fichas de políticas, preguntas y respuestas acerca de la situación y evolución educativa de la Ciudad de Buenos Aires con lentes interpretativas derivadas de la perspectiva del derecho a la educación.

El aporte de los y las especialistas a cargo de cada uno de los documentos de *Zoom Educativo* habilita a pensar con los datos, generando nuevas preguntas e hipótesis de trabajo y aportando nuevas miradas y enfoques conceptuales para interpretar las estadísticas educativas, contribuyendo a su mejora cuando aquellas hayan sido tensionadas en sus análisis y a generar nuevos relevamientos en las áreas de investigación, evaluación y estadística ancladas/inscriptas en áreas de gobierno de la educación. En otro sentido, el aporte de una área de producción y análisis de la información como es la UEICEE ha sido activo en proponer formas de medición de los conceptos y problemáticas de interés en los relevamientos habituales (evaluaciones y estadísticas). Estas necesarias interacciones y reciprocidades nutren en ambos sentidos y acercan la producción de conocimiento sobre la educación en esferas que muchas veces se configuran sin vasos comunicantes. Uno de los sentidos de esta serie, es entonces contribuir al necesario acercamiento entre comunidades disciplinares e investigadores en diferentes espacios institucionales.





Agradecemos a cada uno de los autores y autoras haber aceptado ser parte de este proyecto, así como su predisposición en compartir con los equipos técnicos sus conocimientos y resultados, que se pondrán en común en sucesivas jornadas de intercambio para discutir aspectos teórico-metodológicos y hallazgos junto a los equipos de la unidad.

En particular, es preciso reconocer el aporte de Valeria Dabenigno y Lilia Toranzos, quienes hicieron posible que este proyecto pudiera desarrollarse.

En esta primera etapa la serie comprende seis documentos, que abordan una serie de temas relevantes definidos desde UEICEE por su vacancia, por tratarse de temas de agendas políticas y/o académicas y porque han sido menos explorados hasta el momento.

El primero de ellos, realizado por Margarita Poggi (Profesora del Programa de Desarrollo Humano - FLACSO) realiza un *análisis contextual de los resultados educativos en la educación primaria y secundaria común*, medidos a través de las evaluaciones nacionales y jurisdiccionales de 2018.

Graciela Clotilde Riquelme (CONICET-PEET-IICE-FFyL-UBA) ha tenido a cargo el segundo de los documentos de la serie en el que desarrolla un análisis descriptivo de las trayectorias de estudiantes de escuelas técnicas de nivel secundario en clave de las diversas configuraciones institucionales y espaciales de la oferta de esa modalidad educativa específica.

El tercero de los documentos de la serie fue desarrollado por María Mercedes Di Virgilio (CONICET-IIGG-FSOC-UBA) y Pablo Serrati con el foco puesto en el análisis de las *desigualdades educativas a nivel territorial* en los niveles inicial, primario y secundario de la educación común.

Alejandro Morduchowicz (Especialista en División Educación del BID y docente Universidad Di Tella) ha abordado el tema de la *heterogeneidad de la educación privada* a través de datos de la oferta, de los planteles docentes





y patrones diferenciales de su matrícula y del desempeño de los estudiantes de los niveles primario y secundario de la educación común.

Por su parte, Marcela Cerrutti (CENEP-CONICET) ha trabajado con la población de estudiantes extranjeros de la Ciudad de Buenos Aires, para identificar cuánto acceden a los niveles primario y secundario y cómo son sus trayectorias escolares en el sistema educativo de la Ciudad.

Finalmente, Georgina Binstock (CENEP-CONICET) ha desarrollado algunos análisis multivariados de la relación entre género y educación a la luz de indicadores educativos relativos de acceso, trayectorias y aprendizajes, para la educación común de los niveles primario y secundario

Esperamos que esta publicación contribuya a darle mayor visibilidad a algunos de los desafíos que presenta el sistema educativo de la Ciudad, y a enriquecer los análisis que se realizan a partir de la información producida por la UEICEE.

Tamara Vinacur

Directora Ejecutiva | UEICEE

Ministerio de Educación e Innovación - GCABA



ÍNDICE

1. Presentación	13
2. El desempeño académico de los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires en contexto según la evaluación nacional APRENDER	15
2.1. Variables vinculadas con el hogar de los estudiantes evaluados	16
<i>2.1.1. El desempeño de los estudiantes y el nivel socioeconómico de sus hogares</i>	16
<i>2.1.2. El desempeño y la condición migratoria del hogar</i>	19
2.2. Variables vinculadas con características de los estudiantes y sus trayectorias escolares	20
<i>2.2.1. El desempeño y el sexo de los estudiantes</i>	20
<i>2.2.2. El desempeño y la asistencia al Nivel Inicial</i>	21
<i>2.2.3. El desempeño y la repitencia declarada por los estudiantes</i>	23
<i>2.2.4. El desempeño y el trabajo fuera del hogar</i>	26
<i>2.2.5. El desempeño y la condición de maternidad/paternidad</i>	27
2.3. Algunas conclusiones sobre los factores de contexto en APRENDER	27
3. El desempeño académico de estudiantes en contexto según las evaluaciones desarrolladas por la UEICEE en la Ciudad de Buenos Aires	28
3.1. Variables vinculadas con características de los hogares de los estudiantes	30
<i>3.1.1. El desempeño de los estudiantes según el ISSAP/ISSAS</i>	30
3.2. Variables vinculadas con características de las instituciones escolares y sus actores	33
<i>3.2.1. Los desempeños de los estudiantes y el clima escolar</i>	33
<i>3.2.2. Los desempeños de los estudiantes y las tareas pedagógicas realizadas por directores</i>	36
3.3. Algunas conclusiones sobre los factores de contexto en FEPBA y TESBA	40
4. Hacia un diálogo entre los enfoques de eficacia escolar y de derechos en relación con los desempeños de los estudiantes	41
Bibliografía	45

1. Presentación

Es ampliamente conocido que, en la década del sesenta, siguiendo la línea planteada por el Informe Coleman en Estados Unidos, distintas investigaciones con base empírica aportaron evidencia sobre el vínculo entre el rendimiento de los estudiantes y su origen social. A partir de estas investigaciones, los cuales han continuado desarrollándose hasta el presente, la influencia de los factores sociales en las trayectorias escolares se ha incorporado en las interpretaciones sobre la información producida en relación con el rendimiento académico.

A partir de la década del setenta, y especialmente desde los ochenta, otras investigaciones avanzan aún más y comienzan a poner la mirada en las instituciones escolares. En parte, estos estudios se fundamentan en la preocupación acerca de la capacidad de las escuelas para modificar las trayectorias de los estudiantes en su tránsito por los sistemas educativos. Con ello, toma forma el movimiento de eficacia escolar que, con diferentes vertientes, seguirá evolucionando y poniendo énfasis en los distintos factores o características de los sistemas educativos y sus instituciones que inciden en los desempeños académicos de los estudiantes evaluados a partir de estudios estandarizados de gran escala. La superación del determinismo social y de las teorías individualistas del aprendizaje constituyen algunos de los aportes de este enfoque que permiten así poner el foco en las instituciones, las aulas y los docentes, sin desconocer que su tarea se desarrolla en el marco de ciertas condiciones establecidas y promovidas desde las políticas del sector.

Asimismo, en las últimas décadas se producen importantes cambios conceptuales y metodológicos en relación con este tipo de evaluaciones. Desde el avance hacia una perspectiva multidimensional de la calidad educativa, la cual no se reduce a las dimensiones de eficacia y eficiencia, ya que se incorporan las de relevancia, pertinencia y equidad (UNESCO-OREALC: 2007), hasta la adopción de procedimientos más complejos en las evaluaciones para analizar relaciones vinculadas con el rendimiento académico, se desarrolla así una perspectiva interpretativa en la cual los factores externos e internos a los sistemas educativos son visibilizados.

Más recientemente, se incorpora además una perspectiva que permite ampliar las preocupaciones desde la mirada de la eficacia hacia otra centrada en la mejora escolar, tratando de identificar condiciones y aspectos que no solo explican los hallazgos, sino que deberían permitir a las políticas educativas incidir proactivamente para producir



mejoras en los procesos y los resultados de escuelas y sistemas. Es decir que el foco también se coloca en procesos vinculados con las capacidades para mejorar que debe desarrollar un sistema en el marco de políticas específicamente orientadas a tal fin.

En este marco, el presente documento se propone analizar algunas de las relaciones que pueden detectarse entre los desempeños académicos de los estudiantes que asisten al sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires y los factores de contexto, tanto externos como internos a dicho sistema, según el modo en que son abordados en las evaluaciones estandarizadas.

Para ello, se toman en cuenta los hallazgos de las evaluaciones APRENDER -de carácter nacional, desarrollada por el Ministerio de Educación respectivo-, FEPBA y TESBA -ambas implementadas por el Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires a través de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa-. Más adelante se presentarán brevemente cada una de ellas para comprender qué aspectos informan sobre las relaciones entre factores sociales y escolares.

De este modo, las evaluaciones estandarizadas pueden contribuir a visibilizar algunos resultados educativos de los estudiantes, al permitir la construcción de información sobre el acceso a los contenidos y a las capacidades que estos alcanzan en los años y las áreas curriculares en los que son evaluados.

Además, estas evaluaciones permiten visualizar algunos aspectos centrales de la acción educativa como, por ejemplo, las desigualdades en los logros. Por ello, este será uno de los ejes centrales de los contenidos presentados más adelante. Al abordar estas brechas se espera aportar información situada para la jurisdicción sobre uno de los aspectos clave de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional. En el análisis de las tres evaluaciones se plantearán diferentes aspectos que permiten analizar los desempeños académicos a partir de información aportada en los cuestionarios complementarios. En el caso de APRENDER se retoman aspectos mencionados por los estudiantes, fundamentalmente en relación con sus hogares y trayectorias escolares, mientras que en FEPBA y TESBA se incorporan, además, hallazgos aportados por directivos y docentes sobre cuestiones vinculadas con la institución y el aula.

Este documento está principalmente destinado a actores del sistema educativo jurisdiccional, tanto autoridades, como supervisores, directivos y docentes. Resulta im-

portante conocer algunos de los principales hallazgos de las evaluaciones, de modo que cada uno de ellos pueda tomar posición sobre los usos y los efectos, pertinentes o no, que se producen a partir de aquellas. Asimismo, reconocer algunos factores que intervienen en los resultados alcanzados puede resultar relevante para la toma de decisiones en materia de políticas orientadas a la mejora escolar, aunque este tipo de análisis debe promover la superación de un abordaje lineal y unidireccional entre la evidencia producida y las decisiones políticas para intervenir en la mejora del sistema educativo.

2. EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES EN CONTEXTO SEGÚN LA EVALUACIÓN NACIONAL APRENDER

Como se recordará, desde 1993, Argentina comienza a implementar los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) sumándose a una tendencia presente ya en varios países, en particular en América Latina. Ya sean muestrales o censales, el ONE fue cambiando a lo largo del tiempo y según el año evaluado, al incorporar en sus instrumentos de evaluación los avances producidos en estas décadas. A partir de 2016, estos operativos fueron reemplazados por APRENDER, continuando con la evaluación en ciertas áreas curriculares y en años escolares vinculados con cierres de ciclos y/o niveles. Asimismo, se da continuidad a la aplicación de cuestionarios complementarios, que responden directivos, docentes y estudiantes, aunque estos son enriquecidos a medida que se produce un conocimiento más consolidado sobre los factores de contexto.

Para analizar algunos de esos factores en relación con los desempeños académicos de los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires, en este documento se tomará en consideración la información producida para Lengua y Matemática en la evaluación APRENDER 2018, realizada en el sexto grado del Nivel Primario y la evaluación APRENDER 2017, desarrollada en el quinto año del Nivel Secundario, en ambos casos con carácter censal.

En relación con los factores que permiten comprender mejor los hallazgos, el análisis se ha organizado en ambos casos de acuerdo con algunas variables vinculadas con el hogar de los estudiantes evaluados, en primer lugar, y con características de los estudiantes y de sus trayectorias escolares, en segundo término. Esta información se

produce a partir de los datos relevados en los cuestionarios complementarios y los logros alcanzados por los estudiantes evaluados en las áreas mencionadas.

En este apartado se abordarán entonces los resultados de APRENDER 2018 y APRENDER 2017 en las áreas de Lengua y Matemática, ya que son los últimos disponibles en el momento de producir este informe.

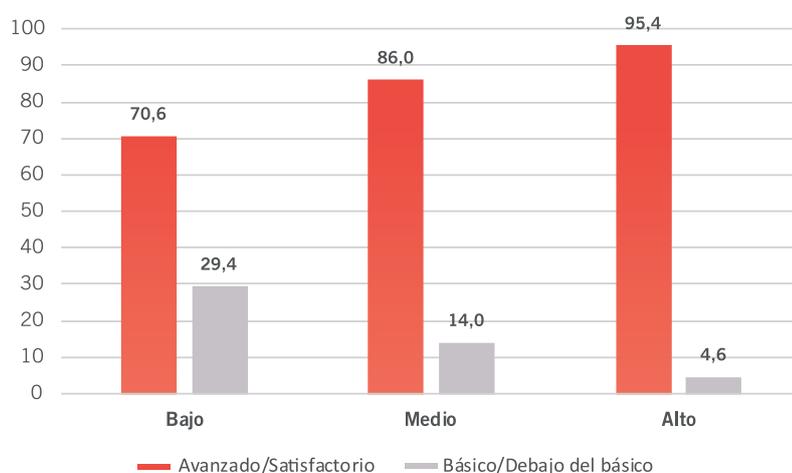
2.1. Variables vinculadas con el hogar de los estudiantes evaluados

2.1.1. El desempeño de los estudiantes y el nivel socioeconómico de sus hogares

De acuerdo con APRENDER 2018, en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires puede observarse que, mientras el 70,6% de estudiantes del nivel socioeconómico bajo alcanza desempeños avanzado/satisfactorio en Lengua, ese porcentaje asciende al 86% y 95,4% en los estudiantes que provienen de hogares de nivel socioeconómico medio y alto, respectivamente.

En la jurisdicción, mientras el 29,4% de estudiantes del nivel socioeconómico bajo alcanza desempeños de nivel básico/por debajo del básico, ese porcentaje desciende al 14% y 4,6% en los estudiantes que provienen de hogares de nivel socioeconómico medio y alto, respectivamente.

Gráfico 1. Nivel de desempeño en Lengua según condición socioeconómica del hogar de los estudiantes del último grado del nivel primario que respondieron la Evaluación APRENDER. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.

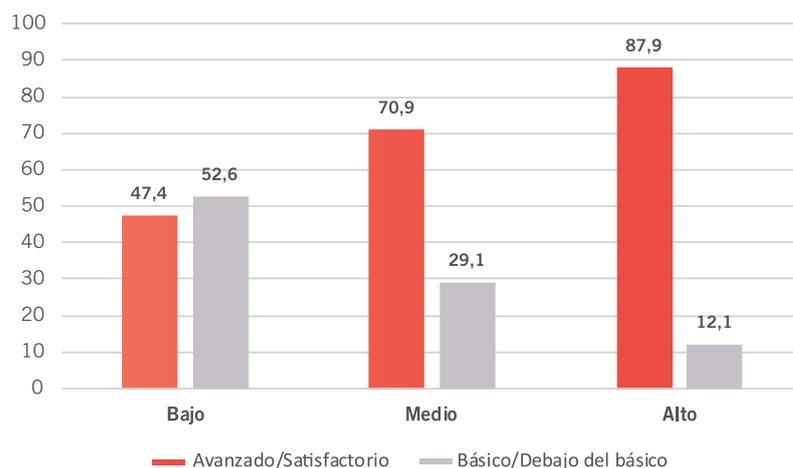


Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Evaluación APRENDER 2018.

Con respecto a Matemática, el 47,4% de estudiantes de nivel socioeconómico bajo alcanza desempeños de nivel avanzado/satisfactorio, mientras que asciende a 70,9% y el 82,9% para los estudiantes de nivel socioeconómico medio y alto, respectivamente.

Igualmente, si se consideran los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto en relación con los desempeños básico/por debajo del básico, los porcentajes alcanzados son 52%, 29,1% y 12,1%, respectivamente.

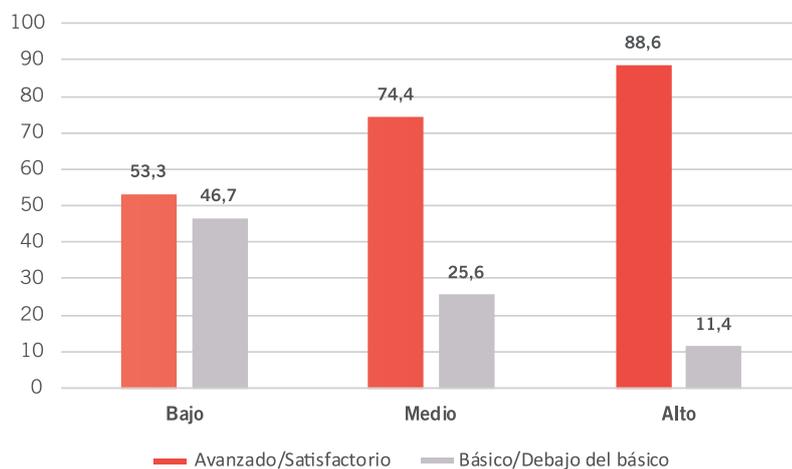
Gráfico 2. Nivel de desempeño en Matemática según condición socioeconómica del hogar de los estudiantes del último grado del nivel primario que respondieron la Evaluación APRENDER. Evaluación APRENDER. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Evaluación APRENDER 2018.

En el caso del Nivel Secundario, según APRENDER 2017, en Lengua y para el grupo de estudiantes de la jurisdicción proveniente de hogares con nivel socioeconómico alto, el 88,6% alcanza los niveles avanzado/satisfactorio, mientras que esos porcentajes descienden a 74,4% para aquellos del nivel socioeconómico medio y 53,3% para el bajo. De modo similar, para los niveles de desempeño básico/debajo del básico, los porcentajes aumentan desde el nivel socioeconómico alto (11,4%), al medio (25,6%) y bajo (36,7%).

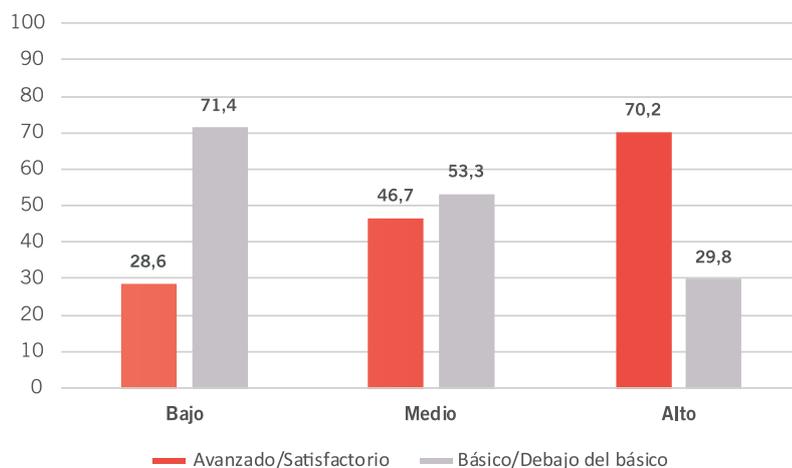
Gráfico 3. Nivel de desempeño en Lengua según condición socioeconómica del hogar de los estudiantes del último año del nivel secundario que respondieron la Evaluación APRENDER. Evaluación APRENDER. Ciudad de Buenos Aires. Año 2017.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Evaluación APRENDER 2017.

En Matemática se puede observar la misma tendencia, es decir, a mayor nivel socioeconómico mejores desempeños: para los niveles avanzado/satisfactorio se registra el 70,2% para el nivel alto, el 46,7% para el nivel medio y 28,6% para el bajo.

Gráfico 4. Nivel de desempeño en Matemática según condición socioeconómica del hogar de los estudiantes del último año del nivel secundario que respondieron la evaluación APRENDER. Ciudad de Buenos Aires. Año 2017.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Evaluación APRENDER 2017.

En síntesis, puede señalarse que las brechas resultan importantes en todas las aplicaciones de esta evaluación, pero ellas son más amplias en Matemática, tanto en el Nivel Primario como en el Secundario. En el caso de Lengua las diferencias son algo menores, especialmente al comparar los niveles Primario y Secundario.

2.1.2. El desempeño y la condición migratoria del hogar

Cuando se analiza el nivel de desempeño en Lengua de los estudiantes de Nivel Primario de la jurisdicción en la evaluación APRENDER 2018 según la condición migratoria de su hogar,¹ puede constatarse que el 83,7% de los pertenecientes a un hogar migrante alcanza niveles de desempeño avanzado/satisfactorio. En contraste, entre aquellos que declaran no pertenecer a un hogar migrante, el porcentaje alcanza el 91,6% para los niveles de desempeño equivalentes.

De modo análogo, puede observarse que el 16,3% de los estudiantes perteneciente a un hogar migrante se ubica en los niveles de desempeño básico/debajo del básico mientras que ese porcentaje desciende a 8,4% en aquellos que declaran no pertenecer a un hogar migrante, para los mismos niveles de desempeño.

En cuanto a Matemática, el análisis informa que el 68,6% de los estudiantes pertenecientes a un hogar migrante alcanza niveles de desempeño avanzado/satisfactorio, mientras que el 31,4% se ubica en el nivel básico/debajo del básico. Entre los estudiantes que declaran no pertenecer a un hogar migrante, el porcentaje es de 80,1% para el nivel avanzado/satisfactorio y de 19,9% para el nivel básico/debajo del básico.

En el Nivel Secundario, de acuerdo con APRENDER 2017, el nivel de desempeño de los estudiantes en Lengua según la condición migratoria de su hogar muestra que el 67,6% de los estudiantes que pertenece a un hogar migrante alcanza niveles de desempeño avanzado/satisfactorio, mientras que el 32,4% se ubica en el nivel de desempeño básico/debajo del básico. Entre los estudiantes que declaran no pertenecer a un hogar migrante, el porcentaje es de 81,6% para el nivel de desempeño avanzado/satisfactorio y de 18,4% en el básico/debajo del básico.

1. Refiere únicamente a la migración proveniente de otros países. Según APRENDER, se considera hogar migrante a aquellos casos en los que el/la estudiante manifiesta que él/ella, su madre, su padre o ambos nacieron fuera de la Argentina.

En Matemática se evidencia la misma tendencia. Puede observarse que el 44,4% de los estudiantes pertenecientes a una familia migrante alcanza niveles de desempeño avanzado/satisfactorio, mientras que el 55,6% se ubica en el nivel básico/debajo del básico. En contraste, entre quienes declaran no pertenecer a un hogar migrante el 57,4% de los estudiantes alcanza niveles de desempeño avanzado/satisfactorio y el 42,6% el nivel básico/debajo del básico.

Puede observarse en consecuencia que las diferencias resultan menos significativas si se comparan con aquellas vinculadas con el nivel socioeconómico de la familia de los estudiantes, aunque son algo mayores en el Nivel Secundario en relación con el Primario.

2.2. Variables vinculadas con características de los estudiantes y sus trayectorias escolares

2.2.1. El desempeño y el sexo de los estudiantes

En relación con la información provista por APRENDER 2018, para el Nivel Primario y tal como sucede con otros estudios evaluativos, el nivel de desempeño de las mujeres en Lengua es mejor que el de los varones. El 91,1% de las estudiantes alcanza niveles de desempeño avanzado/satisfactorio y el 8,9% se ubica en los niveles básico/debajo del básico, mientras que los varones obtienen el 86,7% y 13,3% para los mismos niveles.

En Matemática, sin embargo, puede hallarse una diferencia respecto de otros estudios. En general estos resaltan que el desempeño en esta asignatura es mejor para los varones. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires los porcentajes solo presentan pequeñas diferencias: 76,6% y 23,4% para los varones en ambos niveles agrupados (avanzado/satisfactorio y básico/debajo del básico) y 75,7% y 24,3% para las mujeres. No obstante, si solo se analiza el nivel avanzado puede observarse una diferencia mayor a favor de los varones en relación con las mujeres (37% y 33,5% respectivamente).

Con respecto a APRENDER 2017, para el Nivel Secundario se observan similitudes y diferencias en el desempeño según el sexo de los estudiantes, si se compara con los resultados del mismo estudio para el Nivel Primario. Los desempeños de las estudiantes en el Nivel Secundario son mejores en Lengua, pero la diferencia en relación con los varones es menor a la registrada en el Primario.

Las mujeres alcanzan el 78,3% en el nivel de desempeño avanzado/satisfactorio y los varones el 76,5%; de modo similar, esos porcentajes llegan al 21,7% para las mujeres en el nivel de desempeño básico/debajo del básico siendo del 23,5% para los varones.

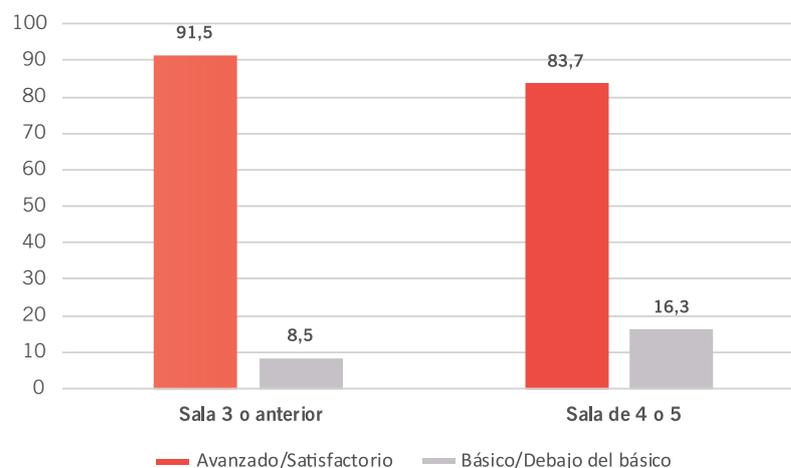
En Matemática las diferencias en los rendimientos se profundizan: el 59,0% de los varones alcanza el nivel avanzado/satisfactorio y el 40,1% el nivel básico/debajo del básico mientras que las mujeres llegan al 47,4% y el 52,6% para los mismos niveles de desempeño.

En consecuencia, en este nivel y en esta área es donde los rendimientos entre varones y mujeres presentan mayores diferencias.

2.2.2. El desempeño y la asistencia al Nivel Inicial

En relación con la asistencia al Nivel Inicial, en la evaluación APRENDER 2018 de Lengua puede constatarse que el 91,5% de quienes asistieron como mínimo desde la sala de 3 tiene niveles de desempeño avanzado/satisfactorio, mientras que ese porcentaje se reduce al 83,7% entre quienes se incorporaron al Nivel Inicial a partir de la sala de 4 o 5.

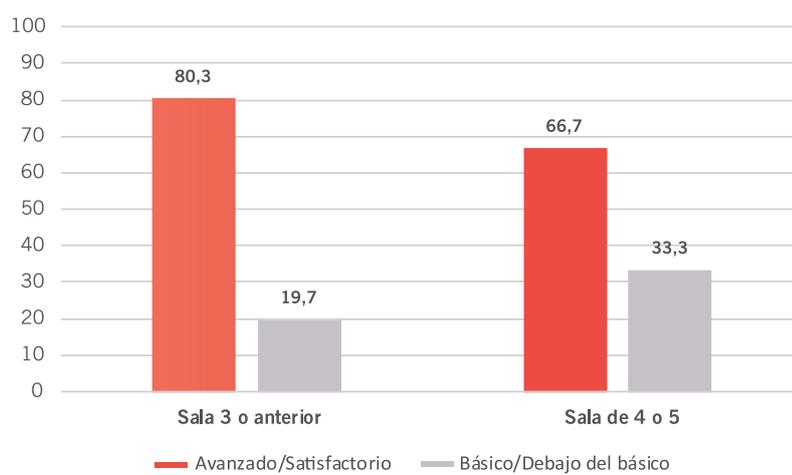
Gráfico 5. Nivel de desempeño en Lengua según asistencia al Nivel Inicial de los estudiantes del último grado del nivel primario que respondieron la evaluación APRENDER. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Evaluación APRENDER 2018.

En la evaluación de Matemática se observa una tendencia similar: quienes asistieron desde sala de 3 o antes obtienen el 80,3%, porcentaje que desciende a 66,7% entre quienes comenzaron la asistencia al nivel en la sala de 4 o 5 años.

Gráfico 6. Nivel de desempeño en Matemática según asistencia al Nivel Inicial de los estudiantes del último grado del nivel primario que respondieron la evaluación APRENDER. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Evaluación APRENDER 2018.

Con respecto a APRENDER 2017, en Lengua, en relación con la asistencia al Nivel Inicial, puede constatarse que el 81,3% de quienes asistieron como mínimo desde la sala de 3 tiene niveles de desempeño avanzado/satisfactorio y el 18,7% en los niveles básico/debajo del básico, mientras que esos porcentajes alcanzan el 70,7% en el nivel avanzado/satisfactorio y el 29,3% entre quienes se incorporaron al Nivel Inicial a partir de la sala de 4 o 5.

En Matemática se observa que aquellos que asistieron desde sala de 3 o antes llegan al 59% para el nivel avanzado/satisfactorio, porcentaje que desciende a 43,1% entre quienes comenzaron la asistencia al nivel en la sala de 4 o 5 años. En el nivel básico/debajo del básico los porcentajes son del 41% para quienes se iniciaron tempranamente en el Nivel Inicial y 56,9% para quienes se incorporaron en la sala de 4 o 5 años.

Es decir que la asistencia al Nivel Inicial marca una diferencia en relación con los resultados obtenidos por los estudiantes, aunque esta es mayor en el Nivel Primario.

2.2.3. El desempeño y la repitencia declarada por los estudiantes

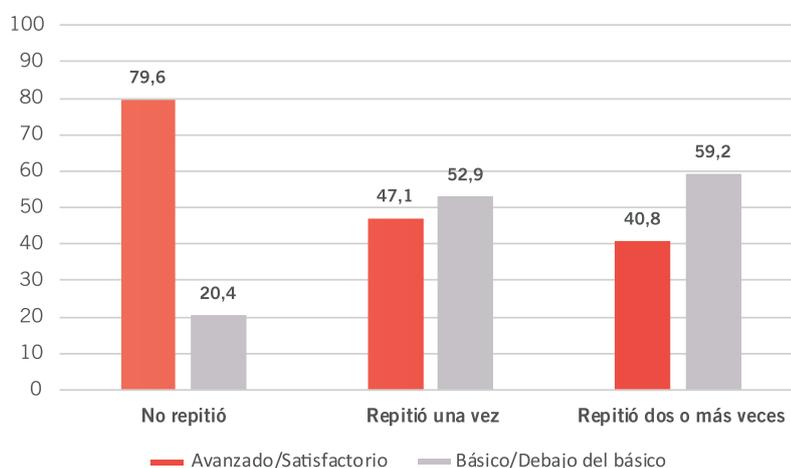
Con respecto a APRENDER 2018, al analizar la relación entre la repitencia y el desempeño de los estudiantes en Lengua, el 90,4% de quienes nunca repitieron llega a niveles de desempeño avanzado/satisfactorio, mientras que solo alcanzan esos niveles el 66,7% de los que repitieron una vez y el 64% de los que lo hicieron dos o más veces. Asimismo, solo el 9,6% de quienes nunca repitieron se ubican en el nivel básico / debajo del básico. Aquellos estudiantes que repitieron una vez alcanzan el 33,3% y aquellos repitieron dos o más veces, el 36%.

En el área de Matemática se constata también la misma tendencia: en los niveles de desempeño avanzado/satisfactorio se ubican el 78,6% de quienes no repitieron, el 44% de quienes repitieron una vez y el 40,2% de los que repitieron dos o más veces. En los niveles de desempeño básico/debajo del básico se sitúan el 21,4%, el 56% y el 59,8%, respectivamente.

Si se observan los resultados de APRENDER 2017 para el Nivel Secundario, la relación entre repitencia y desempeño se puede analizar según que la repitencia haya tenido lugar en el Nivel Primario y/o en el Secundario.

En relación con la repitencia de la primaria declarada por los estudiantes de Nivel Secundario, en el área de Lengua el 79,6% que no repitió alcanza los niveles de desempeño avanzado/satisfactorio, mientras que solo lo alcanza el 47,1% de quienes repitieron una vez y el 40,8% de los que repitieron dos o más veces. Cabe asimismo observar que el 52,9% de quienes repitieron una vez y el 59,2% de aquellos que repitieron dos o más veces alcanza los niveles de desempeño básico/debajo del básico; ese porcentaje desciende a 20,4 en el caso de los estudiantes que nunca repitieron.

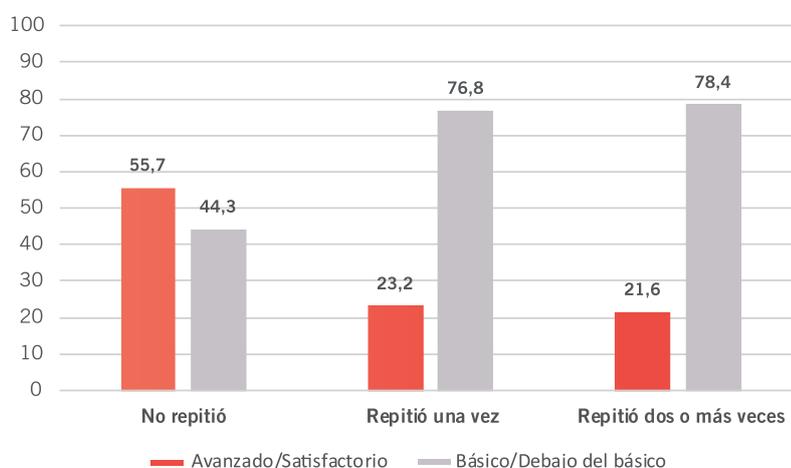
Gráfico 7. Nivel de desempeño en Lengua según repitencia declarada de Nivel Primario de los estudiantes del último año del nivel secundario que respondieron la evaluación APRENDER. Ciudad de Buenos Aires. Año 2017.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Evaluación APRENDER 2017.

En el área de Matemática se observa la misma tendencia. El 55,7% que no repitió el Nivel Primario alcanza el nivel de desempeño avanzado/satisfactorio, porcentaje que desciende a 23,2 y 21,6 para quienes repitieron una vez y dos o más veces. Para estos grupos de alumnos repetidores, los porcentajes correspondientes al nivel de desempeño básico/debajo del básico alcanzan el 76,8 y 78,4 respectivamente.

Gráfico 8. Nivel de desempeño en Matemática según repitencia declarada de Nivel Primario de los estudiantes del último año del nivel secundario que respondieron la evaluación APRENDER. Ciudad de Buenos Aires. Año 2017.

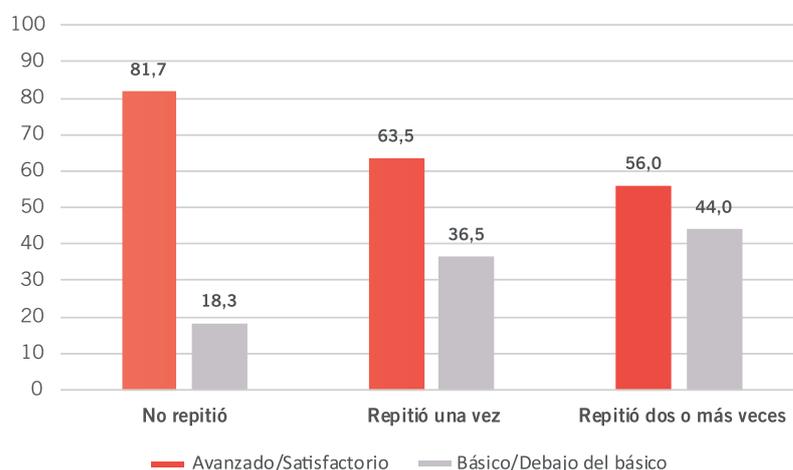


Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Evaluación APRENDER 2017.

Con respecto a la repitencia declarada por los estudiantes en el Nivel Secundario, en el área de Lengua el 81,7% de estudiantes que no repitió alcanza el nivel de desempeño avanzado/satisfactorio, porcentaje que desciende a 63,5% y 56% para los estudiantes que, respectivamente, repitieron una vez y dos o más veces.

En el caso del nivel de desempeño básico/debajo del básico, alcanza el 18,3% para los estudiantes que no repitieron, valores que ascienden a 36,5% y 44% para aquellos que repitieron una vez y dos o más veces.

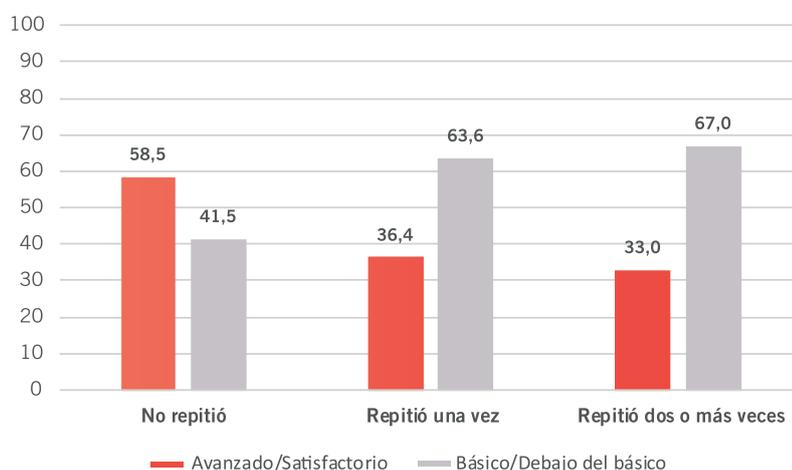
Gráfico 9. Nivel de desempeño en Lengua según repitencia declarada de Nivel Secundario de los estudiantes del último año del nivel secundario que respondieron la evaluación APRENDER. Ciudad de Buenos Aires. Año 2017.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Evaluación APRENDER 2017.

En el área de Matemática la tendencia se mantiene, aunque más atenuada. El 58,5% de los estudiantes que no repitió alcanza el nivel avanzado/satisfactorio, porcentaje que desciende a 36,4 y 33% en quienes repitieron una vez y dos o más veces, respectivamente. En el caso de quienes repitieron por lo menos alguna vez, el porcentaje de aquellos que obtienen niveles de desempeño básico/por debajo del básico en esa área se ubica por encima del 60%.

Gráfico 10. Nivel de desempeño en Matemática según repitencia declarada de Nivel Secundario de los estudiantes del último año del nivel secundario que respondieron la evaluación APRENDER. Ciudad de Buenos Aires. Año 2017.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Evaluación APRENDER 2017.

En consecuencia, puede constatar que existen diferencias entre quienes repitieron una vez o dos o más veces, pero ellas son menores si se comparan los resultados de estudiantes que no repitieron y de aquellos que sí lo hicieron, tanto en el Nivel Primario como en el Secundario. En el Nivel Secundario, las diferencias entre los niveles de desempeño alcanzados aumentan cuando la repitencia tuvo lugar en la primaria.

2.2.4. El desempeño y el trabajo fuera del hogar

En la evaluación del Nivel Secundario de APRENDER 2017 se releva también información con respecto a dos variables como el trabajo remunerado fuera del hogar y la condición de maternidad/paternidad.

En relación con el desempeño en Lengua, el nivel avanzado/satisfactorio entre quienes declaran no trabajar fuera del hogar alcanza el 79,7%, mientras que ese porcentaje desciende a 68,7 para quienes sí lo hacen. En un sentido análogo, para el nivel de desempeño básico/debajo del básico, los porcentajes alcanzan el 31,3 y el 20,3 para quienes trabajan o no lo hacen.

Una tendencia similar se registra en los desempeños en Matemática. Quienes declaran trabajar fuera del hogar alcanzan el 46,9% en el nivel avanzado/satis-

factorio y el 53,1% en el básico/debajo del básico y entre aquellos que no trabajan los porcentajes para esos mismos niveles de desempeño son el 55,2 y 44,8, respectivamente.

Además, es importante señalar que el mayor porcentaje de estudiantes con trabajo remunerado fuera del hogar se encuentra en el nivel socioeconómico bajo. Con respecto a los estudiantes que respondieron este ítem del cuestionario, el 17% manifiesta tener un trabajo remunerado fuera del hogar mientras que el 83% afirma no tenerlo. El porcentaje de estudiantes que trabajan asciende al 28% en el nivel socioeconómico bajo.

2.2.5. El desempeño y la condición de maternidad/paternidad

En la misma evaluación APRENDER 2017, la condición de estar embarazada o tener hijos (tanto en el caso de la mujer o el varón) se refleja en los desempeños en las áreas evaluadas. En Lengua los niveles de desempeño avanzado/satisfactorio alcanzan el 79,6% en las mujeres que no tienen hijos ni están embarazadas y el 77,9% en los varones que no tienen hijos. En Matemática, para los mismos niveles de desempeño, los porcentajes alcanzan el 48,5% y el 61,8% en los mismos grupos de estudiantes.

En contraste, si se consideran los niveles de desempeño básico/debajo del básico en Lengua, los porcentajes que pueden observarse son del 46,6 en las mujeres que son madres o están embarazadas y del 55,7 en los varones que tienen hijos. En Matemática los porcentajes son del 79 y 75,1 para los mismos grupos de estudiantes.

2.3. Algunas conclusiones sobre los factores de contexto en APRENDER

Como puede constatarse en este apartado, variables tales como el nivel socioeconómico de la familia de origen de los estudiantes evaluados y la condición migratoria del hogar inciden en los desempeños de los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires, tal como se ha venido mostrando para distintos países y jurisdicciones.

Además debe contemplarse que, en muchos casos, la pertenencia a hogares de nivel socioeconómico bajo y a un hogar migrante se combina y potencia. En la jurisdicción, según las dos ediciones de APRENDER presentadas anteriormente para

los niveles educativos Primario y Secundario, la mayor proporción de estudiantes perteneciente a una familia migrante se registra en el nivel socioeconómico bajo. En el Nivel Primario, el 61% de los estudiantes del nivel bajo proviene de un hogar migrante, mientras que dicho porcentaje alcanza el 17% en el nivel socioeconómico alto. En el caso del Secundario, la proporción de estudiantes de nivel bajo que proviene de un hogar migrante alcanza el 65% y el 11%, el nivel alto.

En el caso del Nivel Secundario se incorpora el análisis de otras variables como el trabajo remunerado fuera del hogar y el perfil de los estudiantes según maternidad/paternidad. En uno y otro caso, trabajar fuera del hogar y estar embarazada y/o tener hijos se relaciona con desempeños más bajos. Nuevamente debe considerarse aquí que, en la jurisdicción, la mayor proporción de estudiantes que trabajan y de aquellos que tienen hijos (o están embarazadas) se encuentra en el nivel socioeconómico bajo.

Con relación a otras variables, vinculadas ya con características de las trayectorias en el sistema educativo, se registra también similitudes halladas en otros estudios evaluativos nacionales e internacionales: la asistencia a Nivel Inicial tiene relación con mejores desempeños, especialmente cuando se incorpora a niños y niñas en la sala de tres o de modo previo a esta. Se constata también que la repitencia siempre tiene un efecto negativo en los desempeños, ya sea que se produzca en el Nivel Primario y/o en el Secundario, cuestionándose así el carácter supuestamente remedial que ella tiene respecto de los aprendizajes de los estudiantes.

Si bien en APRENDER se presentan algunos datos sobre variables institucionales, estas serán analizadas de modo particular a partir de la información aportada por las evaluaciones que desarrolla la jurisdicción en el siguiente apartado.

3. EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN CONTEXTO SEGÚN LAS EVALUACIONES DESARROLLADAS POR LA UEICEE EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Desde 2013, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (actualmente Ministerio de Educación e Innovación), a través de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), desarrolla la evaluación FEPBA, con una periodicidad anual y de carácter censal, en el momento de finalización del Nivel Pri-

mario (7° grado) con el propósito de producir información sobre algunos de los logros de aprendizaje establecidos en el currículo de Prácticas del Lenguaje y Matemática.

Asimismo, desde 2017 la UEICEE desarrolla la evaluación TESBA, con similares características a la anterior en cuanto a frecuencia y cobertura, la cual se aplica a todos los estudiantes de 3° año de los establecimientos secundarios de la jurisdicción para disponer de información sobre algunos de los aprendizajes alcanzados al finalizar el ciclo básico de este nivel. El propósito, similar a la anterior evaluación, es producir información sobre algunos de los logros de aprendizaje en Lengua y Literatura y Matemática que han sido establecidos en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES).

Como en otras evaluaciones, se aplican cuestionarios complementarios que responden directivos, docentes y estudiantes, que permiten realizar análisis sobre factores de contexto que inciden en los desempeños alcanzados.

En ambos casos, las evaluaciones no buscan calificar a los estudiantes, ni realizar juicios de valor respecto de la calidad de las instituciones ni de sus docentes. Por este motivo, los resultados solo se difunden en forma agregada para ofrecer un diagnóstico del sistema educativo en momentos clave de las trayectorias escolares de los estudiantes.

Debe recordarse que por tener la jurisdicción su estructura organizada en el Nivel Primario en siete años y el Secundario en cinco, las evaluaciones no se aplican en el mismo año en relación con aquellas que se realizan en el marco del operativo APRENDER (la cual se implementa en el año sexto del Nivel Primario y el último del Secundario). No obstante, los hallazgos ponen en evidencia tendencias propias de la jurisdicción en cuanto a brechas de desigualdad, que también caracterizan otros sistemas educativos.

A continuación, se analizarán algunas variables vinculadas con el desempeño de los estudiantes según la información aportada por la Evaluación FEPBA 2018, desarrollada en el Nivel Primario, y TESBA 2018, realizada en el Nivel Secundario. Se abordarán algunas cuestiones vinculadas con información aportada por directivos, docentes y estudiantes en los cuestionarios complementarios, procurando no volver sobre vínculos ya mencionados en el apartado anterior. Se trata de poner en evidencia otros hallazgos derivados de las evaluaciones de la jurisdicción.

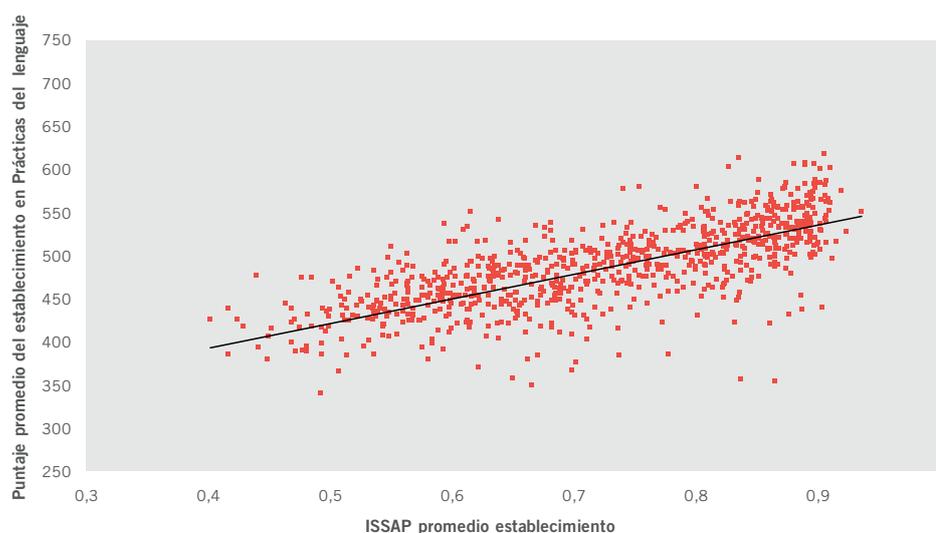
3.1. Variables vinculadas con características de los hogares de los estudiantes

3.1.1. El desempeño de los estudiantes según la situación socioeconómica de sus hogares

El índice ISSAP es una medida resumen sobre la situación socioeconómica de los estudiantes de Nivel Primario, elaborado a partir de distintas variables vinculadas sus condiciones de vida y las de sus hogares, las cuales se relevan en uno de los cuestionarios complementarios de FEPBA (Susini, Con y Macció: 2017). Así, en este índice se ven expresadas las siguientes dimensiones: condiciones de habitabilidad, clima educativo del hogar según máximo nivel educativo de la madre, atención de la salud en el sector público o privado y acceso a internet en el hogar.

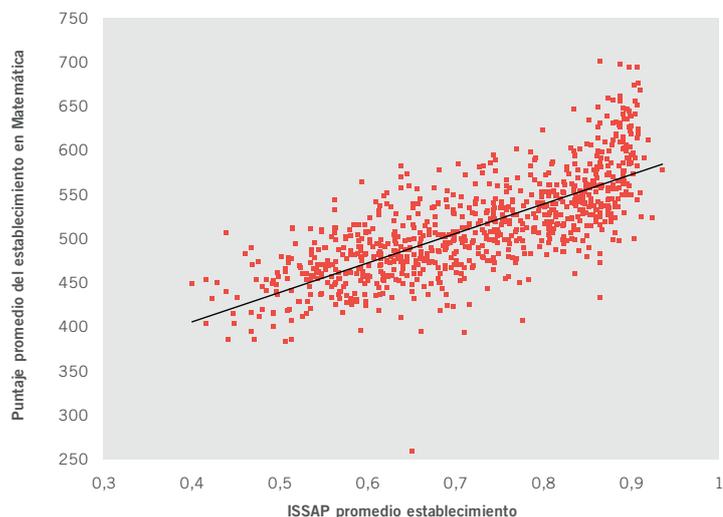
En relación con la información obtenida en FEPBA 2018, puede constatarse la existencia de una importante correlación entre el ISSAP de las escuelas y los desempeños académicos en Prácticas del Lenguaje y Matemática. Asimismo, ello confirma la relación ya encontrada en ediciones anteriores de esta evaluación. Es decir que, tal como se ha venido señalando a lo largo de décadas en otros estudios, las mejores condiciones sociales de los hogares de los estudiantes, en este caso según las dimensiones que son medidas, inciden en el logro que éstos alcanzan en las áreas evaluadas.

Gráfico 11. Puntaje promedio en Prácticas del Lenguaje según ISSAP de los estudiantes del último grado del nivel primario que respondieron la evaluación FEPBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación FEPBA 2018.

Gráfico 12. Puntaje promedio en Matemática según ISSAP de los estudiantes del último grado del nivel primario que respondieron la evaluación FEPBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.

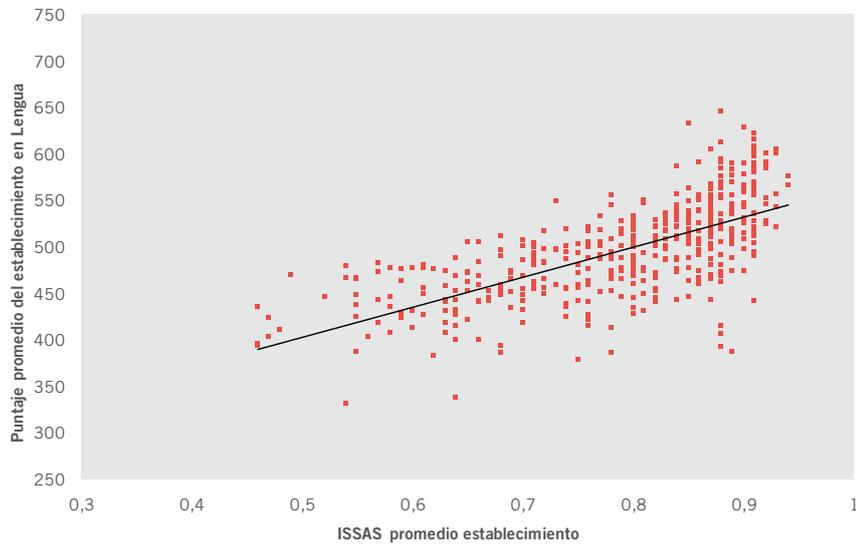


Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación FEPBA 2018.

Como el índice ISSAP, mencionado anteriormente, el ISSAS es asimismo una medida resumen sobre la situación socioeconómica de los estudiantes de Nivel Secundario, de acuerdo con sus condiciones de vida y las de sus hogares, las cuales se relevan también en uno de los cuestionarios complementarios de TESBA. En este caso, se incorpora la situación laboral del estudiante a las dimensiones utilizadas para estimar el ISSAP (condiciones de habitabilidad, clima educativo del hogar según máximo nivel educativo de la madre, atención de la salud en el ámbito público o privado y acceso a internet en el hogar).

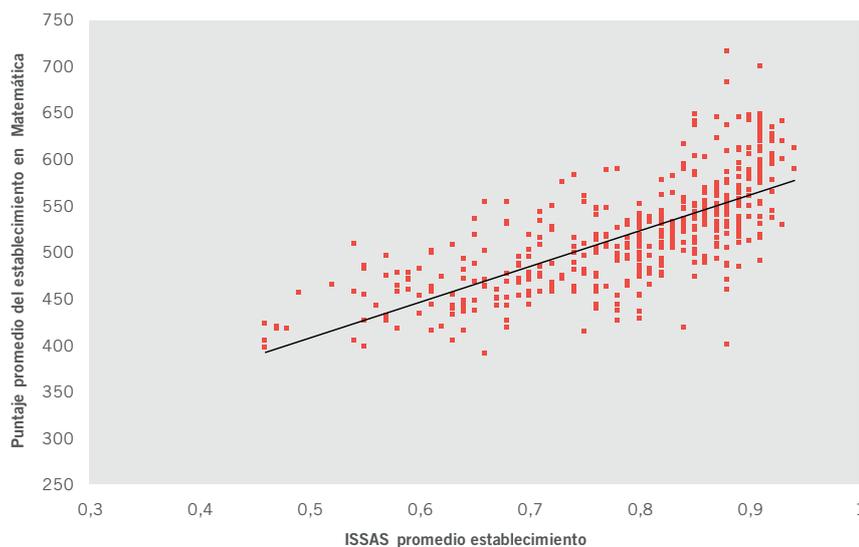
En relación con la información obtenida en TESBA 2018, puede constatarse, al igual que se ha mostrado con FEPBA, la existencia de una importante correlación entre el ISSAS de los colegios y los desempeños académicos en Lengua y Matemática.

Gráfico 13. Puntaje promedio en Lengua según ISSAS de los estudiantes del tercer año del nivel secundario que respondieron la evaluación TESBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación TESBA 2018.

Gráfico 14. Puntaje promedio en Matemática según ISSAS de los estudiantes del tercer año del nivel secundario que respondieron la evaluación TESBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación TESBA 2018.

A partir de los gráficos presentados puede señalarse que la correlación, aunque significativa en ambos casos, es más fuerte en Matemática comparada con Prácticas del Lenguaje/Lengua en las dos evaluaciones consideradas y en FEPBA respecto de TESBA para Matemática.

En consecuencia, sigue constatándose la importancia de las condiciones sociales, culturales y educativas de la familia de origen de los estudiantes en relación con sus rendimientos en las áreas evaluadas. Este aspecto no hace sino confirmar el “efecto cuna” en las trayectorias escolares, tal como ha sido abordado en la sociología de la educación en numerosos trabajos e investigaciones (Bowles y Gintis: 1986; Baudelot y Establet: 1990; Bernstein: 1997; Muñoz Izquierdo: 1997; Baudelot y Leclercq: 2008).

En el caso del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, distintos trabajos ya han puesto en evidencia relaciones semejantes en este aspecto (Dabenigno, Austral, Iñigo y Larripa: 2014; UEICEE: 2017).

3.2. Variables vinculadas con características de las instituciones escolares y sus actores

3.2.1. Los desempeños de los estudiantes y el clima escolar

En FEPBA y TESBA el clima escolar se construye a partir de la composición de un puntaje para el establecimiento en base al grado de acuerdo de los docentes de Prácticas del Lenguaje/Lengua (según el nivel educativo que corresponda) y de Matemática con respecto a los siguientes enunciados:

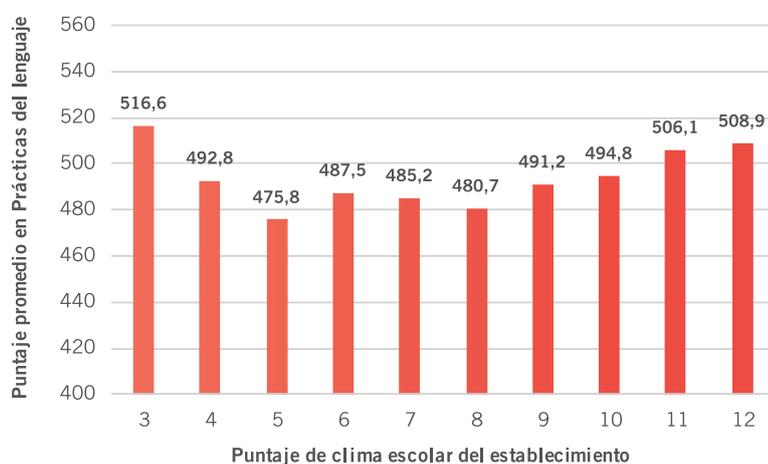
- No suelo perder tiempo para comenzar la clase e iniciar la actividad del día.
- En muchas ocasiones, los problemas de convivencia entre los alumnos dificultan mantener el clima de trabajo y cumplir con los objetivos planificados para la clase.
- Los alumnos de esta clase se comprometen con las actividades del día.

Como puede observarse, el uso del tiempo en relación con la tarea, la convivencia entre alumnos y el foco en los objetivos de la clase y el compromiso de los estudiantes están comprendidos en la definición del clima escolar, tal como es reportado

según las opiniones de los docentes. El puntaje va de 3 (peor clima escolar) a 12 (mejor clima escolar).

En FEPBA 2018, con respecto a Prácticas del Lenguaje, hay una correlación débil -comparada con Matemática, como se verá a continuación- pero significativa, entre los puntajes obtenidos por parte de los estudiantes y el clima escolar tal como es medido en la evaluación.²

Gráfico 15. Puntaje promedio en Prácticas del Lenguaje según clima escolar. Estudiantes del último grado del nivel primario que respondieron la evaluación FEPBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



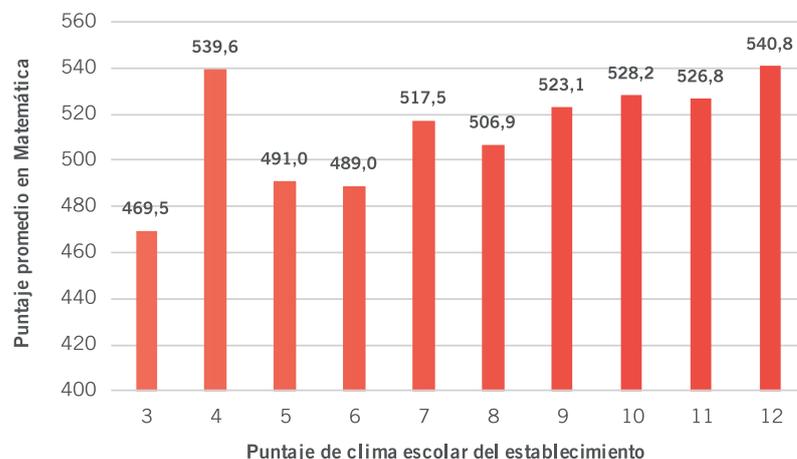
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación FEPBA 2018.

En la misma evaluación, como se afirmó, puede observarse una correlación significativa entre el puntaje promedio en Matemática y el clima escolar, la cual es levemente mayor comparada con aquella de Prácticas del Lenguaje. En el Gráfico 16 se constata que mayores puntajes en Matemática están relacionados con el mayor puntaje en el clima escolar.³

2. Los puntajes 3 y 4 corresponden, respectivamente, a uno y a tres establecimientos.

3. Los puntajes 3 y 4 corresponden a un solo establecimiento en cada caso.

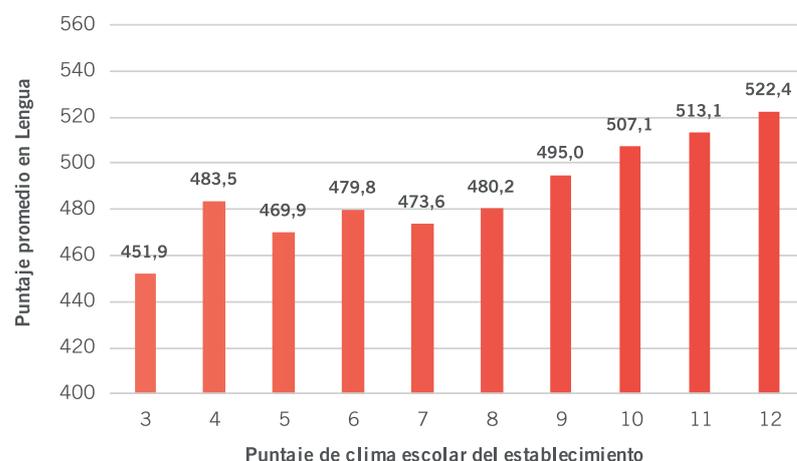
Gráfico 16. Puntaje promedio en Matemática según clima escolar. Estudiantes del último grado del nivel primario que respondieron la evaluación FEPBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación FEPBA 2018.

En el Nivel Secundario, según la evaluación TESBA 2018, la correlación entre el clima escolar de acuerdo con lo declarado por los docentes y el puntaje en Lengua es altamente significativa.

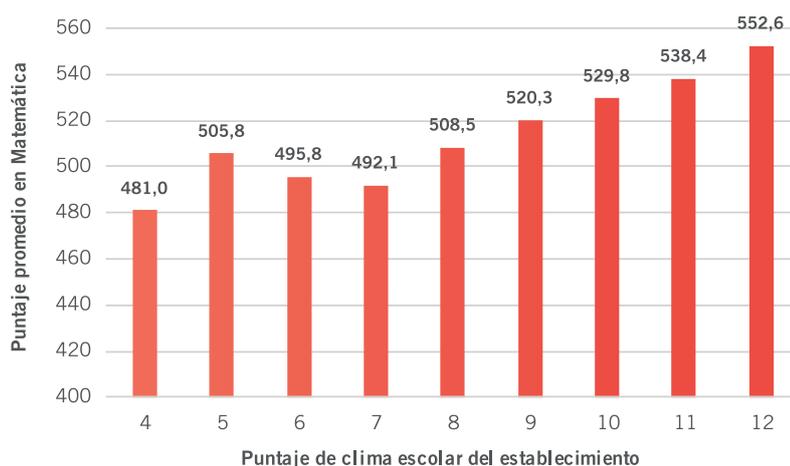
Gráfico 17. Puntaje promedio en Lengua según clima escolar. Estudiantes del tercer año del nivel secundario que respondieron la evaluación TESBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación TESBA 2018.

En Matemática se encuentra una tendencia similar, tal como se evidencia en el Gráfico 18.

Gráfico 18. Puntaje promedio en Matemática según clima escolar. Estudiantes del tercer año del nivel secundario que respondieron la evaluación TESBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



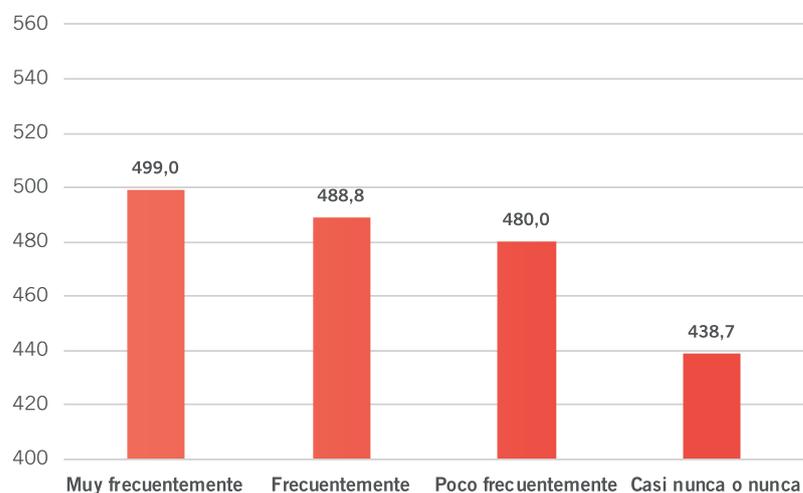
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación TESBA 2018.

En una y en otra evaluación se confirma que a mejores puntajes alcanzados en cuanto al clima escolar corresponden mejores resultados promedio de los alumnos evaluados en ambos niveles, aunque esta relación es más fuerte en el Nivel Secundario que en el Primario.

3.2.2. Los desempeños de los estudiantes y las tareas pedagógicas realizadas por directores

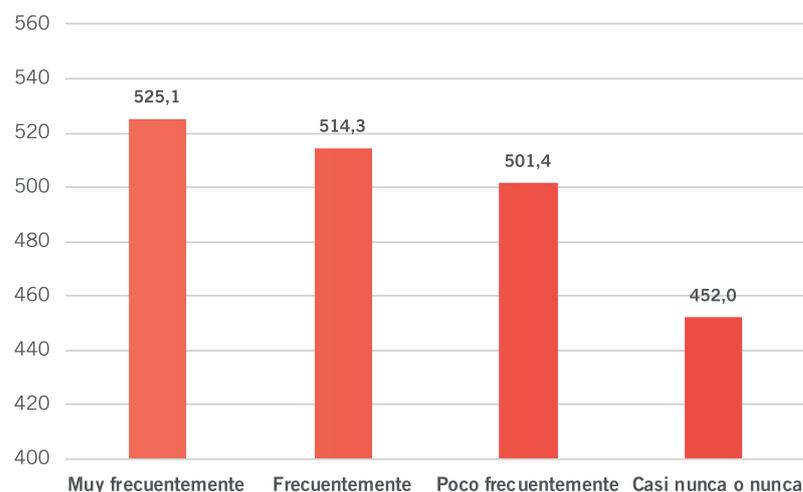
En el cuestionario complementario respondido por directores, tanto en FEPBA como en TESBA se indagó acerca de algunas las tareas que desarrollaban. Con respecto a la tarea de seguimiento de las planificaciones docentes, puede encontrarse en FEPBA una relación entre la frecuencia declarada por directivos en cuanto a la realización de esta tarea y el puntaje promedio alcanzado por los estudiantes tanto en Prácticas del Lenguaje como en Matemática, aunque resulta más significativa en esta última área.

Gráfico 19. Puntaje promedio en Prácticas del Lenguaje según frecuencia de seguimiento de planificaciones docentes. Estudiantes del último grado del nivel primario que respondieron la evaluación FEPBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación FEPBA 2018.

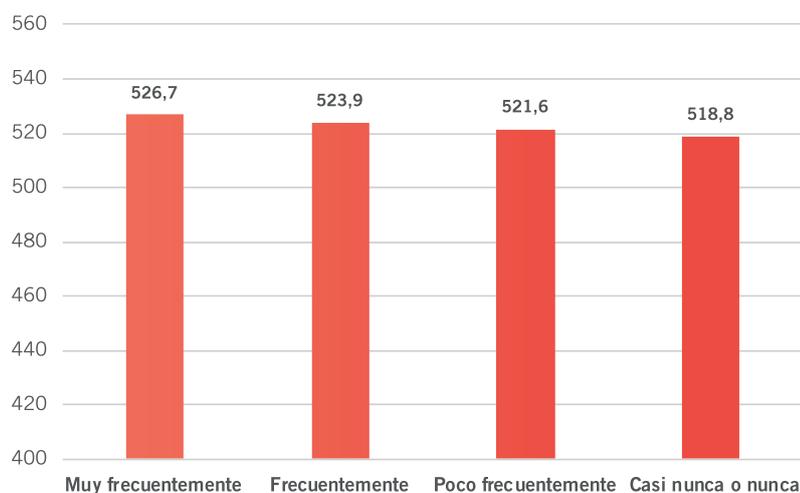
Gráfico 20. Puntaje promedio en Matemática según frecuencia de seguimiento de planificaciones docentes. Estudiantes del último grado del nivel primario que respondieron la evaluación FEPBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación FEPBA 2018.

Sin embargo, cabe destacar que se halla la misma relación, aunque menos significativa, en el Nivel Secundario para los resultados de los estudiantes obtenidos en Matemática, pero no así en Lengua. Con la información disponible no es posible formular alguna hipótesis sobre esta cuestión.

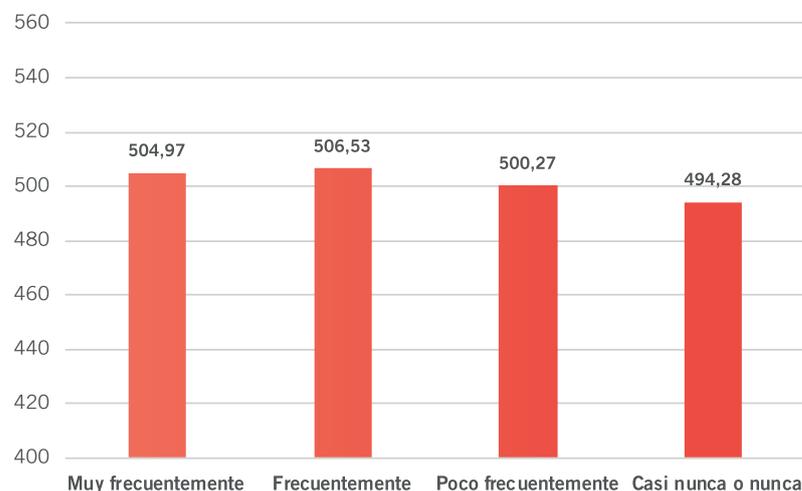
Gráfico 21. Puntaje promedio en Matemática según frecuencia de seguimiento de planificaciones docentes. Estudiantes del tercer año del nivel secundario que respondieron la evaluación TESBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación TESBA 2018.

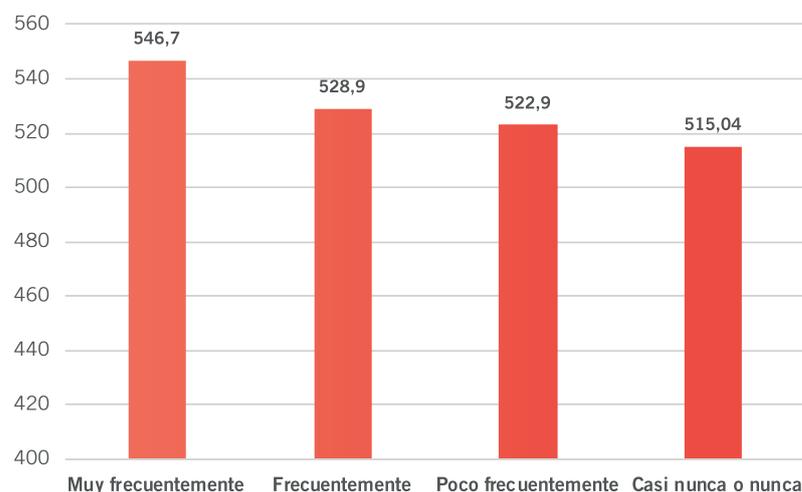
Con respecto a TESBA, también puede señalarse que existe una relación entre los puntajes promedio y la frecuencia en el seguimiento de carpetas de los estudiantes, según lo declarado por los directivos, la cual es más relevante en Matemática y poco significativa en Lengua.

Gráfico 22. Puntaje promedio en Lengua según frecuencia en la observación de las carpetas de los estudiantes. Estudiantes del tercer año del nivel secundario que respondieron la evaluación TESBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación TESBA 2018.

Gráfico 23. Puntaje promedio en Matemática según frecuencia en la observación de las carpetas de los estudiantes. Estudiantes del tercer año del nivel secundario que respondieron la evaluación TESBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCABA. Evaluación TESBA 2018.

Como puede observarse en el caso de los aspectos mencionados anteriormente, se trata de actividades que están orientadas al seguimiento de tareas de los docentes y de los estudiantes, más que a actividades generales de coordinación institucional, que también son propias de los roles de conducción.

Cabe destacar que con la información relevada no ha resultado posible encontrar relaciones entre los desempeños académicos y otras actividades institucionales que puedan desarrollar los directivos.

3.3. Algunas conclusiones sobre los factores de contexto en FEPBA y TESBA

El análisis presentado en este apartado vuelve a subrayar la importancia que tienen ciertos factores en los resultados académicos de los estudiantes a partir de las evaluaciones estandarizadas de gran escala.

Por un lado, las variables vinculadas con el hogar y algunas condiciones de vida de los estudiantes –que en el caso de FEPBA y TESBA se combinan en los índices ISSAP e ISSAS– resultan altamente relevantes para explicar parte de los desempeños.

Pero también se ponen en evidencia otros factores, en particular algunos institucionales vinculados con las opiniones de dos grupos de actores clave como son los directivos y los docentes acerca de la escuela en donde desarrollan sus tareas.

La valoración del clima escolar que realizan los docentes, según se ha definido para FEPBA y TESBA, contribuye indudablemente a los logros de los estudiantes. Se trata de un constructo que ha sido puesto en evidencia en distintos estudios internacionales y regionales (PISA, TERCE), aun cuando -cabe aclarar- su definición varía de acuerdo con el marco conceptual que subyace a cada uno de ellos. En este caso, cabe recordar que se trata de variables vinculadas con el uso del tiempo en el aula, el clima de trabajo en la clase según los objetivos previstos para cada una de ellas, el cual incorpora aspectos de la convivencia, y el compromiso de los estudiantes.

Por último, algunas actividades de apoyo pedagógico por parte de los directores, que de manera concreta contribuyen a orientar la tarea de enseñanza de los docentes, resultan novedosas de acuerdo con los hallazgos puestos en evidencia a partir de los estudios evaluativos analizados en este documento. Se trata del seguimiento de las planificaciones docentes y de la observación de las carpetas de los estudiantes.

Es sabido que los desempeños que obtienen los estudiantes en ese tipo de evaluaciones no se explican exclusivamente por la tarea del docente a cargo del grupo en el momento de la aplicación de la evaluación, sino que son efecto de una temporalidad e intervenciones pedagógicas de más largo alcance. Por ello, el seguimiento y, se conjetura, la coherencia que puede asegurar una mirada externa como es la del directivo sobre planificaciones y producciones de los estudiantes parece sumarse al conjunto de factores que permiten explicar ciertos resultados. Nuevos análisis realizados en estudios futuros podrán confirmar su relevancia y consistencia a lo largo del tiempo.

4. HACIA UN DIÁLOGO ENTRE LOS ENFOQUES DE EFICACIA ESCOLAR Y DE DERECHOS EN RELACIÓN CON LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES

El movimiento de eficacia escolar ha ido adoptando distintos matices en las últimas décadas de acuerdo con la definición de los modelos conceptuales en los que se fundamenta y la evidencia empírica que numerosos estudios han aportado (Scheerens: 1990, 2000; Murillo: 2003, 2005). Junto con los avances que este implicó, en términos de comprender la complejidad subyacente a los desempeños académicos, también ha recibido diferentes críticas, algunos de los cuales -aportes y críticas- se retomarán aquí.

En cuanto al reconocimiento de los aportes que este movimiento ha producido, pueden señalarse las siguientes cuestiones. Por una parte, ha permitido complejizar la mirada interpretativa hacia los desempeños escolares tal como son evaluados por estudios estandarizados de gran escala. Resulta muy difícil a esta altura analizar solo los resultados de los estudiantes sin complementar la mirada con otros factores que permiten comprenderlos e interpretarlos. Confirmando en muchos casos cierto determinismo sociológico, también ha permitido superar esta visión, aunque sea parcialmente, al colocar el foco en distintas dimensiones y variables tanto extra como intra escolares.

Al hacerlo, por otra parte, el enfoque ha permitido que se hicieran visibles algunas condiciones relevantes para interpretar los resultados, aportando una nueva mirada relacional y alejándose de una aproximación a resultados considerados de manera independiente, si bien falta aún un mayor desarrollo para interpretar cómo aquellas

se combinan entre sí. Especialmente centró la atención en cuestiones vinculadas con características de las instituciones escolares y algunos de sus actores, como son los directivos y los docentes.

Asimismo, ha ido avanzando de manera progresiva en la consideración simultánea de los factores tanto institucionales como de aquellos correspondientes al aula. Aun cuando la evidencia parece indicar que los factores relativos al aula tienen mayor influencia en los resultados escolares, estos no tienen lugar sino en marcos institucionales como los que se configuran en cada escuela. Si bien la integración de los niveles de la institución escolar y del aula sigue siendo aún insuficiente, este tipo de estudios ha marcado un camino a profundizar.

Entre las críticas, que han sido numerosas y a veces hasta resultan contradictorias entre sí ya que dependen de la variante del enfoque sobre la que se realizan, cabe resaltar algunas vinculadas con la relación entre evaluación y políticas. Por una parte, se ha señalado la ausencia de utilización de los resultados o su uso simplista en el diseño de políticas educativas. Cabe destacar que el escaso uso de los hallazgos -o asimismo su uso desde una mirada lineal- no es una crítica exclusiva para este enfoque, ya que ha sido señalada para los numerosos estudios evaluativos estandarizados que se han desarrollado en las últimas décadas.

Por otra parte, se ha señalado que algunos factores han sido definidos de manera muy precisa en algunos casos, pero muchos otros siguen teniendo una gran vaguedad en su enunciación. No se trata de un problema, nuevamente, exclusivo de este enfoque sino de las diferentes posiciones presentes en los abordajes institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan el campo educativo, en donde aún se está lejos de llegar a acuerdos sobre algunas definiciones y su traducción en indicadores.

Vinculado con lo anterior, otra crítica hacia el enfoque se ha centrado en el hecho que se derivaron de los resultados de las evaluaciones, cuando se utilizan, políticas genéricas que no toman en cuenta los contextos locales.

Este enfoque también simplista de la mejora escolar -al tratar el conjunto de escuelas de modo similar y entender que la eficacia es también uniforme dentro de cada escuela- ha llevado en muchas ocasiones a la definición de “buenas prácticas”, que luego son adoptadas y prescritas por las políticas y que no necesariamente conectan con los problemas específicos que tienen las instituciones singulares. La idea

que subyace aquí es la de escuelas y prácticas prototípicas a adoptar. Mientras que las instituciones escolares, por su historia y cultura, también adoptan características idiosincráticas que les son propias y que vuelven más compleja la implementación de políticas de mejora.

Reconociendo entonces los aportes y los problemas que presenta este enfoque, a futuro podrían considerarse, desde el diseño de las evaluaciones estandarizadas que realiza la UEICEE, los modos de pensar y diseñar otra lógica para el análisis de los factores de contexto en los estudios evaluativos.

Esta cuestión implica sin duda considerar el enfoque de la educación como derecho, el cual ya ha sido establecido en el Plan Plurianual de la UEICEE (UEICEE: 2019a). Se trata principalmente de una visión fundamentada en los principios de justicia e inclusión social, que coloca al Estado en una posición central como garante de la concreción de los derechos para la población en su conjunto.

Este enfoque -que en las últimas décadas ha ganado espacio como marco para la formulación de las políticas educativas pero que en muchas ocasiones no va más allá de una declaración de buenos deseos, con el riesgo de su banalización- plantea exigencias al modo en que se abordan las evaluaciones. Por ello, el enfoque de la educación basado en los derechos humanos debe tener consecuencias tanto para el diseño de la evaluación como para el proceso que se desarrolla y los aspectos que se pretenden evaluar.

En primer lugar, requiere promover evaluaciones articuladas e integrales del sistema educativo de la Ciudad, ya mencionado claramente en el Plan Plurianual de la UEICEE, para dar cuenta del estado de situación de la población en relación con el acceso a derechos.

Pero, en segundo término, exige revisar cuidadosamente qué se evalúa. Como puede constatarse fácilmente, ciertos factores son, en sentido estricto, condiciones que deben ser garantizadas por el Estado desde el enfoque de derecho. En consecuencia, esos factores no pueden ser abordados exclusivamente como factores asociados al logro o a los resultados de los estudiantes.

Ello requiere que los esfuerzos futuros se orienten a la búsqueda de articulaciones entre el enfoque de derechos y de factores asociados, entre otras cuestiones porque



muchas de las condiciones definidas como insumos y procesos son también resultados de las políticas educativas (por acción u omisión). Así, y solo a modo de ejemplo, las condiciones de los edificios escolares y su equipamiento, la calidad del currículum que se implementa, el desarrollo profesional directivo y docente, la gestión escolar, la gestión de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, el tratamiento de la diversidad en las estrategias educativas, pueden ser ellas mismas objeto de evaluaciones. Sus hallazgos, además, desde una perspectiva integral, deberían poder dialogar también con aquellos otros que se deriven de la aplicación de instrumentos de evaluación de aprendizajes, de modo de contribuir a un diagnóstico más exhaustivo y completo del sistema educativo.

En consecuencia, revisar el enfoque basado en contexto-insumos-procesos-resultados se muestra como ineludible, especialmente si se pretende ir más allá de perspectivas declarativas tanto de la educación como derecho como de una visión multidimensional de la calidad educativa. De este modo se espera que la evaluación pueda contribuir, en mayor medida y desde sus posibilidades, a asegurar la concreción del derecho a la educación y el abordaje de la calidad de manera más integral.

Bibliografía

Baudelot, Ch. y F. Leqlercq (dir.) (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires, Del Estante.

Baudelot, Ch. y R. Establet (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata.

Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

Bottinelli, L. (2018). “Conocimiento y políticas educativas: una mirada sobre los estudios de eficacia escolar”, en *La educación en debate*, N° 21, febrero de 2018.

Bowles, S. y H. Gintis (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.

Carrasco Rozas, A. (2008). “Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda?”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4).

Cejudo, G. y F. Abarca (2016). “¿Cómo facilitar la utilización de las evaluaciones?”, en *Gaceta de la política nacional de educación en México*, Año 2, N°4, marzo-junio de 2016.

Dabenigno, V.; R. Austral; L. Iñigo y S. Larripa (2014). *Análisis multinivel de los resultados de las pruebas PISA 2012 de matemática en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UEICEE.

Gómez Vera, G. (2013). “Los efectos de la repitencia en tanto que política pública en cuatro países del cono sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Un análisis en base a PISA 2009”, en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 4, N°4.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. *APRENDER 2018. Informe de resultados. Primaria 6° año. Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Secretaría de Evaluación Educativa.

Ministerio de Educación. *APRENDER 2017. Informe de resultados. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 5° año Secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Evaluación Educativa.

Muñoz Izquierdo, C. (1997). *Orígenes y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México, Fondo de Cultura Económica.

Murillo Torrecilla, J. (2003). “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).

Murillo, F.J. (2003). “El movimiento de investigación de Eficacia Escolar”, en F.J. Murillo (coord.) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Murillo, J. (2005). “La Investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como motor para el incremento de la Calidad Educativa en Iberoamérica”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2).

Poggi, M. (2008). “Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina”, en *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO Santiago/LLECE.

Poggi, M. (2008). “Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa”, en *Revista Internacional Magisterio*, N°35, octubre-noviembre de 2008.

Poggi, M. (2014). “Evaluación y políticas de mejora educativa en América Latina”, en Del Castillo, G. y G. Valenti (coord.) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa*. Ciudad de México, FLACSO.

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina. Logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires, Fundación Santillana.

Ravela, P. (2015). “El uso de los resultados de las evaluaciones en la mejora de los procesos de enseñanza”, en M. Poggi (coord.) *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores*. Buenos Aires, IIEP-UNESCO Buenos Aires.

Ravela, P. y otros (2008). “Las evaluaciones educativas que América Latina necesita”, en *Serie Documentos*, N°40. Santiago de Chile, PREAL Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación.

Scheerens, J. (1990) “School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning”, en *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris, IIEP-UNESCO.

Susini, S.; M. Con J. Macció (2017). *Índice de situación socioeconómica de los alumnos en escuelas primarias (ISSAP) y secundarias (ISSAS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Documento metodológico*. Buenos Aires, UEICEE.

Tiana, A. (2009). “Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación”, en E. Martín y F. Martínez Rizo (coord.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, pp.17-26. Madrid, OEI-Santillana.

UNESCO-OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile. Responsable: Rosa Blanco. Autores: Alfredo Astorga, Rosa Blanco, Cesar Guadalupe, Ricardo Hevia, Margarita Nieto, Magaly Robalino y Alfredo Rojas.

UNESCO-OREALC-LLECE (2015). *Informe de resultados TERCE: Factores asociados*. Santiago de Chile.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, GCABA, Ministerio de Educación e Innovación UEICEE-Ministerio de Educación e Innovación (2017). *Contribuciones para pensar la equidad educativa en el Nivel Secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, GCABA, Ministerio de Educación e Innovación (UEICEE) (2019a). *Plan Plurianual 2019-2023 de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, GCABA, Ministerio de Educación e Innovación GCABA (UEICEE) (2019b). *Evaluación FEPBA. Informe 2018*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, GCABA, Ministerio de Educación e Innovación (UEICEE) (2019c). *Evaluación TESBA. Informe 2018*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

