

LA ESCUELA RURAL ESPAÑOLA ENTRE LAS MÁS RESILIENTES EN PISA 2015

Autor: Rogeli Santamaría Luna

Al leer el título *Equidad en la educación: derribando barreras para la movilidad social* esperaba encontrar numerosas referencias al factor rural, pero sólo se cita 3 veces. Esto mismo sucede en los informes generales de la OCDE sobre PISA y otros que los desarrollan (Santamaría, 2017). Pero también encontramos datos positivos en España, como el hecho de un mayor porcentaje de resiliencia del alumnado rural respecto del de zonas urbanas, como se constata sólo en 12 de las 72 jurisdicciones participantes en PISA 2015, casi todas del noroeste de Europa.

De forma genérica PISA 2015 ratifica conclusiones anteriores: los estudiantes desfavorecidos no solo tienen padres con niveles de educación más bajos, que suelen tener trabajos mal remunerados y menos prestigiosos, sino que además tienen más probabilidades de tener antecedentes inmigrantes, hablar en casa un idioma diferente al que se habla en la escuela, vivir en áreas rurales y en hogares monoparentales, haber repetido un curso y estar inscritos en un programa vocacional, todo lo cual está asociado, en la mayoría de los países, con un bajo rendimiento académico. (OECD, 2018: 96-97).

No obstante, en esta publicación de la OCDE podemos encontrar más datos sobre escuelas rurales en las que hay estudiantes que logran superar las dificultades contextuales y sus antecedentes, son los estudiantes resilientes.

PISA consideraba alumnado resiliente aquel que posee un nivel socioeconómico desventajado pero obtiene excelencia académica frente a los estándares internacionales, con logros muy superiores a los que cabría esperar por sus condiciones previas (OCDE, 2018: 98). Se supone que son los estudiantes de entornos desfavorecidos que tienen más capacidad de progresar en el sistema académico y social. Esta definición no atendía el logro del alumno en su propia jurisdicción (indicador de ascenso académico nacional) ni si lograba alcanzar un nivel elevado en las competencias básicas (lectura, matemáticas y ciencias naturales) que le permitan desarrollar sus capacidades en niveles posteriores o en otros estados.

Por ello, PISA 2015 define 3 tipos de resiliencia académica. Un estudiante es resiliente nacional si procede de un entorno desventajado en su país, pero obtiene puntuaciones del cuartil superior en ciencias de su propio país. Además, es resiliente en habilidades básicas si logra en Lectura, Matemáticas y Ciencias un nivel de logro superior a 3. (OCDE, 2018: 98). Un estudiante se clasifica como internacionalmente resiliente si está en el cuartil inferior del índice socioeconómico y cultural de PISA (ISEC) en el país / economía de evaluación y en el cuartil superior del rendimiento en ciencias entre los estudiantes de todos los países / economías, después de tener en cuenta el ISEC. (OCDE, 2018: 117).

En esa publicación el factor de la resiliencia rural es casi pasado por alto porque pesa muy poco en el contexto de la OCDE con una brecha urbano-rural que oscila entre los 2,7 y 4,4 puntos porcentuales, muy inferior a la que confiere la brecha del nivel socioeconómico de la escuela entre las más desfavorecidas y las que tienen un alto nivel, aventajadas: desde 23 de diferencia en resiliencia nacional hasta 33 puntos en resiliencia en habilidades. (OECD, 2018: 108-110). No obstante, en las tablas 3.4, 3.8 y 3.6 se refiere la localización de las escuelas para resiliencia nacional, internacional y de habilidades (OECD, 2018: <https://doi.org/10.1787/888933831032>), según el criterio PISA (menos de 3.000 habitantes es rural, más de 100.000 urbano).

Como resultado del análisis visual de las 3 tablas se concluye lo siguiente:

	nacional	internacional	habilidades
Sin datos	18	18	18
Brecha U-R negativa	12	14	14
Brecha U-R positiva	42	40	40
total	72	72	72

En la mayor parte de jurisdicciones con estadísticas suficientes y válidas sobre localización de las escuelas la brecha de resiliencia urbano – rural es positiva, lo que significa que los alumnos desfavorecidos de zonas urbanas suelen ser más resilientes que los de zonas rurales.

La excepción son 12 jurisdicciones. En Austria, Dinamarca, España, Estonia, Finlandia, Alemania, Islandia, Irlanda, Noruega, Reino Unido, Estados Unidos y Argelia el alumnado rural es más resiliente que el alumnado urbano en los tres tipos de resiliencia citados. Cabe indicar que en casi todos ellos el nivel socioeconómico es superior a España y excepto Argelia todos presentaban niveles de logro mejores que nuestro país.

En la resiliencia internacional se suman a las jurisdicciones anteriores Nueva Zelanda y Suiza que tienen también brecha negativa urbano-rural.

En la resiliencia por habilidades se añaden a las 12 jurisdicciones Costa Rica, Indonesia y Suiza.

No encontramos ningún estado del sur de Europa donde haya mayor porcentaje de resiliencia rural que urbana, excepto España.

Si atendemos la ruralidad como factor de desventaja habría que valorar su efecto en distintos países de nuestro entorno sobre la resiliencia académica, que posibilite la mejora de los resultados de las escuelas rurales. Por este motivo se presentan datos al respecto de España, Francia, Italia, Portugal y la media de la OCDE.

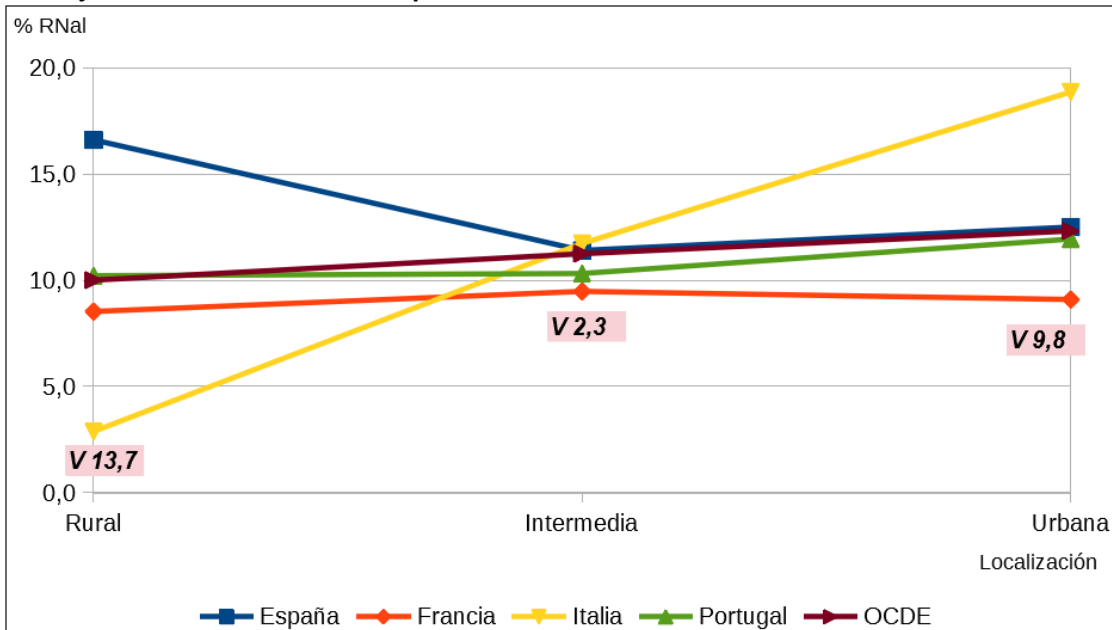
Porcentaje de resilientes por ubicación de la escuela respecto de cada jurisdicción en ciencias, respecto del logro de las 3 habilidades básicas y respecto de la media en ciencias de PISA 2015

	Resiliencia nacional					Resiliencia internacional					Resiliencia en habilidades				
	Total	R	I	U	U-R	Total	R	I	U	U-R	Total	R	I	U	U-R
	%	%	%	%	% dif.	%	%	%	%	% dif.	%	%	%	%	% dif.
España	11,9	16,6	11,4	12,5	-4,1	38,8	40,6	38,6	39,3	-1,2	24,4	27,3	24,0	25,3	-2,0
Francia	9,3	8,5	9,5	9,1	0,6	26,5	18,0	27,6	26,5	8,4	23,8	17,1	25,0	23,1	6,0
Italia	12,1	2,9	11,7	18,9	16,0	26,4	11,3	26,7	34,1	22,8	20,8	8,7	20,9	28,9	20,2
Portugal	11,0	10,2	10,3	11,9	1,7	37,9	26,2	37,0	44,1	17,9	25,6	17,3	24,9	28,8	11,5
OCDE	11,3	10,0	11,2	12,3	2,7	29,0	25,9	29,0	30,8	4,4	25,2	22,4	25,1	26,8	3,8
Max-min	2,6	13,7	2,3	9,8	20,1	12,4	29,3	11,9	17,6	24,0	4,8	18,5	4,3	5,8	22,1

Fuente: Tablas 3.4, 3.8 y 3.6 de OECD (2018) <https://doi.org/10.1787/888933831032>

Nota: se ha resaltado en negrita los datos que corresponden con brecha estadísticamente significativa.

Porcentaje de resilientes “nacional” por localización.



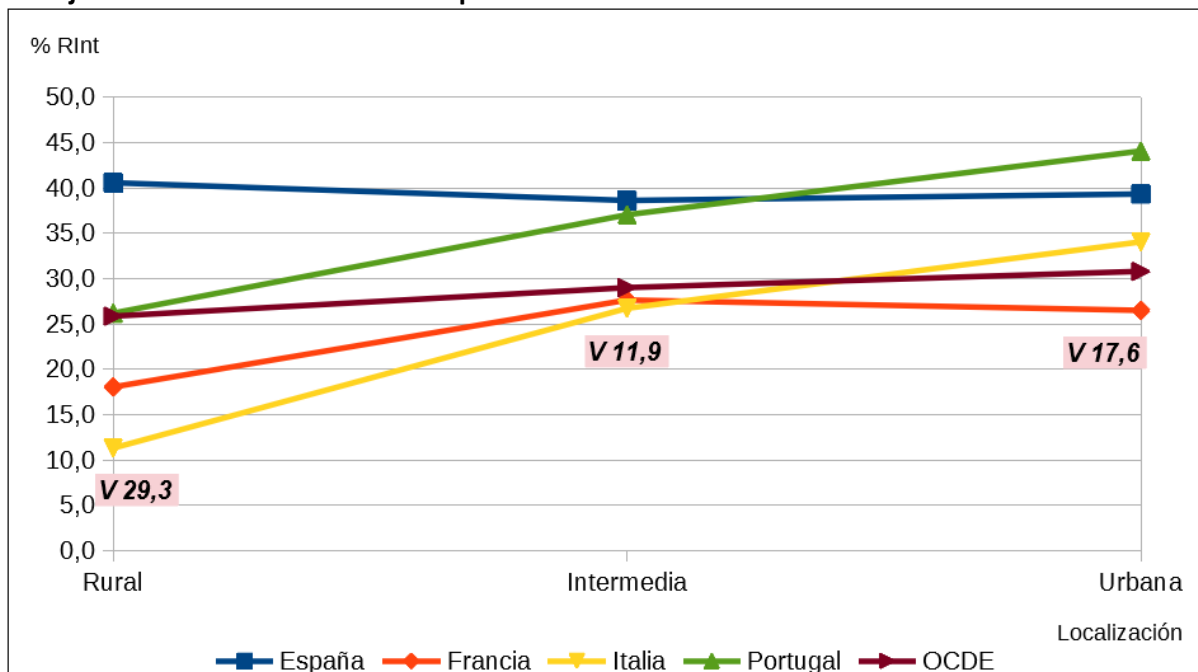
El

porcentaje de escolares con resiliencia nacional en zona rural varía casi 13,7 puntos al comparar las cinco jurisdicciones, se concentra en la zona intermedia y se vuelve a expandir en zona urbana, con variación de 9,8 puntos.

España es la jurisdicción con mayor resiliencia nacional en zona rural.

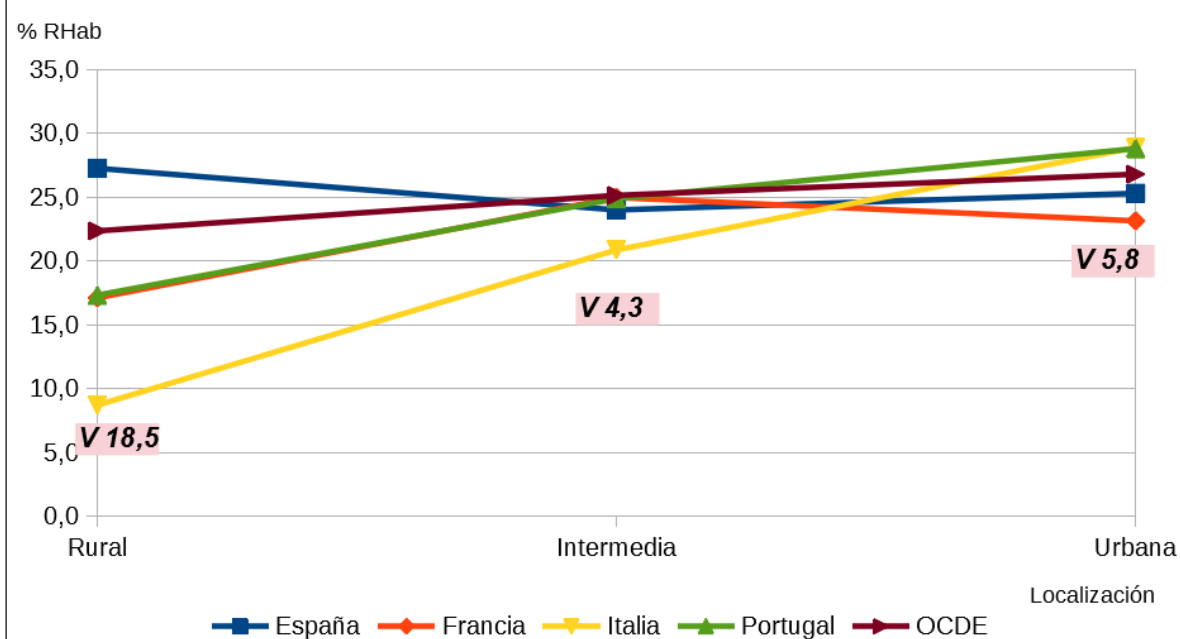
No se puede observar gráficamente una relación entre resiliencia nacional y localización escolar.

Porcentaje de resilientes “internacional” por localización.



El porcentaje de escolares con resiliencia internacional oscila en zona rural en 29,3 puntos, se concentra en la zona intermedia y se vuelve a expandir en zona urbana, con 17,6 puntos porcentuales. España es la jurisdicción con mayor resiliencia internacional en zona rural. Se puede observar gráficamente una relación entre resiliencia internacional y localización escolar: a más ruralidad menos resiliencia, excepto en España donde ocurre lo contrario.

Porcentaje de resilientes en habilidades básicas por localización.



El porcentaje de escolares con resiliencia en las habilidades básicas oscila en zona rural en 18,5 puntos, se concentra en la zona intermedia y en general aumenta en zona urbana, con 5,8 puntos porcentuales. España es la jurisdicción líder en resiliencia por habilidades en zona rural.

En las otras jurisdicciones se observa aumento de porcentaje de resiliencia por habilidades al disminuir el grado de ruralidad. Esto sugiere que cuanto más rural es una zona menor porcentaje de resilientes en las tres habilidades encontramos al descontar el efecto del nivel socioeconómico y cultural. Cabría, no obstante, analizar en profundidad la resiliencia rural de España.

Al respecto, convendría aplicar programas de resiliencia, que permitan alumnado fortalecer sus competencias personales y debilitar los factores de riesgo que actúan en ellos (Vera y López, 2014: 201).

La mejora curricular y la metodología empleada en la escuela y la percepción de autoeficacia y del clima escolar favorable son factores que pueden modificarse a corto plazo, favoreciendo más todavía la resiliencia escolar que contribuya a mejorar los resultados académicos de las escuelas rurales. (Vera y Salvo, 2016: 233)

Si la actuación docente es importante en todos los entornos educativos formales, lo es más en las zonas rurales y al respecto es necesario disponer de docentes experimentados en educación rural e implicados con sus comunidades que adapten el currículum escolar a las necesidades del alumnado y de las comunidades rurales, con metodologías que faciliten la mejora personal y colectiva (Fuster, 2017).

A su vez, es necesario atraer a las zonas rurales docentes que se establezcan y desarrollen proyectos socioeducativos que tengan continuidad en el tiempo porque la falta de estabilidad dificulta el éxito escolar (CERI, 2017: 8-9).

Recientemente se ha publicado el informe *La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural (FOPROMAR, E+ KA201-038217)* que analiza las opiniones de maestros rurales sobre las competencias docentes en zonas rurales (valoradas y dominadas) de España, Francia y Portugal, así como buenas prácticas. Se concluye que las competencias más valoradas y dominadas en orden descendente son Objetivos y contenidos, Metodologías, Diseño y desarrollo de programas, Profesionales, Relación escuela-comunidad y Evaluación. Todas esas competencias son más valoradas que dominadas. A su vez, el dominio de competencias relacionadas con la docencia es la menos valorada (Fundació Món Rural, 2019: 79). Sugieren potenciar la formación de docentes rurales.

Como conclusiones principales sugerimos las siguientes:

- 1) La resiliencia estimada en las tres dimensiones nacional, internacional y de habilidades básicas muestra siempre una mayor variación de porcentajes entre el máximo y el mínimo en la localización rural, se reduce mucho en la localización intermedia (3.000 a 100.000 habitantes) y vuelve a aumentar algo en zona urbana (ciudades de más de 100.000 habitantes). Esta conclusión evidencia una mayor heterogeneidad en las ruralidades entre las jurisdicciones de estudio que en las localizaciones intermedia y urbana, cada vez más “homogéneas”.
- 2) En la resiliencia nacional no se observa una tendencia homogénea en todas las jurisdicciones al variar disminuir el grado de ruralidad, porque cada jurisdicción o estado responde de una forma dentro de su propia jurisdicción.
- 3) En la resiliencia internacional y por habilidades (internacionales) hay una tendencia general a aumentar el porcentaje de resiliencia al disminuir el grado de ruralidad, excepto en España, donde ocurre lo contrario: a más ruralidad más resiliencia.
- 4) En relación a los países europeos más cercanos al nuestro, España lidera la resiliencia rural nacional, internacional y en habilidades. Este dato debería ser objeto de un estudio más profundo para comprobar que realmente las escuelas rurales contribuyen a fomentar en su alumnado esta capacidad para, colectivamente, ser escuelas rurales resilientes, necesarias para el futuro del medio rural en España.
- 5) En caso de profundizar, España podría llegar a ser modelo en el sur de Europa, puesto que en cuanto a resiliencia rural en los tres aspectos valorados en PISA 2015 podemos alinearlos con los países europeos que lideran los resultados en PISA.
- 6) Tanto los informes de la OCDE como FOPROMAR sugieren que la escuela rural puede ayudar a superar las deficiencias de los entornos rurales, si se adapta a sus comunidades y recibe la atención necesaria para hacerlo, de forma flexible.

Referencias:

- CERI (2017): *Trends Shaping Education Spotlight 9. Country Roads: Education and Rural Life*. Centre for Educational Research and Innovation CERI/OECD. <http://www.oecd.org/edu/ceri/spotlight9-CountryRoads.pdf>
- Fuster, Marc (2017): *Country Roads: Education and Rural Life*. OECD/Education today. <http://oecdeducationtoday.blogspot.com.es/2017/04/country-roads-education-and-rural-life.html>
- Fundació Món Rural (Coord., 2019). *La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural (FOPROMAR, E+ KA201-038217): Informe final*. FUNDACIÓ MÓN RURAL. Lleida. <https://fopromar.files.wordpress.com/2019/11/informe-final-proyecto-e-fopromar.pdf>
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Santamaría Luna, R. (2017): La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente. *Revista Senderos Pedagógicos* • Nº 8 • Enero - Diciembre 2017. 61-100. Medellín. Colombia. <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/>
- Vera-Bachmann, Daniela, & López Pérez, Marta. (2014). Resiliencia Académica: una alternativa a explorar en la educación de niños y niñas en contextos rurales. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 187-205. Recuperado en 27 de diciembre de 2019, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000200012&lng=es&tlng=es
- Vera-Bachman, D., & Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.pere>