

Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo.

Ianina Tuñón y Santiago Poy Piñeiro.

Cita:

Ianina Tuñón y Santiago Poy Piñeiro (2015). *Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/santiago.poy/29>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pPhP/5t3>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Factores asociados a las calificaciones escolares como *proxy* del rendimiento educativo

IANINA TUÑÓN

Coordinadora del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA). Investigadora responsable del Proyecto Foncyt 2010-2195.

SANTIAGO POY

Becario Tipo I, CONICET – UCA.

OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

ALICIA MOREAU DE JUSTO 1500 4TO PISO OF 462

TEL/ FAX 4338-0615

WWW.UCA.EDU.AR/OBSERVATORIO

REMITIR CORRESPONDENCIA A IANINA TUÑÓN

IANINA_TUNON@UCA.EDU.AR

Breve curriculum vitae

Ianina Tuñón

Dra. en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora responsable de los proyectos “Barómetro de la Deuda Social de la Infancia” y Proyecto FONCYT PICT 2010-2195, en el marco del Programa Observatorio de la Deuda Social Argentina, Universidad Católica Argentina. Profesora titular en la UNLaM, docente de posgrado en la UTREF y de grado en la UCA. Suele realizar presentaciones en congresos nacionales e internacionales sobre los temas de su especialidad. Es autora de numerosas publicaciones, las más recientes son: (2013) *Hacia el Pleno Ejercicio de Derechos en la Niñez y Adolescencia Urbana. Propensiones, retos y desigualdades en la Argentina urbana (2010-2012)*. ODSA – UCA. ISBN: 978-987-620-239-8. (2013) “Aproximación a la medición de la pobreza infantil desde un enfoque multidimensional y de derechos”, en *Revista Sociedad y Equidad*, Universidad de Chile. ISSN 0718-9990. (2013) “Apuntes sobre la construcción de indicadores de desarrollo humano de la infancia”, en Canetti, *et. al.: Modelos e indicadores de desarrollo y bienestar infantil*. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9974-0-0988. E-mail: ianina_tunon@uca.edu.ar

Santiago Poy

Lic. en Sociología (UBA). Docente de grado en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Becario Tipo I, CONICET – UCA. E-mail: santiago_poy@uca.edu.ar

Factores asociados a las calificaciones escolares como *proxy* del rendimiento educativo

Resumen

Tras once años en los que el Estado argentino ha llevado adelante diferentes políticas de inclusión educativa, cabe preguntarse sobre los logros educativos. ¿Cuáles son los factores sociodemográficos, socioeconómicos y socioculturales asociados a las calificaciones escolares como *proxy* del rendimiento educativo en asignaturas como matemática y lengua en la educación primaria y secundaria?

El estudio permitió reconocer desigualdades de género y de trayecto educativo relativamente conocidas. Sin embargo, también se han explorado otros factores socioculturales que inciden con relativa independencia de factores socioeconómicos y de gestión educativa como: la presencia de libros en el hogar, el comportamiento lector y la narración oral. Asimismo, el análisis realizado permitió especificar la relación entre la estratificación social y el tipo de gestión educativa de las escuelas.

Para ello se realizaron análisis a través de modelos de regresión logística con base en los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA-UCA) para el año 2011.

Palabras claves: desigualdades sociales y culturales, calificaciones escolares, matemática y lengua, educación primaria y secundaria.

Factors associated to the academic marks as proxy of the educative performance

Abstract

After 11 years during which the Argentine government has carried on different politics about educative inclusion, is now time to ask ourselves about their achievements. Which are the sociodemographic, socioeconomic and sociocultural factors related to the academic marks as proxy of the educative performance in subjects as Mathematics and Language in primary and secondary education?

This study shows inequalities of genre and of educational path which are relatively known. Nevertheless, other sociocultural factors, which influence with relative independence of socioeconomic factors and of educational management such as the presence of books at home, the reader's behavior and the oral narrative, have also been explored. Moreover, the analysis gave us the possibility to specify the relationship between the social stratification and the type of educational management of the schools. In order to achieve this, an analysis has been made through logistic regression model with data-based taken from the inquiry of the Argentinian Social Debt (EDSA-UCA) for the year 2011.

Key words: Social and cultural inequalities, academic marks, Mathematics and Language, Primary and secondary education.

Introducción

En la Argentina, se estimó para el período 2009-2010 una tasa de promoción efectiva en la educación primaria de 93,87%, mientras que en la educación secundaria de 78,2% en los primeros 3 años y 77,11% en los últimos tres años. Asimismo, se estimó una tasa de sobre-edad en la educación primaria de 21,37% y en la educación media 38,5% y 38,06% en los primeros y últimos años del ciclo, respectivamente (DINIECE, 2012). Esta información permite advertir la magnitud de los desafíos de inclusión, y el rezago educativo como indicadores de (in)cumplimiento del pleno derecho a la educación.

No son pocos los estudios locales y regionales (Tuñón, 2011, 2010, 2009, Jaume, 2013), en los que se reconoce la impronta que ejerce la situación socioeconómica, el clima educativo y cultural de origen de la niñez y adolescencia en los procesos de integración a la educación formal. En efecto, los recursos con que cuentan los hogares en situación de pobreza, en términos de recursos materiales así como la disponibilidad de tiempo y capital educativo para acompañar en este proceso, en muchos casos suelen ser insuficientes para que los niños/as y adolescentes puedan apropiarse de las estructuras de oportunidades que desde el sistema educativo se construyen (Tedesco *et.al.*, 2002; López, 2005). Asimismo, existe un amplio reconocimiento desde el campo académico sobre las dificultades que el propio sistema tiene para construir ofertas educativas equitativas que garanticen una efectiva igualdad de oportunidades (Tuñón y Halperin, 2010), y claro está en los rendimientos escolares (Cervini Iturre, 2002a, 2002b, 2005; Segretin *et.al.*, 2009).

En la última década, el Estado argentino, ha realizado numerosos esfuerzos por revertir este estado de la cuestión. Por un lado, se ha sancionado una Ley Nacional de

Educación (Ley 26.206), cuyo artículo 11 establece: *“Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”*; y por otro lado, se ha incrementado la inversión en educación, ciencia y tecnología. Asimismo, se ha avanzado sobre iniciativas inclusivas como el programa “Conectar Igualdad” que implica la entrega de una computadora portátil a cada estudiante de las escuelas públicas. Se han llevado adelante diversas políticas públicas orientadas a promover el hábito de lectura como el “Plan Lectura” y los planes “Leer para Creer” y “Escuelas Lectoras”, entre otros; y el decreto de urgencia 1602/2009 que dio lugar a la Asignación Universal por Hijo (AUH) que tiene como condicionalidad la escolarización entre los 5 y los 17 años de edad.

Estudios realizados en los últimos años indican que ha habido progresos en algunas ofertas educativas como la enseñanza de idioma extranjero y computación en las escuelas públicas (Tuñón, 2012, 2013). Igualmente, algunos indicadores perceptuales son alentadores en términos de la evaluación de la calidad educativa que realizan los padres de niños/as y adolescentes escolarizados (Tuñón, 2012; DINIECE, 2013). Sin embargo, los resultados de las últimas pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (conocido por su sigla en inglés PISA), que evaluó el rendimiento de los alumnos de 15 años en asignaturas como matemática, comprensión de lectura y ciencia, indicó que en promedio entre las tres asignaturas, la Argentina quedó en el puesto 59. Respecto de la anterior evaluación PISA de 2009, se retrocedió un puesto (PISA, 2012, 2009). Asimismo, se estimó que más del 50% de los estudiantes no alcanzaron un nivel satisfactorio en ninguna de las asignaturas

consideradas, se advirtieron significativas desigualdades sociales entre escuelas y diferencias regresivas para las mujeres en matemática y para los varones en lengua, y no hubo diferencias en ciencias (Ganimian, 2013).

Ante estas consideraciones nos preguntamos: ¿Cuáles son los factores sociodemográficos de tipos individuales y familiares, y los aspectos socioeconómicos y socioculturales de los hogares que inciden en los resultados educativos? ¿Y en qué medida los mismos se asocian o son independientes del tipo de gestión educativa?

A continuación se realiza una breve revisión de los antecedentes en investigaciones sobre los determinantes del rendimiento educativo y luego se presentan los resultados de un conjunto de ejercicios de investigación que hemos realizado para el año 2011, a nivel de la educación primaria y secundaria en materias como matemática y lengua, con base en los micro-datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) del Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA).

Antecedentes de la cuestión

Desde la publicación del informe Coleman en 1966, se han realizado numerosos estudios que han construido evidencia en torno a la relación entre el origen social de los estudiantes y los logros educativos en términos de las calificaciones obtenidas. Este informe señalaba que el factor institucional de cada escuela tenía un peso relativamente bajo para morigerar el impacto del origen social en los resultados (Coleman, 1966; Cervini Iturre, 2002).

Localmente se destacan los trabajos de Cervini Iturre (2002a, 2002b, 2005) en los que se propuso determinar el nivel y la forma de la inequidad en los logros educativos en matemática y lengua. En estos trabajos, en los que se aplicó un modelo jerárquico lineal

(también conocido como modelo multinivel)¹, se destaca la importancia del capital cultural del hogar tanto en la asignatura Lengua como en Matemática, ya sea medido a través del nivel educativo del padre o madre, la disponibilidad de libros en el hogar, fichas y apuntes escolares. También se señala que *“las mujeres obtienen más bajos rendimientos que los hombres en Matemática; sucede lo contrario en Lengua”* y que *“el indicador de ‘historia académica’ (repetencia) del estudiante individual tiene un efecto fuerte y similar en ambas asignaturas”* (2002a: 18). En publicaciones posteriores Cervini Iturre (2005:14) encontró que: a) las mujeres obtienen, en promedio, rendimientos menores que los varones en matemática; b) el nivel socioeconómico del hogar de origen, y el acceso a bienes y servicios, afectan el rendimiento; c) el trabajo extraescolar del alumno también tenía un impacto positivo; así como los d) antecedentes de repetencia tenían un impacto negativo.

Resultados similares fueron obtenidos por Gertel *et.al.* (2006), en un estudio que empleó datos del Operativo Nacional de Evaluación de Calidad Educativa (ONE) relevado en 2000 por el Ministerio de Educación. Allí se encontró que, en el rendimiento de alumnos de sexto grado de la educación primaria, los varones tenían peores resultados que las mujeres en Lengua, efecto que se invierte en Matemática (2006: 13).

En un trabajo reciente que buscaba determinar los mejores predictores del rendimiento escolar en Matemática y Lengua, Segretin *et.al* (2009:112, 113) examinaron también los resultados del ONE del año 2000. Para ello, realizaron un análisis de regresión lineal.

En cuanto a la asignatura Lengua, encontraron que tanto los alumnos de sexto grado

¹ Los modelos de análisis multinivel o modelos jerárquicos lineales son muy utilizados en estos estudios debido a que permiten examinar el efecto que distintos “agrupamientos” (e.g., el aula, la escuela, la jurisdicción, etc.) tienen sobre la varianza de las calificaciones escolares. Esta técnica de análisis se hizo popular a partir del trabajo de Aitkin y Longford (1986), que vino a mostrar las debilidades del abordaje metodológico del pionero trabajo de Coleman (1966).

de la primaria como los de quinto año de la secundaria obtenían mejores rendimientos a medida que se incrementaba la calidad de sus condiciones de vida. Estos autores encontraron que los mejores rendimientos correspondieron a alumnas mujeres y que el logro académico incrementaba en instituciones privadas. En el caso de la asignatura Matemática, los resultados son similares, aunque se destaca que el efecto género opera inversamente: son los varones los que tienden a tener mejores calificaciones que sus pares mujeres.

En el presente artículo se propone confirmar algunas de estas hipótesis tras once años en los que se realizaron diferentes políticas públicas orientadas, por un lado, a propiciar una mayor inclusión educativa; y por otro, a dotar a los estudiantes y a sus hogares de más y mejores recursos educativos; al tiempo que se produjeron mejoras muy relevantes en la situación socioeconómica de los hogares. En el marco de estos cambios, cabe preguntarse particularmente sobre las diferencias en género observadas en los logros educativos en matemática y lengua, pero también en la incidencia de factores socioculturales que pueden o no guardar relativa independencia del estrato socioeconómico, como la presencia de libros en los hogares, el comportamiento lector de textos impresos y el estímulo que supone el ser receptor de narraciones, historias orales y cuentos. ¿Qué sucede con este componente sociocultural en diferentes contextos socioeconómicos y climas educativos? Y, en qué medida en las escuelas de gestión privada se logran mejores resultados educativos, en términos de calificaciones escolares, que en las escuelas de gestión pública con independencia del estrato social de pertenencia del niño/a u adolescente.

Aspectos metodológicos

En este artículo se describe el desempeño escolar de los niños, niñas y adolescentes entre los 6 y 17 años residentes en la Argentina urbana. Para ello, se utilizan los datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), realizada por el Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina (ODSA-UCA². En el año 2011, el cuestionario de la EDSA solicitó al adulto de referencia del niño/a u adolescente que informara cuál había sido la calificación obtenida por el niño/a o adolescente en las asignaturas Matemática y Lengua en el boletín de calificaciones correspondiente al tercer trimestre del año³. A diferencia de lo ocurrido en la mayoría de las investigaciones sobre la temática (Carvalho, 2006; Carvalho *et.al.*, 2007; Cervini Iturre, 2002a, 2002b; Cervini Iturre, 2005), en el presente caso no se trabajó con los resultados de exámenes aplicados a los alumnos sino con la información brindada por los adultos de referencia.

En el próximo apartado se describirá el comportamiento de las medias de calificaciones escolares en cada una de las asignaturas indicadas, según grupos de edad: niños y niñas de 6 a 12 años; y niños y adolescentes de 13 a 17 años, que asisten a establecimientos escolares de gestión pública como privada. Allí se expone un conjunto

² La EDSA es una encuesta de hogares multipropósito relevada desde el año 2004 y que, a partir de 2007 incluye un módulo específico que releva indicadores a nivel de los niños menores de 18 años. Se trata de una muestra urbana probabilística con estratificación socioeconómica residencial según el clima socio-educativo del vecindario. Involucra a los principales aglomerados urbanos de la Argentina: Área Metropolitana del Gran Buenos Aires, Gran Córdoba, Gran Rosario, Gran Mendoza y San Rafael, Gran Salta, Gran Tucumán y Tafí Viejo, Mar del Plata, Gran Paraná, Gran San Juan, Gran Resistencia, Neuquén-Plottier, Zárate, Goya, La Rioja, Comodoro Rivadavia, Ushuaia y Río Grande. La EDSA correspondiente al año 2011 incluyó a 5.712 hogares, y en particular en este análisis una muestra de 3604 niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 17 años que asisten a establecimientos escolares de educación formal. Los cuestionarios para cada año, así como información metodológica adicional, pueden consultarse en <www.uca.edu.ar/observatorio>.

³ El adulto respondente (padre, madre o responsable de la crianza del niño/a) respondió a las siguientes preguntas: “*En el último boletín de (...) que calificación obtuvo en Lengua*” y “*En el último boletín de (...) que calificación obtuvo en Matemática*” (EDSA, 2011).

de variables sociodemográficas y socioeconómicas que permiten hacer un análisis inicial de los factores asociados al rendimiento escolar.

Interesa indagar, además, cuáles son los factores que impactan sobre el desempeño académico de los niños/as y adolescentes. Es por ello que, en un apartado posterior se exponen los resultados de tres modelos de regresión logística para cada asignatura y según cada grupo de edad.

Principales resultados

Factores asociados a las calificaciones escolares en la educación primaria

Los niños/as entre 6 y 12 años que cursaban la educación primaria en 2011 obtuvieron una calificación media de 7,95 puntos en la asignatura Lengua y una de 7,89 en Matemática. En la Figura 1 puede examinarse una serie de factores que se han considerados relevantes en términos de su potencial como descriptores de los comportamientos de estos promedios.

Entre los factores que se vinculan con características *individuales* del niño/a, se observa, en primer término, que las medias de calificaciones para varones son más bajas que las de las mujeres tanto en Lengua como en Matemática. Se incluyen en el análisis dos factores que se consideran proxy del clima sociocultural de los hogares y que en tal sentido permiten construir evidencia en torno a factores que podrían guardar relativa independencia del estrato social. Específicamente se analiza la relación entre la propensión a estar estimulado a través de la lectura de cuentos o narraciones orales, el comportamiento lector de textos impresos y la presencia de libros en el hogar con el rendimiento educativo en términos de calificaciones en las asignaturas de matemática y lengua.

En este sentido, se destacaron las diferencias esperadas: aquellos niños/as que son destinatarios de cuentos o historias obtienen calificaciones promedio más altas que quienes no lo son⁴. Otro factor relevante es el comportamiento lector del niño/a. Se observa que aquellos niños/as que suelen tener un comportamiento lector obtienen calificaciones promedio que son aproximadamente 0,5 puntos más altas que las de los niños/as que no tienen dicho hábito⁵. Por último, se confirma esta asociación en la relación entre presencia de libros en el hogar y los resultados educativos positivos: Tal como se reconoce en los antecedentes de la cuestión, las calificaciones medias obtenidas aumentan en la misma dirección que el estrato socioeconómico⁶ del hogar de pertenencia de los niños/as: existiendo una brecha de 0,8 puntos entre ellos, ligeramente superior en la asignatura Lengua que en Matemática. Algo similar ocurre al considerar el nivel educativo del jefe/a de hogar: los niños/as en hogares cuyo jefe no logró concluir sus estudios secundarios obtienen calificaciones más bajas que aquellos que residen en hogares cuyo jefe/a terminó o superó ese nivel educativo.

En cuanto al tipo de gestión educativa, los niños/as que asisten a escuelas públicas obtienen calificaciones medias inferiores que sus pares en escuelas privadas. Sin embargo, cabe preguntarse en qué medida esas desigualdades son propias del tipo de

⁴ La pregunta que se formula al adulto respondente, en este caso, es: “Durante los últimos 30 días, ¿usted o algún miembro de su familia le contó / leyó cuentos a (...)?”, cuyas opciones de respuesta fueron “Sí” y “No”.

⁵ Esta variable remite a la siguiente pregunta del cuestionario de la EDSA: “Ud. diría que (...) lee (ya sea libros, revistas o diarios)”, cuyas opciones de respuesta son: “Habitualmente (casi todos los días)”, “Algunas veces en la semana”, “De vez en cuando” o “Casi nunca o nunca / ‘es raro verlo leer”.

⁶ El estrato socioeconómico es una variable índice que en su construcción considera los principales activos del hogar en dos niveles: aquellos propios del hogar como es el acceso a bienes y servicios (por ejemplo, tener aire acondicionado, computadora o automóvil); y aquellos que refieren al jefe económico del hogar, como son el máximo nivel de educación alcanzado y, la situación ocupacional del mismo. Ambos espacios de atributos del hogar se combinan en un índice que luego se transforma en variable ordinal. En este informe, el estrato Bajo y el estrato Alto reúnen al 25% de los niños cada uno, mientras que el estrato Medio reúne al restante 50% de los niños de 6 a 17 años considerados en el análisis.

gestión educativa o se relacionan con la estratificación social de los hogares. Finalmente, nos preguntamos sobre el tipo de configuración familiar y su relación con el rendimiento educativo. En qué medida la presencia de un núcleo conyugal completo representa una ventaja relativa en términos de capacidad de acompañamiento del proceso educativo respecto de hogares con núcleo conyugal incompleto. En este sentido, se observa que los niños/as que viven en hogares monoparentales obtienen calificaciones en promedio más bajas que quienes viven en hogares biparentales, aunque dicha diferencia no es significativa. Entonces cabe explorar en qué medida el hogar monoparental se convierte en una desventaja social en los procesos de formación de los niños/as en relación a situaciones de pobreza; mientras que en situaciones socioeconómicas más holgadas la ausencia de un adulto de referencia puede ser suplida con mayor facilidad.

En relación con estas conjeturas se explora el vínculo con otra característica de los hogares que es la cantidad de niños/as presentes en el hogar. Aún en el marco de familias biparentales, los hogares numerosos en términos de la presencia de niños/as se encuentran en una situación desventajosa respecto de hogares menos numerosos en el acompañamiento de las etapas formativas a través de la escolarización.

Figura I. Medias de calificaciones según características seleccionadas
Niños de 6 a 12 años escolarizados en la educación primaria.

		Matemática	Lengua
Sexo del niño/a	Varón	7,8	7,9
	Mujer	8,0	8,0
Haber repetido al menos un grado	Repitió	7,4	7,4
	No repitió	7,9	8,0
Comportamiento lector de textos impresos	No suele leer	7,6	7,7
	Suele leer	8,1	8,2
Tipo de gestión educativa de la escuela a la que asiste	Público	7,8	7,8
	Privado	8,2	8,2
Tenencia de libros en el hogar	No tiene	7,4	7,5
	Tiene libros	8,1	8,1
Ser receptor de historias orales o cuentos	No	7,6	7,7
	Sí	8,2	8,2
Estrato socioeconómico del hogar	Bajo	7,5	7,6
	Medio	7,8	7,9
	Alto	8,3	8,3
Nivel educativo del jefe de hogar	Hasta secundario incompleto	7,7	7,8
	Secundario completo o más	8,2	8,1
Tipo de configuración familiar	No monoparental	7,9	8,0
	Monoparental	7,8	7,8
Presencia de niños/as en el hogar	Hasta 3 niños/as	8,0	8,0
	Entre 4 y 5 niños/as	7,7	7,7
	6 niños/as y más	7,6	7,6

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la EDSA-Bicentenario, 2011.

Esta primera descripción de las diferencias en las medias de calificaciones permiten definir ciertas hipótesis de trabajo: (a) el rendimiento educativo en términos de calificaciones en matemática como en lengua es mejor entre las niñas que entre los niños; (b) el clima de estimulación del comportamiento lector mejora los resultados académicos; y (c) a medida que se incrementa el estrato socioeconómico de los hogares y el clima educativo de los adultos de referencia mejora la media de calificaciones escolares. Por último, se advierte un factor vinculado a la composición de los hogares – que parece incidir en el rendimiento educativo: la cantidad de miembros niño/as en el hogar. En efecto, la mayor cantidad de miembros niño/as en los hogares

parece limitar la capacidad de las familias de acompañar los procesos de formación en la escolarización.

Sin embargo, este tipo de análisis bivariado establece límites a la interpretación del problema dado que no se está controlando en forma simultánea el efecto específico de cada una de las variables involucradas. Por ello se presentan a continuación una serie de modelos de regresión logística que como técnica de estandarización permite analizar con mayor claridad la asociación de los diferentes factores analizados con los logros educativos en las dos asignaturas consideradas manteniendo constante el efecto de otras características.

Modelo explicativo multivariado de los factores asociados a las calificaciones escolares por debajo del promedio en la educación primaria

A continuación se presenta un análisis multivariado que permite identificar los factores que más inciden en el rendimiento escolar de los niños/as y adolescentes manteniendo constante el resto de los factores considerados. Por ello, se presentan los resultados de dos modelos de regresión logística que, permiten estimar la fuerza y el sentido de una serie de atributos⁷ sobre la probabilidad de obtener calificaciones escolares en las asignaturas de matemática y lengua por debajo de la media general en cada una.

El primer modelo examina el efecto de los atributos individuales del niño/a, el segundo introduce aspectos del hogar y sus recursos, mientras que el tercero considera, , el efecto conjunto del tipo de gestión educativa y el nivel socioeconómico. Este análisis se presenta para las dos asignaturas de referencia.

⁷ La fuerza de las distintas relaciones se examina a través de las razones de probabilidades (*odds ratio*) que arrojan los modelos de regresión (coeficientes “Exp B”).

En la Figura 2 se exponen modelos de regresión para niños/as de 6 a 12 años que asisten a la educación primaria. Con estos modelos se propone estimar la probabilidad de obtener calificaciones por debajo del promedio general en la asignatura Lengua. El porcentaje de aciertos que explica el modelo final es de 65,2%.

El primer modelo, que contempla factores sociodemográficos de tipo individual, muestra que los varones tienen casi 1,3 veces más chances que las mujeres de estar por debajo de la media de calificaciones en esta asignatura. También se observa que la edad del niño/a tiene un efecto, de modo que cada año cumplido incrementa en 1,1 vez las probabilidades de obtener una calificación por debajo de la media. Asimismo, los niños/as que no suelen tener comportamiento lector tienen una probabilidad 1,9 veces más alta de estar bajo la media que sus pares que suelen leer, en tanto quienes repitieron algún grado duplican la chance de quienes no lo hicieron⁸.

Al introducir variables del hogar (modelo 2 en figura II), se mantienen las relaciones descritas antes con el mismo nivel de significancia estadística. Se observa, además, que los niños/as a quienes no les cuentan cuentos tienen 1,5 veces más probabilidades de estar por debajo de la media de calificaciones en Lengua. Incide aún más la presencia de libros en el hogar: aquellos que no poseen biblioteca en su casa tienen 1,9 veces más chances de caer debajo del promedio. La cantidad de niños/as en el hogar apunta en la misma dirección aunque la fuerza de la relación es menos significativa, como indica el valor del coeficiente beta.

⁸ Algunas variables fueron excluidas por no tener significación estadística. Entre otras, se destacan algunas como: tipo de configuración familiar (monoparental vs. no monoparental); la inasistencia escolar (indagada a partir de la pregunta: “¿Falta (...) a menudo (más de 3 veces por mes) a la escuela?”); el uso de Internet (“¿Ud. diría que (...) utiliza Internet –ya sea para jugar, chatear, etc-?”); la exposición a pantallas de TV o consolas de juego; la asistencia con tareas por parte de la familia (“Habitualmente, ¿recibe en su hogar (...) ayuda para realizar las tareas escolares?”); la práctica de deportes (“En los últimos 30 días, ¿(...) practicó alguna actividad física o deportiva NO escolar (fútbol, básquet, bicicleta, natación, patín, etc.)?”); entre otras variables.

Finalmente, se observan resultados muy relevantes al introducir el efecto conjunto del estrato socioeconómico y el tipo de gestión educativa (modelo 3). Además de mantenerse las relaciones analizadas en los modelos previos, se observa que, en comparación con los niños/as que asisten a escuelas gestión privada y pertenecen al estrato alto (tomando a éstos como categoría de comparación), los niños/as de estrato bajo, ya sean de escuelas de gestión pública o privada, tienen casi 2,2 veces más chances de estar debajo de la media de calificaciones en Lengua. Por su parte, los niños/as de escuela de gestión pública y estrato medio tienen 1,5 veces más chances de tener dicha performance. En cambio, si se analizan los niños/as del estrato medio que asisten a escuelas de gestión privada, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas con la categoría de comparación, al igual que ocurre con los niños/as de estrato alto de escuelas de gestión pública. De esto se concluye que el estrato socioeconómico es determinante del rendimiento en el caso de los niños/as que pertenecen al estrato medio bajo con independencia del tipo de gestión educativa, mientras que en el estrato medio el rendimiento mejorará en interacción con una escuela de gestión privada. En el estrato más alto ocurre lo mismo que en el medio bajo.

Figura II. Factores que inciden en la probabilidad de haber obtenido calificaciones en Lengua inferiores a la media general. Niños/as escolarizados de 6 a 12 años.

	MODELO 1			MODELO 2			MODELO 3		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Sexo del niño/a									
<i>Varón</i>	,258	***	1,294	,291	***	1,338	,318	***	1,375
<i>Mujer ©</i>									
Edad del niño/a									
<i>Edad en años cumplidos</i>	,103	***	1,108	,074	***	1,077	,082	***	1,085
Haber repetido al menos un grado									
<i>Repitió</i>	,695	***	2,004	,496	***	1,642	,443	***	1,557
<i>No repitió ©</i>									
Comportamiento lector de textos impresos									
<i>No suele leer</i>	,615	***	1,851	,489	***	1,630	,463	***	1,589
<i>Suele leer ©</i>									
Estimulación a través de la narración oral o lectura de cuentos									
<i>No le cuentan cuentos</i>				,435	***	1,544	,411	***	1,509
<i>Le cuentan cuentos ©</i>									
Presencia de libros en el hogar									
<i>No tiene libros</i>				,662	***	1,939	,449	***	1,567
<i>Tiene libros ©</i>									
Presencia de niños/as en el hogar									
<i>Cantidad de niños</i>				,158	***	1,172	,129	***	1,138
Estrato social y tipo de gestión educativa									
<i>Escuela Pública y estrato Bajo</i>							,781	***	2,184
<i>Escuela Privada y estrato Bajo</i>							,807	***	2,242
<i>Escuela Pública y estrato Medio</i>							,399	***	1,491
<i>Escuela Privada y estrato Medio</i>							,280		1,323
<i>Escuela Pública y estrato Alto</i>							,168		1,183
<i>Escuela Privada y estrato Alto ©</i>									
Porcentaje de aciertos que explica el modelo	59,7			64,2			65,2		

***Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,01).

**Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,05).

*Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,1).

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la EDSA-Bicentenario, 2011.

En la Figura III se presentan los resultados de los tres modelos de regresión logística para niños/as de 6 a 12 años y sus calificaciones en Matemática. El porcentaje global de aciertos que se logra con este modelo es de 65%. En el primer modelo, no hay diferencias significativas entre varones y mujeres en términos de la probabilidad de encontrarse debajo de la media de calificaciones, a diferencia de lo ocurrido en el caso

de la asignatura Lengua. La edad, por su parte, tiene un efecto semejante al observado en el caso de Lengua: En tercer lugar, los niños/as que no tienen hábito lector tienen 1,8 veces más probabilidades de estar por debajo de la media de calificaciones en Matemática, y el retraso escolar opera en el mismo sentido: Estas relaciones son semejantes a las registradas en Lengua.

Al introducir los factores del hogar (modelo 2 de la Figura III) ocurren modificaciones respecto del modelo anterior. En efecto, se observa que los varones tienen 1,2 veces más chances de estar por debajo de la media de calificaciones que las mujeres, mientras que retraso escolar pierde su efecto en términos estadísticamente significativos. Los niños/as a los que no les cuentan cuentos tienen también más chances de tener un rendimiento escolar inferior que aquellos a los que sí. La presencia de libros en el hogar también resulta importante: los niños/as que residen en hogares que no cuentan con esta forma de capital cultural tienen casi 2 veces más probabilidades de estar debajo del promedio en Matemática. Finalmente, a medida que se incrementa el número de niños/as en el hogar, se verifica que las chances de estar debajo de la media en esta asignatura aumenta en 1,2 veces.

Finalmente, en cuanto al modelo 3, por un lado, las diferencias entre varones y mujeres son estadísticamente significativas a un nivel superior al que se observó en el modelo 2. El resto de los factores mantienen comportamientos análogos a los revisados anteriormente. Ahora bien, si examinamos el impacto conjunto del estrato socioeconómico y del tipo de gestión educativa, los niños/as que asisten a escuelas de gestión pública o privada, de estrato medio bajo, tienen 2,7 y 2,6 veces más chances, respectivamente, de estar debajo de la media general. Los niños/as de estrato medio de escuelas de gestión pública y privada tienen 1,6 veces más probabilidades de estar

bajo el promedio que sus pares de escuelas de gestión privada y estrato alto. En cambio, en los niños/as de estrato alto que asiste a escuelas públicas no se vislumbran diferencias significativas con sus pares de escuelas privadas.

Figura III. Factores que inciden en la probabilidad de haber obtenido calificaciones en Matemática inferiores a la media general. Niños/as escolarizados de 6 a 12 años.

	MODELO 1			MODELO 2			MODELO 3		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Sexo del niño/a									
Varón	,125		1,133	,154	*	1,167	,188	**	1,207
Mujer ©									
Edad del niño									
Edad en años cumplidos	,142	***	1,153	,118	***	1,126	,130	***	1,139
Haber repetido algún grado									
Repetió	,457	***	1,579	,231		1,260	,157		1,170
No repetió ©									
Comportamiento lector de textos impresos									
No suele leer	,589	***	1,803	,459	***	1,582	,425	***	1,530
Suele leer ©									
Ser receptor de historias orales o cuentos									
No le cuentan cuentos				,406	***	1,501	,380	***	1,462
Le cuentan cuentos ©									
Presencia de libros en el hogar									
No tiene libros				,681	***	1,976	,410	***	1,506
Tiene libros ©									
Presencia de niños/as en el hogar									
Cantidad de niños				,184	***	1,202	,149	***	1,161
Estrato social y tipo de gestión educativa									
Escuela Pública y estrato Bajo							,984	***	2,675
Escuela Privada y estrato Bajo							,953	***	2,594
Escuela Pública y estrato Medio							,465	***	1,592
Escuela Privada y estrato Medio							,446	**	1,562
Escuela Pública y estrato Alto							,139		1,149
Escuela Privada y estrato Alto ©									
Porcentaje de aciertos que explica el modelo	58,7			63,7			65,1		

***Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,01).

**Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,05).

*Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,1).

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la EDSA-Bicentenario, 2011.

Principales factores asociados a las calificaciones escolares en la educación secundaria

Los adolescentes entre 13 y 17 años que asisten a la educación secundaria obtuvieron una calificación promedio de 7,25 en la asignatura Lengua y de 7 en Matemática. Al igual que en el caso de los niños/as que asisten a la educación primaria, en la Figura IV se expone el comportamiento de las medias de calificaciones escolares de los adolescentes de acuerdo con una serie de variables descriptivas consideradas relevantes.

A diferencia de lo que ocurre en la educación primaria, en la educación secundaria en Matemática las mujeres y los varones obtienen calificaciones promedio similares, mientras que en Lengua se observa una ligera ventaja para las mujeres.

Los alumnos/as repitientes tienen medias de hasta 0,8 puntos más bajas que sus pares que no tienen sobre-edad. Al igual que en los niños/as que asisten a la educación primaria, se analizaron las diferencias existentes entre quienes tienen hábito lector y quienes no, en relación con el desempeño académico. Se verifica aquí que aquellos adolescentes que tienen un comportamiento lector registran un promedio más elevado que los que no lo tienen.

El tipo de gestión educativa también incide: quienes asisten a un centro educativo privado alcanzan una calificación promedio más alta que sus pares de escuelas de gestión pública.

Se observa nuevamente que la tenencia de libros en el hogar se relaciona positivamente con las calificaciones escolares, y que los promedios se incrementan con el estrato social de origen. Algo similar ocurre con el nivel educativo del jefe/a de hogar: los niños/as que pertenecen a hogares en los que el jefe/a cuenta con estudios

secundarios incompletos o menos obtienen calificaciones más bajas. Por un lado, los adolescentes en hogares monoparentales tienen calificaciones promedio más bajas que los que conviven en un núcleo conyugal completo. Y, por otro lado, las calificaciones promedio obtenidas guardan una relación inversa con la cantidad de niños/as presentes en el hogar.

Figura IV. Medias de calificaciones según características seleccionadas
Niños/as y adolescentes de 13 a 17 años escolarizados en la educación secundaria.

		Matemática	Lengua
Sexo del niño/a	Varón	7,0	7,2
	Mujer	7,0	7,3
Haber repetido al menos un año de la educación formal	Repitió	6,4	6,6
	No repitió	7,2	7,4
Comportamiento lector de textos impresos	No suele leer	6,8	7,0
	Suele leer	7,2	7,5
Tipo de gestión educativa de la escuela a la que asiste	Público	7,0	7,2
	Privado	7,1	7,4
Tenencia de libros en el hogar	No	6,9	7,1
	Sí	7,1	7,3
Estrato socioeconómico del hogar	Bajo	6,8	7,0
	Medio	6,9	7,2
	Alto	7,3	7,5
Nivel educativo del jefe de hogar	Hasta secundario incompleto	6,9	7,1
	Secundario completo o más	7,2	7,5
Tipo de configuración familiar	No monoparental	6,9	7,2
	Monoparental	7,3	7,4
Presencia de niños/as en el hogar	Hasta 3 niños/as	7,1	7,3
	Entre 4 y 5 niños/as	6,9	7,1
	6 niños/as y más	6,7	6,8

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la EDSA-Bicentenario, 2011.

Modelo explicativo multivariado de los factores asociados a las calificaciones escolares por debajo del promedio en la educación secundaria

En la Figura V se presentan tres modelos de regresión logística para adolescentes de 13 a 17 años y sus calificaciones en Lengua. El modelo final alcanza un 62% de aciertos globales.

En el modelo que sólo incluye factores de tipo individual (modelo 1) se observa que los varones tienen 1,5 veces más chances que las mujeres de estar bajo la media de calificaciones en esta asignatura. El comportamiento lector mantiene, al igual que lo que se indicó en los modelos previos, su importancia como factor asociado al rendimiento escolar: El retraso escolar tiene un impacto estadísticamente significativo: los adolescentes que han repetido algún año o grado tienen 2,7 veces más chances de estar debajo del promedio que quienes no lo han hecho.

En el segundo modelo se introducen factores del hogar para comprobar su impacto sobre el rendimiento escolar. Los adolescentes que viven en hogares que no cuentan con biblioteca familiar tienen 1,3 veces más chances de estar debajo de la calificación promedio en Lengua. Por otro lado, a medida que se incrementa el número de niños/as en el hogar, disminuye el rendimiento académico.

Finalmente, el modelo 3 introduce efectos del estrato socioeconómico y el tipo de gestión educativa. Allí se observa que los adolescentes de estrato bajo que asisten a escuela de gestión pública tienen 2,1 veces más probabilidades que sus congéneres de estrato alto y escuela de gestión privada de estar por debajo de la media de calificaciones en Lengua. No se observa una diferencia significativa en el caso de los adolescentes de estrato medio bajo y escuela de gestión privada en relación a la categoría de comparación. Esto sugiere que los adolescentes de ese estrato que

concurrer a escuelas de gestión privada mejoran su performance educativa. Los adolescentes del estrato medio, ya sean de escuelas de gestión pública o privada tienen más chances de estar por debajo de la media que aquellos que son de estrato alto y escuela de gestión privada. En cambio, no se observa un efecto estadísticamente significativo al considerar a los adolescentes de escuelas públicas de estrato alto: esto indica que, al igual que en el caso de los niños/as de 6 a 12 años, el tipo de gestión escolar pierde efecto frente al estrato socioeconómico de pertenencia.

Figura V. Factores que inciden en la probabilidad de haber obtenido calificaciones en Lengua inferiores a la media general. Adolescentes escolarizados de 13 a 17 años.

	MODELO 1			MODELO 2			MODELO 3		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Sexo del niño/a									
<i>Varón</i>	,384	***	1,469	,410	***	1,506	,430	***	1,537
<i>Mujer ©</i>									
Haber repetido al menos un año									
<i>Repetió</i>	,993	***	2,699	,934	***	2,544	,863	***	2,371
<i>No repetió ©</i>									
Comportamiento lector									
<i>No suele leer</i>	,497	***	1,644	,449	***	1,567	,443	***	1,557
<i>Suele leer ©</i>									
Presencia de libros en el hogar									
<i>No tiene libros</i>				,251	**	1,285	,085		1,089
<i>Tiene libros ©</i>									
Presencia de niños en el hogar									
<i>Cantidad de niños</i>				,130	***	1,139	,098	**	1,102
Estrato y tipo de escuela									
<i>Escuela Pública y estrato Bajo</i>							,732	***	2,078
<i>Escuela Privada y estrato Bajo</i>							,406	**	1,500
<i>Escuela Pública y estrato Medio</i>							,476	***	1,609
<i>Escuela Privada y estrato Medio</i>							,643	***	1,903
<i>Escuela Pública y estrato Alto</i>							,274		1,315
<i>Escuela Privada y estrato Alto ©</i>									
Porcentaje de aciertos que explica el modelo	60,2			61,5			61,9		

***Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,01).

**Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,05).

*Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,1).

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la EDSA-Bicentenario, 2011.

En la Figura VI se hace un análisis similar al precedente, al exponerse tres modelos de regresión logística, pero siendo ahora la variable dependiente la probabilidad de ubicarse debajo de la media de calificaciones en Matemática, para adolescentes de 13 a 17 años. El modelo logra explicar 62% de aciertos.

En el primer modelo, no se observa una diferencia estadísticamente significativa entre varones y mujeres, como sí ocurría con Lengua. Este hallazgo es coincidente con la bibliografía especializada. En cambio, el hábito lector se mantiene como un factor positivamente asociado al rendimiento escolar. El retraso escolar, por su parte, muestra un importante efecto sobre las calificaciones escolares: los adolescentes que han repetido tienen 2,2 veces más probabilidades de estar bajo la media de calificaciones en Matemática que quienes no lo han hecho.

Como puede observarse en el modelo 2 se mantienen los efectos analizados en el modelo previo y, además, se perciben otros efectos: los adolescentes que habitan en hogares que carecen de biblioteca familiar tienen 1,4 veces más chances de estar debajo de la media de calificaciones en Matemática que quienes sí poseen dicho recurso. Según modelo 3, los adolescentes que concurren a escuelas de gestión pública y pertenecen al estrato bajo tienen 2,3 veces más chances de estar debajo de la media de calificaciones en Matemática que sus pares de estrato alto y escuelas de gestión privada. Los adolescentes de estrato medio y en escuela de gestión pública o privada tienen 1,5 veces más chances de estar debajo de la media que la categoría de referencia. En cambio, y en consonancia con lo identificado en los modelos precedentes, los adolescentes de estrato alto de escuela de gestión pública no

presentan diferencias estadísticamente significativas respecto de sus congéneres de escuelas privadas.

Figura VI. Factores que inciden en la probabilidad de estar bajo la media de calificaciones en Matemática. Adolescentes escolarizados de 13 a 17 años.

	MODELO 1			MODELO 2			MODELO 3		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Sexo del niño/a									
<i>Varón</i>	,042		1,043	,063		1,066	,076		1,079
<i>Mujer</i> ©									
Haber repetido al menos un año									
<i>Repetió</i>	,800	***	2,226	,731	***	2,078	,645	***	1,906
<i>No repetió</i> ©									
Comportamiento lector									
<i>No suele leer</i>	,450	***	1,569	,397	***	1,487	,392	***	1,480
<i>Suele leer</i> ©									
Presencia de libros en el hogar									
<i>No tiene libros</i>				,351	***	1,420	,123		1,131
<i>Tiene libros</i> ©									
Presencia de niños en el hogar									
<i>Cantidad de niños</i>				,040	***	1,142	,086	**	1,090
Estrato y tipo de escuela									
<i>Escuela Pública y estrato Bajo</i>							,811	***	2,251
<i>Escuela Privada y estrato Bajo</i>							,405	**	1,499
<i>Escuela Pública y estrato Medio</i>							,407	**	1,502
<i>Escuela Privada y estrato Medio</i>							,375	*	1,455
<i>Escuela Pública y estrato Alto</i>							,032		1,032
<i>Escuela Privada y estrato Alto</i> ©									
Porcentaje de aciertos que explica el modelo	60,6			60,8			62,1		

***Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,01).

**Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,05).

*Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría de referencia son significativas (p-value < 0,1).

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la EDSA-Bicentenario, 2011.

Conclusiones

Tal como se ha mostrado en muchas publicaciones locales y regionales los problemas de exclusión y rezago educativo se incrementan a medida que desciende el estrato social de los niños/as y adolescentes; entre quienes se han demorado en el trayecto educativo por repetir de año, abandono, trayectos intermitentes muchos veces asociados a situaciones de explotación económica, y a las múltiples dificultades que el sistema educativo tiene para retener e incluir a la niñez y adolescencia entre otros factores.

Sin embargo, en este artículo se avanzó sobre el análisis de los principales factores determinantes de los resultados escolares. Identificar cuáles son los factores de tipo sociodemográficos, socioeconómicos, y culturales que determinan las desigualdades en los desempeños educativos parece relevante a los efectos de señalar que no alcanza con lograrla plena inclusión educativa. Tal como plantea Dubet (2005:44), lograr reducir las diferencias en términos de desempeño escolares también ayuda a reducir las desigualdades de oportunidades.

Se comprende que el análisis realizado en el presente artículo es parcial en la medida que no permite realizar una evaluación integral de los procesos, capacidades, ni potencialidades de los trayectos educativos. Aun así y sin ser un objetivo en sí mismo la evaluación de las calificaciones promedio alcanzadas, se considera que a través de las mismas es plausible reconocer las inequidades.

Los hallazgos de este estudio en muchos aspectos son coherentes con los encontrados en otros estudios a nivel local (Cervini Iturre, 2002a, 2002b, 2005; Segretin *et.al.*, 2009), como por ejemplo la desigualdad de género claramente regresiva para los varones respecto de las mujeres en el desempeño en la asignatura Lengua tanto en la

educación primaria como en la secundaria. Dicha desigualdad de género no se advierte como significativa en el caso del desempeño en la asignatura Matemática que en otros estudios ha sido considerada significativa y regresiva para las mujeres respecto de los varones.

Asimismo, y en coincidencia con otros estudios, el retraso escolar por haber repetido algún año o grado es un factor determinante de un desempeño por debajo del promedio general en la asignatura Lengua tanto en la educación primaria como secundaria y sólo en la asignatura Matemática en la educación secundaria. Otros factores socioculturales mantienen su incidencia como son la presencia de libros en el hogar, el comportamiento lector y la estimulación a través de la lectura de cuentos y la narración oral. Los tres aspectos parecen dar cuenta del componente cultural asociado al clima familiar que aparece como esencial a los desempeños escolares y que parece mantener relativa independencia de otros factores relevantes. Estos aspectos vinculados al clima cultural de las familias mantienen una impronta positiva con el desempeño escolar, permitiendo reconocer la especificidad y potencial de estos recursos frente a otros que no parecen tener incidencia significativa. Tal como mencionamos el tipo de configuración familiar (hogares monoparentales y no monoparentales) no es un factor relevante en términos de diferencias en los desempeños escolares, sin embargo sí lo es la cantidad de miembros niños/as en el hogar. La mayor cantidad de niño/as parece representar una dificultad para los hogares en términos de recursos humanos y sociales destinados a acompañar los trayectos educativos

Por último, un hallazgo compartido con tantísimos estudios es el determinante socioeconómico de origen en los desempeños escolares. A medida que desciende el estrato social menores son las calificaciones escolares promedio en asignaturas

básicas de la educación primaria y secundaria. Sin embargo, el análisis realizado también permite especificar la relación entre la estratificación social de origen de los estudiantes y el tipo de gestión educativa de las escuelas: el tipo de gestión educativa no representa un diferencial generalizado en relación al estrato social.

De manera, que cabe conjeturar que los recursos y activos con que cuentan la niñez y adolescencia en situación de pobreza no se ajustan a lo que el sistema educativo espera para su integración a los procesos de formación. Asimismo, el sistema educativo aún no garantiza mejores recursos educativos para los sectores sociales menos favorecidos lo cual produce mayor desigualdad social, Además, y en la medida en que las gestiones educativas continúen dependiendo de los recursos familiares (económicos y culturales) para alcanzar mejores o peores desempeños escolares, las condiciones de educabilidad (López, 2005) seguirán determinando las desigualdades en los resultados educativos.

Bibliografía

Carvalho, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia cultural. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3)

Carvalho Pontón, M., Caso Niebla, J. y Contreras Niño, L. A. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2).

Cervini Iturre, R. (2002a). "Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y lengua de la educación secundaria en Argentina: un modelo de tres niveles", en: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa*, Vol. 8, N° 2.

Cervini Iturre, R. (2002b). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en la Argentina", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, N° 16.

Cervini Iturre, R. (2005). "Variación de la equidad en resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media de Argentina", en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7, N° 1.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

DINIECE (2012). *La educación argentina en cifras. 15 años de relevamiento anual*. Ministerio de Educación de la Nación.

DINIECE (2013). Una escuela más justa produce mejores resultados. *Boletín N°5. La opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Ediciones Gedisa. Barcelona, España.

García, B. y Oliveira O. (2005). “Mujeres jefas de hogar y su dinámica familiar” en Revista *Papeles de Población enero- marzo N °43*, Universidad Autónoma del Estado de Toluca, México. pp. 29-51.

Gertel, H., R. Giuliadori, V. Herrero, D. Fresoli, M. L. Vera y G. Morra (2006). “Análisis multinivel del rendimiento escolar al término de la educación básica en Argentina”, ponencia presentada en la *Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*, Salta, 8 al 10 de noviembre de 2006.

Ganimian, A. J. (2013). *No logramos mejorar: Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Proyecto Educar 2050.

Jaume, D. J. (2013). Un Estudio sobre el Incremento de la Segregación Escolar en Argentina, Documento de Trabajo Nro. 143. CEDLAS. ISSN 1853-0168

López, N.(2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires. IIPE- UNESCO.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en <http://www.oecd.org/p>

Segretín, M. S., S. Lipina, D. Petetta (2009). “Consideraciones metodológicas y conceptuales. Para el análisis de predicción del desempeño escolar en base a indicadores del contexto hogareño y escolar”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 2, N° 2.

Tedesco, J.C y N. López (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. IIEP, Unesco, Argentina.

Tuñón, I. y González, M. S. (2012). “Efecto de las políticas de transferencias condicionadas en la inclusión educativa”, en *Revista CEE*, Vol. 42, número 4, Pág. 33 - 53. México.

Tuñón, I. y Halperin, V. (2010). “Desigualdades sociales en el tipo de oferta educativa y percepción de la calidad educativa en la Argentina urbana”, en la *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*. ISSN 1607-4041

Tuñón, I. (2009). “Exclusión y déficit educativo en las dos puntas del trayecto escolar”. *Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA)*. ISSN: 1853-6204

Tuñón, I. (2010). “Persistentes desigualdades sociales en el acceso a la educación”. *Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA)*. ISSN: 1853-6204

Tuñón, I. (2011). “Las oportunidades educativas frente al bicentenario. Niñez y adolescencia en la argentina urbana en 2010”. *Boletín del Barómetro de la Deuda*

Social de la Infancia. Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA). ISSN: 1853-6204.

Tuñón, I. (2012): *La infancia argentina sujeto de derecho. Progresos, desigualdades y desafíos pendientes en el efectivo cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes.* ODSA – UCA. ISBN: 978-987-620-211-4.

Tuñón, I. (2013): *Hacia el pleno ejercicio de derechos en la niñez y adolescencia. Propensiones, retos y desigualdades en la Argentina urbana (2010-2012).* Educa. ISBN 978-987-620-239-8