

# Escuela rural y evaluaciones externas

Rogeli Santamaría Luna

Investigador autónomo de la escuela rural. Inspector de educación  
santamaría\_rog@gva.es

*No se pueden tomar decisiones con garantía de acierto si no se conoce la realidad*  
Víctor García Hoz, 1980

## 1.- Justificación

“La escuela rural en la encrucijada: propuestas de futuro” es el tema del IX ENCUENTRO DE LOS FOROS DE LA CORONA DE ARAGÓN (Foro Europeo de Administradores de la Educación), celebrado en Orihuela del Tremedal (Teruel) el 13 de junio de 2015, donde presenté parte de un documento más amplio.

Hace 25 años inicié la tesis doctoral “La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa” que presenté en la Universitat Jaume I de Castelló seis años más tarde. Finalmente formule 385 propuestas para la implantación de la LOGSE en zona rural. Casi todas duermen en algún estante olvidado, pero no renuncio a actualizarlas, porque ahora, como hace 25 años, estamos en momentos de cambio y no hemos sabido aprovechar las oportunidades que ofrecían las nuevas leyes ni se han mostrado suficientemente las posibles amenazas para la escuela rural. Es más, duele ver cómo agentes sociales interesados (administraciones, partidos políticos, sindicatos...) intentan manipular las opiniones en beneficio de sus intereses sectoriales, a veces sin la objetividad suficiente para aportar ideas en beneficio de las comunidades rurales a las que dicen servir y representar.

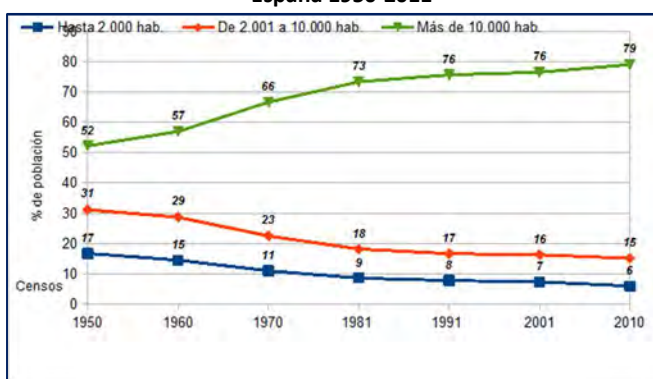
Por este motivo me centro en las evaluaciones externas de la LOMCE como oportunidades y amenazas para el medio rural y que todos debieran conocer, para decidir conociendo mejor la realidad, como decía García Hoz. Relacionaré otras evaluaciones externas e investigaciones y algunos datos de España. Finalmente formularé conclusiones al respecto.

## 2.- Problemas del medio rural español

El medio rural español manifiesta algunos problemas estructurales que parecen ser minimizados en los distintos foros, especialmente en los de desarrollo rural.

a) Pérdida de población y de peso. Los municipios de menos de 2000 habitantes representan sólo el 6% de la población española y la población que vive en municipios menores de 10000 habitantes representa el 21% de toda la población.

Gráfica 1: Porcentaje de población por tamaño de municipios. España 1950-2011



Fuente: Elaboración propia a partir de INE: Demografía y aspectos sociales. Tabla 5.3

b) Menor renta y mayor pobreza en las zonas rurales<sup>1</sup>.

En la Encuesta de Calidad de Vida 2015 (ECV 2015) se indica que la renta media española en 2013 era de 15635 € y en las zonas intermedias y poco pobladas o rurales era inferior, con una diferencia entre las urbanas y rura-

<sup>1</sup> INE, 2015b: 7. En la metodología para la elaboración de la Encuesta de Condiciones de Vida se definen las condiciones de hábitat o grado de urbanización (las asimilo a urbana, intermedia y rural) y nivel de estudios.

Grado de urbanización: se considera como primera aproximación al “hábitat” (urbano, rural). Esta variable, asignada por Eurostat a cada uno de los municipios de la UE, se clasifica en tres valores:

- Zona densamente poblada: conjunto contiguo de municipios, cada uno de los cuales tiene una densidad de más de 500 hab./Km<sup>2</sup> y con una población total de al menos 50.000 habitantes (urbana).

- Zona semiurbana o intermedia: conjunto contiguo de municipios, no pertenecientes a una zona densamente poblada, donde cada uno tiene una densidad superior a los 100 hab./Km<sup>2</sup> y donde la población total es al menos de 50.000 habitantes o es adyacente a una zona densamente poblada (intermedia).

- Zona escasamente poblada: conjunto contiguo de municipios que no forman parte de las anteriores (rural).

Nivel de educación:

- Nivel 0-2: preescolar, primaria y 1ª etapa de educación secundaria

- Nivel 3-4: 2ª etapa de educación secundaria y postsecundaria no superior

- Nivel 5-6: 1º y 2º ciclo de educación superior y doctorado

les de unos 4.500€, lo que significa que en 2013 la renta media urbana era 1,4 veces la renta media rural.

A la vez, el nivel de estudios de la población mayor de 18 años influye positivamente en la renta media que aumenta al mejorar el nivel de estudios, con una diferencia de renta media entre los de estudios superiores (universitarios) y los inferiores a secundaria postobligatoria de casi 9000€, que significa que la renta media del grupo de nivel de estudios superior era 1,7 veces la renta media del grupo con estudios básicos o sin ellos.

Respecto del riesgo de pobreza en los rurales fue 1,7 mayor que en los urbanos y entre los poco cualificados era 3 veces mayor que entre los más cualificados académicamente.

**Tabla 1: Renta media y riesgo de pobreza por hábitat y nivel de estudios en 2013**

Renta Media			% Riesgo de Pobreza				
hábitat	nivel de estudios		hábitat	nivel de estudios			
Rural	12.875	Nivel 0-2	12.926	Rural	27,6	Nivel 0-2	24,7
Interm.	15.008	Nivel 3-4	16.131	Interm.	20,1	Nivel 3-4	18,4
Urbana	17.414	Nivel 5-6	21.838	Urbana	16,6	Nivel 5-6	8,5
Max-min	4539		8912		11		16,2
Max/min	1,4		1,7		1,7		2,9

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2015): Encuesta de Calidad de Vida. Tablas 1.1.1.L2 y 1.1.2.L2

Se ha puesto en evidencia la relación entre renta y hábitat y nivel de estudios de la población adulta y renta. Por falta de espacio no se detallan tablas de ruralidad y pobreza por ámbito, que pueden servir para contextualizar resultados de distintas pruebas educativas.

Para profundizar en el estudio diferencia de la pobreza según hábitat y autonomía pueden consultar la investigación de Jurado y Pérez-Mayo (2007), que confirman la mayor pobreza rural. Si desea profundizar en la evolución de la pobreza autonómica a partir de 2006 consulte el estudio de Herrero et al (2012), que insisten en el aumento de diferencias entre autonomías respecto de la pobreza.

c) Menor nivel educativo de la población rural.

Este hecho es reconocido en distintos estudios desde hace ya muchos años en España, en Europa y en el mundo. La mayor pobreza rural, la dificultad de acceso a los centros escolares tradicionalmente ha dificultado la mejora del nivel educativo de la población rural o la emigración de los que estudiaban.

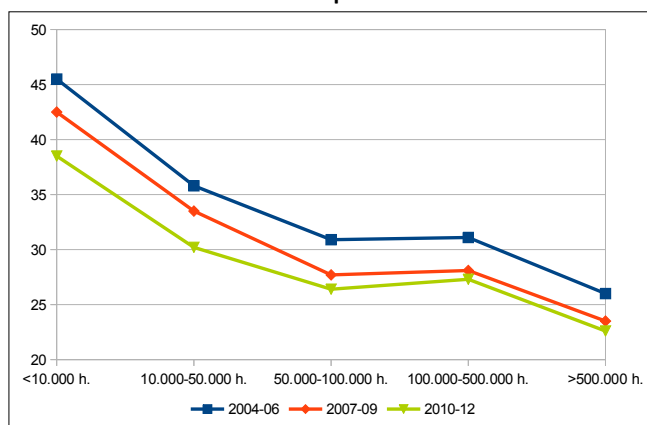
Respecto del porcentaje de adultos con estudios de nivel medio o superior en 2007 se puede observar una degradación entre las zonas predominantemente urbanas, las intermedias y las zonas predominantemente rurales: 56%, 45% y 40% respectivamente, por lo que la brecha educativa rural/urbano todavía existe, siendo las zonas más rurales las que presentan un porcentaje menor de adultos con estudios medios o superiores (MAGRAMA, 2012: 92).

Estos datos son corroborados de dos formas distintas en las Encuestas de Calidad de Vida.

En la investigación de Argüeso et al. la población de los municipios menores de 10000 habitantes es la que tiene mayor porcentaje de población activa con niveles inferiores al secundario en 2004-2006 y ocurre lo mismo en 2010-2012. Se observa un descenso de este porcentaje a medida que aumenta el tamaño de la población.

En estos 8 años el rango se ha reducido de en 3,6 puntos, pero la brecha apenas ha variado y por cada megaurbano sin estudios medios hay 1,7 rurales.

**Gráfico 2: Población activa con nivel inferior a secundario 2004-2012 por ámbito**



Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 4 (Argüeso et al., 2013: 16)

Si atendemos a los datos de la ECV 2015, con datos de 2014, se observa que el nivel de estudios bajo es mayor en zona rural que en zona urbana para todos los tramos de edad y también que el porcentaje crece en cada hábitat al aumentar la edad.

**Tabla 2: Nivel de estudios de población activa edad/hábitat. Actualizado a 27-11-14**

	Nivel (0-2)			Nivel (3-4)			Nivel (5-6)		
	18-24	25-64	65 y	18-24	25-64	65 y	18-24	25-64	65 y
Área densamente poblada- Urbana	36,9	36,8	76,8	45,3	23,0	9,0	17,8	40,2	14,2
Área poblada nivel intermedio	41,4	46,6	83,2	43,9	22,0	8,0	14,7	31,4	8,7
Área poco poblada- Rural	45,3	57,0	93,2	39,9	19,6	3,1	14,7	23,4	3,7
Diferencia Max-min	8,4	20,2	16,4	5,4	3,4	5,9	3,1	16,8	10,5
Ratio Max/min	1,2	1,5	1,2	1,1	1,2	2,9	1,2	1,7	3,8

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2015): Encuesta de Calidad de Vida. Tablas 4.1.1.L2 y 4.1.2.L2

También se observan diferencias en los niveles de formación medios y superiores por ámbito geográfico en detrimento de las zonas rurales y de la población mayor.

Los posibles motivos de estos datos no son objeto de este artículo, pero sí el resultado: en las zonas rurales la población suele tener menor nivel educativo.

El nivel educativo de los padres, según distintos estudios nacionales e internacionales (Evaluaciones de diagnóstico estatales y autonómicas, TIMSS, PISA, SERCE,

TERCE...) influye en la renta familiar, en las relaciones educativas, en las dotaciones materiales del hogar y en los resultados escolares. Por tanto, cabe esperar que siendo el nivel educativo de la población rural generalmente más bajo también lo sean las rentas y el nivel socioeconómico y los resultados escolares de los alumnos de zona rural.

d) Invisibilización de lo rural, poco impacto y escasa representación en organismos.

La reducción de la población rural respecto del total implica menor impacto y menor representación de la población rural en los distintos organismos.

Especialmente preocupante es este fenómeno en relación con los órganos de representación del medio rural (Mesa Rural, Red Rural Nacional, Consejo del Medio Rural...) donde hay representantes de sectores diversos y organizaciones, pero a veces cuesta encontrar entre los miembros de estos organismos población rural nativa, que sigue viviendo en el medio rural.

Este hecho también puede vincularse a los sistemas de participación y representación en España que casi excluyen a los que tienen menos formación, son más pobres y cuantitativamente son menos numerosos y reivindicativos. En definitiva, parece que la relación opresor-oprimido se evidencia en el medio rural (Santamaría, R. 1996: 113-115), donde el oprimido es privado de decir su palabra, como diría Paulo Freire (1982: 52-53) o no es atendido porque sus problemas son vistos desde la cultura urbana que otorga a los urbanos su "rango superior" frente a los rurales.

Por este motivo es necesario visibilizar la educación rural y que sean los rurales los que valoren el servicio educativo y los funcionarios y administradores lo conozcan profundamente, con una visión sociológica rural y pedagógica sin sesgo que pondere los distintos condicionantes del hecho educativo en el medio rural.

e) Excesiva diversidad en el medio rural español en términos educativos.

Existen indicadores que pueden influir en los resultados escolares y arrojan diferencias entre zonas rurales o urbanas: tasas de escolarización a los 2 años y a los 3 años, tasas de escolarización a los 18 años, tasas de inmigración, porcentaje de adultos con nivel de estudios medios o superiores... El análisis de estos factores en relación a la ruralidad debería ser abordado en trabajos posteriores.

En los marcos estatales sobre evaluaciones diagnósticas se indican algunas variables autonómicas (PIB por habitante, nivel de estudios de la población adulta, tasa de escolarización a los 16 años, gasto medio por alumno, ratio,...) que pueden tener su impacto en los resultados (INEE; 2010; 166-172) y deberían matizar las comparaciones de resultados entre autonomías.

Para comparar entornos según su ruralidad procede clasificarlos. Un método sencillo consiste en valorar como muy rural el alto porcentaje de población rural y la baja densidad de población. Así se puede calcular el índice de

ruralidad como la ratio entre el porcentaje de población rural multiplicado por 100 y dividido por la densidad de población.

Índice de ruralidad IR =	$\frac{\% \text{ de población rural} * 100}{\text{densidad de población}}$
--------------------------	--

El índice de ruralidad así calculado permite ordenar por su ruralidad las autonomías. Las 3 más rurales son Castilla y León, Extremadura y Aragón.

Si comparamos los distintos factores de cada autonomía con sus factores de ruralidad no encontramos relaciones claras especialmente con los índices educativos (nivel de estudios postobligatorios, tasa de escolarización a los 17 años o a los 2...), por lo que se deduce que hay factores no geográficos que afectan los resultados escolares como pueden ser las políticas de cohesión territorial, de desarrollo rural o educativas, la riqueza, factores culturales o sociológicos...

### 3.- Las evaluaciones externas

Las evaluaciones externas se hacen para mejorar las políticas y el sistema educativo, para ayudar al centro y al proceso educativo del alumnado, de modo que permitan valorar sus conocimientos y relacionar lo que sabe con sus características y contexto para conseguir mejores resultados. Puede suponer clasificación de centros por resultados (ranking) y además:

- control: se hace desde fuera y con agentes externos
- medición supuestamente «objetiva»
- aliciente: «nadie quiere ser el último».
- asesoramiento al centro, al alumno o a la familia, al sistema...
- transparencia, si de ponen todos los datos...

La LOMCE exige, además, que la evaluación externa de los centros ofrezca:

- la relación de los resultados con el Índice Socioeconómico y Cultural ISEC,
- la relación de resultados del centro con el "valor añadido" que aporta a su alumnado para saber si el centro contribuye a la mejora de los resultados de cada alumno en función de su ISEC;
- la evolución de los resultados del propio centro y del sistema educativo

Estas evaluaciones externas que propugna la LOMCE pretenden conocer el nivel de logro en algunos conocimientos del alumnado (matemáticas, lenguas...) obviando otras competencias y objetivos educativos (integración, esfuerzo, convivencia, autoestima...)

Las evaluaciones propuestas por la LOMCE son de 2 tipos:

- Diagnósticas: Alumno, Centro, Autonomía, Estado

**Tabla 3: Algunos factores a considerar y distribución autonómica (2011-12)**

	Densidad	Pob. Rural	Índice Rural	PIB por cápita	Tasa paro	%estudios postoblig.	%pública	Ratio EP	Tasa esc 2 años	Tasa esc 17 años	Idoneidad 12 años
Andalucía	96,5	3,6	3,42	16.960	34,6	45,8	75,0	22,0	55,9	93,8	83,3
Aragón	28,3	16,8	<b>59,36</b>	25.540	18,6	59,5	67,8	19,6	51,3	88,7	80,8
Asturias	101,6	<b>26,8</b>	3,54	21.035	21,8	57,8	70,8	19,5	24,4	92,4	85,6
Balears	224,3	1,4	0,62	24.393	23,2	52,9	65,4	21,7	33,2	80,1	77,2
Canarias	284,5	0,5	0,18	19.568	33,0	48,9	77,2	21,8	12,3	88,7	79,2
Cantabria	111,5	8,5	7,53	22.341	17,7	61,4	68,9	20,5	57,9	95,0	87,1
Castilla y León	27,0	26,4	<b>96,67</b>	22.289	19,7	56,8	67,5	18,0	28,0	93,9	82,3
Castilla-La Mancha	26,7	15,1	56,55	17.698	28,5	45,8	82,3	19,2	54,4	89,2	79,0
Cataluña	235,9	4,8	1,99	27.248	22,7	54,4	65,7	22,9	58,8	87,1	90,7
C. Valenciana	220,6	4,2	1,90	19.964	27,7	52,3	68,0	21,8	39,5	86,9	82,1
Extremadura	26,6	19,5	<b>73,31</b>	15.394	33,0	38,9	79,4	18,0	5,5	86,7	83,9
Galicia	94,0	<b>49,6</b>	4,79	20.723	20,7	51,4	73,2	19,0	36,0	92,4	84,5
Madrid	809,5	0,7	0,09	29.385	19,0	68,7	54,5	23,1	67,3	91,3	83,6
Murcia	130,3	<b>14,7</b>	0,31	18.520	27,9	46,6	72,2	22,0	27,0	87,4	78,5
Navarra	62,0	15,2	23,39	29.071	16,2	62,1	64,5	19,4	16,3	93,2	83,3
País Vasco	303,3	5,2	1,71	30.829	14,9	68,1	50,8	20,7	91,3	98,6	86,8
Rioja	64,1	13,2	20,59	25.508	20,5	59,4	66,8	22,0	24,6	90,8	86,3
Ceuta	4.313,0	0,0	0,0	19.335	38,5	43,4	77,3	25,8	7,0	84,4	78,8
Melilla	6.025,5	0,0	0,0	16.981	28,6	43,4	84,1	25,5	37,2	81,5	83,2
Total nacional	93,4	9,7	6,42	22.772	25,0	54,4	68,1	21,4	49,8	90,4	83,9

Fuente:Elaboración propia a partir deMECD (2014): Tabla A1. El contexto geográfico, demográfico y económico de la educación. Actualizada a 2015. Se ha **indicado en negrita** las 3 comunidades que solicitaron el aumento del % de población rural, en tanto que a las otras no se les ha modificado y las 3 con índice de ruralidad más elevado.

-Individuales del alumnado: 3º EP, 6º EP, 4º ESO, 2º Bachillerato (LOMCE).

En todas estas evaluaciones, además de pruebas al alumnado se toman otros datos del centro a partir de distintos instrumentos: cuestionarios a alumnado, madres, tutores, directores...

Inicialmente no se ha planteado el uso de otros informes homologados de los centros (documentación interna, informes de inspectores, asesores, investigadores...), pero su uso no está excluido y posiblemente podría dotar de mayor coherencia y potencia a todo tipo de evaluaciones externas, si se contrastan los resultados con los datos aportados por informadores del centro y otros externos.

Si se programaran las evaluaciones diagnósticas y las individuales de forma coordinada sería posible obtener todos los años datos de muchos centros, incluidos los de zona rural y conocer mejor la realidad (resultados, ISEC, nivel educativo de los padres, situación laboral, sector...) pudiendo contrastar estos datos con los de otros estudios realizados por otros organismos (INE, Uni-

versidades, otras administraciones locales, autonómicas o estatales...).

Pero en la realidad no es frecuente que se incluyan factores indicadores de ruralidad (tamaño de población de origen del alumno, tamaño de centro, tipología del centro, distancia en el transporte escolar...)

Si las investigaciones y planes de evaluación general de diagnóstico olvidan el factor RURAL, que debería ayudar a orientar las políticas educativas, es posible que los gestores usen argumentos erróneos para justificar sus políticas de supresiones de escuelas rurales en mor de la calidad y la igualdad de oportunidades para los alumnos rurales.

La LOMCE potencia evaluaciones externas en los centros que pueden comportar amenazas y oportunidades para el conocimiento de la escuela rural y su futuro, por lo cual habrá que aprovecharlas para mejorarla. Por ello, se busca en las evaluaciones de diagnóstico el factor RURAL porque su presencia puede contribuir a difundir una imagen positiva o negativa de la educación en el medio rural.

¿Con las evaluaciones diagnósticas y externas actuales se conoce la escuela rural y sus resultados?

La respuesta es rotunda: No, con el sistema actual de evaluaciones externas se da una imagen errónea de la escuela rural, porque:

- no considera el peso del nivel educativo de los padres, de la en los resultados valorados de sus hijos (recordemos que en zona rural suelen tener menor nivel formativo);

- no considera el peso de la renta y pobreza de los padres (recordemos que en zona rural suelen tener menor nivel adquisitivo y mayor riesgo de pobreza);

- no se analizan los resultados en función del ISEC de cada alumno ni se indica el “valor añadido” que aporta la escuela a cada alumno: puntuación obtenida menos puntuación esperada en función de su ISEC;

- olvida otros resultados educativos de la escuela: inserción, inclusión, integración, autoestima, participación, clima, convivencia, amor a lo propio... que deben ser medidos y valorados como resultados educativos;

- olvida el impacto social de la escuela en el medio, mucho mayor en zonas rurales que en las urbanas, si la escuela interactúa con la comunidad convirtiéndose en una comunidad educadora que facilita la educación personalizada (Santamaria, R.; 2015-a: 76-85).

Por este motivo urge aprovechar las evaluaciones externas, de la LOMCE o de otras leyes, subsanar sus defectos y aprovecharlas para conocer mejor la educación en el medio rural y contribuir efectivamente a su mejora.

#### 4.- Algunos ejemplos de evaluaciones externas

Se presentan aquí algunos datos escogidos de un estudio más amplio al respecto en Aragón y Extremadura. También se muestran ejemplos de lo que rechazo e investigaciones al respecto.

##### 4.1. Evaluación externa de centros y diagnóstica en Castilla-La Mancha 2005 Y 2006

A partir de la LOCE se diseñó un sistema de evaluación externa de centros a partir de cuestionarios, entrevistas y observaciones de centro en el que participaban directores, profesores y la inspección. Se pretendía obtener una serie de datos sobre organización y funcionamiento de los centros y relacionarlo con los resultados de evaluación diagnóstica.

Los resultados de la evaluación diagnóstica de los alumnos más rurales son inferiores casi siempre. Los autores lo atribuyen a la cultura rural, al bajo nivel educativo y económico de las familias, a la falta de estabilidad de profesorado y escasa formación sobre el trabajo en aulas multigrado, al currículum no adaptado... pero no presentan ninguna evidencia al respecto ni relacionan resultados con el ISEC ni con los datos de organización y funcionamiento de los centros.

Este trabajo, que es magnífico, pudo servir para que el gobierno autonómico en momentos de recortes utiliza-

ra parte de sus resultados para cerrar escuelas rurales con el fin de garantizar a sus alumnos una educación de calidad.

##### 4.2. Evaluación general de diagnóstico del MEC 2009 y 2010.

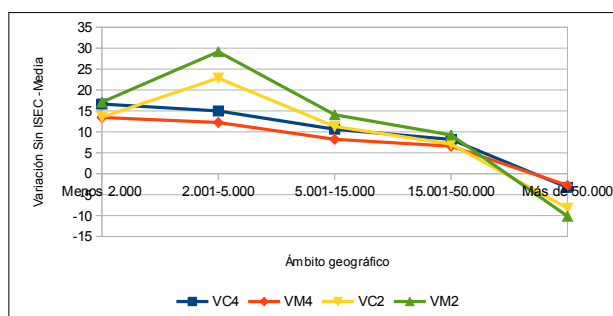
Olvida el contexto rural considerando escuelas con más de 20 alumnos en 4º EP y excluye desde el principio las que tienen menos de 5 alumnos en el curso. En 4º de ESO el límite son 35 alumnos. Olvida totalmente el contexto rural.

Evidentemente no aporta ningún dato sobre al educación rural, pero sí presenta muchas ideas para contrastar resultados con factores (ISEC, repetición, nivel de estudios y laboral de los padres, inmigración....).

##### 4.3. El efecto del valor añadido de la escuela en Aragón

En Aragón se publicaron 2 informes sobre evaluación diagnóstica en 2009 y 2010. Uno de los factores a considerar fue la influencia del tamaño de la población del centro en los resultados. En general los más rurales, tanto en 4º de Primaria como en 2º de ESO puntuaban de forma diferente a los más urbanos y en general, por debajo. Cuando se corregía la puntuación del alumnado en relación con el ISEC los resultados cambiaban.

**Gráfico 3: Valor añadido que aporta el centro por ámbito geográfico. EDA2009**

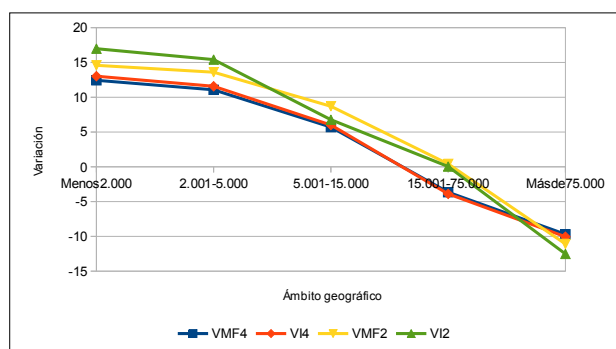


Fuente: Elaboración propia a partir de las tablas F.5.3.16 y F.5.3.18, (GA, 2010b: 83-84)

Si la diferencia entre el valor obtenido por un alumno en una determinada competencia y el que le correspondería por regresión según su nivel sociocultural responde al aporte del centro al nivel de competencia de dicho alumno -como sugieren los autores del informe- y en 4º de Educación Primaria es mayor en los pueblos que en las grandes ciudades, cabe concluir que las escuelas de pueblos pequeños o medianos aportan más “valor añadido” a sus escolares que las de poblaciones mayores, tanto en Castellano como en Matemáticas. En definitiva, son más compensadoras de las desigualdades relacionadas con el nivel socioeconómico.



**Gráfico 4: Valor añadido del centro por ámbito geográfico y competencia. EDA2010.**



Fuente: Elaboración propia a partir de las tablas F.5.4.20 y f.5.4.22 (GA, 2011b: 94 y 96)

En la Evaluación de diagnóstico 2009 se evaluaron las competencias en castellano (C) y matemáticas (M). En 2010 la evaluación se centró en medio físico (MF) e inglés (I) en 4º de EP y 2º de ESO, que son las que se han representado aquí en relación con el valor añadido. Se afirma en el estudio que:

a) hay datos que permiten concluir que el factor territorio influye en los resultados, pero no en qué modo ni de forma similar en todas las áreas;

b) el “efecto territorio” es mayor en 2º de ESO que en 4º de Primaria, por lo que las discrepancias de resultados entre ámbitos son mayores, lo que sugiere que el sistema educativo en lugar de compensar diferencias puede tender a aumentarlas;

c) en Matemáticas de ESO las diferencias son evidentes y si se descuenta el ISEC son los centros de localidades de menos de 2000 habitantes los que obtienen mejores resultados;

d) Si se considera el “valor añadido” que aportan los centros a su alumnado, a medida que aumenta el tamaño de población disminuye el “valor añadido” que aporta el centro a su alumnado.

#### 4.4. Evaluación diagnóstica en Extremadura 2013

Se afirma que el alumnado de Primaria que se encuentra por debajo de la media en las dos competencias evaluadas, es aquel que de manera general reside en una localidad de menos de 1000 habitantes, y por otro, que existe una relación lineal ascendente entre tamaño de la localidad de residencia del alumnado evaluado y rendimiento en la EDEX 2013.

En Secundaria se corroboran las conclusiones de Primaria. (AEEE, 2014: 141). No obstante, en el Anexo II sí constan los datos que han servido para sustentar las afirmaciones (AEEE, 2014b: 245-246).

**Tabla 5: Resultados en función del tamaño de población de origen**

	4º EP			2º ESO		
	Leng.	Mat.	% pob	Leng.	Mat.	% pob
< de 1.000	481	479	11	491	487	10
1.000-5.000	500	494	28	503	497	29
5.000-10.000	512	504	15	517	518	16
10.000-50.000	511	517	22	541	536	22
> de 50.000	528	532	24	546	548	23

Fuente: Elaboración propia a partir de AEEE, 2014b: 245-246)

No obstante, esta valoración debe matizarse, porque no se considera que en las zonas urbanas hay un porcentaje importante de escolares de niveles socioeconómicos más elevados que asisten a centros concertados inexistentes en zonas rural, alumnos que en ocasiones provienen del medio rural y obvia el menor índice educativo y económico de la zona rural.

El 75% de alumnos de 2º de ESO que han respondido cursan estudios en la misma localidad donde residen, 12% a una distancia de 5-10 km, 9% a 10-20 km y sólo 1,46% a más de 30 km. (AEEE, 2014b: 275).

Competencia	Misma localidad	5-10 Km	10-20 Km	20-30 Km	+ 30 Km
Com. Lingüística	529	484	494	503	525
Matemática	530	490	506	502	527

**Tabla 6: Resultados en función de la distancia al centro de estudio**

Entre los que se desplazan se observa que cuanto mayor es la distancia, mejores son los resultados. Este resultado contrasta con un interesante estudio que evidenciaba que el factor transporte en centros públicos comarcales influía negativamente en sus resultados (Medrano, G.; 1987: 174) cuyas conclusiones no son generalizables ahora porque el transporte escolar de centros privados puede servir para suministrarles alumnado de ISEC más elevado procedente de otras poblaciones (que contribuye a mejorar sus resultados), proceso que al mismo tiempo sirve para “empobrecer” el ISEC de los centros públicos y reducir sus resultados. Esta hipótesis también reforzaría la idea de que en los municipios con centros de secundaria (poblaciones medianas o grandes y con mayor renta e ISEC) el alumnado no tiene que desplazarse y se dan mejores resultados entre los que no se desplazan que entre los que deben desplazarse.

#### 4.6. Proyectos de investigación en España

1) PROYECTO “La Eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?” (Andalucía,

Aragón, Cataluña, Chile, Francia, Portugal y Uruguay; 2009-2013). P.Abós, R.Boix, A.Bustos, P.Champollion, L.Domingo, V.Domingo, L.Santos...Directora: Roser Boix

Es un estudio muy cualitativo y en otros países se ha contrastado con datos de evaluaciones externas. En España los autores han tenido dificultades para obtener datos de evaluaciones externas comparables en las 3 autonomías.

## *Me centro en las evaluaciones externas de la LOMCE como oportunidades y amenazas para el medio rural*

Es un proyecto muy potente por la participación en redes (universidades, internacional). En algunos países como Uruguay la relación de los investigadores con la administración educativa potencia la escuela rural.

Puede ser muy útil para conocer el funcionamiento de la escuela, como aprende y se maneja el maestro en un aula multigrado...

2) PROYECTO “Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido”(País Vasco, 2012-2014). Angulo, Azpillaga, Joaristi, Lizasoain. Director: Luís Lizasoain.

Los autores usan datos de las Evaluaciones diagnósticas del País Vasco para seleccionar los centros con buenos resultados sostenidos y mayor “valor añadido”, entre los cuales hay algunos rurales.

Definen qué factores organizativos pueden influir en los resultados a partir de cuestionarios y después agentes externos a los centros (asesores, inspectores...) visitan los centros para realizar comprobaciones y profundizar en algunos aspectos.

En un futuro inmediato pretenden ampliarlo con más las escuelas rurales, incluidas las unitarias.

Cabe destacar la interacción positiva y estable entre el ISEI-IVEI (Organismo de Evaluación del Gobierno Vasco) y la Universidad.

### **5.- Evaluaciones externas internacionales**

1) **PISA 2012** (se realiza desde 2000, cada 3 años. Ya vamos por 2015). OCDE

Se evalúa alumnado de 15-16 años en matemáticas, comprensión lectora, ciencias naturales... Hay estudios de las 4 rondas y algunos comparativos. Conviene acceder a otras webs vinculadas para obtener más información (INEE de España, México, Colombia, Chile... para obtener algunos documentos en español y a la web de la OCDE para los originales).

En PISA se considera la ubicación de centros educativos en localidades de menos de 3000 h (rurales) y otros ámbitos. En estos casos, los rurales puntúan menos, ge-

neralmente (diferencias no significativas), pero al corregir las puntuaciones con el ISEC reducen diferencias y pueden superar los de entornos más urbanos.

Rurales.No obstante, no considerar factores como la pre-escolarización, pobreza... nivel de estudios de los padres vinculados a la ruralidad.

2) **TERCE 2013**: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo en América Latina.

Este estudio evalúa el desempeño de estudiantes de tercer y sexto grado de escuela primaria en las áreas de Matemática, Lectura y Escritura (Lenguaje), y Ciencias Naturales en el caso de sexto grado en 15 países de América Latina.

Su objetivo principal es dar cuenta de la calidad de la educación en la región y guiar la toma de decisiones en políticas públicas educativas. Para cumplir con este objetivo, el estudio no sólo consiste en la aplicación de pruebas para medir logros de aprendizaje, sino también de cuestionarios de contexto, para entender las circunstancias bajo las cuales el aprendizaje ocurre.

Fue precedido por el SERCE en 2006-2010 y el PERCE en 1995-1999, cada 6-8 años), organizados por el LLECE y la UNESCO-OREALC.

Consideran el factor RURAL según cada país... atendiendo a la realidad de un 21% de población rural en América Latina.

En general, los rurales puntúan menos. Al corregir las puntuaciones con el ISEC reducen diferencias y con modelos jerárquicos lineales se pone en evidencia que las escuelas rurales después de descontar el efecto del ISEC en algunos países son más eficientes.

Consideran otros factores: resultados educativos anteriores, bilingüismo, nativos, pobreza, exclusión, trabajo infantil, experiencia del docente, dotación de los centros (sanitarios, agua, luz, internet...), pero no los relacionan con la ruralidad.

3) **NIÑOS DEL MILENIO** (estudio longitudinal que atiende el factor rural). UNESCO

Se ha realizado distintas rondas en 4 países en desarrollo (Perú, Etiopía, India y Vietnam) a las mismas escuelas y se ha intentado el seguimiento a lo largo de 15 años.

El estudio de largo plazo Niños del Milenio se realiza para producir información nueva y confiable que permita entender causas, correlatos y consecuencias de la pobreza en la niñez, así como para analizar en qué forma las políticas afectan el bienestar de los niños. Niños del Milenio, que es conocido internacionalmente como **Young Lives**, busca brindar esa información a los Estados y a la sociedad civil para propiciar el diseño y la implementación de políticas públicas y prácticas que ayuden a reducir la pobreza infantil.

En cada uno de los países participantes se está siguiendo la vida de dos grupos de niñas y niños durante quince años. El primer grupo está compuesto por alrede-

dor de 2000 niños que tenían entre 6 y 18 meses en el año 2002, cuando se recolectaron datos por primera vez. El segundo está compuesto por alrededor de 750 niños que tenían entre 7 y 8 años en el año 2002. La investigación se realiza mediante encuestas y entrevistas a niñas y niños de la muestra, así como a sus padres y voceros de sus comunidades.

En España, con los datos de evaluaciones individuales se podría iniciar un estudio longitudinal a medio plazo, porque se identifica al alumnado...

4) PIRLS-TIMSS [Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias IEA](#) en el informe español cita como factor de contexto el ámbito geográfico (urbana-densamente poblada; residencial-en las afueras del área urbana; ciudad de tamaño medio o pueblo grande; pueblo pequeño, aldea o zona rural remota), y nos indica que en zona rural se obtienen puntuaciones inferiores en comprensión lectora y la media de zona residencial es la que menos puntúan en matemáticas y ciencias. Aunque en las tres pruebas hay diferentes resultados en función del entorno geográfico, estas diferencias no son estadísticamente significativas (INEE, 2013: 88).

## 6.- Conclusiones

En los foros que tratan la educación rural muchas veces se corre el riesgo de centrarse sólo en la escuela (alumnado, profesorado, familias...) y las relaciones entre los sectores, así como la metodología, los recursos y la organización escolar. Hay mucho escrito al respecto y muy bueno, por lo que no insistiré al respecto para enfocar la atención en dificultades globales:

*En los foros que tratan la educación rural muchas veces se corre el riesgo de centrarse sólo en la escuela (alumnado, profesorado, familias...) y las relaciones entre los sectores, así como la metodología, los recursos y la organización escolar*

- 1) Dificultad administrativa para identificar la escuela rural que proponemos.
- 2) Enmascaramiento de la realidad escolar rural en Primaria porque con los CRA, si tienen la dotación material y de personal completa, se olvida que están constituidos por aulas multigrado (escuelas unitarias o cíclicas).
- 3) Inexistencia de referencias a escuela rural en niveles superiores a la Primaria, cuando hay muchos centros en zonas rurales que actúan como escuela rural: foco de dinamización que atiende a toda la población para fomentar su desarrollo.

4) Invisibilización de la escuela rural en las estadísticas oficiales y en las investigaciones educativas.

5) Se están produciendo investigaciones sobre la educación rural desde sectores académicos no vinculados a educación (economía, geografía, trabajo social...) que podrían enriquecer con sus aportaciones las evaluaciones externas.

6) La pérdida de peso social de la población rural dificulta que sean los rurales quienes opinen y gestionen la educación que quieren o necesitan.

7) Hay factores propios del medio rural que deben ser tenidos en consideración a la hora de hacer evaluaciones externas: renta, pobreza, nivel de estudios... y evitar afirmar que los rurales -u otros ámbitos o sectores- obtienen peores resultados sin contextualizar estos factores.

8) Respecto de las evaluaciones externas, son una oportunidad de visibilizar la escuela rural, pero deben considerar sus contextos (externos e internos)

9) Urge:

- a) Visibilizar la escuela rural
- b) Difundir buenas prácticas
- c) Evidenciar los buenos resultados y su «valor añadido».
- d) Mejorar la Transición Primaria-Secundaria y la orientación
- e) Becar alumnos, estudiantes e investigadores sobre ER
- f) Participar en redes de investigación vinculadas a Universidades, Administraciones u otros organismos
- g) Evidenciar que la escuela rural, eficaz e inclusiva es un modelo pedagógico válido.

h) Modificar la formación inicial del profesorado en ER y la continua.

i) Crear redes universitarias sobre ER

j) Promover redes de defensa de la ER: Escocia, Francia, España, Chile, Uruguay...

k) Denunciar si se incumple la ley sobre publicación de resultados, contextualizados, equitativos y justos.

10) Es necesario aprovechar las evaluaciones externas (de la LOMCE u otras) para visibilizar la ER, conocer mejor sus realidades y proponer medidas para su mejora, y transferencia de buenas prácticas.

## 7.- Bibliografía

- AEEE (2014): Informe de Evaluación de Diagnóstico 2013. Agencia Extremeña de Evaluación Educativa. Consejería de Educación y Cultura. Gobierno de Extremadura. Mérida. 156 pp.
- Argüeso, Antonio; Escudero, Teresa; Méndez, José María e Izquierdo, María José (2013): Alternativas en la construcción de un indicador multidimensional de ca-



- lidad de vida. Documentos de Trabajo 01/2013. INE. Madrid. 43 pp.
- Abós, P.; Boix, R. y Bustos, A (2014): Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. En Aula nº 229, febrero, 2014. pp. 12-16.
- [AA.VV.-ME \(2011\): \*Primer congreso estatal: La educación en el medio rural.Gijón. 11, 12 y 13 de abril de 2011. Ministerio de Educación-Gobierno de Asturias.\*](#)
- [Domingo Cebrián, Virginia \(2012\): "La escuela rural, modelo de escuela inclusiva" en \*Quaderns Digitals\*, 71. \(18-2-12\). 12 págs.](#)
- Freire, Paulo (1982): ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. 11ª ed. en español. SIGLO XXI. México.
- García Hoz, Víctor (1980): La educación en la España del siglo XX. Rialp S.A. Madrid.
- Gobierno de Aragón(2010a): Informe de resultados. Evaluación censal de diagnóstico en Aragón 2009.
- Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Zaragoza. 73 pp.
- Gobierno de Aragón(2010b): Informe General de resultados. Evaluación censal de diagnóstico en Aragón 2009. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Zaragoza. 160 pp.
- Gobierno de Aragón (2011a): Evaluación de diagnóstico en Aragón 2010. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Zaragoza. 47 pp.
- Gobierno de Aragón (2011b): Evaluación de diagnóstico en Aragón 2010. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Zaragoza. 183 pp.
- Instituto Nacional de Estadística (INE): datos de población, educación, medio ambiente, rural... En algunos casos permite descender a niveles inferiores al municipal (entidades de población). Tiene un módulo de mapas y gráficos.
- Herrero, Carmen; Soler, Ángel; Villar, Antonio; Aragón, Rodrigo y Sabater, Susana (2012): La pobreza en España y sus Comunidades Autónomas 2006-2011. Compromiso Social Bancaja / Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas IVIE. Valencia.
- INE (2015a): Indicadores de Calidad de Vida/Análisis multidimensional. Instituto Nacional de Estadística. Madrid.
- INE (2015b): Indicadores de Calidad de Vida/ Metodología. Instituto Nacional de Estadística. Madrid.
- Jurado Málaga, Antonio y Pérez-Mayo, Jesús (2007): Análisis de las diferencias espaciales de las tasas de pobreza. 22 p.
- Medrano Callejas, Gabriel: "Algunos determinantes del rendimiento académico contrastados en alumnos transportados y no transportados en dos zonas de Cuenca." en Revista de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 10, 1987, p. 173-174.
- Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente (MAGRAMA) Apartados especialmente útiles: legislación, estadísticas (cifras agrarias y rurales, con bases de datos), plan estratégico nacional y los autonómicos, Red Rural Nacional... Sobre desarrollo rural destacan:
- [Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural](#) (BOE 14-12-07)
- [Real Decreto 752/2010, de 4 de junio, por el que se aprueba el primer programa de desarrollo rural sostenible para el período 2010-2014 en aplicación de la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural \(388 pg, 8,71 MB\)](#) (BOE 11-6-10),
- [Plan Estratégico Nacional de Desarrollo Rural - 2007-2013.\(mayo 2012\)](#)
- [Planes de Desarrollo Rural por Comunidades Autónomas](#)
- [Santamaría Luna, Rogeli \(1996\): \*La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa\* \(\(Tesis Doctoral: 30-10-1996\) Universitat Jaume I. Castelló, \(Col. Micromagna, microfichas, 1998;web 2012:](#)
- [Santamaría Luna, Rogeli: \(2012\): \*Inspección de Educación y Escuela Rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012.\*](#) Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. 17. Noviembre 2012. 1-29
- Santamaría Luna, Rogeli: (2014a) [La Escuela Rural en La LOMCE: Oportunidades y Amenazas](#): Supervisión 21. nº 33, julio 2014. 17 pp.
- Santamaría Luna, Rogeli: (2014b): "Nivells d'estudis de la població del Pla de l'Arc 1991-2011. Anàlisi i propostes." XIX Jornades Culturals del Pla de l'Arc. Les Coves, 15-10-14 (pendiente de publicación)
- Santamaría Luna, Rogeli: (2015a): "La educación personalizada en la escuela rural" comunicación en el Encuentro de Educación Personalizada en la Era Digital EPEDIG, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, 24-26 de junio de 2014. pp. 74-92
- Santamaría Luna, Rogeli (2015b): "La escuela rural entre la LOGSE y la LOMCE: oportunidades y amenazas" en Educa Nova, núm. 5, marzo 2015. 105-149.
- Santamaría Luna, Rogeli (2015c): "Evaluaciones externas en la LOMCE ¿ejercicio de transparencia en la escuela rural?". Revista Avances en Supervisión Educativa. nº 23 - Junio 2015. 29 pp.
- Santamaría Luna, Rogeli (2015d): Visibilización de la educación rural en las evaluaciones externas Blog Educalab. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.