



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**TESIS DE DOCTORADO**

**UNA EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL  
PARA LA  
POLÍTICA EDUCATIVA DE MENDOZA  
(2006-2015)**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES  
CON MENCIÓN  
CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**

**Doctoranda: Mgter. Rosana María Jan Casaño**

**Directora: Dra. Isabel Esther Roccaro**

**Codirector: Lic. Walter José Cueto**

**Mendoza, 2024**

A MIS PADRES,  
QUE ME PROTEGEN DESDE EL CIELO,  
QUE CON SU FORMA DE SER,  
HICIERON LO QUE SOY.

AL AMOR DE MI VIDA.

AL ESTIMADO PROFESOR WALTER CUETO,  
QUE CON SU APOYO INCONDICIONAL  
HIZO POSIBLE ESTA TESIS.  
GRACIAS POR SU GENEROSIDAD INTELECTUAL  
Y ACOMPAÑAMIENTO PATERNAL.

Reflexión:  
Los talentos no sólo  
representan las pertenencias materiales.  
Los talentos son también  
las cualidades que Dios nos ha dado a cada uno.

Por: P. Clemente González  
Fuente: Catholic.net

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>32</b>
<b>LA EVALUACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR?</b>	
<b>A. ENFOQUES CONCEPTUALES ALTERNATIVOS. CLASIFICACIONES Y TIPOS DE EVALUACIÓN .....</b>	<b>32</b>
<b>B. EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE LA ACCIÓN PÚBLICA.....</b>	<b>39</b>
1. Reglas institucionales (o Instituciones) .....	41
2. Actores.....	42
3. Recursos .....	43
4. El ciclo de una política y sus productos.....	45
4.1. Inclusión en la agenda .....	46
4.1.1. La definición del problema.....	46
4.2. Programación y decisión de políticas públicas.....	47
4.2.1. Programa de Actuación política-administración (PPA).....	48
4.2.2. Acuerdo Político Administrativo.....	50
4.3. Implementación de las políticas .....	51
4.3.1. Planes de acción .....	51
4.3.2. Actos de implementación .....	52
4.4. Evaluación de las políticas públicas y sus efectos .....	53
4.4.1. Impactos (observables en los grupos-objetivo) .....	53
4.4.2. Los outcomes (efectos observables en los beneficiarios finales) ....	54
4.4.3. Criterios de evaluación de una política pública.....	54
4.4.4. Enunciados evaluativos.....	57
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>60</b>
<b>REGLAS INSTITUCIONALES, ACTORES Y RECURSOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MENDOCINA</b>	
<b>A. REGLAS INSTITUCIONALES .....</b>	<b>60</b>
1. Reglas institucionales constitucionales.....	60
2. Reglas institucionales que regulan las organizaciones administrativas y paraestatales .....	64
3. Reglas que regulan los acuerdos de actuación político-administrativos (APA) propios de la política educativa mendocina .....	65
3.1. Ley de Educación Nacional N° 26206.....	65
3.2. Ley de Financiamiento Educativo N° 26075.....	67
3.3. Regla específica provincial: Ley de Educación N° 6970 .....	71
<b>B. ACTORES.....</b>	<b>72</b>
1. Actores públicos: autoridades político-administrativos .....	72
1.1. Autoridades políticas .....	72
1.2. Docentes.....	75
2. Grupos objetivo.....	79
2.1. Estudiantes en educación común .....	79

2.1.1. Estudiantes en educación común de nivel inicial .....	81
2.1.2. Estudiantes en educación común de nivel primario .....	82
2.1.3. Estudiantes en común de nivel secundario .....	87
2.1.4. Estudiantes en nivel superior no universitario .....	93
2.2. Estudiantes en educación especial.....	94
2.3. Estudiantes en educación de adultos .....	94
2.4. Estudiantes en educación rural.....	95
2.5. Estudiantes de educación domiciliaria-hospitalaria.....	95
2.6. Estudiantes en educación intercultural-bilingüe .....	96
2.7. Estudiantes en educación técnico-profesional .....	97
2.8. Estudiantes en educación artística .....	97
2.9. Estudiantes en educación en contexto de encierro.....	98
2.10. Estudiantes por modalidad educativa .....	98
<b>C. RECURSOS.....</b>	<b>99</b>
1. Recursos físicos o patrimoniales.....	99
2. Recursos económicos o financieros .....	100
3. Recursos humanos.....	105
3.1. Cargos docentes en educación común.....	105
3.1.1. Cargos docentes en educación común.....	105
3.1.2. Cargos docentes de nivel inicial en educación común.....	107
3.1.3. Cargos docentes de nivel primario en educación común.....	108
3.1.4. Cargos docentes de nivel secundario en educación común .....	109
3.1.5. Cargos docentes de nivel superior no universitario en educación común.....	110
3.2. Cargos docentes de educación especial .....	112
3.3. Cargos docentes en educación de jóvenes y adultos .....	113
3.4. Cargos docentes de educación rural .....	114
3.5. Cargos docentes en educación domiciliaria .....	116
3.6. Cargos docentes en educación intercultural.....	117
3.7. Cargos de educación técnico-profesional.....	118
3.8. Cargos docentes de educación artística.....	120
3.9. Cargos docentes de educación en contexto de encierro .....	120
4. Recursos organizacionales .....	123
4.1. Horas cátedra en educación común .....	123
4.1.1. Total de horas cátedras en educación común .....	124
4.1.2. Horas cátedra en educación común de nivel inicial.....	129
4.1.3. Horas cátedra en educación común de primaria .....	133
4.1.4. Horas cátedra de nivel secundario en educación común.....	136
4.1.5. Horas cátedra de nivel superior no universitario en educación común .....	139
4.2. Horas cátedra en educación especial.....	144
4.3. Horas cátedras en educación de adultos.....	146
4.4. Hora cátedras en educación rural .....	150
4.5. Horas cátedra en educación hospitalaria .....	155
4.6. Horas cátedra en educación intercultural-bilingüe .....	156
4.7. Horas cátedra en educación técnico-profesional .....	156
4.8. Horas cátedras en educación artística.....	161
4.9. Horas en educación en contexto de encierro .....	161

4.10. Unidades educativas en educación común .....	164
4.10.1. Total de unidades educativas en educación común.....	164
4.10.2. Unidades educativas en educación común en nivel inicial.....	167
4.10.3. Unidades educativas en educación común en nivel primario .....	170
4.10.4. Unidades educativas en educación común de nivel secundario..	172
4.10.5. Unidades educativas en educación común de nivel superior no universitario.....	175
4.11. Unidades educativas en educación especial.....	177
4.12. Unidades educativas en educación de jóvenes y adultos.....	180
4.13. Unidades educativas en educación rural.....	183
4.14. Unidades educativas en educación hospitalaria .....	186
4.15. Unidades educativas en educación intercultural-bilingüe .....	187
4.16. Unidades educativas en educación técnica-profesional .....	187
4.17. Unidades educativas en educación artística .....	190
4.18. Unidades educativas en educación en contexto de encierro.....	191
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>193</b>
<b>DE LA EVALUACIÓN UNIDIMENSIONAL A LA MULTIDIMENSIONAL DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MENDOCINA</b>	
<b>A. EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD EDUCATIVA.....</b>	<b>195</b>
1. Permanencia.....	195
2. Logros alcanzados.....	203
3. Acceso .....	210
4. Egreso .....	213
<b>B. EVALUACIÓN DE EFICACIA EDUCATIVA.....</b>	<b>218</b>
1. Socio-económico .....	218
2. Desarrollo humano .....	223
<b>C. EVALUACIÓN DE EFICIENCIA EN LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS .....</b>	<b>227</b>
1. Gasto educativo total.....	230
2. Gasto educativo según clasificación económica y por objeto del gasto .....	232
3. Gasto en educación por nivel educativo y gestión .....	236
<b>D. EVALUACIÓN DE EFICIENCIA PRODUCTIVA EDUCATIVA .....</b>	<b>239</b>
1. Gasto público por finalidad.....	240
2. Gasto por finalidad y función.....	242
<b>E. EVALUACIÓN DE PERTINENCIA EDUCATIVA.....</b>	<b>245</b>
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>252</b>
<b>UNA PROPUESTA DE ÍNDICE DE CALIDAD DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MENDOCINA</b>	
<b>A. DIMENSIONES Y VARIABLES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE CALIDAD EDUCATIVA MENDOCINA.....</b>	<b>252</b>
<b>B. MEDICIÓN DEL ÍNDICE DE CALIDAD EDUCATIVA MENDOCINA.....</b>	<b>253</b>
1. Índice de efectividad educativa .....	254
2. Índice de eficacia educativa .....	267
3. Índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos.....	274
4. Índice de eficiencia educativa productiva .....	284
5. Índice calidad educativa mendocina .....	290

<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>292</b>
<b>ANEXO CAPITULO II.C. RECURSOS.....</b>	<b>315</b>
<b>ANEXO CAPÍTULO III.A. EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD EDUCATIVA .....</b>	<b>316</b>
<b>ANEXO CAPÍTULO III.B. EVALUACIÓN DE EFICACIA EDUCATIVA .....</b>	<b>318</b>
<b>ANEXO CAPÍTULO III.C. EVALUACIÓN DE EFICIENCIA EDUCATIVA EN LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS.....</b>	<b>319</b>
<b>ANEXO CAPÍTULO III.D. EVALUACIÓN DE EFICIENCIA EDUCATIVA PRODUCTIVA .....</b>	<b>320</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>321</b>
<b>FUENTES PRIMARIAS DE INFORMACIÓN.....</b>	<b>326</b>

# ÍNDICE DE FIGURAS, CUADROS Y GRÁFICOS

## CAPÍTULO I

### LA EVALUACIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA ¿QUÉ Y CÓMO EVALUAMOS?

#### A. ENFOQUES CONCEPTUALES ALTERNATIVOS. CLASIFICACIONES Y TIPOS DE EVALUACIÓN

Figura I.A.1: Tipos de evaluación que se realizan 37

Figura I.A.2: La evaluación en el ciclo de intervención pública 37

#### B. EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE LA ACCIÓN PÚBLICA

Figura I.B.1: Las claves del análisis de las políticas públicas 40

Figura I.B.2: El triángulo de base de una política pública 43

Figura I.B.3: Visión de conjunto de los diferentes recursos de políticas 43

Figura I.B.4.1: 1a Etapa: Inclusión en la agenda 47

Figura I.B.4.2: 2a Etapa: Programación y decisión en políticas públicas 47

Figura I.B.4.3: 3a Etapa: Implementación de políticas 51

Figura I.B.4.4: 4a Etapa: Evaluación 53

Figura I.B.4.5: Los criterios de evaluación y el ciclo de una política pública 59

## CAPÍTULO II

### ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MENDOCINA

#### A. REGLAS INSTITUCIONALES

##### 1. Reglas institucionales constitucionales

Figura II.A.1: Principios constitucionales 62

##### 2. Reglas institucionales que regulan las organizaciones administrativas y paraestatales

Cuadro II.A.2.1: Leyes de Presupuesto de Mendoza 64

##### 3. Reglas que regulan los acuerdos de Actuación Político-Administrativos (APA) propios de la política educativa mendocina

###### 3.1. Ley de Educación Nacional N° 26206

###### 3.2. Ley de Financiamiento Educativo N° 26075

Cuadro II.A.3.1: Cuadro Resumen arts. 4º y 5º LEF 26075/2005 69

Cuadro II.A.3.2: Índice de contribución 69

Gráfico II.A.3.1: Evolución del gasto jurisdiccional en educación, ciencia y técnica. Mendoza. Período 2005-2010 70

Gráfico II.A.3.2: Evolución del gasto jurisdiccional en educación, ciencia y técnica. Mendoza. Período 2005-2015 71

#### B. ACTORES

##### 1. Actores públicos: autoridades político-administrativas

###### 1.1. Autoridades políticas

Cuadro II.B.1.1 75

###### 1.2. Docentes

Gráfico II.B.1.2.1: Docentes de educación común (1994, 2004 y 2014) 76

Gráfico II.B.1.2.2: Docentes de educación común en actividad por sector (2004 y 2014)	76
Gráfico II.B.1.2.3: Docentes de educación común en actividad según sexo	77
Gráfico II.B.1.2.4: Docentes de educación común en actividad según rango de edad	77
Gráfico II.B.1.2.5: Docentes de educación común en actividad según antigüedad (2004)	78
Gráfico II.B.1.2.6: Docentes de educación común en actividad según antigüedad por máximo nivel educativo alcanzado	78
Gráfico II.B.1.2.7: Docentes de educación común en actividad por tipo de formación y título	79
<b>2. Grupos-Objetivo</b>	
<b>2.1. Estudiantes en educación común</b>	
Gráfico II.B.2.1.1: Estudiantes en educación común	80
Gráfico II.B.2.1.2: Estudiantes en educación común por nivel educativo	80
Gráfico II.B.2.1.3: Estudiantes en educación común por nivel educativo (%)	81
<b>2.1.1. Estudiantes en educación común de nivel inicial</b>	
Gráfico II.B.2.1.4: Estudiantes en educación común. Nivel inicial	81
Gráfico II.B.2.1.5: Estudiantes en educación común. Nivel inicial. Jardín de infantes	82
<b>2.1.2. Estudiantes en educación común de nivel primario</b>	
Gráfico II.B.2.1.6: Estudiantes en educación común. Nivel primario. Total	83
Gráfico II.B.2.1.7: Estudiantes en educación común. Nivel primario (%)	83
Gráfico II.B.2.1.8: Estudiantes en educación común. Nivel primario- 1 <sup>er</sup> grado	84
Gráfico II.B.2.1.9: Estudiantes en educación común. Nivel primario- 2 <sup>o</sup> grado	84
Gráfico II.B.2.1.10: Estudiantes en educación común. Nivel primario- 3 <sup>er</sup> grado	85
Gráfico II.B.2.1.11: Estudiantes en educación común. Nivel primario- 4 <sup>o</sup> grado	85
Gráfico II.B.2.1.12: Estudiantes en educación común. Nivel primario- 5 <sup>o</sup> grado	86
Gráfico II.B.2.1.13: Estudiantes en educación común. Nivel primario- 6 <sup>o</sup> grado	86
<b>2.1.3. Estudiantes en educación común de nivel secundario</b>	
Gráfico II.B.2.1.14: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo básico y orientado (Total)	87
Gráfico II.B.2.1.15: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo básico y orientado (Porcentaje)	87
Gráfico II.B.2.1.16: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo básico (Total)	88
Gráfico II.B.2.1.17: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo básico (Porcentaje)	88
Gráfico II.B.2.1.18: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo básico. EBB3/medio 7 <sup>o</sup> grado (Total)	89
Gráfico II.B.2.1.19: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo básico. 1 <sup>er</sup> año (Total)	89
Gráfico II.B.2.1.20: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo básico. 2 <sup>do</sup> año (Total)	90
Gráfico II.B.2.1.21: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo orientado (Total)	90
Gráfico II.B.2.1.22: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo orientado (Porcentaje)	91
Gráfico II.B.2.1.23: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo orientado. 3 <sup>er</sup> año (Total)	91
Gráfico II.B.2.1.24: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo orientado. 4 <sup>to</sup> año (Total)	92

Gráfico II.B.2.1.25: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo orientado. 5to año (Total)	92
Gráfico II.B.2.1.26: Estudiantes en educación común. Nivel secundario. Ciclo orientado. 6to año (Total)	93
<b>2.1.4. Estudiantes en educación común de nivel superior no universitario</b>	
Gráfico II.B.2.1.27: Estudiantes en educación común de nivel superior no universitario	93
<b>2.2. Estudiantes en educación especial</b>	
Gráfico II.B.2.2: Estudiantes en educación especial (Total)	94
<b>2.3. Estudiantes en educación de adultos</b>	
Gráfico II.B.2.3: Estudiantes en educación de adultos (Total)	95
<b>2.4. Estudiantes en educación rural</b>	
Gráfico II.B.2.4: Estudiantes en educación rural (Total)	95
<b>2.5. Estudiantes en educación domiciliaria-hospitalaria</b>	
Gráfico II.B.2.5: Estudiantes en educación domiciliaria-hospitalaria (Total)	96
<b>2.6. Estudiantes en educación intercultural</b>	
Gráfico II.B.2.6: Estudiantes en educación intercultural (Total)	96
<b>2.7. Estudiantes en educación técnico-profesional</b>	
Gráfico II.B.2.7: Estudiantes en educación técnico profesional (Total)	97
<b>2.8. Estudiantes en educación artística</b>	
Gráfico II.B.2.8: Estudiantes en educación artística (Total)	97
<b>2.9. Estudiantes en contexto de encierro</b>	
Gráfico II.B.2.9: Estudiantes en contexto de encierro	98
<b>2.10. Estudiantes por modalidad</b>	
Gráfico II.B.2.10: Estudiantes en educación común y restos de modalidades	98
<b>C. RECURSOS</b>	
<b>1. Recursos físicos o patrimoniales</b>	
Gráfico II.C.1.1: Predios escolares con acceso a servicios en la zona. CENIE 1998 (%)	100
Gráfico II.C.1.2: Predios escolares con acceso a servicios en la zona. CENIE 2014 (%)	100
<b>2. Recursos económicos o financieros</b>	
Gráfico II.C.2.1: Recursos tributarios de origen nacional y provincial (%)	101
Gráfico II.C.2.2: Recursos tributarios de origen nacional [CFI neta LFE + Transferencias servicios educativos + LFE (Ley Financiamiento Educativo) + Fondo Educativo + Otros] (%)	103
Gráfico II.C.2.3: Recursos tributarios de origen nacional [CFI neta LFE + Transferencias servicios educativos + LFE (Ley Financiamiento Educativo) + Fondo Educativo + Otros] (\$/hab.)	104
Gráfico II.C.2.4: Financiamiento educativo con y sin asignaciones específicas (\$/hab.)	104
<b>3. Recursos humanos</b>	
<b>3.1. Cargos docentes en educación común</b>	
<b>3.1.1. Cargos docentes en educación común</b>	
Gráfico II.C.3.1.1: Cargos docentes en educación común (Total)	106
Gráfico II.C.3.1.2: Cargos docentes en educación común (% sector de gestión)	106
<b>3.1.2. Cargos docentes en educación común de nivel inicial</b>	
Gráfico II.C.3.1.3: Cargos en educación común de nivel inicial (Total)	107
Gráfico II.C.3.1.4: Cargos docentes en educación común de nivel inicial (% sector de gestión)	107

<b>3.1.3. Cargos docentes en educación común de nivel primario</b>	
Gráfico II.C.3.1.5: Cargos docentes en educación común de nivel primario (Total)	108
Gráfico II.C.3.1.6: Cargos docentes en educación común de nivel primario (% sector de gestión)	109
<b>3.1.4. Cargos docentes en educación común de nivel secundario</b>	
Gráfico II.C.3.1.7: Cargos docentes en educación común de nivel secundario (Total)	109
Gráfico II.C.3.1.8: Cargos docentes en educación común de nivel secundario (% sector de gestión)	110
<b>3.1.5. Cargos docentes en educación común de nivel superior no universitario</b>	
Gráfico II.C.3.1.9: Cargos docentes en educación común de nivel superior no universitario (Total)	111
Gráfico II.C.3.1.10: Cargos docentes en educación común de nivel superior no universitario (% sector de gestión)	111
<b>3.2. Cargos docentes en educación especial</b>	
Gráfico II.C.3.2.1: Cargos docentes en educación especial (Total)	112
Gráfico II.C.3.2.2: Cargos docentes en educación especial (% sector de gestión)	112
<b>3.3. Cargos docentes en educación de jóvenes y adultos</b>	
Gráfico II.C.3.3.1: Cargos docentes en educación de jóvenes y adultos (Total)	113
Gráfico II.C.3.3.2: Cargos docentes en educación de jóvenes y adultos de gestión pública	114
Gráfico II.C.3.3.3: Cargos docentes en educación de jóvenes y adultos de gestión privada	114
<b>3.4. Cargos docentes en educación rural</b>	
Gráfico II.C.3.4.1: Cargos docentes en educación rural (Total)	115
Gráfico II.C.3.4.2: Cargos docentes en educación rural de gestión pública	116
Gráfico II.C.3.4.3: Cargos docentes en educación rural de gestión privada	116
<b>3.5. Cargos docentes en educación domiciliaria</b>	
Gráfico II.C.3.5.1: Cargos docentes en educación domiciliaria (Total)	117
<b>3.6. Cargos docentes en educación intercultural-bilingüe</b>	
Gráfico II.C.3.6.1: Cargos docentes en educación intercultural-bilingüe (Total estatal)	117
<b>3.7. Cargos docentes en educación técnico-profesional</b>	
Gráfico II.C.3.7.1: Cargos docentes en educación técnico-profesional (Total)	118
Gráfico II.C.3.7.2: Cargos docentes en educación técnico-profesional de gestión pública	119
Gráfico II.C.3.7.3: Cargos docentes en educación técnico-profesional de gestión privada	119
<b>3.8. Cargos docentes en educación artística</b>	
Gráfico II.C.3.8.1: Cargos docentes en educación artística (Total)	120
<b>3.9. Cargos docentes en educación en contexto de encierro</b>	
Gráfico II.C.3.9.1: Cargos docentes en educación en contexto de encierro (Total)	121
<b>4. Recursos organizacionales</b>	
<b>4.1. Horas cátedras en educación común</b>	
<b>4.1.1. Total horas cátedra en educación común</b>	
Gráfico II.C.4.1.1: Horas cátedra en educación común por gestión estatal y privada (Total)	124
Gráfico II.C.4.1.2: Horas cátedra en educación común por nivel educativo (Total)	125
Gráfico II.C.4.1.3: Horas cátedra en educación común dentro de la planta funcional por nivel educativo (Total)	125
Gráfico II.C.4.1.4: Horas cátedra en educación común fuera de la planta funcional por nivel educativo (Total)	126

Gráfico II.C.4.1.5: Horas cátedra en educación común dentro y fuera de la planta funcional por nivel educativo de gestión estatal (Total)	126
Gráfico II.C.4.1.6: Horas cátedra en educación común dentro de la planta funcional por nivel educativo de gestión estatal (Total)	127
Gráfico II.C.4.1.7: Horas cátedra en educación común fuera de la planta funcional por nivel educativo de gestión estatal (Total)	127
Gráfico II.C.4.1.8: Horas cátedra en educación común dentro y fuera de la planta funcional por nivel educativo de gestión privada (Total)	128
Gráfico II.C.4.1.9: Horas cátedra en educación común dentro de la planta funcional por nivel educativo de gestión privada (Total)	128
Gráfico II.C.4.1.10: Horas cátedra en educación común fuera de la planta funcional por nivel educativo de gestión privada (Total)	129
<b>4.1.2. Horas cátedra en educación común de nivel inicial</b>	
Gráfico II.C.4.1.11: Horas cátedra en educación común de nivel inicial dentro y fuera de la planta funcional (%)	129
Gráfico II.C.4.1.12: Horas cátedra en educación común de nivel inicial en gestión estatal y privada (%)	130
Gráfico II.C.4.1.13: Horas cátedra en educación común de nivel inicial dentro y fuera de la planta funcional (% jardín maternal e infantes)	130
Gráfico II.C.4.1.14: Horas cátedra en educación común de nivel inicial dentro y fuera de la planta funcional (Total jardín maternal e infantes)	131
Gráfico II.C.4.1.15: Horas cátedra en educación común de nivel inicial de gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional (% jardín maternal e infantes)	131
Gráfico II.C.4.1.16: Horas cátedra en educación común de nivel inicial de gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional (Total jardín maternal e infantes)	132
Gráfico II.C.4.1.17: Horas cátedra en educación común de nivel inicial de gestión privada dentro y fuera de la planta funcional (% jardín maternal e infantes)	132
Gráfico II.C.4.1.18: Horas cátedra en educación común de nivel inicial de gestión privada dentro y fuera de la planta funcional (Total jardín maternal e infantes)	133
<b>4.1.3. Horas cátedra en educación común de nivel primario</b>	
Gráfico II.C.4.1.19: Horas cátedra en educación común de nivel primario dentro y fuera de la planta funcional (%)	133
Gráfico II.C.4.1.20: Horas cátedra en educación común de nivel primario dentro y fuera de la planta funcional (totales)	134
Gráfico II.C.4.1.21: Horas cátedra en educación común de nivel primario dentro de la planta funcional por gestión estatal y privada (%)	134
Gráfico II.C.4.1.22: Horas cátedra en educación común de nivel primario dentro de la planta funcional por gestión estatal y privada (totales)	135
Gráfico II.C.4.1.23: Horas cátedra en educación común de nivel primario fuera de la planta funcional por gestión estatal y privada (%)	135
Gráfico II.C.4.1.24: Horas cátedra en educación común de nivel primario fuera de la planta funcional por gestión estatal y privada (totales)	136
<b>4.1.4. Horas cátedras en educación común de nivel secundario</b>	
Gráfico II.C.4.1.25: Horas cátedra en educación común de nivel secundario dentro y fuera de la planta funcional (totales)	136
Gráfico II.C.4.1.26: Horas cátedra en educación común de nivel secundario dentro y fuera de la planta funcional (%)	137
Gráfico II.C.4.1.27: Horas cátedra en educación común de nivel secundario dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos y Apoyo (%)	137

Gráfico II.C.4.1.28: Horas cátedra en educación común de nivel secundario de gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos y Apoyo (totales)	138
Gráfico II.C.4.1.29: Horas cátedra en educación común de nivel secundario de gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos y Apoyo (%)	138
Gráfico II.C.4.1.30: Horas cátedra en educación común de nivel secundario de gestión privada dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos y Apoyo (totales)	139
Gráfico II.C.4.1.31: Horas cátedra en educación común de nivel secundario de gestión privada dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos y Apoyo (%)	139
<b>4.1.5. Horas cátedras en educación común de nivel de enseñanza superior no universitario</b>	
Gráfico II.C.4.1.32: Horas cátedra en educación común de nivel de enseñanza superior no universitario dentro y fuera de la planta funcional (totales)	140
Gráfico II.C.4.1.33: Horas cátedra en educación común de nivel de enseñanza superior no universitario dentro y fuera de la planta funcional (%)	140
Gráfico II.C.4.1.34: Horas cátedra en educación común de nivel de enseñanza superior no universitario dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos, Apoyo y fuera de la planta funcional (totales)	141
Gráfico II.C.4.1.35: Horas cátedra en educación común de nivel de enseñanza superior no universitario dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos, Apoyo y fuera de la planta funcional (%)	141
Gráfico II.C.4.1.36: Horas cátedra en educación común de nivel de enseñanza superior no universitario de gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos, Apoyo y fuera de la planta funcional (totales)	142
Gráfico II.C.4.1.37: Horas cátedra en educación común de nivel de enseñanza superior no universitario de gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos, Apoyo y fuera de la planta funcional (%)	142
Gráfico II.C.4.1.38: Horas cátedra en educación común de nivel de enseñanza superior no universitario de gestión privada dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos, Apoyo y fuera de la planta funcional (totales)	143
Gráfico II.C.4.1.39: Horas cátedra en educación común de nivel de enseñanza superior no universitario de gestión privada dentro y fuera de la planta funcional: Dirección, Frente a alumnos, Apoyo y fuera de la planta funcional (%)	143
<b>4.2. Horas cátedras en educación especial</b>	
Gráfico II.C.4.2.1: Horas cátedra en educación especial dentro y fuera de la planta funcional (totales)	144
Gráfico II.C.4.2.2: Horas cátedra en educación especial dentro y fuera de la planta funcional (%)	144
Gráfico II.C.4.2.3: Horas cátedra en educación especial gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional (totales)	145
Gráfico II.C.4.2.4: Horas cátedra en educación especial de gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional (%)	145
Gráfico II.C.4.2.5: Horas cátedra en educación especial de gestión privada dentro y fuera de la planta funcional (totales)	146
Gráfico II.C.4.2.6: Horas cátedra en educación especial dentro y fuera de la planta funcional (%)	146
<b>4.3. Horas cátedras en educación de adultos</b>	
Gráfico II.C.4.3.1: Horas cátedra en educación de adultos de gestión estatal y privada dentro y fuera de la planta funcional (totales)	147
Gráfico II.C.4.3.2: Horas cátedra en educación de adultos de gestión estatal y privada dentro y fuera de la planta funcional (%)	147

Gráfico II.C.4.3.3: Horas cátedra en educación de adultos por nivel educativo dentro y fuera de la planta funcional (totales)	148
Gráfico II.C.4.3.4: Horas cátedra en educación de adultos por nivel educativo dentro y fuera de la planta funcional (%)	148
Gráfico II.C.4.3.5: Horas cátedra en educación de adultos por nivel educativo gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional (totales)	149
Gráfico II.C.4.3.6: Horas cátedra en educación de adultos por nivel educativo gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional (%)	149
Gráfico II.C.4.3.7: Horas cátedra en educación de adultos por nivel educativo gestión privada dentro y fuera de la planta funcional (totales)	150
Gráfico II.C.4.3.8: Horas cátedra en educación de adultos por nivel educativo gestión privada dentro y fuera de la planta funcional (%)	150
<b>4.4. Horas cátedras en educación rural</b>	
Gráfico II.C.4.4.1: Horas cátedra en educación rural de gestión estatal y privada dentro y fuera de la planta funcional (totales)	151
Gráfico II.C.4.4.2: Horas cátedra en educación rural de gestión estatal y privada dentro y fuera de la planta funcional (totales)	151
Gráfico II.C.4.4.3: Horas cátedra en educación rural por nivel educativo dentro y fuera de la planta funcional (totales)	152
Gráfico II.C.4.4.4: Horas cátedra en educación rural por nivel educativo dentro y fuera de la planta funcional (%)	152
Gráfico II.C.4.4.5: Horas cátedra en educación rural por nivel educativo de gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional (totales)	153
Gráfico II.C.4.4.6: Horas cátedra en educación rural por nivel educativo gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional (%)	154
Gráfico II.C.4.4.7: Horas cátedra en educación rural por nivel educativo gestión privada dentro y fuera de la planta funcional (totales)	154
Gráfico II.C.4.4.8: Horas cátedra en educación rural por nivel educativo gestión privada dentro y fuera de la planta funcional (%)	155
<b>4.5. Horas cátedras en educación hospitalaria</b>	
Gráfico II.C.4.5.1: Horas cátedra en educación hospitalaria dentro de la planta funcional de gestión estatal (totales)	155
<b>4.6. Horas cátedras en educación intercultural-bilingüe</b>	
Gráfico II.C.4.6.1: Horas cátedra en educación intercultural dentro y fuera de la planta funcional de gestión estatal y privada (totales)	156
<b>4.7. Horas cátedras en educación técnico profesional</b>	
Gráfico II.C.4.7.1: Horas cátedra en educación técnico-profesional de gestión estatal y privada dentro y fuera de la planta funcional (totales)	157
Gráfico II.C.4.7.2: Horas cátedra en educación técnico-profesional de gestión estatal y privada dentro y fuera de la planta funcional (%)	157
Gráfico II.C.4.7.3: Horas cátedra en educación técnico-profesional por nivel de educativo dentro y fuera de la planta funcional (totales)	158
Gráfico II.C.4.7.4: Horas cátedra en educación técnico-profesional por nivel educativo gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional (%)	158
Gráfico II.C.4.7.5: Horas cátedra en educación en técnico-profesional de gestión estatal por nivel educativo dentro y fuera de la planta funcional (totales)	159
Gráfico II.C.4.7.6: Horas cátedra en educación técnico-profesional de gestión estatal por nivel educativo dentro y fuera de la planta funcional (%)	159
Gráfico II.C.4.7.7: Horas cátedra en educación en técnico-profesional de gestión privada por nivel educativo dentro y fuera de la planta funcional (totales)	160

Gráfico II.C.4.7.8: Horas cátedra en educación técnico-profesional de gestión privada por nivel educativo dentro y fuera de la planta funcional (%)	160
<b>4.8. Horas cátedras en educación artística</b>	
Gráfico II.C.4.8.1: Horas cátedra en educación artística por nivel educativo dentro y fuera de la planta funcional (totales)	161
<b>4.9 Horas cátedras en educación en contexto de encierro</b>	
Gráfico II.C.4.9.1: Horas cátedra en educación en contexto de encierro por nivel educativo dentro y fuera de la planta funcional (totales)	161
<b>4.10. Unidades educativas en educación común</b>	
<b>4.10.1. Total de unidades educativas en educación común</b>	
Gráfico II.C.4.10.1: Unidades educativas en educación común por nivel educativo (Total)	164
Gráfico II.C.4.10.2: Unidades educativas en educación común por nivel educativo (%Total)	165
Gráfico II.C.4.10.3: Unidades educativas en educación común por nivel educativo de gestión estatal (Total)	165
Gráfico II.C.4.10.4: Unidades educativas en educación común por nivel educativo de gestión estatal (% Total)	166
Gráfico II.C.4.10.5: Unidades educativas en educación común por nivel educativo de gestión privada (Total)	166
Gráfico II.C.4.10.6: Unidades educativas en educación común por nivel educativo de gestión privada (% Total)	167
<b>4.10.2. Unidades educativas en educación común en nivel inicial</b>	
Gráfico II.C.4.10.7: Unidades educativas en educación común en nivel inicial de gestión estatal y privada (% Gestión)	167
Gráfico II.C.4.10.8: Unidades educativas en educación común en nivel inicial de gestión estatal: jardín maternal, jardín de infantes y ambos ciclos (Total)	168
Gráfico II.C.4.10.9: Unidades educativas en educación común en nivel inicial de gestión estatal: jardín maternal, jardín de infantes y ambos ciclos (%)	168
Gráfico II.C.4.10.10: Unidades educativas en educación común en nivel primario de gestión privada (Total)	169
Gráfico II.C.4.10.11: Unidades educativas en educación común en nivel primario de gestión privada (%)	169
<b>4.10.3. Unidades educativas en educación común en nivel primario</b>	
Gráfico II.C.4.10.12: Unidades educativas en educación común en nivel primario de gestión estatal y privada: 6 años y 7 años (% Gestión)	170
Gráfico II.C.4.10.13: Unidades educativas en educación común en nivel primario de gestión estatal: 6 años y 7 años (Total)	170
Gráfico II.C.4.10.14: Unidades educativas en educación común en nivel primario de gestión estatal: 6 años y 7 años (%)	171
Gráfico II.C.4.10.15: Unidades educativas en educación común en nivel primario de gestión privada: 6 años y 7 años (Total)	171
Gráfico II.C.4.10.16: Unidades educativas en educación común en nivel primario de gestión privada: 6 años y 7 años (%)	172
<b>4.10.4. Unidades educativas en educación común en nivel secundario</b>	
Gráfico II.C.4.10.17: Unidades educativas en educación común en nivel secundario de gestión estatal y privada (% Gestión)	172
Gráfico II.C.4.10.18: Unidades educativas en educación común en nivel secundario de gestión estatal: ciclo básico, orientado y básico y orientado (Total)	173
Gráfico II.C.4.10.19: Unidades educativas en educación común en nivel secundario de gestión estatal: ciclo básico, orientado y básico y orientado (%)	173

Gráfico II.C.4.10.20: Unidades educativas en educación común en nivel secundario de gestión privada: ciclo básico, orientado y básico y orientado (Total)	174
Gráfico II.C.4.10.21: Unidades educativas en educación común en nivel secundario de gestión privada: ciclo básico, orientado y básico y orientado (%)	174
<b>4.10.5. Unidades educativas en educación común de nivel superior no universitario</b>	
Gráfico II.C.4.10.22: Unidades educativas en educación común en nivel superior no universitario de gestión estatal y privada (% Gestión)	175
Gráfico II.C.4.10.23: Unidades educativas en educación común en nivel superior no universitario: exclusivamente docente, exclusivamente técnico profesional, ambos tipos y sin discriminar (Total)	176
Gráfico II.C.4.10.24: Unidades educativas en educación común en nivel superior no universitario de gestión estatal: exclusivamente docente, exclusivamente técnico profesional, ambos tipos y sin discriminar (%)	176
Gráfico II.C.4.10.25: Unidades educativas en educación común en nivel superior no universitario de gestión privada: exclusivamente docente, exclusivamente técnico profesional, ambos tipos y sin discriminar (Total)	177
Gráfico II.C.4.10.26: Unidades educativas en educación común en nivel superior no universitario de gestión estatal: exclusivamente docente, exclusivamente técnico profesional, ambos tipos y sin discriminar (%)	177
<b>4.11. Unidades educativas en educación especial</b>	
Gráfico II.C.4.11.1: Unidades educativas en educación especial estatal y privada (% Gestión)	178
Gráfico II.C.4.11.2: Unidades educativas en educación especial: inicial, primaria, secundaria y talleres de integración de gestión estatal (Total)	178
Gráfico II.C.4.11.3: Unidades educativas en educación común especial: inicial, primaria, secundaria y talleres de integración de gestión estatal (%)	179
Gráfico II.C.4.11.4: Unidades educativas en educación especial: inicial, primaria, secundaria y talleres de integración de gestión privada (Total)	179
Gráfico II.C.4.11.5: Unidades educativas en educación especial: inicial, primaria, secundaria y talleres de integración de gestión privada (%)	180
<b>4.12. Unidades educativas en educación de jóvenes y adultos</b>	
Gráfico II.C.4.12.1: Unidades educativas en educación de jóvenes y adultos de gestión estatal y privada (% Gestión)	180
Gráfico II.C.4.12.2: Unidades educativas en educación de jóvenes y adultos: primario, secundaria y formación profesional de gestión estatal (Total)	181
Gráfico II.C.4.12.3: Unidades educativas en educación de jóvenes y adultos: primario, secundario y formación profesional de gestión estatal (%)	181
Gráfico II.C.4.12.4: Unidades educativas en educación de jóvenes y adultos: primario, secundaria y formación profesional de gestión privada (Total)	182
Gráfico II.C.4.12.5: Unidades educativas en educación de jóvenes y adultos: primario, secundaria y formación profesional de gestión privada (%)	182
<b>4.13. Unidades educativas en educación rural</b>	
Gráfico II.C.4.13.1: Unidades educativas en educación rural de gestión estatal y privada (%)	183
Gráfico II.C.4.13.2: Unidades educativas en educación rural: inicial, primaria, ciclo básico, orientado y básico y orientado de gestión estatal (Total)	184
Gráfico II.C.4.13.3: Unidades educativas en educación rural: inicial, primaria, ciclo básico, orientado y básico y orientado de gestión estatal (%)	184
Gráfico II.C.4.13.4: Unidades educativas en educación rural: inicial, primaria, ciclo básico, orientado y básico y orientado de gestión privada (Total)	185
Gráfico II.C.4.13.5: Unidades educativas en educación rural: inicial, primaria, ciclo básico, orientado y básico y orientado de gestión privada (%)	186

<b>4.14. Unidades educativas en educación hospitalaria-domiciliaria</b>	
Gráfico II.C.4.14.1: Unidades educativas en educación hospitalaria-domiciliario: inicial, primaria y secundaria (Total/Gestión estatal)	187
<b>4.15. Unidades educativas en educación intercultural-bilingüe</b>	
Gráfico II.C.4.15.1: Unidades educativas en educación intercultural-bilingüe: inicial, primaria y secundaria de gestión estatal (Total/Gestión estatal)	187
<b>4.16. Unidades educativas en educación técnico-profesional</b>	
Gráfico II.C.4.16.1: Unidades educativas en educación técnico-profesional: nivel secundario, superior no universitario y formación profesional (Total)	188
Gráfico II.C.4.16.2: Unidades educativas en educación técnico-profesional: nivel secundario, superior no universitario y formación profesional de gestión estatal (Total)	188
Gráfico II.C.4.16.3: Unidades educativas en educación técnico-profesional: nivel secundario, superior no universitario y formación profesional de gestión estatal (%)	189
Gráfico II.C.4.16.4: Unidades educativas en educación técnico-profesional: nivel secundario, superior no universitario y formación profesional de gestión privada (Total)	189
Gráfico II.C.4.16.5: Unidades educativas en educación técnico-profesional: nivel secundario, superior no universitario y formación profesional de gestión privada (%)	190
<b>4.17. Unidades educativas en educación artística</b>	
Gráfico II.C.4.17.1: Unidades educativas en educación artística: nivel secundario y otros servicios (Total)	190
<b>4.18. Unidades educativas en contexto de encierro</b>	
Gráfico II.C.4.18.1: Unidades educativas en educación contexto de encierro: nivel secundario, formación profesional y otros servicios (Total)	191

### **CAPÍTULO III**

#### **DE LA EVALUACIÓN UNIDIMENSIONAL A LA MULTIDIMENSIONAL DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MENDOCINA**

Figura III. Operacionalización de los criterios evaluativos al índice general	194
<b>A. EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD EDUCATIVA</b>	
<b>1. Permanencia</b>	
Gráfico III.A.1.1: Eficiencia interna. Educación común. Primaria (1 <sup>er</sup> a 6 <sup>o</sup> grado)	196
Gráfico III.A.1.2: Eficiencia interna. Educación común. Primaria (1 <sup>o</sup> grado)	197
Gráfico III.A.1.3: Eficiencia interna. Educación común. Primaria (2 <sup>o</sup> grado)	197
Gráfico III.A.1.4: Eficiencia interna. Educación común. Primaria (3 <sup>er</sup> grado)	198
Gráfico III.A.1.5: Eficiencia interna. Educación común. Primaria (4 <sup>o</sup> grado)	198
Gráfico III.A.1.6: Eficiencia interna. Educación común. Primaria (5 <sup>o</sup> grado)	199
Gráfico III.A.1.7: Eficiencia interna. Educación común. Primaria (6 <sup>o</sup> grado)	199
Gráfico III.A.1.8: Eficiencia interna. Educación común. Secundaria (7 <sup>o</sup> grado-5 <sup>o</sup> año)	200
Gráfico III.A.1.9: Eficiencia interna. Educación común. Secundaria Básica (7 <sup>o</sup> grado)	200
Gráfico III.A.1.10: Eficiencia interna. Educación común. Secundaria Básica (1 <sup>er</sup> año)	201
Gráfico III.A.1.11: Eficiencia interna. Educación común. Secundaria Básica (2 <sup>o</sup> año)	201
Gráfico III.A.1.12: Eficiencia interna. Educación común. Secundaria. Ciclo orientado (3 <sup>er</sup> año)	202
Gráfico III.A.1.13: Eficiencia interna. Educación común. Secundaria. Ciclo orientado (4 <sup>o</sup> año)	202
Gráfico III.A.1.14: Eficiencia interna. Educación común. Secundaria. Ciclo orientado (5 <sup>o</sup> año)	203
<b>2. Logros alcanzados</b>	
Cuadro III.A.2.1: Resultados disponibles por Jurisdicción. Aprender 2016 y 2017	205

Gráfico III.A.2.1: Nivel de desempeño (%) Lengua. Primaria. 6° grado. ONE 2005, 2007, 2010 y 2013 y Aprender 2016 y 2017	206
Gráfico III.A.2.2: Nivel de desempeño (%) Matemática. Primaria. 6° grado. ONE 2005, 2007, 2010 y 2013 y Aprender 2016 y 2017	206
Gráfico III.A.2.3: Nivel de desempeño (%) Ciencias Sociales. Primaria. 6° grado. ONE 2005, 2007, 2010 y 2013 y Aprender 2017	207
Gráfico III.A.2.4: Nivel de desempeño (%) Ciencias Naturales. Primaria. 6° grado. ONE 2005, 2007, 2010 y 2013 y Aprender 2017	207
Gráfico III.A.2.5: Nivel de desempeño (%) Lengua. Secundario. 5°/6° año. ONE 2005, 2007, 2010 y 2013 y Aprender 2016 y 2017	208
Gráfico III.A.2.6: Nivel de desempeño (%) Matemática. Secundario. 5°/6° año. ONE 2005, 2007, 2010 y 2013 y Aprender 2016 y 2017	209
Gráfico III.A.2.7: Nivel de desempeño (%) Ciencias Sociales. Secundaria. 5°/6° año. ONE 2005, 2007, 2010 y 2013 y Aprender 2016	209
Gráfico III.A.2.8: Nivel de desempeño (%) Ciencias Naturales. Secundario. 5°/6° año. ONE 2005, 2007, 2010 y 2013 y Aprender 2016	210

### 3. Acceso

Gráfico III.A.3.1: Tasa bruta de matriculación por nivel de enseñanza: inicial, primaria y secundaria (2011-2015) (%)	211
Gráfico III.A.3.2: Tasa bruta de escolarización por grupo de edad. Censo 2001 y Censo 2010 (%)	211
Gráfico III.A.3.3: Tasa neta de matriculación por nivel de enseñanza: inicial, primaria y secundaria (2011-2015) (%)	212
Gráfico III.A.3.4: Tasa de cobertura fuera de la edad teórica por nivel de enseñanza: inicial, primaria y secundaria (2011-2015) (%)	212

### 4. Egreso

Gráfico III.A.4.1: Estudiantes de 6 años en Primer grado de Primaria que asistieron a la sala de 5 años	213
Gráfico III.A.4.2: Estudiantes de gestión estatal de 6 años en Primer grado de Primaria que asistieron a la sala de 5 años	213
Gráfico III.A.4.3: Estudiantes de gestión privada de 6 años en Primer grado de Primaria que asistieron a la sala de 5 años	214
Gráfico III.A.4.4: Tasa de egreso de nivel secundario 6 años (7° grado a 5° año) 13 a 17 años (Mendoza y promedio país)	214
Gráfico III.A.4.5: Egresados por nivel de enseñanza superior no universitario (grado, posgrado y postítulo) por nivel de formación (2005, 2010, 2015)	215
Gráfico III.A.4.6: Egresados por nivel de enseñanza superior no universitario (grado, posgrado y postítulo) del sector de gestión estatal por nivel de formación (2005, 2010, 2015)	215
Gráfico III.A.4.7: Egresados por nivel de enseñanza superior no universitario (grado, posgrado y postítulo) del sector de gestión por nivel de formación (2005, 2010, 2015)	216
Figura III.A: Síntesis de indicadores de evaluación de efectividad educativa para la construcción del índice de efectividad educativa	217

## B. EVALUACIÓN DE EFICACIA

### 1. Socio-económico

Gráfico III.B.1.1: Máximo nivel de educación alcanzado total. Población de 15 años y más Censo 2001	218
Gráfico III.B.1.2: Máximo nivel de educación alcanzado total. Población de 15 años y más Censo 2010	219

Gráfico III.B.1.3: Máximo nivel de educación alcanzado total. Población de 15 años y más. Encuesta de Condiciones de Vida. Año 2016	219
Gráfico III.B.1.4: Ocupados según máximo nivel de instrucción alcanzado (%)	220
Gráfico III.B.1.5: Tasa de desocupación según máximo nivel de instrucción alcanzado. Sin instrucción/primario incompleto (%)	221
Gráfico III.B.1.6: Tasa de desocupación según máximo nivel de instrucción alcanzado. Primario completo/secundario incompleto (%)	221
Gráfico III.B.1.7: Tasa de desocupación según máximo nivel de instrucción alcanzado. Secundario completo/universitario incompleto (%)	222
Gráfico III.B.1.8: Tasa de desocupación según máximo nivel de instrucción alcanzado. Universitario completo (%)	222
Gráfico III.B.1.9: Brecha salarial según el ingreso horario de la ocupación principal según máximo nivel de instrucción alcanzado (%)	223
Gráfico III.B.1.10: Desocupados según máximo nivel de instrucción alcanzado	223
<b>2. Desarrollo Humano</b>	
Gráfico III.B.2.1: Índice de Desarrollo Humano - IDH	224
Gráfico III.B.2.2: Índice de Desarrollo Humano Ampliado - IDHA	225
Gráfico III.B.2.3: Índice de Desarrollo de Género - IDG	225
Figura III.B: Síntesis de indicadores de evaluación de eficacia educativa para la construcción del índice de eficacia educativa	227
<b>C. EVALUACIÓN DE EFICIENCIA EN LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS</b>	
<b>1. Gasto educativo según la clasificación económica</b>	
Gráfico III.C.1.1: Gasto en educación según clasificación económica y por objeto del gasto (\$/hab.)	230
Gráfico III.C.1.2: Gasto en educación según clasificación económica y por objeto del gasto por estudiante de gestión estatal y privada	231
Gráfico III.C.1.3: Gasto en educación por clasificación económica (%)	231
Gráfico III.C.1.4: Gasto en educación por clasificación económica y objeto del gasto (%)	232
Gráfico III.C.1.5: Gasto en educación por clasificación económica y por objeto del gasto por gestión estatal y privada (\$/hab.)	232
<b>2. Gasto en educación por clasificación económica y por objeto del gasto</b>	
Gráfico III.C.2.1: Gasto en educación por clasificación económica y objeto del gasto (%)	233
Gráfico III.C.2.2: Gasto en educación por clasificación económica y objeto del gasto (\$/hab.)	233
Gráfico III.C.2.3: Gasto en educación por clasificación económica y objeto del gasto (\$/estudiantes)	234
Gráfico III.C.2.4: Gasto en educación por clasificación económica y objeto del gasto por gestión estatal y privada (\$/hab.)	234
Gráfico III.C.2.5: Gasto en educación por clasificación económica y objeto del gasto por gestión estatal y privada (\$/estudiantes)	235
Gráfico III.C.2.6: Gasto en educación por gestión estatal y privada (%)	235
<b>3. Gasto en educación por nivel educativo y gestión</b>	
Gráfico III.C.3.1: Gasto en educación por nivel educativo de gestión estatal y privada (%)	236
Gráfico III.C.3.2: Gasto en educación por nivel educativo de gestión estatal (\$/hab.)	237
Gráfico III.C.3.3: Gasto en educación de gestión privada (\$/hab.)	237
Gráfico III.C.3.4: Gasto en educación por nivel educativo de gestión estatal \$/estudiantes)	238
Gráfico III.C.3.5: Gasto en educación de gestión privada (\$/estudiantes)	238

Figura III.C: Síntesis de indicadores de evaluación de eficiencia educativa en la asignación de recursos para la construcción del índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos	239
---	-----

## **D. EVALUACIÓN DE EFICIENCIA PRODUCTIVA**

### **1. Gasto público por finalidad**

Gráfico III.D.1.1: Gasto público por finalidad (%)	241
--	-----

Gráfico III.D.1.2: Gasto público por finalidad (%PBG)	241
---	-----

### **2. Gasto público por finalidad y función**

Gráfico III.D.2.1: Gasto público social y en recursos humanos (%)	242
---	-----

Gráfico III.D.2.2: Gasto público social y en recursos humanos (%PBG)	242
--	-----

Gráfico III.D.2.3: Gasto público social y en recursos humanos. Año 2006 (%)	243
---	-----

Gráfico III.D.2.4: Gasto público social y en recursos humanos. Año 2015 (%)	243
---	-----

Gráfico III.D.2.5: Gasto por finalidad y función: educación, cultura, ciencia y técnica (%)	244
---	-----

Gráfico III.D.2.6: Gasto por finalidad y función: educación, cultura, ciencia y técnica (%PBI)	244
--	-----

Figura III.D: Síntesis de indicadores de evaluación de eficiencia educativa productiva para la construcción del índice de eficiencia educativa productiva	245
---	-----

## **E. EVALUACIÓN DE PERTINENCIA**

Gráfico III.E.1.1: Rasgos distintivos del sistema educativo argentino	246
---	-----

Gráfico III.D.1.2: Rasgos distintivos del sistema educativo argentino (continuación)	247
--	-----

## **CAPÍTULO IV**

### **UNA PROPUESTA DE ÍNDICE DE CALIDAD EDUCATIVA MENDOCINA**

#### **A. DIMENSIONES Y VARIABLES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE CALIDAD EDUCATIVA MENDOCINA**

Figura IV.A.1: Detalle de operacionalización de criterios evaluativos al índice general	253
---	-----

#### **B. MEDICIÓN DEL ÍNDICE DE CALIDAD DE EDUCATIVA MENDOCINA**

##### **1. Índice efectividad educativa**

Figura IV.B.1. Construcción del índice de efectividad educativa a partir de la síntesis de indicadores de evaluación de efectividad educativa (Figura III.A., p. 217)	254
---	-----

Tabla IV.B.1.1: Cálculo Índice Permanencia	255
--	-----

Gráfico IV.B.1.1: Índice de permanencia	255
---	-----

Tabla IV.B.1.2.1: Cálculo Índice logros académicos primaria	256
---	-----

Gráfico IV.B.1.2.1: Índice logros académicos primaria	257
---	-----

Tabla IV.B.1.2.2: Cálculo Índice logros académicos secundaria	257
---	-----

Gráfico IV.B.1.2.2: Índice logros académicos secundaria	258
---	-----

Tabla IV.B.1.2.3: Cálculo Índice logros académicos	258
--	-----

Gráfico IV.B.1.2.3: Índice logros académicos	259
--	-----

Tabla IV.B.1.3.1: Cálculo Índice escolarización	259
---	-----

Gráfico IV.B.1.3.1: Índice escolarización inicial	260
---	-----

Gráfico IV.B.1.3.2: Índice escolarización primaria	260
--	-----

Gráfico IV.B.1.3.3: Índice escolarización secundaria	261
--	-----

Gráfico IV.B.1.3.4: Índice escolarización	261
---	-----

Tabla IV.B.1.3.2: Cálculo Índice sobreedad	262
--	-----

Gráfico IV.B.1.3.5: Índice sobreedad primaria	262
---	-----

Gráfico IV.B.1.3.6: Índice sobreedad secundaria	263
Gráfico IV.B.1.3.7: Índice sobreedad	263
Tabla IV.B.1.3.3: Cálculo Índice Acceso (A)	264
Gráfico IV.B.1.3.8: Índice de acceso	264
Tabla IV.B.1.4: Cálculo Índice Egreso (E)	265
Gráfico IV.B.1.4: Índice egreso	265
Tabla IV.B.1.5: Cálculo Índice efectividad educativa (EFE)	266
Gráfico IV.B.1.5: Índice efectividad educativa	266
<b>2. Índice de eficacia educativa</b>	
Figura IV.B.2: Construcción del índice de eficacia educativa a partir de la síntesis de indicadores de evaluación de eficacia educativa (Figura III.B., p. 227)	267
Tabla IV.B.2.1: Cálculo Índice máximo nivel de instrucción alcanzado (MNIA)	268
Gráfico IV.B.2.1: Índice máximo nivel de instrucción alcanzado (MNIA)	268
Tabla IV.B.2.2: Cálculo Índice ocupación por nivel de enseñanza alcanzado (OE)	269
Gráfico IV.B.2.2: Índice ocupación por nivel de enseñanza alcanzado (OE)	269
Tabla IV.B.2.3: Cálculo Índice brecha ingreso horario (BI)	270
Gráfico IV.B.2.3: Índice brecha ingreso horario (BI)	270
Tabla IV.B.2.4: Cálculo índice socioeconómico (SE)	271
Gráfico IV.B.2.4: Índice socioeconómico (SE)	271
Tabla IV.B.2.5: Cálculo índice desarrollo humano educativo (IDHE)	272
Gráfico IV.B.2.5: Índice desarrollo humano educativo (IDHE)	272
Tabla IV.B.2.6: Cálculo índice eficacia educativa	273
Gráfico IV.B.2.6: Índice eficacia educativa	273
<b>3. Índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos</b>	
Figura IV.B.3: Construcción del índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos	274
Tabla IV.B.3.1: Cálculo índice de erogaciones por porcentaje según objeto del gasto	275
Gráfico IV.B.3.1: Índice de erogaciones por porcentaje según objeto del gasto	276
Tabla IV.B.3.2: Cálculo índice de erogaciones según objeto del gasto en \$/hab.	276
Gráfico IV.B.3.2: Índice de erogaciones según objeto del gasto en \$/hab.	277
Tabla IV.B.3.3: Cálculo índice de erogaciones según objeto del gasto en \$/estudiantes	277
Gráfico IV.B.3.3: Índice de erogaciones según objeto del gasto en \$/estudiantes	278
Tabla IV.B.3.4: Cálculo índice de erogaciones según objeto del gasto	278
Gráfico IV.B.3.4: Índice de erogaciones según objeto del gasto	279
Tabla IV.B.3.5: Cálculo índice de participación del gasto por nivel educativo	280
Gráfico IV.B.3.5: Índice de participación del gasto por nivel educativo	280
Tabla IV.B.3.6: Cálculo índice de gasto por nivel educativo por habitante	281
Gráfico IV.B.3.6: índice de gasto por nivel educativo por habitante	281
Tabla IV.B.3.7: Cálculo índice de gasto por nivel educativo por estudiante	282
Gráfico IV.B.3.7: Índice de gasto por nivel educativo por estudiante	282
Tabla IV.B.3.8: Cálculo índice de erogaciones por nivel educativo	283
Gráfico IV.B.3.8: Índice de erogaciones por nivel educativo	283
Tabla IV.B.3.9: Cálculo índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos	284
Gráfico IV.B.3.9: Índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos	284

#### **4. Índice de eficiencia educativa productiva**

Figura IV.B.4: Construcción del índice de eficiencia educativa productiva a partir de la síntesis de indicadores de evaluación de eficiencia educativa productiva (Figura III.D., p. 245)	285
Tabla IV.B.4.1: Cálculo índice de participación del gasto educativo por función	285
Gráfico IV.B.4.1: Índice de participación del gasto educativo por función	286
Tabla IV.B.4.2: Cálculo índice de la función educación con relación PBG	286
Gráfico IV.B.4.2: Índice de la función educación con relación PBG	287
Tabla IV.B.4.3: Cálculo Índice función educación	287
Gráfico IV.B.4.3: Índice función educación	288
Tabla IV.B.4.4: Cálculo Índice gasto social educativo	288
Gráfico IV.B.4.4: Índice gasto social educativo	289
Tabla IV.B.4.5: Cálculo Índice eficiencia productiva	289
Gráfico IV.B.4.5: Índice eficiencia productiva	290
<b>5. Índice calidad educativa mendocina</b>	
Tabla IV.B.5: Cálculo Índice calidad educativa mendocina	290
Gráfico IV.B.5: Índice calidad educativa mendocina	291

## INTRODUCCIÓN

El análisis de políticas públicas es un medio para explicar lo esencial de la acción pública. Se distinguen tres grandes corrientes de análisis de políticas públicas que persiguen finalidades diferentes sin ser por ello mutuamente excluyentes: (1) El análisis de políticas públicas y las teorías del Estado, (2) La explicación del funcionamiento de la acción pública (3) La evaluación de los efectos de la acción pública. Esta corriente de pensamiento “intenta explicar los resultados de la acción pública y sus efectos en la sociedad basándose en los objetivos que persigue y/o en sus efectos indirectos o no previstos. Si se compara con la precedente, esta perspectiva se sitúa más claramente en la perspectiva de la evaluación que en la que sería propia del conocimiento o la explicación” Subirats *et al.* (2012, p. 25).

Bañón i Martínez señala que,

El nacimiento de la evaluación como campo de estudio, dentro del enfoque de políticas públicas, no es una realidad hasta que las acciones públicas se alejan de la improvisación y de ser respuestas, acciones reactivas, problemas acuciantes y se plantean con vocación anticipada y ordenada, como políticas, para resolver problemas definidos desde el ámbito público.

El nacimiento y el desarrollo de la práctica evaluativa son consecuencia lógica de la concepción de la política (para qué), de la evolución del concepto de evaluación (qué) y de la práctica evaluativa (cómo) (2003, p. 219).

Merina Cuesta (2010), sobre la evaluación:

Se trata de obtener conocimiento sobre el valor global de las intervenciones complejas, respondiendo a los retos que plantea la transversalidad, la descentralización de las decisiones y la correspondencia financiera que comparten los distintos niveles de gobierno, donde se alude a la dimensión superior de la acción de gobierno relacionada con la toma de decisiones estratégicas, la legitimación social de la acción pública y sus impactos y sus posibles alternativas y mejoras (p. 55).

Tal como señala Hernández (2008, p. 12), la evaluación del proceso de políticas públicas es cada vez más recurrente; en su momento Lindblom se preguntó si es que se puede evaluar, ya que las dificultades son a menudo muy claras y la mayoría de la gente quiere que la elaboración de política sea además de democrática, inteligente y concluye que la evaluación es difícil, no quiere decir que no haya que intentarlo. El problema de la evaluación obedece a la multiplicidad de puntos de vista acerca de los parámetros que deben aplicarse para su realización.

De inicio, los partidarios del racionalismo, las evalúan contra el modelo previo de políticas públicas propuestas. En tanto, los seguidores del incrementalismo, lo harán en función de los niveles procedentes y los avances obtenidos después de aplicar el ajuste incremental. Los partidarios de evaluar los resultados en función del costo y beneficio económico discreparán de la evaluación efectuada por los que prefieren valorar el éxito o el fracaso de las políticas públicas en función del costo y beneficio social.

Sánchez-Santamaría y Espinoza (2005) definen la evaluación como “un proceso sistemático basado en la identificación de aspectos fuertes y de los susceptibles de mejora” y definen los objetivos de la evaluación educativa como: “conocer, comparar y dar cuenta de los resultados obtenidos con la intención de orientar la toma de decisiones para introducir las mejoras que se consideren necesarias” (p. 383).

Larrue (2000 citado en Merino Cuesta, p. 2010) define a las políticas públicas “como una concatenación de actividades, decisiones y medidas coherentes –al menos en su intención- tomadas por los actores del sistema político-administrativo de un país- con la finalidad de resolver un problema colectivo”. Desde esta perspectiva, las políticas públicas abarcan una amplia categoría de objetos: políticas sectoriales, planes, programas, proyectos, medidas, normas, actividades específicas y generales. En este trabajo, se entiende que los resultados de las políticas públicas son el reflejo de todas estas acciones, cada una de ellas contribuye al logro de la política pública y puede existir sinergia en su conjunto al llevarlas a cabo. En la tesis se aborda la política educativa mendocina como un todo, donde el logro o la implementación de cada uno de los planes, programas, etc., contribuyen a los resultados e impactos de la política educativa provincial.

El énfasis, en la tesis, está puesto a nivel estratégico (macro): problema y actores, en este análisis confluyen distintas intervenciones transversales con múltiples dimensiones y actores (públicos y privados) con intereses diferentes, pero tienen el mismo problema en común a resolver.

Cao (2011) destaca que:

Es posible plantear la existencia de una abundante literatura pedagógica que indaga las transformaciones del sistema educativo argentino en los últimos veinte años. La mayoría de dichas investigaciones analizan el impacto de la reforma educativa de los años '90 ya sea, desde la perspectiva de los propios actores o bien, desde las diferentes lógicas de la burocracia estatal (Safocarda, 2009; Almandoz, 2008; Gesaghi y Petrelli, 2008; Ziegler, 2007;

Braslavsky, 1999). Sin embargo, poco es lo que se ha estudiado con relación a un momento específico en la construcción de políticas públicas como lo es, el ámbito de la discusión parlamentaria (p. 3).

La evaluación educativa aparece sesgada a los enfoques disciplinares: ciencia de la educación, de la psicología, del derecho, de la economía de la educación, otros casos se orientan a la evaluación educativa de los aprendizajes: Sanguinetti (2006); Feldfeber y Gluz (2011); Filmus (2007); Jaim Etcheverry (2006); Tenti Fanfani (2008); Rivas (Coord. Gral.), Vera y Bezen (2010); Ruiz (2009 y 2010) y Tedesco (2015). La mayoría de las publicaciones referidas a la temática se han quedado en el tiempo, ya sea porque solo abordan el tema educativo a partir de comparaciones entre la ley vigente y la anterior o porque llegan los estudios hasta el año 2010. El análisis de las políticas públicas para explicar la esencia de la acción pública puede contribuir con la evaluación de la política pública, también desde una mirada sectorial: educación.

Existen numerosos trabajos que definen indicadores para la evaluación de la política educativa como los propuestos por la CEPAL-Serie Estudios estadísticos y prospectivos (2005), Propuesta para un compendio latinoamericano de indicadores sociales, donde en el Área de Educación, distingue: de cobertura, impacto y rendimiento y recursos destinados a la educación; Sauvegeot (1999) plantea una guía práctica de indicadores para la planificación de la educación, Instituto Internacional de la Planificación para la Educación (IIPE) financiado por la UNESCO; el Sistema Nacional de Indicadores Educativos de la Red Federal de Información Educativa de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología que clasifica los indicadores de contexto, de recursos, de proceso, de resultados y de impacto; Definiciones sociodemográficas, área Educación del INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos); Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas de la DiNIECE, Una Mirada sobre la Escuela IV. 40. Indicadores de sobre el Sistema Educativo (2013) de la DiNIECE y el Informe Estadístico de la Subdirección de Estadísticas e Investigación Educativa de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de la provincia de Mendoza (2016).<sup>1</sup>

Se ha detectado que no existe una relación clara entre la evaluación de la

---

<sup>1</sup> Por otra parte, se ha tenido acceso a indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo provincial: La educación en cifras. Provincia de Mendoza; Informe Provincia de Mendoza-Las oportunidades educativas (1998-2010), en ambos casos, con datos desde 1998 hasta el 2010 de UNICEF; Informe para Mendoza de Compromiso por la educación del Ministerio de Educación y Deportes de la Presidencia de la Nación, con algunos indicadores seleccionados entre los años 2014 y 2015.

política educativa y el uso de indicadores desde un paradigma cuantitativo, es decir, los trabajos abordan la evaluación explicando que se debería evaluar y otros trabajos seleccionan indicadores educativos sin un marco teórico. En la mayoría de los informes cuando se hace mención a la evaluación educativa, se está haciendo referencia a la evaluación de aprendizajes. Tampoco existe un abordaje conjunto que se oriente a una evaluación relacionada con el control del gasto y con el logro de resultados concretos de la gestión pública en materia educativa. Unos trabajos se orientan al análisis y evaluación de políticas públicas, otros a la evaluación de los aprendizajes, para otro grupo es importante el diseño de indicadores educativos y finalmente otros muestran algunos indicadores seleccionados sin un criterio evaluativo claro.

A más de quince años de la entrada en vigencia de la Ley de Educación Nacional N° 26206, no se ha realizado una evaluación integral a nivel país ni en particular en Mendoza. En concordancia Ruiz (2009) sostiene precisamente el planteo de nuevas reformas educativas sin un balance, diagnóstico y menos aún, una evaluación de los resultados de los procesos de cambio anteriormente implementados (p. 32).

Poco y nada se ha dicho sobre los resultados y efectos de la política educativa mendocina en el decenio 2006-2015. Mendoza todavía no ha sancionado su ley provincial de educación en el marco de la Ley de Educación Nacional.

En esta tesis doctoral se busca aplicar los criterios evaluativos de efectividad, eficacia y eficiencia en la asignación de recursos, como así también realizar un análisis de pertinencia y eficiencia productiva de la política educativa mendocina, para ello se ha definido como pregunta de investigación: ¿Cómo la política educativa provincial ha contribuido al logro de los efectos reales esperados en la comunidad mendocina entre 2006-2015?

Para responder a este problema se ha definido como objetivo general evaluar multidimensionalmente la política educativa provincial en la comunidad mendocina entre 2006-2015.

Para ello se han establecido tres objetivos específicos: primero, describir el comportamiento y evolución de los actores, reglas institucionales y recursos de la política educativa mendocina entre 2006-2015. Seguidamente, valorar la efectividad, eficacia, eficiencia y pertinencia de la política educativa provincial en la comunidad mendocina entre 2006-2015. Por último, conceptualizar y calcular un índice evaluativo multidimensional anual de calidad de la política educativa mendocina entre 2006-2015, que a partir de los enunciados evaluativos permita concluir si los planes de acción y actos de implementación contribuyeron a la mejora educativa.

Con el logro de los objetivos específicos se busca dar respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Cómo los elementos claves de la política educativa provincial como actores, reglas institucionales y recursos condicionan los efectos reales esperados en la comunidad mendocina entre 2006-2015? ¿Cuándo una evaluación unidimensional o conjunta puede alcanzar para definir el éxito o fracaso de la política educativa provincial en la comunidad mendocina entre 2006-2015? ¿Cómo la construcción de un índice general contribuye con una evaluación multidimensional anual de la política educativa provincial en la comunidad mendocina entre 2006-2015?

De allí que la hipótesis sea: Si bien en materia de política educativa provincial se ha realizado evaluaciones entre 2006-2015, las mismas no han logrado un vistón integral y sistemática de los efectos reales en comunidad mendocina. Los datos de fuentes oficiales son bastantes y se encuentran disponibles, pero no han sido abordados desde una evaluación multidimensional. La política educativa provincial no ha podido consolidar un proceso de mejora educativa que se refleje en el conjunto de la sociedad mendocina entre 2006-2015. De dicha hipótesis se desprenden las siguientes consecuencias: 1) El comportamiento cíclico de la matrícula de estudiantes por modalidad y nivel educativo refleja avances y retrocesos en la continuidad de la política educativa provincial que condiciona la permanencia, los logros académicos, el acceso y el egreso entre 2006-2015. Una de las causas puede encontrarse en la implementación de la Ley de Educación Nacional 26206 sin la sanción de una ley provincial en dicho marco. Sumado a esto recursos monetarios insuficientes que compiten con otras prestaciones públicas: salud, justicia, seguridad, etc. 2) No es suficiente una evaluación unidimensional, es necesario abarcar todos los criterios evaluativos que se originan en el ciclo de una política pública, para apreciar la política educativa provincial implementada entre 2006-2015. 3) La definición de un índice general elaborado a partir de las evaluaciones de efectividad, eficacia y eficiencia otorga al abordaje multidimensional una mirada integral y sistemática que permite anualmente inferir los avances y retrocesos en los logros de la política educativa provincial en la comunidad mendocina entre 2005-2016.

Por consiguiente, se busca realizar una evaluación multidimensional de la política de educativa mendocina entre 2006-2015, construyendo finalmente, un índice general de la calidad de la política educativa provincial basado en las evaluaciones realizadas de efectividad, eficacia, eficiencia en la asignación de recursos y eficiencia productiva, pasando del análisis evaluativo a la síntesis de resultados a partir de índices agrupados, índices evaluativos para arribar a uno único y de periodicidad anual.

La propuesta se elabora con un diseño de investigación no experimental, se carece de control sobre las variables y tampoco existe control sobre los sujetos, se trata de un diseño de series temporales (diseño longitudinal) a partir de la información extraída de fuentes estadísticas y documentales, con la finalidad de analizar su evolución que posibilita establecer la trayectoria de las variables, para un período de tiempo relativamente largo, decenio 2006-2015, en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 (B.O. 28/12/2006) y la culminación de un período de gobierno. Esto lleva a una investigación aplicada y empírica que contribuye con el objetivo evaluativo de la tesis.

Para pasar de estos conceptos teóricos a los indicadores e índices se procederá a su operacionalización. Siguiendo a Cea D'Ancona (2001, p. 136). Primero se procederá a una definición operativa, que comprenda el significado determinado que se le da al concepto. Segundo especificando los indicadores empíricos que representarán a los conceptos teóricos que se utilizarán para medir el grado de existencia del concepto en determinados contextos.

Cea D'Ancona (2001, p. 137) destaca los aportes a la operacionalización de conceptos teóricos de Lazarsfeld (1973) que distinguió las siguientes fases en el desarrollo de la operacionalización: (1) Representación teórica del concepto de forma que queden reflejados sus rasgos definitorios; (2) Especificación del concepto, descomponiéndose en las distintas dimensiones o aspectos relevantes que engloba; (3) Para cada una de las dimensiones elegidas se seleccionará una serie de indicadores (o variables empíricas), que indican la extensión que alcanza la dimensión en los casos analizados. Según su nivel de abstracción, pueden definirse tres tipos de variables Cea D'Ancona, M. A. (2001, p. 135): (i) variables generales; (ii) variables intermedias; (iii) indicadores o variables empíricas que se distinguen por ser directamente medibles. (4) Síntesis de indicadores mediante la elaboración de índices. A cada indicador se le asigna un peso o valor, de acuerdo con su importancia. A partir de estos valores se confeccionará un índice, una medida común que agrupe a varios indicadores de una misma dimensión conceptual operacionalizada numéricamente. Una vez realizada la operacionalización de las variables se procederá a su análisis y representación gráfica.

A partir de las precisiones teóricas-metodológicas se ha organizado la tesis en cuatro capítulos, que partiendo de aspectos conceptuales en torno a los tipos de evaluación, avanzando de la evaluación unidimensional hacia una multidimensional comprensiva de algunas de las mencionadas, la evaluación de políticas públicas podría hacer usos de las mismas, bajo determinados supuestos y en particular para abordar una evaluación multidimensional de la política educativa mendocina, en el

marco del ciclo de una política pública que tiene al presupuesto público como principal instrumento asignador de recursos públicos. El Capítulo I: La evaluación en la política educativa ¿Qué y cómo evaluar?, a modo de marco teórico se exponen enfoques conceptuales alternativos, clasificaciones y tipos de evaluación, que parten de la evaluación de la acción y de las políticas públicas como un fenómeno reciente y vinculado al desarrollo y consolidación del Estado en la vida económica y social que lleva al desarrollo de una práctica evaluativa de las políticas públicas. El recorrido por distintas evaluaciones y abordajes de las mismas planteadas por los autores permite seleccionar aquellos marcos teóricos que abarcan un abordaje más comprensivo del ciclo de políticas públicas, dejando de lado otros enfoques que se consideran que podrían incluirse con solo ampliar el espectro de análisis como por ejemplo una mirada de género (una evaluación de este tipo está sujeta a la disponibilidad de datos como en el resto de las evaluaciones que se plantean en la tesis o que podrían llegar a proponerse). La propuesta de Subirats *et al.* (2012) constituye el marco teórico principal de la tesis, ya que la evaluación de los efectos de la acción pública brinda las herramientas para que partiendo de las claves del análisis de las políticas públicas: reglas institucionales o instituciones; actores; recursos y el ciclo de una política pública y sus productos (contenidos de la política pública) constituyen los elementos esenciales para concretar una evaluación multidimensional de la política educativa mendocina (2006-2015).

Seguidamente, en el Capítulo II: Actores, recursos y reglas instituciones de la política educativa mendocina se caracterizan y aplican los aspectos mencionados a la realidad mendocina. Se distinguen las reglas constitucionales que pretenden fijar el marco de la política educativa mendocina, las reglas institucionales que regulan las organizaciones administrativas y paraestatales (leyes de presupuestos votados y aprobados) y las reglas que regulan los acuerdos de la actuación político-administrativos propios: Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) y Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 (2005). El análisis institucional (reglas) se complementa con los actores públicos y privados de la política educativa mendocina, como principales actores de los distintos niveles y modalidades educativas aparecen los alumnos y los docentes/profesores que se presentan en el capítulo de forma introductoria, pero sus relaciones e intercambios con el resto de los actores toma protagonismo en las futuras evaluaciones. Los recursos con los que cuenta cada actor y todos ellos en su conjunto influyen de manera significativa en los resultados intermedios y finales de política educativa mendocina. Si bien Subirats *et al.* (2012), proponen diez recursos específicos para el análisis de las políticas públicas, en el capítulo se profundiza solo en los más relevantes o que se encuentran presentes, sin

dejar de lado aquellos que puedan presentar una influencia menor. Entre los recursos patrimoniales o físicos se describen: predios escolares con acceso a distintos servicios básicos y estudiantes por sector de gestión estatal y privada; en los recursos humanos: cargos docentes por modalidades educativas, por niveles educativos y por forma de funcionamiento (dentro y fuera de la planta funcional); recursos financieros: fuentes de financiamiento específicas y recursos provinciales; recursos organizacionales: horas cátedras y unidades educativas por modalidades educativas, por niveles educativos y por forma de funcionamiento (dentro y fuera de la planta funcional) (Anexo estadístico Capítulo II.C, p. 315).

En el Capítulo III: De la evaluación unidimensional a la evaluación multidimensional de la política educativa mendocina, se abordan los criterios de evaluación de una política pública que se originan del ciclo de una política pública y sus productos. La evaluación de efectividad exige una comparación sistemática entre los efectos intermedios (impactos) y los finales que deberían darse en los alumnos (grupos-objetivo) y las modificaciones de conducta realmente producidas en los estudiantes mendocinos. En función del diseño de investigación y abordaje metodológico propuesto se han definido las siguientes dimensiones o variables intermedias con sus respectivos indicadores de: permanencia, egreso, logros académicos y acceso para el período (2006-2015). La mirada sobre la sociedad mendocina (beneficiarios finales) constituye el fundamento de la evaluación de eficacia, donde se examina la relación entre los resultados o efectos esperados de la política educativa provincial en el marco de la Ley de Educación Nacional y los efectos finales obtenidos (*outcomes*) en la población mendocina. Aquí, aparece la dimensión socioeconómica con indicadores como: máximo nivel de enseñanza alcanzado por la población de 15 años y más; ocupados y desocupados según máximo nivel de instrucción alcanzado, tasa de desocupación por máximo nivel de instrucción alcanzado y brecha salarial según ingreso horario de la ocupación principal según máximo nivel de instrucción alcanzado. También se incluye la dimensión de desarrollo humano para Mendoza que da cuenta del progreso promedio de la provincia en cuanto a tres dimensiones básicas: salud, educación e ingreso, se incluyen el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el Índice de Desarrollo Humano Ampliado (IDHA) y el Índice de Desarrollo de Género (IDG) que elabora el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Argentina. En cuanto a la evaluación de eficiencia en la asignación de recursos físicos, financieros, humanos y organizacionales son el destino del presupuesto en educación. Los recursos financieros son escasos y limitados, la asignación de estos a distintas actividades o fines no es arbitraria, genera señales y tiene consecuencias. La ejecución de los

presupuestos aprobados por la legislatura se rige por la Ley de Administración y Control N° 8706, Ley de Obras Públicas N° 4416, Ley de Procedimiento Administrativo N° 9003 y demás leyes específicas. Esto implica que las distintas modalidades de compras o contrataciones: compra directa, contratación, licitación pública y privada se llevan a cabo mediante procesos administrativos que cumplen con los requisitos especificados en cada caso, no solo desde el punto de vista técnico sino también con respecto a los costos. En los procesos licitatorios se debe cumplir con las especificaciones técnicas y luego para que la empresa sea adjudicataria el mínimo precio-costo. En los últimos años, el control y la rigurosidad sobre estos procesos se han acentuado. En principio, y bajo estos supuestos, el gobierno cumple con la eficiencia productiva y la eficiencia en la asignación de recursos en cuanto a la eficiencia económica. Aquí aparece la asignación de recursos a la educación por el gobierno provincial a través de su ejecución presupuestaria. Esta ejecución presupuestaria se puede detallar en función de las clasificaciones presupuestarias del gasto o en su conjunto: gasto total en educación, gasto en educación por la clasificación económica y por objeto del gasto (gasto corriente y gasto de capital). Para realizar la evaluación de eficiencia en la asignación de recursos se utilizan las clasificaciones presupuestarias por objeto del gasto y económica. Esta primera clasificación posibilita señalar las necesidades de recursos humanos y materiales, el costo de los distintos programas, actividades, proyectos, identificando los bienes y servicios comprados y las transferencias realizadas, permitiendo la registración y control presupuestario, distinguiendo entre: gastos en personal, bienes de consumo, servicios no personales, bienes de uso y transferencias (al sector privado, al sector público, al sector externo para atención de gastos corrientes o de capital) entre otros conceptos. Esta clasificación se combina con la clasificación económica que brinda información sobre los efectos de la actividad del Estado en la economía. Los gastos corrientes formados por gastos de consumo u operación para atender la actividad diaria del Estados y los gastos de capital que implican aumento del patrimonio del Estado. Ambas clasificaciones funcionan combinadas lo que permite un mayor análisis y grado de detalle del gasto del Estado, sumando a indicadores por nivel educativo y gestión constituyen las dimensiones e indicadores para la evaluación de eficiencia en la asignación de recursos. Desde una perspectiva enfocada en la gestión, la evaluación de eficiencia productiva relaciona los *outputs* producidos y los recursos invertidos. Este criterio permite juzgar la eficiencia de los procesos administrativos de la implementación. En este caso, no se valoran desde el punto de vista de la eficiencia a los efectos que se dan en la sociedad, sino que el análisis se concentra exclusivamente en los actos administrativos (*outputs*) de la política pública.

Las erogaciones clasificadas por finalidades y funciones demuestran la naturaleza de los servicios que el Estado brinda a la comunidad, a la vez que permiten inferir la importancia asignada a cada uno de ellos en particular. Por último, se realiza una evaluación de pertinencia para establecer el nexo que ha existido entre los objetivos formulados de manera explícita o implícita en materia educativa y la naturaleza o la gravedad del problema público a resolver, se concretan en los planes de acción, se adaptan a la naturaleza y a la distribución temporal y socioespacial del problema que dicha política pretende resolver (Anexo estadístico Capítulo III, p. 316-320).

En el último Capítulo IV: Una propuesta de índice de calidad de la política educativa mendocina, se plantea el reto de pasar de los indicadores a los índices, este abordaje se concreta en dos apartados. Una primera parte donde se trabajan las dimensiones y variables para la construcción del índice de calidad de la política educativa mendocina y un segundo apartado donde se construye la medición del índice de calidad de la política educativa mendocina. A partir de los indicadores seleccionados, se toman aquellos que proporcionan información numérica pertinente para realizar las operaciones aritméticas necesarias para la construcción de índices agrupados e integrados por variable, por dimensión intermedia, por dimensión evaluativa y finalmente el índice general.

A partir del índice de calidad educativa mendocina que tiene periodicidad anual, se obtienen conclusiones temporales y transversales (dimensiones evaluativas) que podrían orientar futuras decisiones en materia educativa con un abordaje integral.

La carrera doctoral fue realizada con las becas de posgrado otorgadas por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo. En primera instancia, becaria de posgrado para el personal de la Universidad Nacional de Cuyo para realizar estudios de posgrado en la carrera de Doctorado, bajo la dirección de la Dra. Isabel Esther Roccaro que se extendió entre 2013-2016. En una segunda instancia, becaria de posgrado en la categoría carrera de Doctorado, desde 1 de abril de 2017 hasta el 31 de marzo del 2020, para realizar el plan de trabajo: La política educativa de la provincia de Mendoza entre los años 2006-2015. Resultados y efectos se desarrolló bajo la dirección del Dr. Hugo Roberto Balacco, en el marco de los proyectos: Persistencia en la Consecución de Estudios Superiores (Bial 2016/2018) y Desmejoramiento en escuelas técnicas: Diagnóstico y aplicación de líneas de mejora (Bial 2019/2021), Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, Universidad Nacional de Cuyo. Ambos proyectos como directora la Esp. Lic. Mónica Iris Calderón.

## **CAPÍTULO I**

### **LA EVALUACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA. ¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR?**

La evaluación de la acción y de las políticas públicas tiene una prolongada historia, pero sostiene Bañón i Martínez (2003, p. 215) que la aplicación de una visión sistemática a la evaluación de la acción pública y, más específicamente, de las políticas pública es “un fenómeno reciente vinculado al desarrollo y consolidación de la intervención del Estado en la vida económica y social de las sociedades industrializadas, con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial.”

Y continua:

El objeto que se evalúa, los procedimientos de la indagación, el aprovechamiento de los resultados y la metodología de evaluación cambian a medida que se acumulan experiencias y demandas evaluadoras. De la evaluación de acciones aisladas se pasa a la evaluación de programas y, finalmente, a la evaluación de políticas.

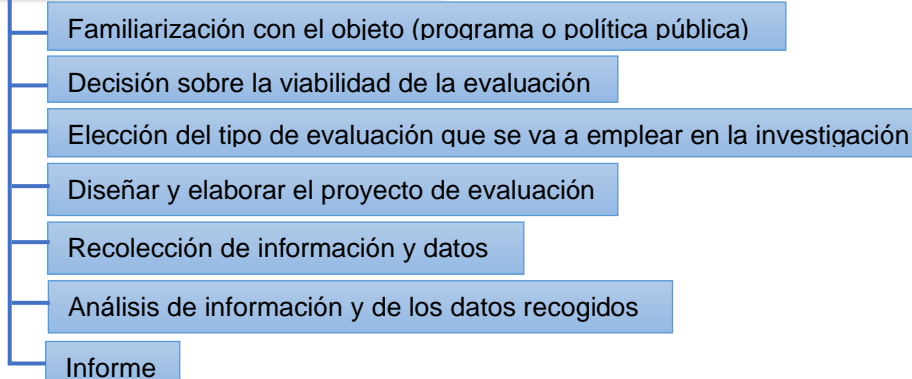
La evaluación en el ámbito público implica la aplicación de procedimientos sistemáticos y rigurosos de recolección de datos y de análisis, guardando gran similitud con cualquier investigación social, pero diferenciándose de ésta, en que debe emitirse un juicio de valor sobre el objeto que se está evaluando, bien sea un programa, una política determinada, una organización, sin olvidarse de poner énfasis en los resultados y en la participación de las partes intervinientes.

#### **A. ENFOQUES CONCEPTUALES ALTERNATIVOS. CLASIFICACIONES Y TIPOS DE EVALUACIÓN**

Bañón i Martínez afirma que existen dos grandes esquemas de clasificación de las fases o etapas de evaluación, en la que intervienen distintos actores para alcanzar metas y objetivos, que determinan el proceso y participación de estos en las distintas etapas (2003, p. 223-224), tal como pueden observarse en los siguientes esquemas:

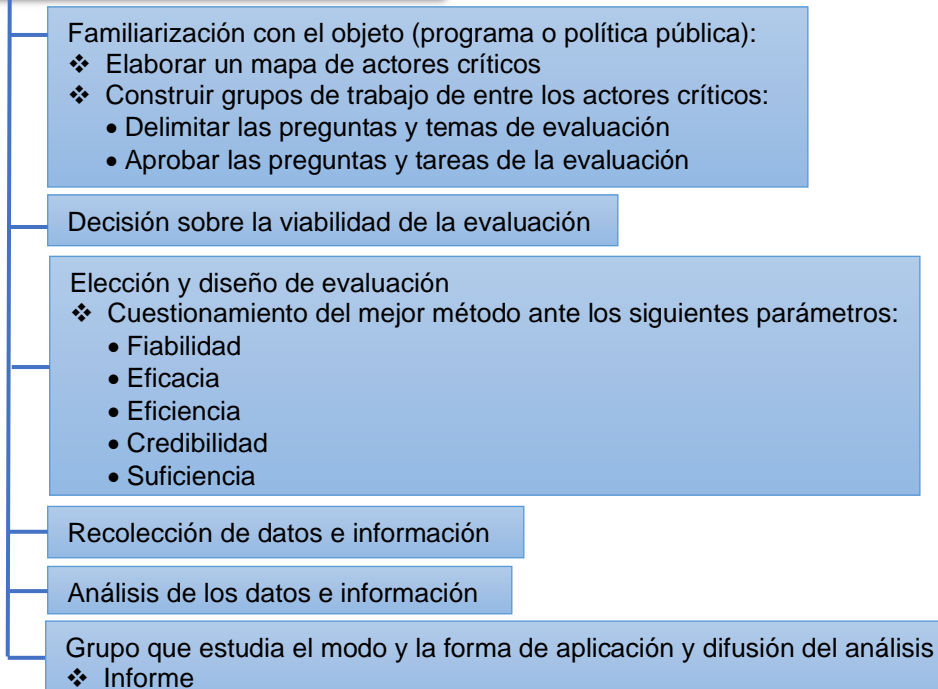
- Esquema o modelo tradicional
- Esquema o modelo participativo

### Esquema o modelo tradicional



A diferencia del modelo tradicional, se definen grupos de consulta y control, previo a la a la toma de decisiones que participan a lo largo del proceso evaluativo.

### Esquema o modelo participativo



La selección de un esquema u otro pasa por objeto y finalidad de la evaluación. A su vez esto condiciona la metodología y el efecto de la evaluación en cuanto a objetivos y utilidad.

En general, los tipos de evaluaciones se tipifican teniendo en cuenta el momento, el contenido, la función y el que evalúa.

De acuerdo con la finalidad, Bañón i Martínez distingue entre:

- Evaluación de objetivos: Modelo que centra su análisis en la eficacia y la consecución de objetivos previstos.
  - Evaluación libre de objetivos: Evalúa los objetivos previstos e imprevistos.

- Evaluación orientada a la toma de decisiones: Facilita la toma de decisiones.
- Evaluación de la responsabilidad: Centra su análisis en determinar las obligaciones y responsabilidades del personal del programa.
- Evaluación de efectividad: Enfoca su análisis en la explicación de los efectos, indicando sus causas, para emitir generalizaciones acerca de la eficacia del programa.
- Evaluación orientada al usuario: Evalúa el programa, con relación al grado de satisfacción del usuario o cliente.

Bañón i Martínez describe una tipología de evaluación que asume los criterios distintivos: agente, contenido, temporalidad y finalidad para ilustrar la relación entre finalidad de la evaluación y los tipos de evaluación, tal como puede observarse en el siguiente Cuadro (2003, p. 225).

<b>Relación del tipo de evaluación y finalidad</b>	
<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Finalidad</b>
<b>Evaluación formativa</b>	Ayudar en la puesta en marcha del objetivo (programa, política pública, ...), en el desarrollo y en su hipotética modificación
<b>Evaluación sumativa</b>	Juzgar el objeto para su extinción o permanencia.
<b>Evaluación externa</b>	El evaluador no forma parte del objeto.
<b>Evaluación interna</b>	El evaluador forma parte del objeto.
<b>Evaluación de objetivos</b>	Evaluar los objetivos previstos.
<b>Evaluación sin objetivos o libre de objetivos</b>	Evaluar los objetivos previstos e imprevistos
<b>Evaluación de resultados</b>	Evaluar los efectos causados en la población objetivo.
<b>Evaluación de impacto</b>	Evaluación de los efectos causados en toda la población.
<b>Evaluación de efectividad o eficacia</b>	Evaluación de la consecución de los efectos que se buscaban.
<b>Evaluación de eficiencia</b>	Evaluar el logro de los objetivos con relación a la asignación óptima de recursos.
<b>Evaluación económica</b> - Coste- beneficio - Coste-efectividad  - Coste-utilidad	Evaluar monetariamente el objetivo. Evaluar monetariamente los costes del objetivo y la efectividad. Evaluar los resultados con relación a unas categorías de utilidad.
<b>Evaluación de seguimiento (<i>monitoring</i>)</b>	Evaluar todas y cada una de las fases de la evaluación de objetivo
<b>Evaluación de cobertura</b>	Evaluar el alcance del programa con relación a la población objetivo
<b>Evaluación de necesidades</b>	Evaluar las necesidades o problemática que se quiere solucionar
<b>Evaluación mediante indicadores</b>	Evaluar el objeto (programas, ...) a investigar con relación a una serie de indicadores prefijados
<b>Evaluación de la calidad</b>	Evaluar el proceso con relación a unos indicadores prefijados.
<b>Evaluación de personal</b>	Evaluar el rendimiento y cualificación del personal.
<b>Metaevaluación</b>	Evaluar la evaluación para distinguir puntos débiles y puntos fuertes.

Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla 15.1 en Bañón i Martínez (2003, p. 225-226).

También Bañón i Martínez señala que los tipos de evaluación se adecuan de distinta forma de acuerdo con la fase de la política que se evalúe, como se describen en el siguiente Cuadro (2003, p. 226).

Relación entre tipo de evaluación y fases de una evaluación						
Tipo de evaluación	Fam. objeto	Viabilidad	Diseño elección	Recogida data	Análisis data	Control evaluación
Evaluación formativa			X	X		
Evaluación sumativa					X	
Evaluación externa			X			
Evaluación interna			X			
Evaluación de objetivos					X	
Evaluación sin objetivos o libre de objetivos					X	
Evaluación de resultados			X		X	
Evaluación de impacto			X		X	
Evaluación de efectividad o eficacia			X		X	
Evaluación de eficiencia			X			
Evaluación económica			X		X	
Evaluación de seguimiento				X		X
Evaluación de cobertura				X		
Evaluación de necesidades	X					
Evaluación mediante indicadores				X		
Evaluación de la calidad				X		X
Evaluación de personal				X		
Metaevaluación		X				

Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla 15.2 en Bañón i Martínez (2003, p. 227).

Moral *et al.* parten de la teoría del cambio para llegar a los tipos de evaluaciones, en donde señalan los siguientes componentes (2016, p. 16-17):

Las necesidades detectadas generan la aparición de la intervención pública.

Los recursos (con qué hacer): recursos humanos, materiales, cognitivos y financieros, entre otros requeridos para llevar a cabo las actividades que

constituyen la política pública.

Las actividades (cómo producir): el conjunto de procedimientos necesarios para transformar los recursos previstos en productos, es todo aquello que la política pública hace.

Los productos (qué producir): el conjunto de bienes o servicios proporcionados por el programa público a sus beneficiarios. Son los bienes tangibles o servicios, que han sido producidos como resultado de las actividades. Se pueden contabilizar y medir.

Los resultados (a corto plazo) e impactos (a largo plazo) – (por qué hacerlo): los resultados son los cambios o las diferencias que se derivan de los productos que generó el proyecto. Pueden ser a dos niveles (inmediatos y finales) los cambios que resultan de los productos. Estos resultados están estrechamente relacionados con el proyecto o son fácilmente atribuibles al programa en sí. Sin embargo, los impactos son cambios que resultan de los resultados a corto plazo. Generalmente, se consideran un cambio en el estado general. Pueden ser similares a objetivos estratégicos. Los resultados finales vinculan los resultados estratégicos de un ministerio con la planificación basada en resultados.

En función de la cadena de valor, Moral *et al.* (2016, p. 42) plantean una clasificación básica de los tipos de evaluaciones:

Evaluación de las necesidades: los programas y políticas se realizan para tratar de dar respuesta a necesidades específicas que tiene la sociedad.

Evaluación del diseño: los programas y políticas se realizan para dar respuesta a ciertas necesidades que se plantean desde la sociedad.

Evaluación de proceso/implementación: analiza la eficacia de las operaciones del programa/política, la implementación y la entrega de un producto y de servicios.

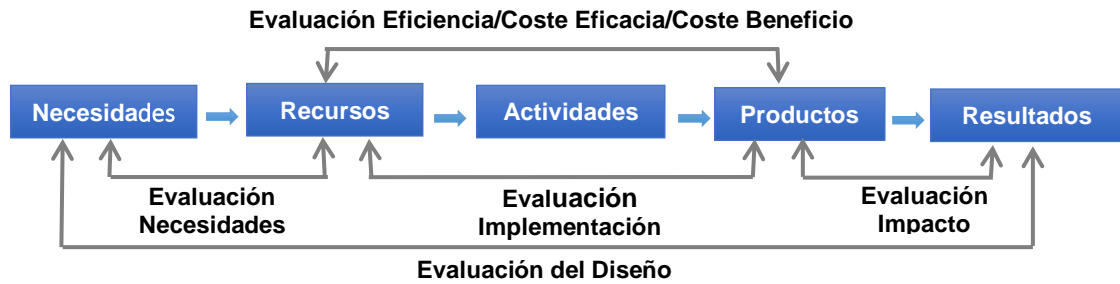
Evaluación de impacto: principal propósito es determinar si un programa/política tiene el efecto planificado inicialmente, y más específicamente, cuantificar la magnitud de este efecto.

Evaluación de eficiencia: los presupuestos limitados hacen que los decisores y los gestores públicos se planteen preguntas sobre el nivel de eficiencia que tienen los programas/políticas públicas.

Evaluación de coste-beneficio y coste-eficacia: un análisis coste-beneficio cuantifica los beneficios y coste una actividad y los pone en misma unidad monetaria.

Dichas evaluaciones se esquematizan en la Figura I.A.1.

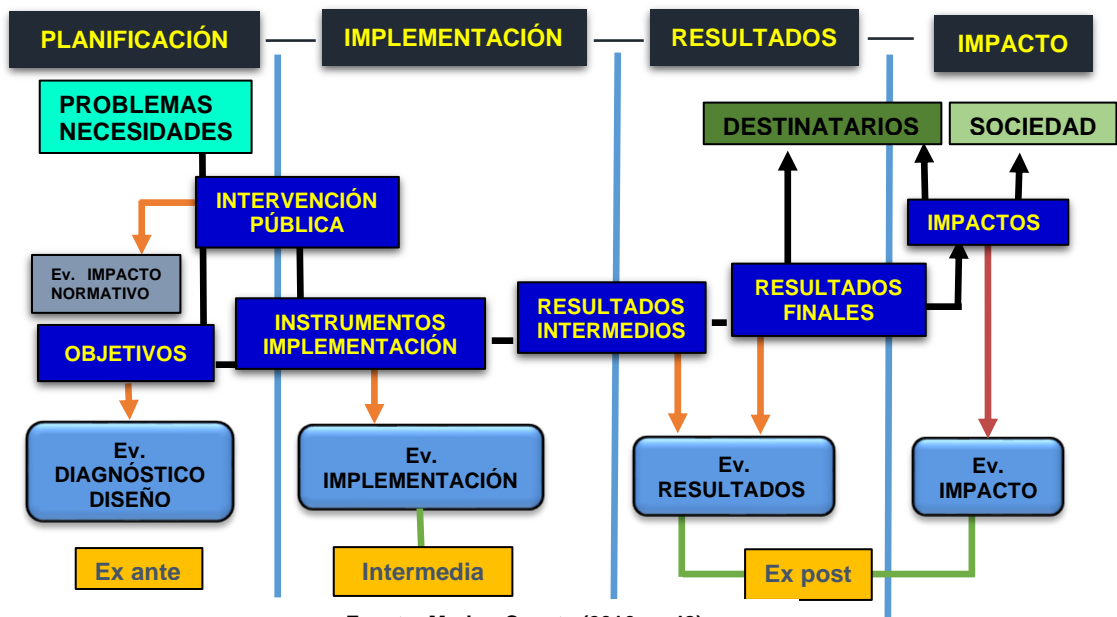
Figura I.A.1: Tipos de evaluaciones que se realizan



Fuente: Moral *et al.* (2016, p. 42)

Para Merino Cuesta “la evaluación se lleva a cabo a través de las tradicionales fases de una intervención pública. Ésta se puede evaluar antes de poner en marcha (evaluación *ex-ante*), durante la implementación (evaluación *in itinere*) o después de implantada para averiguar el logro de los resultados (evaluación *ex-post*)” (2010, p. 46), como se puede observar en la Figura I.A.2.

Figura I.A.2: La evaluación en el ciclo de intervención pública

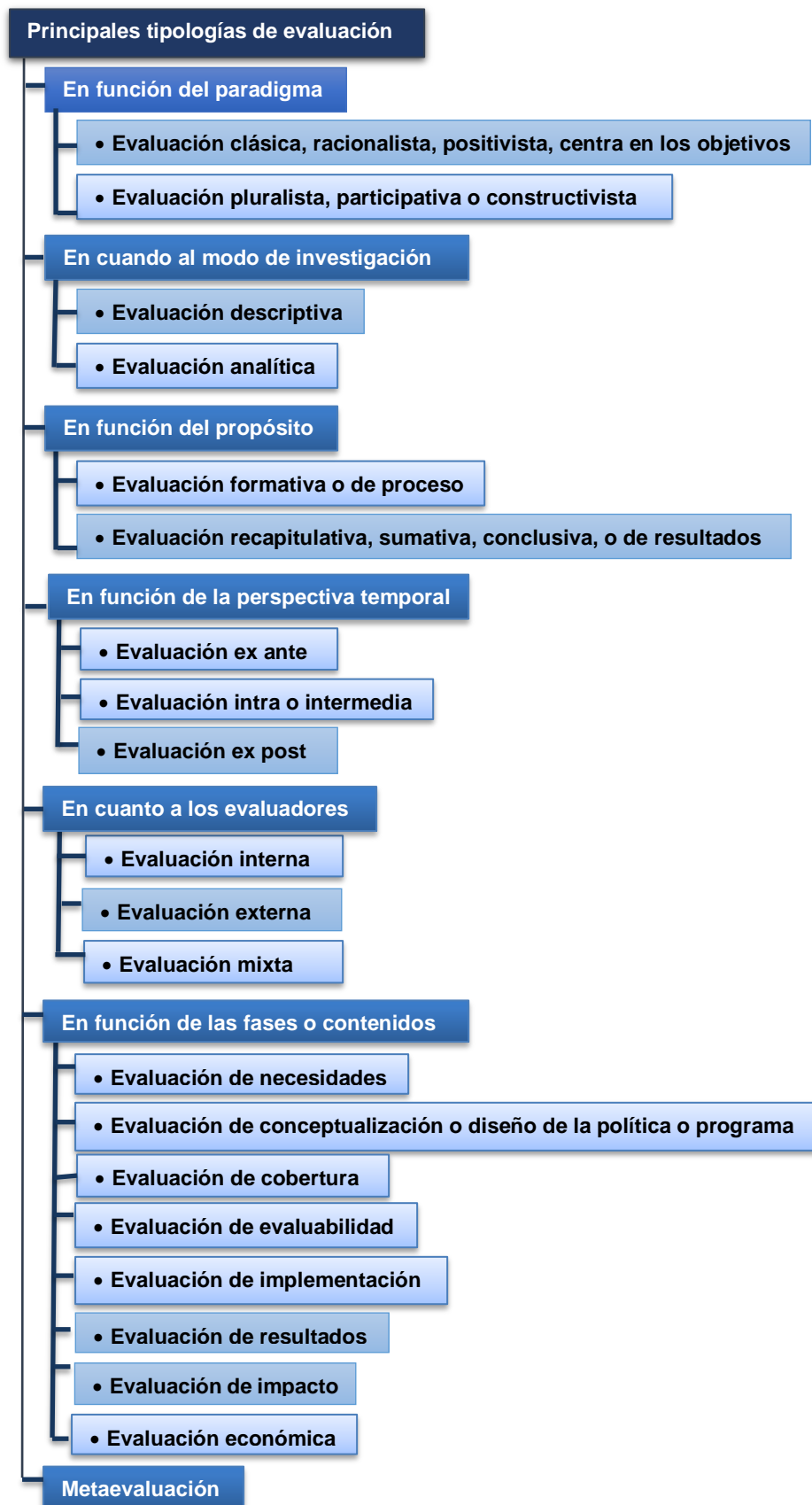


Fuente: Merino Cuesta (2010, p. 48)

Continúa sosteniendo que la evaluación debe ocuparse de todas las fases del ciclo de intervención (evaluación integral).

Si bien en la teoría se hace mención a la evaluación de políticas públicas, en la práctica lo que se observa es evaluación de programas. Como señala Merino Cuesta (2010, p. 48) “los programas guardan con las políticas la relación de las partes con el todo, por lo que, si las políticas engloban los programas, no se puede decir, por el contrario, que los programas contengan el total de las políticas”. Se coincide en que en “la práctica lo que existe es un déficit de

evaluación de políticas públicas” (Merino Cuesta, 2010, p. 49). Merino Cuesta señala las tipologías de evaluaciones de evaluación (2010, p.83-97) que se presentan muy esquemáticamente, a continuación



Fuente: Elaboración propia en base a Merino Cuesta (2010, p. 83-97)

## B. EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE LA ACCIÓN PÚBLICA

Subirats *et al.* (2012) afirman que existe una corriente de pensamiento que intenta explicar los resultados de la acción pública y sus efectos en la sociedad basándose en los objetivos que persigue y/o en sus efectos indirectos o no previstos, esta perspectiva se sitúa más claramente en la perspectiva de la evaluación que en la que sería propia del conocimiento o la explicación.

En el ámbito de la evaluación, pueden distinguirse dos preocupaciones fundamentales: (1) la concerniente al desarrollo de una metodología y de una “caja de herramientas” propia para la labor de evaluación y (2) el proceso de evaluación y su ejecución en términos de mejora de la gestión pública y de influencia sobre el proceso de toma de decisiones (p. 25).

Subirats *et al.* (2012) centran su análisis en las llamadas “ciencias de la acción”, en las que los elementos principales provienen de diversas fuentes. En el modelo, las estrategias, las ideas, los intereses y las formas de operar de los actores dependen, esencialmente, de factores derivados de los recursos de que disponen y de su “posición institucional”.

La perspectiva adoptada por Subirats *et al.* (2012) se caracteriza principalmente por el hecho de que aborda una política pública desde el ángulo específico de su “lógica de acción”; siendo el punto de partida la arena en la que los actores político-administrativos y sociales interactúan en un ámbito determinado; integra la influencia de las instituciones en el comportamiento de los actores mencionados y en los resultados sustanciales de la acción pública y dedica una atención particular a los recursos que los diversos actores movilizan para hacer valer sus intereses (lo que permite una mejor combinación del análisis de políticas públicas y las aportaciones de la gestión pública) (p. 26-27). Luego de definir los elementos claves para el análisis de las políticas públicas complementan la propuesta con el ciclo de la política pública que modelizan en etapas y definen productos.

Subirats *et al.* (2012) formalizan el desarrollado secuencial de una política pública en función de cuatro etapas principales y sus productos. La primera etapa de inclusión en la agenda, momento en el que se produce la definición de política del problema público. A esta etapa le sigue la decisión o programación, donde aparecen productos como programas de actuación políticos y acuerdos político-administrativos. Posteriormente, abordan la implementación, con planes de acción y actos de implementación. Por último, la etapa de evaluación con los enunciados evaluativos acerca de los efectos sobre los cambios de

comportamientos de los grupos objetivos-objetivo (impactos) y los efectos inducidos en los beneficiarios finales (resultados/*outcomes*) que permiten valorar la pertinencia, la eficacia y la eficiencia de la política pública aplicada. La propuesta de relación entre etapas, objetivos y criterios de evaluación da sustento a una evaluación sistémica e integral, donde cada una de las dimensiones de evaluación en forma particular contribuye con sus conclusiones a una valoración conjunta como un todo. Sostienen Subirats *et al.* (2012, p. 38) que una política pública se definiría como:

Una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos -cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían- a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales).

Plantean como elementos esenciales: actores, reglas institucionales y recursos que están presentes en todas las etapas del ciclo político (Figura I.B.1).

**Figura I.B.1 Las claves del análisis de las políticas públicas**



Fuente: Elaboración propia en base a Subirats *et al.* (2012, p. 32)

## 1. REGLAS INSTITUCIONALES (O INSTITUCIONES)

Dos perspectivas: la primera (inspirada en las ciencias jurídica y administrativa) se basa, principalmente, en la idea de una jerarquía de norma e instituciones; la segunda (inspirada en la nueva economía institucional) tiene como objetivo fundamental ubicar los diversos tipos de reglas que los actores negocian entre sí, muchas veces de forma voluntaria, para gestionar sus interacciones. Al adoptar una perspectiva de arriba abajo, se pueden identificar los siguientes tres niveles de reglas institucionales:

- Reglas institucionales del régimen democrático: derechos constitucionales, principios jurídicos, organización de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. Las reglas institucionales que se definen a nivel constitucional pretenden fijar el marco de condiciones para el arbitraje democrático de los conflictos de interés en temas específicos. Estas reglas se aplican al conjunto de políticas públicas.
- Reglas institucionales que regulan las organizaciones administrativas y paraestatales: las reglas institucionales formales se basan, a su vez, en reglas elaboradas conforme a una lógica organizacional y procedimental. Los miembros de las organizaciones administrativas y de los entes parapúblicos ejecutan sus tareas respetando la delegación jerárquica de competencias y los grandes principios del derecho administrativo, lo cual garantiza que las instituciones públicas sean, hasta cierto punto, regulares y previsibles.
- Reglas que regulan los acuerdos de actuación político-administrativos (APA) propios de una política: o el contenido de la acción pública, propio de cada política, representa el conjunto estructurado de actores públicos a cargo de la elaboración y/o de la ejecución de una política pública determinada. Este acuerdo se fundamenta en reglas institucionales específicas orientadas por una lógica de acción que incentiva a los actores públicos a coordinar sus decisiones y acciones con el objetivo de resolver un problema sustantivo (Subirats, 2012, p. 106-108).

Esta especie de traducción operacional de las reglas institucionales, ordenadas jerárquicamente, sugiere la siguiente lógica: las reglas institucionales que surgen de las decisiones tomadas por un conjunto de actores de un nivel superior pueden representar tanto obstáculos como oportunidades para el nivel o niveles inferiores. Así, la constitución de un acuerdo político-administrativo no puede llevarse a cabo de manera independiente a la organización funcional del Estado. Este límite

puede, en ocasiones, provocar problemas de coherencia o de coordinación intraorganizacional, o, incluso, la ruptura de algunos actores del acuerdo político-administrativo con las organizaciones administrativas a las que pertenecen.

La elaboración y la transformación de las reglas institucionales generales (reglas institucionales y reglas reguladoras de las organizaciones administrativas) son objeto de las políticas a las que se denominan como instituciones. Por otra parte, las reglas institucionales que rigen los acuerdos político-administrativos generalmente forman parte de las políticas públicas sustantivas. Se puede definir las políticas institucionales como el conjunto de decisiones y acciones públicas que tienen como objeto garantizar y mejorar el funcionamiento del aparato estatal.

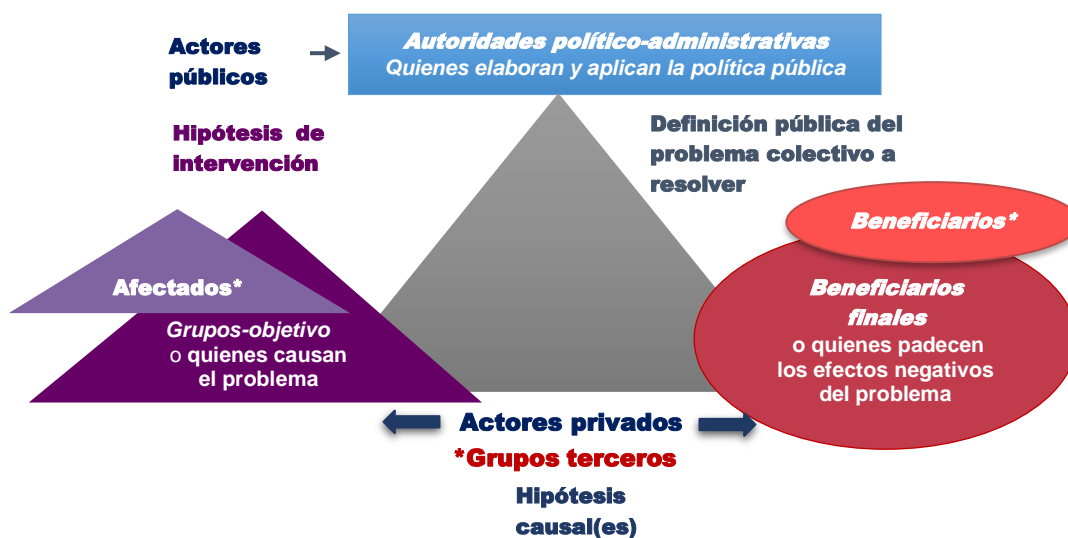
## 2. ACTORES

El triángulo de actores de una política pública definida por Subirats *et al.* (2012, p. 64-66) lo constituyen:

- Actores públicos
  - Actores político-administrativos (autoridades político-administrativas): quienes elaboran y aplican la política pública.
- Actores privados: actores que pertenecen a esferas socioeconómicas y socioculturales.
  - Grupos objetivos o quienes causan el problema.
  - Beneficiarios finales o quienes padecen los efectos negativos de los problemas
  - Grupos terceros, incluyen el conjunto de personas (físicas o jurídicas) y las organizaciones representativas de sus intereses pueden verse su situación afectada de forma permanente, afectados de manera indirecta por la política pública aun cuando la misma no los hubiera identificado ni como grupos-objetivo ni como beneficiarios finales: positiva (=beneficiarios), o de manera negativa (=afectados).

Dicha construcción permite incluye dos hipótesis de intervención, una hipótesis causal que aporta una respuesta política a la cuestión de saber quién o qué es objetivamente responsable del problema colectiva resolver y una hipótesis de intervención que trata de resolver o atenuar el problema colectivo a través de una política pública determinada (Figura I.B.2)

Figura I.B.2 El triángulo de base de una política pública

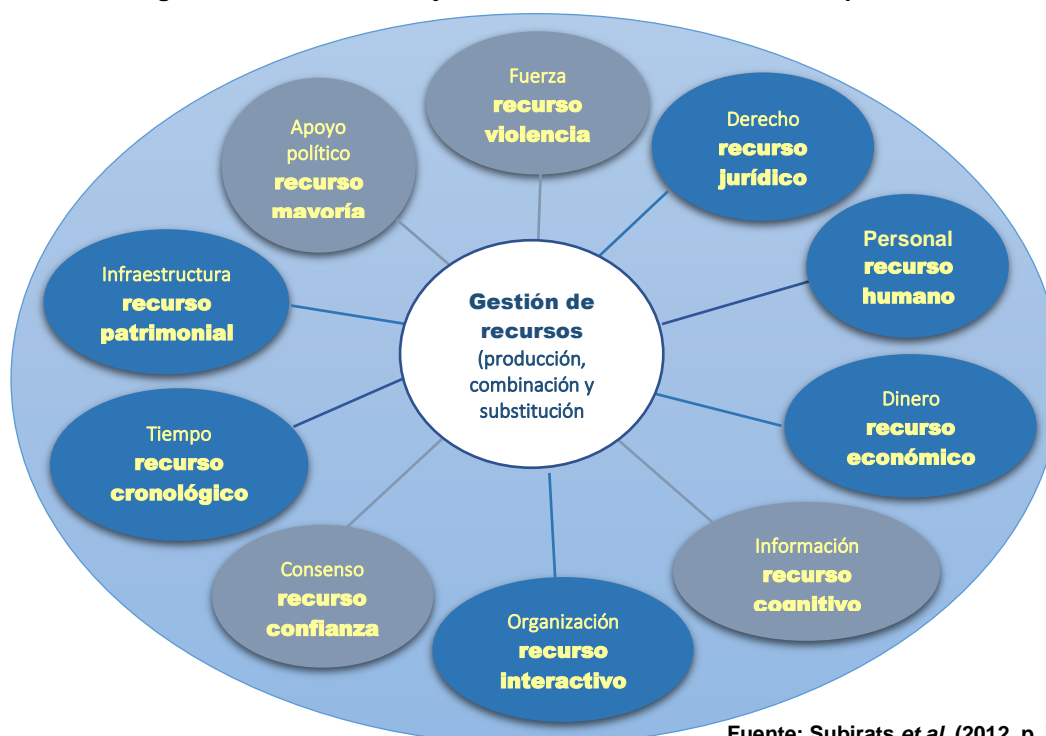


Fuente: Elaboración propia en base a Subirats et al. (2012, p. 66)

### 3. RECURSOS

Los recursos con los que cuenta cada actor y todos ellos en su conjunto, influyen, de manera significativa, en los resultados intermedios y finales de una política pública. Subirats et al. (2012, p. 72-90) proponen diez recursos que son específicos para el análisis de las políticas públicas que los actores públicos y privados, tratarán o no de producir y movilizar en todo el proceso, desde la formulación hasta la ejecución de las políticas públicas (Figura I.B.3).

Figura I.B.3 Visión de conjunto de los diferentes recursos de políticas



Fuente: Subirats et al. (2012, p. 73)

El derecho o recurso jurídico se encuentra principalmente a disposición de los actores públicos, constituye la columna vertebral normativa del programa de actuación político-administrativo, organizando tanto el contenido (definición de objetivos y conducta de los grupos-objetivo) como la selección de los otros recursos (organizacionales, procedimentales o financieros). El conjunto de recursos jurídicos de los diferentes actores se define por el derecho constitucional, civil, administrativo, etc., en el marco del poder legislativo y el ejecutivo.

El dinero o los recursos económicos contribuyen a que una política pública pueda llevarse a cabo. Las partidas del presupuesto reflejan sólo de manera parcial las políticas y sus prestaciones específicas dado que las mismas se presentan en relación con el tipo de gasto (clasificación presupuestaria por naturaleza del gasto) y no en función de la producción de una política pública específica (clasificación presupuestaria de carácter funcional).

La infraestructura o los recursos patrimoniales engloban al conjunto de bienes tangibles de los que disponen los diferentes actores públicos o privados, ya sea porque tales bienes les pertenezcan, o porque disponen de su uso.

El tiempo o los recursos cronológicos, los participantes de una política pública disponen siempre de un cierto presupuesto temporal o capital-tiempo. Al referirse a los recursos temporales, se está incluyendo los retos y los problemas sincronización internos que requiere una política pública, sobre todo si se tienen en cuenta los ciclos electorales.

La información o los recursos cognitivos es uno de los elementos básicos en la capacidad de intervención de los actores públicos y privados. Se trata, por tanto, de una especie de "materia prima" de una política pública, que comprende los elementos indispensables para la conducción adecuada de la misma a todos los niveles (definición política del problema público, programa de actuación político-administrativo, implementación y evaluación de los efectos).

El consenso o los recursos de confianza es un recurso del que los actores pueden o no disponer según su situación particular. La ausencia de consenso provoca la aparición de conflictos y bloqueos. El disponer de este tipo de recursos de confianza aporta un capital de legitimación suplementario que no lo proporciona por sí solo el sufragio democrático representativo. Este recurso es el que más frecuentemente intercambian los actores durante la implementación de las políticas públicas.

El apoyo político o los recursos de la mayoría que requieren algunas políticas para su puesta en marcha o para modificar considerablemente su contenido, bases

legales aprobadas por la mayoría de las instituciones parlamentarias correspondientes (o por la población directamente vía referéndum). Lo que se denomina recurso de "apoyo" se refiere a este segundo aspecto de legitimación primaria y consiste en la aceptabilidad potencial de la política pública, a lo largo de las distintas fases de su despliegue, por parte de una mayoría parlamentaria o popular.

La fuerza o el recurso violencia es poco utilizado, se prefiere consenso, la sola amenaza de recurrir a la fuerza puede ser determinante para la ejecución de determinantes políticas públicas, principalmente cuando éstas se basan en obligaciones jurídicas. Paralelamente, para los grupos-objetivo o los beneficiarios finales, la fuerza puede ser un recurso que les permita expresar su desacuerdo profundo (una manifestación violenta en la calle, por ejemplo) o bloquear un recurso patrimonial a disposición de otro actor (bloquear la entrada de una empresa, u ocupar unas instalaciones).

La organización o los recursos relacionales o interactivos, en el marco del análisis de políticas públicas, se considerarían como elementos básicos de la organización pública (en un sentido amplio) a los actores (eventualmente plurales o compuestos por varias personas) que llevan a cabo funciones específicas relacionadas con la marcha y gestión de la política pública. Estos actores pueden estar situados en el interior de una o varias instituciones administrativas (empresas públicas, oficinas federales, servicios desconcentrados, ministerios centrales, etc.), e incluso fuera de las administraciones.

La definición de recursos utilizada por Subirats *et al.* (2012, p. 94) permite distinguir entre los recursos de los actores que representan un activo de materias primas que los actores públicos y privados se sirven para llevar a cabo sus acciones y los medios de acción o de intervención utilizados en las políticas públicas que representan el resultado concreto del uso combinado de esos recursos según la forma de intervención elegida: reguladora, incentivadora, persuasiva, contractual o reflexiva, señalados generalmente en el programa de actuación político-administrativo. Las acciones producidas (*outputs*) por las políticas públicas representan el resultado material e inmaterial de la utilización de los recursos entre la administración y la sociedad civil (actos formales).

#### **4. EL CICLO DE UNA POLÍTICA Y SUS PRODUCTOS**

Los fenómenos sociales a explicar constituyen la variable dependiente. Por

tanto, interesa analizar el alcance y contenido específico (sustantivo e institucional-operativo) de los diferentes productos de las políticas públicas.

Las variables independientes, es decir, los fenómenos sociales explicativos, serían la constelación de actores y su conducta, directamente influenciada por los recursos que pueden movilizar y el contexto institucional general.

Para convertir en operativas estas variables dependientes es necesario es necesario recuperar el desarrollo secuencial de una política pública en función del ciclo de una política pública o etapas presupuestales (Subirats *et al*, 2021, p. 116): (1) Inclusión del problema político a resolver en la agenda gubernamental, (2) La programación legislativa y reglamentación de la intervención pública, (3) La implementación del programa político-administrativo a través planes de acción y de los actos formales que resulten de ello, y, finalmente, (4) la evaluación de los efectos generados (impactos) (ver Figura I.B.4.5, p. 59 ).<sup>2</sup>

#### **4.1. INCLUSIÓN EN LA AGENDA**

La constitución y la definición de los problemas públicos es “un proceso que también forma parte de la política y que influirá, incluso determinará, los actores involucrados en ella (es decir, las autoridades públicas del acuerdo político administrativo, los grupos objetivos, los beneficios finales y el resto de los grupos implicados), así como la naturaleza de las acciones públicas concretas emprendidas” (Subirats *et al.*, 2012, p. 128).

##### **4.1.1. La definición del problema**

La definición del problema (DP) comprende no solamente la firme decisión de emprender una intervención política, sino también, y sobre todo, el marco desde el que se parte, la delimitación del problema público a resolver, así como la

---

<sup>2</sup> A los planteos de Sabatier y otros autores sobre el paradigma del proceso de las políticas, de Leon (1997), reconocido por Sabatier como un defensor del proceso de las políticas (heurística por etapas), plantea ¿qué es lo que exactamente se pretende del mismo: una teoría, un cambio político o sucesos? Si no es así, una mirada solamente operativa, es una alternativa aceptable como observó Lasswell, una “mejor inteligencia que conduzca a un mejor gobierno” (p. 15).

A lo que agrega de Leon (1997)

En pocas palabras, antes de desechar a un amigo útil, en este caso el proceso de políticas o esquema por etapas de las políticas públicas, necesitamos, en primer lugar, estar seguros de que en realidad merece un lugar en el basurero de los paradigmas abandonados; en segundo lugar, tener un enfoque mejor y más sólido en el cual confiar, y, en tercero, saber que incluso en nuestra búsqueda de lo teórico, no le demos mucha utilidad a la práctica. Ninguno de estos criterios es un argumento decisivo o siquiera fuerte para abandonar el esquema del proceso de las políticas (p. 15).

identificación, por parte de los actores públicos, de las causas probables de éste y de las formas de intervención previstas (Figura I.B.4.1).



Figura: I.B.4.1: 1a Etapa: INCLUSIÓN EN LA AGENDA

## 4.2. PROGRAMACIÓN Y DECISIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

El primer producto por explicar dentro de la etapa de programación de una política pública es el programa de actuación político-administrativo (PPA). Se trata de un momento específico de decisión en el que se fijan las bases jurídicas que sustentan los objetivos, los instrumentos de intervención y las modalidades operativas de la acción pública. El PPA contiene también decisiones respecto al proceso y la organización administrativa que deberán permitir la implementación de la política pública, el acuerdo (de actuación) político-administrativo (APA), siendo ese aspecto el más operacional vinculado a la decisión tomada (Figura I.B.4.2).

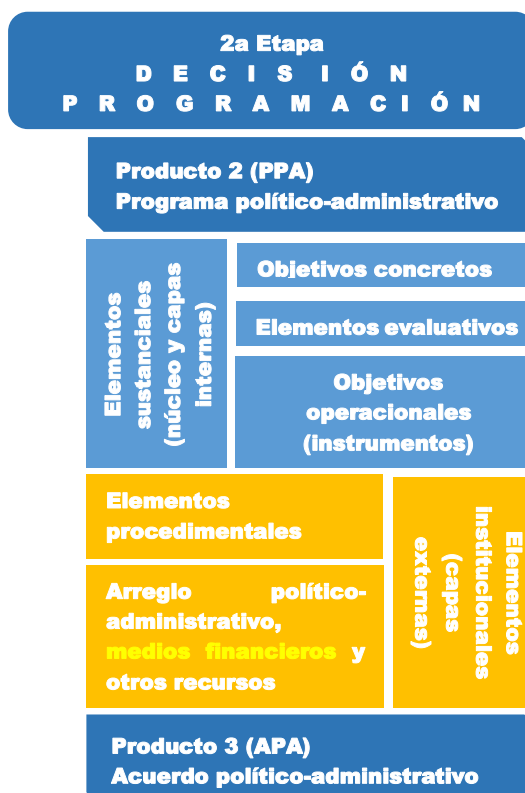


Figura: I.B.4.2: 2a Etapa-PROGRAMACIÓN Y DECISIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS

#### 4.2.1. Programa de Actuación política-administración (PPA)

El programa de actuación político-administrativo (PPA) incluye todas las decisiones legislativas o reglamentarias, tanto del gobierno y la administración central como del resto de los gobiernos y administraciones públicas, necesarias para la implementación de la política pública.

La fase o producto programa de actuación político-administrativo (PPA) incorpora el conjunto de normas y actos reglamentarios que los parlamentos, los gobiernos y los organismos o autoridades a cargo de la implementación consideran necesarias para la aplicación de una política pública. Las políticas públicas disponen de PPA más o menos detalladas (según exista o no un significativo despliegue reglamentario), más o menos detallados (según sea la esfera de gobierno que se ocupe de ello) y más o menos coherentes (adecuación interna de los elementos constitutivos). Sin embargo, sea cual sea el caso, deben respetar el principio de legalidad. Toda intervención del Estado en la sociedad civil y en la esfera privada ha de contar con una base legal suficientemente legitimada.

Un PPA define en términos jurídicos el mandato político que los legisladores formulan para tratar de solventar o afrontar un problema público. El PPA contiene pues los objetivos a alcanzar, así como los derechos y obligaciones impuestos a los grupos-objetivo. Estas se componen, desde un punto de vista formal, de diversos documentos escritos, sobre todo leyes, decretos, y acuerdos administrativos, órdenes de implementación y directrices administrativas, los cuales se adaptan a diferentes niveles institucionales. El PPA incluye el conjunto de tales disposiciones legales estructuradas, generalmente, en diferentes niveles o estratos.

Desde un punto de vista material, las disposiciones de un PPA comprenden los objetivos normativos de la solución prevista para resolver el problema; la definición de los grupos objetivos normativos de la solución prevista para resolver el problema; la definición de los grupos-objetivos y su papel en la realización de la política pública (hipótesis causal); los medios disponibles para tal efecto (hipótesis de intervención); y los principios de la organización administrativa necesaria para la implementación de la política pública. Este conjunto de decisiones, denominadas genéricamente como norma jurídica, contiene normas de orden general y abstracto, disposiciones organizacionales y procedimentales.

El Programa de actuación político-administrativo (PPA), según *Subirats et al.* (2012, p. 154) incluye cinco elementos constitutivos. Cada PPA incluye la definición de unos objetivos más o menos explícitos que permite concebir la intervención

pública en función de las metas de la política en cuestión, lo que vuelve a conectar con la definición del problema. Los objetivos definen el estado que se considera satisfactorio (o mejor del escenario de partida) y que se pretende alcanzar a través de la solución adoptada.

El objetivo de una política pública no consiste en producir prestaciones estrictamente administrativas, sino en modificar la realidad social conforme a disposiciones explícitas o implícitas presentes en el PPA.

Los PPA de las políticas que opera con objetivos relativamente concretos (y ello está asociado normalmente con elevados requerimientos técnicos), incluyen o “deberían incluir” indicadores acerca del tipo de datos que deben obtenerse a fin de determinar exactamente el nivel de realización de los objetivos (elementos evaluativos)

Los elementos operativos definen las modalidades de intervención (o las medidas previstas) para alcanzar los objetivos de una política pública. Además, concretizan la hipótesis de intervención y precisan la hipótesis causal toda vez que definen los grupos-objetivo a lo que tales medidas se aplican. Estos elementos del PPA son los que, sin duda, mejor caracterizan una política pública ya que, además de definir grupos objetivos, determinan los derechos y obligaciones que directamente se les confieren, así como el grado, tipo, amplitud y calidad de las intervenciones públicas previstas.

Las disposiciones del PPA designan las autoridades y los servicios administrativos competentes (actores públicos) así como las reglas institucionales necesarias para la implementación de la política. Generalmente, los niveles central, desconcentrado y descentralizado comparten estas competencias de implementación (en mayor grado que las legislativas). En el caso de muchas políticas, la puesta en marcha de tales estructuras se reduce a la atribución de nuevas tareas a servicios ya existentes. La dotación de recursos (financieros, humanos y otros) se decide de manera global en el momento de la aprobación del presupuesto de los servicios involucrados. En cambio, algunos PPA contienen cláusulas de financiamientos particulares o establecen todo un entramado de nuevos servicios a los que se les encarga la implementación de la (nueva) política pública.

Los servicios administrativos y las autoridades que intervienen en el marco de las políticas deben hacerlo respetando ciertas formas específicas de interacción, tanto entre ellos como en su trato con los grupos-objetivo, los grupos beneficiarios y los representantes de ambos. Están obligados a respetar las disposiciones institucionales que enmarcan al PPA (tales como el respecto de los principios del

Estado de derecho y la democracia) y a garantizar la transparencia de los intercambios de información, de medios, de prestaciones financieras, etc.

Al considerar de manera simultánea los cinco elementos constitutivos de un PPA, se presenta, evidentemente, la cuestión de su coherencia y legalidad. El examen de coherencia puede así abordar, ya sea la política específica en la que se inserta el PPA (coordinación que se puede denominar "intrapolítica", o la globalización del problema sobre el cual el PPA pretende influir (coordinación que se puede denominar "interpolítica").

El examen de coherencia y la legalidad del material normativo de una política pública pueden llevarse a cabo tanto antes como después de que la decisión política se tome. En tal sentido, dicho examen puede tener un carácter prospectivo (y, conjuntamente, preventivo) o retrospectivo. Gran parte de la evaluación preventiva de la legislación se lleva a cabo a través de órganos y procedimientos de carácter interno a la administración (2012, p. 170-1980).

#### **4.2.2. Acuerdo Político Administrativo**

El acuerdo de actuación político-administrativo (APA) fija las competencias, las responsabilidades y los principales recursos de los actores públicos para la implementación del programa político-administrativo.

Para Subirats *et al.*, el acuerdo de actuación político-administrativo (APA) de una política pública "representa el conjunto estructurado de actores públicos y paraestatales que estén a cargo de su implementación y que por tanto relacionan finalmente los postulados de la política y su aplicación concreta en un lugar determinado" (2012, p. 170). La mayoría de las decisiones relativas a la designación de las autoridades y los servicios administrativos competentes, generalmente se toman a nivel del programa político-administrativo.

Un acuerdo de actuación político-administrativo no integra exclusivamente actores públicos, sino que se extiende a todos los actores privados que tienen atribuidas o delegadas responsabilidades propias de los poderes públicos y que, debido a esta delegación de responsabilidades, participan como iguales en la producción de acciones concretas (outputs) vinculadas a la política pública en cuestión

La programación de una política pública se lleva generalmente a cabo en base a un proceso formal. De hecho, el proceso legislativo es claramente menos abierto que el de la inclusión de un problema público en la agenda política.

### 4.3. IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS

Subirats *et al.* entienden a la implementación “como el conjunto de procesos que, tras la fase de programación, tienden a la realización concreta de los objetivos de una política pública”. Este conjunto de decisiones y acciones son llevadas a cabo por actores públicos, paraestatales y privados que forman parte del Acuerdo de actuación Político-Administrativo (APA), enmarcadas por un Programa de Actuación Político-Administrativo (a través de un conjunto de normas legislativas y reglamentarias más o menos flexibles y favorables a los intereses de diversos actores) que regula las reglas institucionales específicas a la política en cuestión, y realizadas con la intención de crear, influenciar o controlar. Para este último aspecto, es necesaria la constitución de una "red de acción pública" que estructure los contactos entre la administración formalmente competente (APA), otros servicios administrativos implicados, los grupos objetivos, los beneficiarios finales y los grupos terceros. En conjunto, con una "estrategia de implementación" bajo la forma de planes de acción (producto 4), que tengan en cuenta los análisis actualizados del problema social (o funcional), espacial (o geográfica) y temporal. Y decisiones y acciones concretas, ya sean generales o individuales, que se destinan directamente a los grupos-objeto (productos y/o presentaciones administrativas; producto 5.) (Figura I.B.4.3)



Figura: I.B.4.3: 3a Etapa-IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS

El proceso de implementación sólo se da por terminado tras la producción de decisiones y acciones directamente destinadas a los grupos-objetivo identificados (outputs). Ningún PPA, ni siquiera el más concreto y bien elaborado, puede reemplazar o predeterminar en su totalidad la implementación (2012, p. 1983-1985).

#### 4.3.1. Planes de acción

Subirats *et al.* definen como planes de acción (no necesariamente observables como elementos formales diferenciados en todas las políticas públicas) como el “conjunto de decisiones consideradas como necesarias para producción

coordinada y puntual de productos, servicios o prestaciones administrativas (*outputs*) y que, en determinadas circunstancias, pueden haberse establecido parcialmente de antemano por el PPA". Así, los planes de acción fijan las prioridades tanto para la producción de las acciones concretas como para la asignación de los recursos requeridos para tales decisiones y acciones administrativas. Dado que constituyen la etapa intermedia entre el PPA y los actores formales de implementación, de hecho, se convierten en verdaderos instrumentos de gestión de las políticas públicas.

Un plan de acción representa un verdadero instrumento para el manejo de una política pública, si, y sólo si, se formula de manera explícita, procede a discriminaciones claras en un marco temporal determinado, estructura las tareas y las competencias de cada actor perteneciente al APA y conecta los recursos administrativos asignados (de manera suplementaria) con decisiones y actividades específicas (2012, p. 192-193).

#### **4.3.2. Actos de implementación**

Subirats *et al.* definen a los actos formales de implementación (*outputs*) de una política pública como "el conjunto de productos finales de los procesos político-administrativos que, como resultado de su implementación, se destinan de manera individual a las personas que forman parte de los grupos objetivo previsto".

El análisis de los actos de implementación requiere generalmente el contar con una gran cantidad de datos. Para proceder a la elaboración de los perfiles de *outputs* de implementación de una política determinada, se puede tomar en consideración las siguientes dimensiones: (1) el perímetro de los actos de implementación finales que establece un nexo directo entre las prioridades que fija el Plan de acción y los actos realmente producidos, incorporando las dimensiones de espacio y tiempo, comparándolas con lo que eran las previsiones del plan de acción; (2) el acto formal de implementación (*output*) puede contener, fuera de su aspecto sustantivo ("¿cómo resolver el problema?"), elementos más o menos importantes de carácter institucional ("¿qué actores, en base a qué reglas del juego y con qué recursos supone contribuirán a la solución del problema?"; (3) Ciertos actos sólo tienen un carácter intermedio (actos internos a la administración, que no destinan aun a los grupos-objetivo; actos generales y concretos que requieren aun una individualización o concreción posterior para realmente operacionalizar una política pública); (4) Con frecuencia, los grupos-objetivo de una política pública se someten de manera simultánea a diversas intervenciones públicas que tienen por objetivo

orientar de manera conjunta sus conductas. De ahí que parece pertinente analizar en qué medida las diferentes acciones generadas en el interior de una sola política pública resultan coherentes y se refuerzan mutuamente (2012, 199-204).

#### 4.4. EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SUS EFECTOS

Mientras que los actos formales de implementación ("outputs") hacen referencia a los productos finales de los procesos político-administrativos (es decir los resultados tangibles de la implementación), los "impactos" y los "outcomes" se refieren a los efectos reales que en el terreno social produce una política pública (Figura I.B.4.4), por ejemplo, se pueden plantear dos tipos de hipótesis:

- Hipótesis de intervención: ¿los grupos-objetivo reaccionaron como se había previsto?
- Hipótesis de causalidad: ¿se mejoró la situación de los beneficiarios finales gracias a las actuaciones previstas en la política?

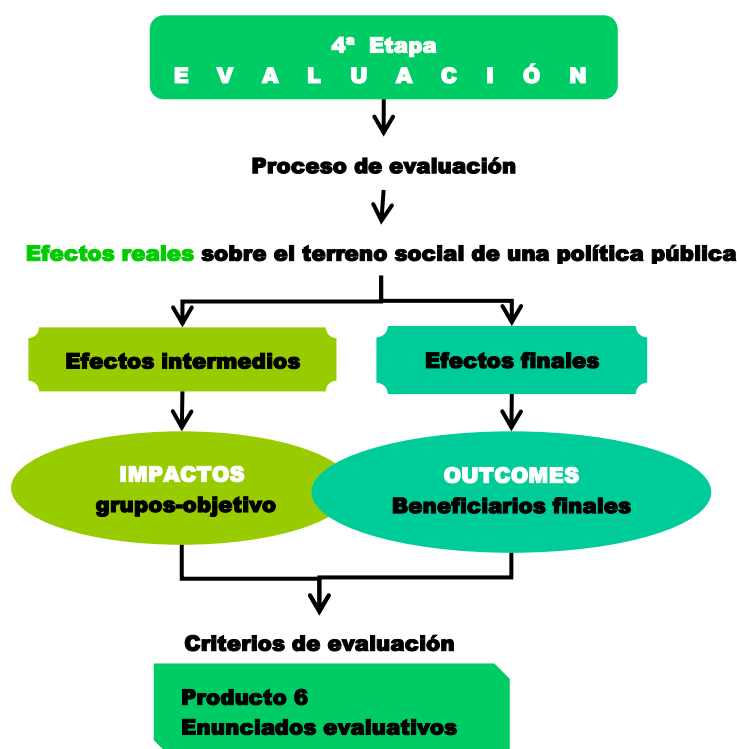


Figura: I.B.4.4. 4a Etapa: EVALUACIÓN

##### 4.4.1. Impactos (observables en los grupos-objetivo)

Subirats *et al* definen los impactos de una política pública como el conjunto de cambios de conducta de los grupos-objetivo que pueden imputarse directamente

a la entrada en vigor de los Programas de actuación Político-Administrativos (PPA), de los Acuerdos de actuación Político-Administrativo (APA), de los planes de acción y de los actos formales de implementación (*outputs* que los concretan, sin importar si dichas modificaciones de conducta son o no las deseables). Así, los impactos representan los efectos reales de las políticas públicas en los grupos-objetivo: ¿la implementación de la política pública ha generado los cambios (más o menos sostenidos) de conducta deseados? ¿Habrían cambiado de no haberse producido la intervención pública? (2012, p. 211)

Solo se puede referenciar como impacto de una norma jurídica o de un acto de implementación que la concreta, cuando la modificación observada en la conducta corresponde al modelo normativo y sólo si tal modificación puede efectivamente imputarse a la norma o al acto correspondiente.

#### **4.4.2. Los *outcomes* (efectos observables en los beneficiarios finales)**

Para identificar y medir los resultados buscados por una política pública, generalmente se hace referencia a los objetivos y a los elementos evaluativos que se encuentran en los PPA y, en los casos en los que esto no sea posible, a los elementos concretados en los planes de acción y en los actos de implementación.

La noción de *outcomes* constituye una categoría analítica. No se puede esperar que esté definida de manera explícita en los PPA. De hecho, sólo se concreta a través de indicadores que reflejen la evolución del problema colectivo que la política pública intenta resolver.

Una simple comparación de los valores-objetivo y de los valores reales (indicadores relativos a los objetivos) no permite concluir en qué medida los objetivos se alcanzaron (o no) gracias a la política en cuestión.

Para ello se requiere comparar, implícita o explícitamente, la situación tal cual es (*policy on*) y tal como sería de no existir la política examinada (*policy off*), lo cual, como es fácil imaginar no resulta nada sencillo (Subirats *et al.*, 2012, p. 216-217).

#### **4.4.3. Criterios de evaluación de una política pública**

En el marco de una investigación evaluativa, Subirats *et al.* distinguen tres criterios para valorar los efectos de una política pública:

- La efectividad analiza si los impactos se producen de la manera prevista por el PPA, los planes de acción y los *outputs* producidos ("¿ha sucedido algo?").

- La efectividad (verificación de la hipótesis de intervención)
 

El criterio de efectividad (*effectivity/compliance*) se aplica al evaluar los impactos. Mide el grado de adecuación entre los objetivos normativos de una política y el comportamiento real de los grupos-objetivo. El examen de la efectividad de una política exige una comparación sistemática entre "los efectos que deberían darse en los grupos-objetivo" según los elementos operacionales del PPA, los eventuales planes de acción y los actos formales de implementación, por un lado, y, por otro, las modificaciones de conducta realmente producidas en los grupos-objetivo (Subirats *et al.*, 2012, p. 218-219).
- La eficacia (verificación de la hipótesis causal)
 

El criterio de eficacia está en relación directa con la categoría de los efectos (*outcomes*). Se refiere a la relación entre los efectos esperados de una política y los que efectivamente se dan en la realidad social. La constatación y la apreciación de la eficacia de una política pública se llevan a cabo al comparar los valores-objetivo (los objetivos) definidos en el PPA y los efectos realmente inducidos en los beneficios finales de la política pública.

En su estructura lógica, el criterio comprende, por un lado (y basándose en las explicaciones relativas a los resultados), una reconstrucción causal y analítica de la relación entre una política pública y la relación social. Por otro lado, se refiere de manera normativa (distancia entre el "ser" y el "deber ser") la diferencia así identificada entre los objetivos políticos y la solución real del problema (Subirats *et al.*, 2012, p. 220-221).
- La eficiencia en la asignación de recursos (*outcomes/recursos*)
 

El criterio de eficiencia en la asignación de recursos se refiere a la relación entre los recursos invertidos en una política pública y los efectos obtenidos. Describe la relación entre los costes y los beneficios de una política pública. La comparación se concentra, generalmente, en los principales efectos deseados inscriptos en el PPA. En ese contexto, se habla de eficiencia respecto a los objetivos o respecto a los efectos. En consecuencia, los interrogantes van en el sentido de saber si se hubieran podido alcanzar los mismos efectos con menos recursos o si, con los mismos recursos, se podría alcanzar un mejor nivel de realización de los objetivos. La investigación evaluativa se sirve principalmente de dos métodos para apreciar la eficacia de la asignación de recursos de las políticas públicas o de algunas de sus medidas:

  - Los análisis de coste-beneficio cuantifican y monetizan los costes (materiales e inmateriales) y los efectos (= beneficios), para, a continuación,

compararlos unos a otros.

- El análisis de coste utilidad es menos exigente. Éste compara las diferentes medidas aplicables para alcanzar y el efecto determinado.

La evaluación de eficiencia, en la asignación de recursos de una política pública sólo son pertinentes cuando su grado de eficacia ya se constató empíricamente. Desde la óptica del análisis de políticas públicas, éstas se consideran eficientes en la asignación de recursos sólo si, primero, son eficaces y si, segundo, los recursos materiales e inmateriales se invierten (por parte de los actores públicos y también por los grupos-objetivo) de manera óptima (Subirats *et al.*, 2012, p. 222-223).

Además de los criterios de efectividad, eficacia y eficiencia en la asignación de recursos (los cuales permiten apreciar los efectos de una política), Subirats *et al.* (2012) señalan los criterios suplementarios de pertinencia y de eficacia productiva.

El criterio de pertinencia (objetivos/problema público) se refiere al nexo que existe -o debería existir- entre, por un lado, los objetivos que se definen en el PPA y, por otro, la naturaleza y la gravedad del problema público a resolver. Así, una política pública se califica como pertinente cuando los objetivos que se formulan de manera explícita o implícita en el PPA, y que ocasiones se concretan en los planes de acción, se adaptan a la naturaleza y a la distribución temporal y socioespacial del problema que dicha política pretende resolver. De hecho, la cuestión de la pertinencia de una política representa la dimensión más "política" y, en consecuencia, la más delicada y sensible, a examinar a través de una evaluación.

Desde una perspectiva más enfocada en la gestión, el criterio de la eficiencia productiva (*outputs/recursos*) relaciona los *outputs* producidos y los recursos invertidos. Este criterio permite, pues, juzgar la eficiencia de los procesos administrativos de la implementación. En este caso no se valoran desde el punto de vista de la eficiencia a los efectos que se dan en la sociedad o en el ambiente natural, sino que el análisis se concentra exclusivamente en los actos administrativos (*outputs*) de la política pública (Subirats *et al.*, 2012, p. 224).

Toda evaluación debería proceder al análisis sucesivo de los criterios de pertinencia, efectividad, eficacia y eficiencia en la asignación de recursos, antes de proceder al análisis de la eficiencia productiva. En efecto, en primer lugar, se trata de saber si la política pública efectivamente permite resolver, o al menos, solucionar parcialmente el problema social en cuestión y, solamente en segundo lugar, determinar si la asignación de recursos entre los actores del APA de la política pública

ha sido óptima.

#### 4.4.4. Enunciados evaluativos

Los enunciados evaluativos de los efectos de las políticas públicas pretenden evidenciar los (eventuales) cambios de comportamiento de los grupos-objetivo (impactos) y los efectos inducidos en los beneficiarios finales (*outcomes*) y que permiten valores científicamente y/o políticamente la pertinencia, la eficacia y la eficiencia de la política pública (más o menos) aplicada. Subirats *et al.* identifican los siguientes criterios evaluativos (2012, p. 227-230):

- Criterios de referencia de los enunciados (pertinencia, efectividad, eficacia y eficiencia)

En primer lugar, todo enunciado evaluativo puede clasificarse según el elemento que trate de analizar en la cadena causal de efectos de una política pública. Concretamente, se trata de identificar si las apreciaciones formuladas se enfocan pertinentemente en los objetivos del PPA, en los impactos (efectividad) y/o en los *outcomes* (eficacia) y, en este último caso, si los efectos finales se vinculan con los recursos invertidos (eficacia en la asignación de estos). Esta primera dimensión tiene como objetivo explicitar a qué nivel se está juzgando la política pública, evitando así confundir, como ocurre con frecuencia, los resultados (*outputs*), los efectos intermedios (impactos) y los efectos finales (*outcomes*) de una acción pública.

- Enunciados científicos (de naturaleza causal) o políticos (ideológicos)

Algunos enunciados evaluativos se fundan en análisis científicos que tratan de establecer, basándose en datos empíricos disponibles, relaciones causales entre la política pública implementada (*outputs*) y los efectos inducidos (impactos y *outcomes*). Pero otros enunciados son más bien ideológicos y se basan en percepciones "sesgadas" o "parciales" de sus autores. Estos últimos no acostumbran a distinguir entre las conclusiones que pueden surgir de un análisis riguroso acerca de la cadena de causas y efectos, por un lado, y las recomendaciones normativas que pueden formularse para remediar eventuales deficiencias, por otro.

- Enunciados de balance o formativos

Los enunciados evaluativos pueden también distinguir en función de las finalidades mismas de la evaluación. Ésta puede tratar de establecer un balance de la política (enunciado recapitulativo) y/o identificar de manera

prospectiva eventuales pistas para mejorar y adaptar la política en cuestión, dando así inicio a un proceso de aprendizaje.

- Enunciados ex ante, concomitantes o ex post

La evaluación puede efectuarse antes de que la política se implemente (evaluación ex ante), durante la ejecución de esta (evaluación ex post). En la práctica político-administrativa, las más frecuentes son las evaluaciones realizadas, por lo menos, entre tres y cinco años después de la aplicación del PPA y de los eventuales planes de acción (dado que generalmente es necesario un plazo a fin de que la política pueda verdaderamente generar todos los efectos). Es a partir de esa constatación que los enunciados evaluativos se han tendido a definir como el último producto a analizar en el ciclo de una política pública. El proceso de evaluación ex ante, también denominado "evaluación legislativa"

- Enunciados parciales o globales

Los elementos operativos de un PPA incorporan a menudo diversas medidas que están destinadas a grupos-objetivo diferentes. De ahí que sea importante saber si los enunciados evaluativos se refieren a uno solo de los instrumentos utilizados, o bien a todas las medidas de un plan de acción, o, incluso, a la totalidad de la política pública. Tanto en teoría como en la práctica, se puede distinguir evaluaciones de medidas públicas aisladas, evaluaciones de programas completos y evaluaciones de toda una política pública.

- Enunciados formales (vinculados a cláusulas de evaluación) o informales (estudios de evaluación no obligatorios)

Es importante tener en cuenta el grado de oficialidad de un enunciado evaluativo. En este sentido, se puede suponer que una evaluación encargada en tiempo y forma, y financiada por actores públicos gozará de mayor credibilidad y tendrá mayor eco que si esa misma valoración se formula fuera de todo marco institucional.

- Enunciados sustantivos o institucionales

Además de los enunciados de carácter sustantivo (apreciación de los efectos concretos observados), se encuentran también enunciados básicamente institucionales. Estos fijan, sobre todo, las condiciones o reglas a respetar durante el proceso de reformulación de la política pública.

En la Figura II.B.4.5 siguiente se esquematiza el ciclo de una política pública, donde están presentes actores, recursos, instituciones y productos contribuir con la etapa evaluativa con sus criterios y enunciados evaluativos.

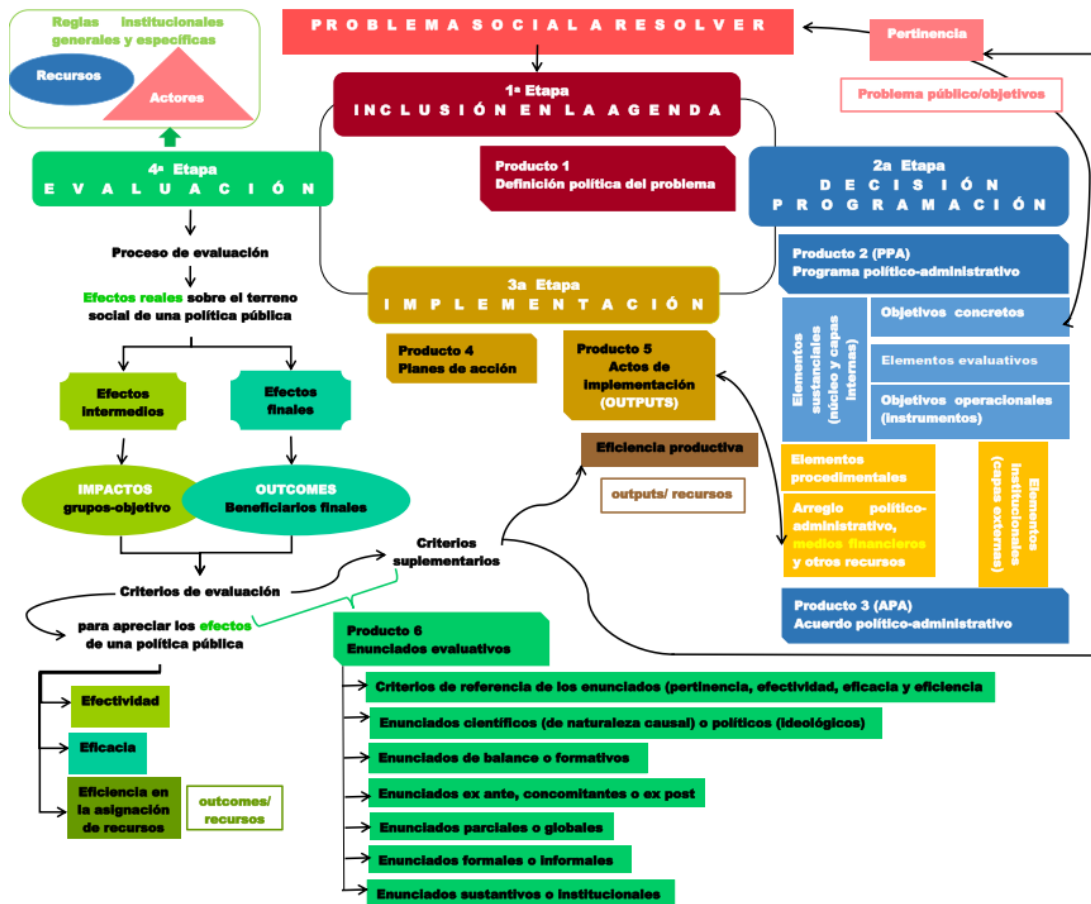


Figura I.B.4.5: Elaboración propia. El ciclo de una política pública: criterios y enunciados evaluativos

La evaluación de la política educativa no siempre aparece abordada desde el análisis de las políticas públicas, el modelo planteado por Subirats *et al.* (2012) ofrece el marco teórico para una evaluación multidimensional a partir una integración transversal entre cada una de las etapas del ciclo de políticas públicas (etapas presupuestarias del gasto); los productos de cada una de ellas con sustento en las reglas institucionales, los recursos disponibles y la interacción con los actores públicos y privados.

## CAPÍTULO II

### REGLAS INSTITUCIONALES, ACTORES Y RECURSOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MENDOCINA

El modelo del "ciclo de una política pública" constituye el marco de referencia, una herramienta pedagógica o heurística que permite contemplar un análisis transversal de las etapas de una política pública, la política educativa mendocina. Dicho análisis transversal se basa en el análisis más profundo de las principales claves de lectura de las políticas públicas:

- el marco institucional dentro del cual tienen lugar sus interacciones
- los actores y
- sus recursos

Estos aspectos son abordados en la política educativa mendocina en el presente capítulo.

#### A. REGLAS INSTITUCIONALES

Entre las reglas institucionales se pueden distinguir las reglas constitucionales, las reglas institucionales que regulan la organizaciones administrativas y paraestatales y las reglas que regulan los acuerdos de actuación político-administrativo (APA) propios de la política educativa mendocina.

##### 1. REGLAS INSTITUCIONALES CONSTITUCIONALES

En el marco de las reglas institucionales que rigen el sistema educativo argentino, aparece el marco constitucional en el que tiene lugar la política educativa provincial.

Para entender el avance del Estado sobre el sistema educativo es necesario establecer cuál es la función del Estado en general. El Estado es una organización política de una nación con ordenamiento jurídico, con estructuras de gobierno y de participación popular que procura el "bien común".<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Siendo el hombre un ser social por naturaleza lo lógico es pensar que esa tendencia se plasme en una organización jurídica de aplicación general a toda la comunidad, dando lugar al nacimiento del Estado. El mismo nace como consecuencia de las funciones que debe cumplir, que se conocen como función pública, que le resultan indelegables y en la inteligencia que las mismas no pueden ser desarrolladas

El bien común debe ser asequible a todos los miembros de una Nación en una situación de igualdad de oportunidades; esto quiere decir igualdad de posibilidades para gozar de los servicios que el Estado debe garantizar en cumplimiento de principios básicos: alimentación, vivienda, salud, seguridad y educación.

A diferencia de los derechos civiles y políticos, que son oponibles al estado, del cual se exige su abstención con relación a los individuos titulares de esos derechos, los derechos sociales y culturales, en cambio, constituyen créditos con el Estado al que se le exige una activa intervención, como garante de su cumplimiento efectivo

El principio de subsidiariedad entendido en su dimensión positiva (lo que el estado debe garantizar) y en su dimensión negativa (lo que el Estado no puede impedir) implica necesariamente que el estado no renuncie a algunas de sus funciones básicas, sobre todo en materia educativa. Más aún, debe el Estado fortalecer la sociedad, promoviendo la participación y el protagonismo de todas las instituciones y asociaciones intermedias.

El Estado es el gestor del bien común. Este bien común requiere la existencia de una justicia social, que permita, el ejercicio de los derechos sociales, culturales y de solidaridad. En este sentido el Estado debe asegurar la salvaguarda de los derechos de todos.

En concreto, al Estado le compete una responsabilidad política tanto en general – asegurando el bien común– como en particular, haciendo referencia a la materia educativa. Asimismo, se puede hablar de una responsabilidad social mientras que el Estado debe tomar como prioridad de su actividad la distribución justa de los recursos públicos para lo cual debe contar con legitimidad, autoridad, normas y recursos financieros.

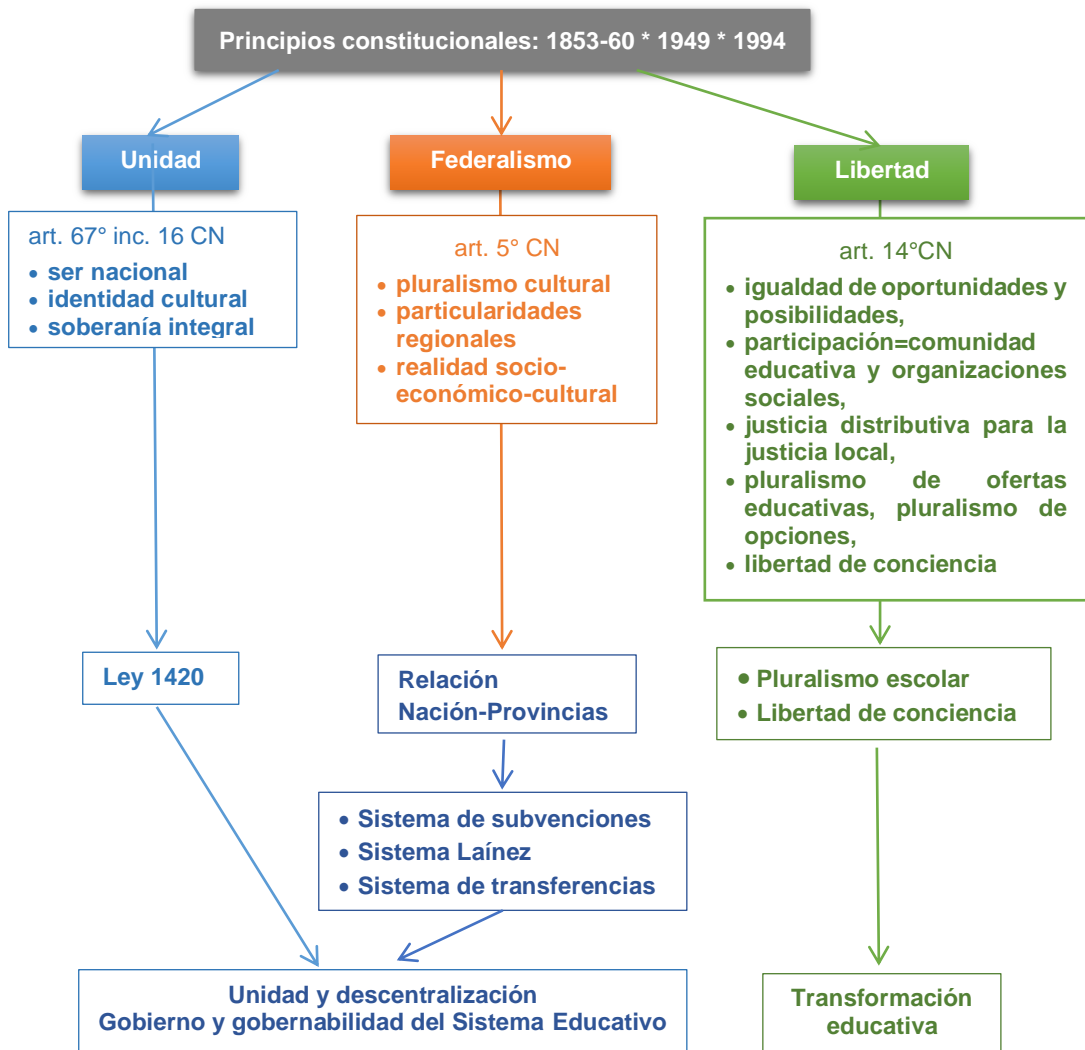
La interpretación de la organización del sistema educativo que presenta Alberghucci (2000), se inspira en la idea de triángulo constitucional de Bravo (1972) y resume en la Figura II.A.1.

---

por los ciudadanos de manera individual o autónoma.

La función pública es la acción que da origen la existencia del Estado y se refleja en servicios prestados a la comunidad, que pueden ser servicios públicos esenciales (hacen a la naturaleza del Estado y sólo pueden ser prestados por él) como la defensa, la seguridad y la justicia, y servicios públicos en general (son prestados por el Estado o delegados a otros organismos o incluso a particulares) que tienden a satisfacer el interés público.

Figura II.A.1. Principios constitucionales



Fuente: elaboración propia en base a Alberghucci (2000) y Bravo (1972)

Los preceptos constitucionales sobre educación, en lo esencial, resaltan como una figura triangular, conexiones diversas. Tal triángulo constitucional está formado por los arts. 5°, 14° y 67° inc. 16, que establecen respectivamente, la obligación de las provincias de atender la educación primaria; el derecho de todos los habitantes de enseñar y de aprender y la atribución del Congreso de organizar la educación en todos los niveles.

En relación con el art. 14°, Bravo (1972) subordina el derecho de enseñar al derecho de aprender. Él es partidario del Estado como principal agente de la educación. De allí que resulte imprescindible aclarar, a fin de establecer el rol del Estado, los siguientes términos: principalidad y subsidiariedad en materia de Educación:

- Principalidad del Estado porque sólo las escuelas estatales pueden asegurar la gratuidad y la igualdad de derechos en la educación.

Bravo (1972) sostiene que, en virtud de los preceptos constitucionales, el Estado no puede despreocuparse de la educación para:

- alcanzar con sus beneficios a todos los que quieran habitar o habiten el suelo argentino,
- consolidar el estado de derecho,
- afianzar la unidad nacional,
- preservar el bien público por encima de los intereses sectoriales, y
- asegurar el pluralismo y la libertad.

La principalidad del Estado no implica monopolio, ya que el sector privado tiene derecho a impartir educación de conformidad con normas específicas de regulación y control oficial, según lo garantizado por el artículo 14º de la Constitución Nacional.

- La subsidiariedad del Estado en materia educativa significa que el estado sólo ha de cubrir las necesidades que no alcance a satisfacer la iniciativa privada. El principio de subsidiariedad entendido en su dimensión positiva (lo que el estado debe garantizar) y en su dimensión negativa (lo que el estado no puede impedir) implica necesariamente que el estado no renuncie a algunas de sus funciones básicas, sobre todo en materia educativa. Más aún, debe el estado fortalecer la sociedad, promoviendo la participación y el protagonismo de todas las instituciones y asociaciones intermedias.

Actualmente se estima que ambos principios son complementarios, concurrentes y se sostiene que el Estado debe garantizar "tanta intervención como sea necesaria, y tanta libertad como sea posible".

En materia educativa, al Estado le compete la conducción y planificación de la política; función que por otra parte se corresponde con la delegación de poder que le ha otorgado la soberanía popular. Esta práctica debe ser viable a través de la implementación de acciones que garanticen la justicia social y mediante medidas concretas de supervisión y control. La educación es un bien público<sup>4</sup> que se garantiza a través del servicio de la escuela, cuya existencia es responsabilidad del Estado que acude a satisfacer las necesidades educativas a través de la gestión privada y pública.

En el caso de la historia de la educación argentina, los distintos períodos y épocas que pueden distinguirse están estrechamente vinculados con las diversas concepciones que han primado en el devenir. El sistema educativo vigente en un determinado momento, nunca es neutro, siempre responde a una política educativa,

---

<sup>4</sup> Los bienes públicos puros e impuros se diferencian según lo fácil y lo conveniente que sea su exclusión.

basada en un conjunto de principios políticos, socioeconómicos y culturales, emergentes de un proyecto nacional, concebido de acuerdo con una determinada cosmovisión. En consecuencia, los períodos y épocas de la educación argentina deben considerarse adscriptos a los períodos y épocas de la historia general, de los cuales no pueden ni deben escindirse, *so pena* de perder autenticidad (Ramallo, 2008).

## 2. REGLAS INSTITUCIONALES QUE REGULAN LAS ORGANIZACIONES ADMINISTRATIVAS Y PARAESTATALES

Subirats *et al.* (2012, p. 107) señalan como reglas institucionales que regulan las organizaciones administrativas y paraestatales: “las herramientas y los recursos que dispone el gobierno para llevar a cabo sus acciones en terreno social”. Estos recursos son distribuidos a través del presupuesto provincial. El proyecto de presupuesto y el presupuesto aprobado son los productos de la etapa de Decisión-Programación, a los que Subirats *et. al* definen como Programa político-administrativo y Acuerdo político administrativo respectivamente.

En el Cuadro II.A.2.1, se presentan las leyes de presupuesto para Mendoza, que constituyen el Presupuesto General de Gastos para la Administración Pública (2006-2015).

Cuadro II.A.2.1: LEYES DE PRESUPUESTO DE MENDOZA	
Ley 7490	Ejercicio 2006
Ley 7650	Ejercicio 2007
Ley 7837	Ejercicio 2008
Ley 8009	Ejercicio 2009
Ley 8154	Ejercicio 2010
Ley 8265	Ejercicio 2011
Ley 8399	Ejercicio 2012
Ley 8530	Ejercicio 2013
Ley 8701	Ejercicio 2014
Ley 7324	Ejercicio 2015

Fuente:

<https://www.legislaturamendoza.gov.ar/consulta-de-leyes-provinciales/>

<http://www.hacienda.mendoza.gov.ar/leyes-de-presupuesto/>

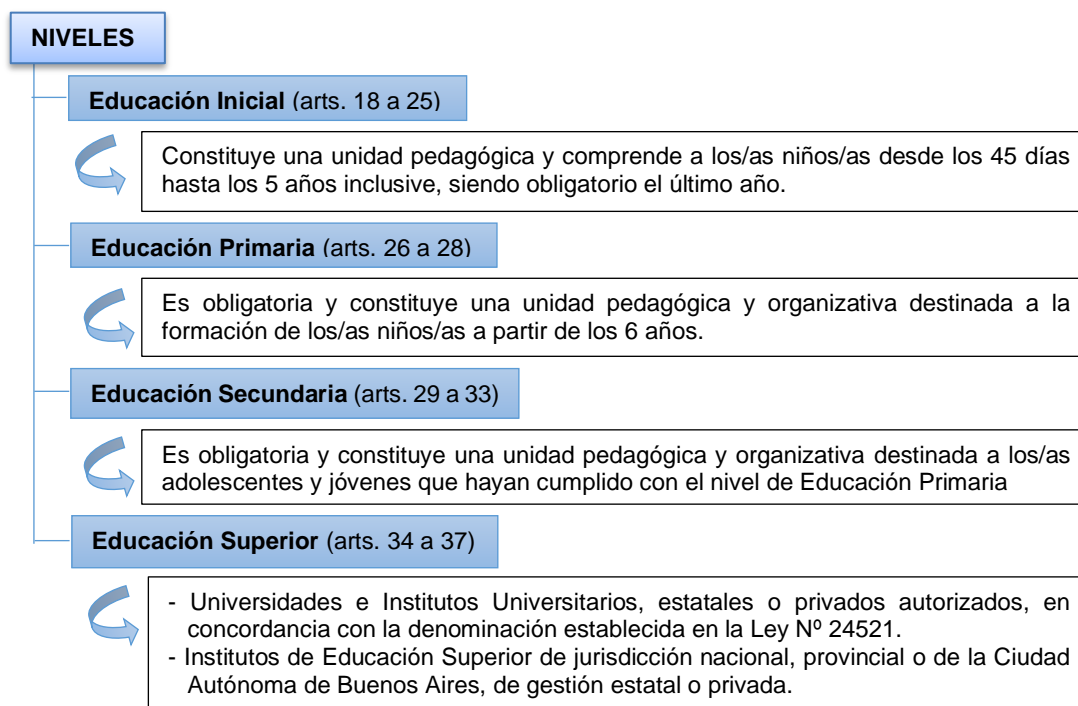
### 3. REGLAS QUE REGULAN LOS ACUERDOS DE ACTUACIÓN POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS (APA) PROPIOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MENDOCINA

La política educativa mendocina se enmarca principalmente en las Leyes nacionales N° 26075 (2005) y N° 26206 (2006)<sup>5</sup> y la Ley provincial N° 6970 (2002).

#### 3.1. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26206

La Ley de Educación Nacional establece la estructura y modalidades del Sistema Educativo Nacional, comprende cuatro (4) niveles y ocho (8) modalidades (art. 17).

En nivel define los tramos o etapas en que el sistema educativo atiende el cumplimiento de las necesidades que plantea la sociedad en un determinado contexto de espacio y tiempo. Los niveles están basados en psico-didácticos y con finalidades específicas de la política educativa, como se puede observar en el siguiente diagrama:



Fuente: Elaboración propia

Según el art. 17 "... constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común,

<sup>5</sup> Reglas instituciones específicas: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clases N° 25864/2023; Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25919/2004; Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/2005; Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26061/2005 y Ley de Educación Sexual Integral N° 26150/2006.

dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

## MODALIDADES

### Educación Técnico Profesional (art. 38)



Modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional.

### Educación Artística (arts. 39 a 41)



- La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.
- La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.
- La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

### Educación Especial (arts. 42 a 45)



Destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

### Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (arts. 46 a 48)



Destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

### Educación Rural (arts. 49 a 51)



Modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población rural.

### Educación Intercultural Bilingüe (arts. 52 a 54)



Modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la CN, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

### Educación en Contextos de Privación de Libertad (arts. 55 a 59)



Destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno.

### Educación Domiciliaria y Hospitalaria (arts. 60 a 61)



Modalidad en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de 30 días corridos o más.

Fuente: Elaboración propia

La Ley Federal de Educación N° 24195 sancionada en 1993 estableció por primera vez la obligatoriedad del último año de educación inicial (art. 10, inc. a.), la LEN refrendó el carácter obligatorio de la sala de 5 años de nivel inicial (art. 18), además de incorporar el compromiso de universalizar los servicios para los niños de 4 años. En 2014, una ley específica (N° 27045), definió también como obligatoria a la sala de 4 años, además de decretar el compromiso de universalizar los servicios educativos para los niños de 3 años.

Normativa vigente de alcance nacional en cuanto a obligatoriedad y universalidad de los servicios educativos del nivel inicial				
Años	Normativa	Sala de 5	Sala 4	Sala de 3
1993	Ley Federal de Educación N° 24195 art. 10	Obligatoriedad		
2006	Ley de Educación Nacional N° 26206 art. 19		Universalidad Servicios educativos	
2014	Ley de Obligatoriedad de la sala de 4 años N° 27045 art. 1 y 4		Obligatoriedad	Universalidad servicios educativos

Fuente: DiNIEE/SICE/MEYD sobre la base de normativas publicadas en el portal de Información Legislativa y Documental (Infoleg).

### 3.2. LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO N° 26075

La sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (LFE) en diciembre de 2005 y su implementación a partir del año 2006, tuvo como principal objetivo institucionalizar la inversión en educación, a través de metas, acciones y plazos concretos. De esta manera, la LFE se convierte en un instrumento fundamental de la política educativa, ya que, al establecer metas para la inversión en educación y responsabilidades claras para los diferentes niveles de gobierno, favorece la planificación y otorga previsibilidad a las acciones y compromisos asumidos por tanto por la Nación como por las 24 jurisdicciones.

La LFE abarca dos grupos de objetivos: los financieros y los educativos. Los primeros están definidos en la ley para el corto y mediano plazo, con responsabilidades concretas para las máximas autoridades de cada nivel de gobierno. Los objetivos educativos, a diferencia de lo que ocurre con los financieros, no presentan metas intermedias para su implementación y en algunos casos tampoco metas finales. Constituyen más bien un conjunto amplio de objetivos relacionados con la orientación de la política educativa nacional.

La LFE establece que el Gobierno Nacional, los gobiernos provinciales y la C.A.B.A deberán aumentar progresivamente la inversión en Educación, Ciencia y Tecnología entre los años 2006 y 2010, hasta alcanzar en este último año una

participación de 6% en el Producto Bruto Interno (PBI)<sup>6</sup>, frente al punto de partida de 4,1% en el 2005.

Del articulado de la Ley se desprende:

Art. 1º- “El Gobierno Nacional, los gobiernos provinciales y la C.A.B.A. aumentarán la inversión en educación, ciencia y tecnología, entre los años 2006 y 2010, y mejorarán la eficiencia en el uso de los recursos con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica, reafirmando el rol estratégico de la educación, la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y socio-cultural del país.”

Art. 3º “... El presupuesto consolidado del Gobierno Nacional, las provincias y la C.A.B.A. destinado a la educación, la ciencia y la tecnología se incrementará progresivamente hasta alcanzar, en el año 2010, una participación del seis por ciento (6%) en el Producto Interno Bruto (PIB).”

Art. 4º “... el gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología del Gobierno Nacional crecerá anualmente —respecto del año 2005—, de acuerdo con los porcentajes que se consignan en el siguiente cuadro:

GEC: Gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología.

PIB: Producto Interno Bruto.

GEN: Gasto en educación, ciencia y tecnología del Gobierno nacional.

40% = Participación del Gobierno nacional en el esfuerzo de inversión adicional para el cumplimiento de la meta de crecimiento anual de GEC/PIB.

Art. 5º ... el gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología de las provincias y de la C.A.B.A. se incrementará anualmente —respecto del año 2005—, de acuerdo con los porcentajes que se consignan en el siguiente cuadro:

GEC: Gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología.

PIB: Producto Interno Bruto.

GEP: Gasto en educación, ciencia y tecnología de las provincias y C.A.B.A.

60% = Participación de los Gobiernos provinciales y de la C.A.B.A. en el esfuerzo de inversión adicional para el cumplimiento de la meta de crecimiento anual de GEC/PIB.”

---

<sup>6</sup> Producto Bruto Interno (PBI) en \$ corrientes (1993)

**Cuadro II.A.3.1. Cuadro Resumen arts. 4º y 5º LFE N° 26075/2005**

<b>Año</b>	<b>GEC/PIB Meta anual en %</b>	<b>Anual acumulado del gasto en educación, ciencia y tecnología del Gobierno Nacional</b>	<b>Aumento acumulado del gasto en educación, ciencia y tecnología de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires</b>
2006	4,7	$GEN_{2005} \times (PIB_{2006/2005} - 1) + 40\% \times (4,7\% - GEC_{2005/PIB_{2005}} \times 100) \times PIB_{2006}$	$GEP_{2005} \times (PIB_{2006/2005} - 1) + 60\% \times (4,7\% - GEC_{2005/PIB_{2005}} \times 100) \times PIB_{2006}$
2007	5,0	$GEN_{2005} \times (PIB_{2007/2005} - 1) + 40\% \times (5,0\% - GEC_{2005/PIB_{2005}} \times 100) \times PIB_{2007}$	$GEP_{2005} \times (PIB_{2007/2005} - 1) + 60\% \times (5,0\% - GEC_{2005/PIB_{2005}} \times 100) \times PIB_{2007}$
2008	5,3	$GEN_{2005} \times (PIB_{2008/2005} - 1) + 40\% \times (5,3\% - GEC_{2005/PIB_{2005}} \times 100) \times PIB_{2008}$	$GEP_{2005} \times (PIB_{2008/2005} - 1) + 60\% \times (5,3\% - GEC_{2005/PIB_{2005}} \times 100) \times PIB_{2008}$
2009	5,6	$GEN_{2005} \times (PIB_{2009/2005} - 1) + 40\% \times (5,6\% - GEC_{2005/PIB_{2005}} \times 100) \times PIB_{2009}$	$GEP_{2005} \times (PIB_{2009/2005} - 1) + 60\% \times (5,6\% - GEC_{2005/PIB_{2005}} \times 100) \times PIB_{2009}$
2010	6,0	$GEN_{2005} \times (PIB_{2010/2005} - 1) + 40\% \times (6,0\% - GEC_{2005/PIB_{2005}} \times 100) \times PIB_{2010}$	$GEP_{2005} \times (PIB_{2010/2005} - 1) + 60\% \times (6,0\% - GEC_{2005/PIB_{2005}} \times 100) \times PIB_{2010}$

Fuente: Elaboración propia en base a los arts. 4º y 5º Ley de Financiamiento Educativo

La LFE buscó incrementar la participación relativa de la Nación en el sector, con una pauta de aumento de la inversión educativa mayor a la de los gobiernos subnacionales. Este objetivo se cumplió parcialmente y la participación relativa de cada nivel de gobierno fue variando cada año.

La LFE establece el porcentaje de esfuerzo jurisdiccional para alcanzar la meta del gasto en educación, ciencia y técnica de los gobiernos provinciales y de la C.A.B.A. (Cuadro II.A.3.2).

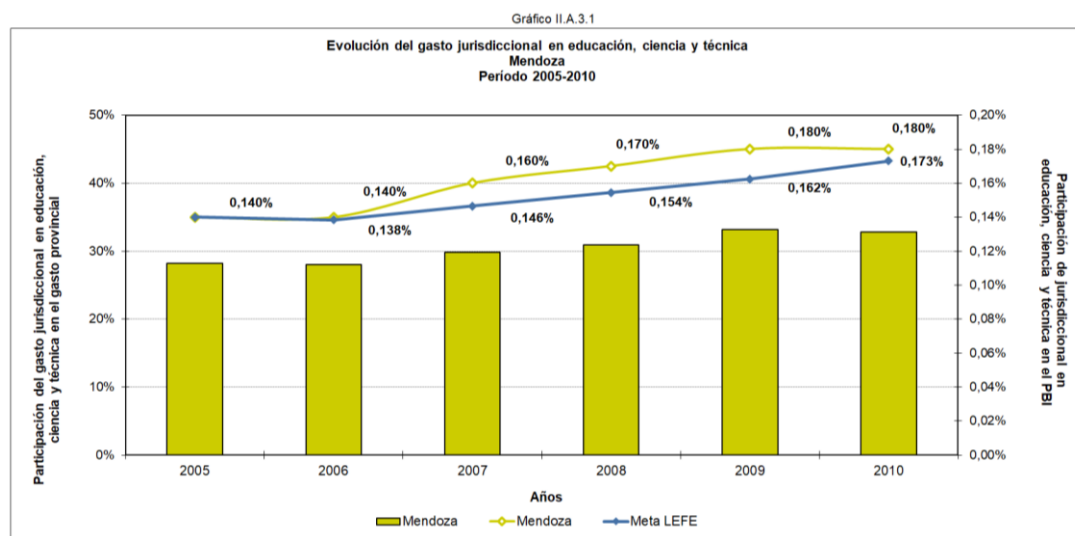
**Cuadro II.A.3.2 Índice de contribución**

<b>Jurisdicciones</b>		<b>Porcentaje de afectación</b>	<b>Ranking</b>
Provincias avanzadas y C.A.B.A.	Buenos Aires	32,17%	1
	Córdoba	7,50%	2
	Santa Fe	7,18%	3
	Mendoza	4,44%	5
	C.A.B.A.	5,25%	4
Provincias de baja densidad	Río Negro	1,94%	16
	Neuquén	1,68%	18
	Chubut	1,46%	19
	Santa Cruz	0,60%	23
	La Pampa	1,13%	22
	Tierra del Fuego	0,36%	24
Provincias intermedias	Tucumán	3,96%	6
	Salta	3,85%	8
	Entre Ríos	3,33%	11
	San Luis	1,34%	21
Provincias rezagadas	Misiones	3,92%	7
	Chaco	3,60%	9
	Santiago del	3,34%	10
	Corrientes	3,29%	12
	Jujuy	2,24%	13
	Formosa	2,20%	14
	Catamarca	1,75%	17
	La Rioja	1,42%	20

Fuente: elaboración propia - Anexo 1 de la Ley N° 26075

La LFE fijó una pauta de aumento de la inversión educativa para cada una de las jurisdicciones como se mencionó. Sin embargo, en todos los años, no todas las provincias alcanzaron la meta de ese año y la consumación de la meta global fue posible gracias al sobrecumplimiento del resto de las jurisdicciones.

El gasto público en educación, ciencia y técnica de Mendoza representa en promedio el 30,3% del gasto público provincial entre los años 2005-2010. La provincia superó en todos los años la meta de financiamiento, tal como se puede observar en el Gráfico II.A.3.1.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Coordinación General de Estudios de Costos del Sistema Educativo (CGECSE)-Subsecretaría de Planeamiento Educativo-Ministerio de Educación

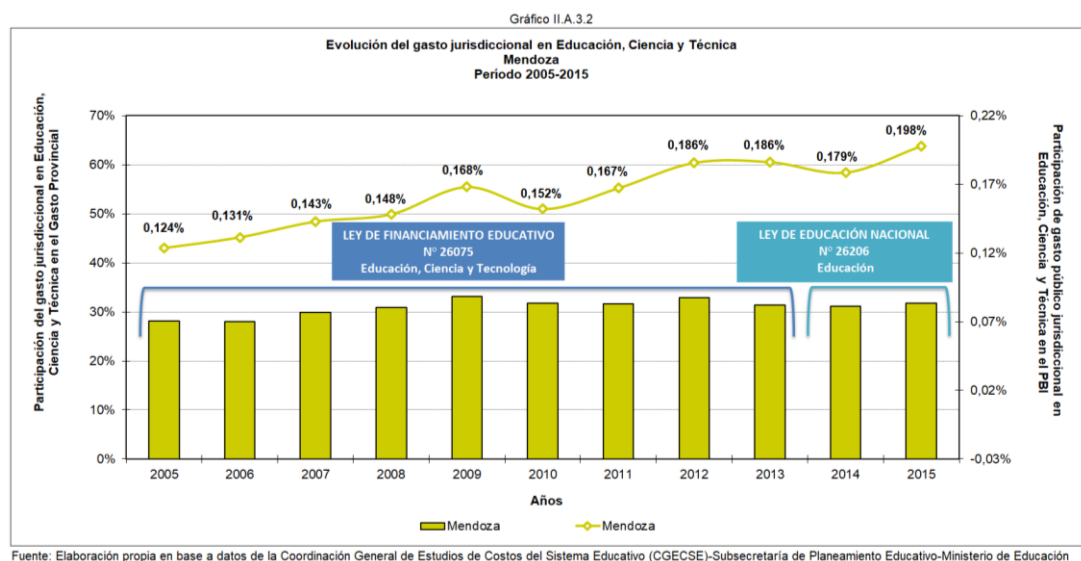
La Ley de Financiamiento Educativo ha significado un gran avance para incrementar la inversión educativa en Argentina y para institucionalizar las relaciones entre los diferentes niveles de gobierno.

Es preciso hacer una advertencia con respecto a la lectura de los datos de inversión educativa por nivel de gobierno. La LFE resultó ser un instrumento eficaz para asegurar un elevado piso de inversión tanto del gobierno nacional como de las provincias; no obstante, para mantener la prioridad por la inversión educativa y evitar injusticias distributivas, es preciso tener una mirada amplia que no se limite al cumplimiento de la norma y contemplar la evolución de otras variables clave de las finanzas públicas. Más específicamente, es preciso tomar en cuenta la estructura fiscal, cuánto recauda la Nación y las provincias, y también cuánto gastan. Se trata de un esquema móvil que cambia el balance de poder y que debe ser revisado para definir las metas de financiamiento para cada nivel de gobierno.

El año 2011 se inició sin una norma que regule la inversión educativa. Existen instrumentos que se han creado y mejorado en estos años, como los convenios bilaterales y la paritaria docente nacional, y también se cuenta con un objetivo general fijado por la Ley de Educación Nacional, de alcanzar el 6% del PBI destinado

exclusivamente a Educación. Pero no se tiene un instrumento marco que establezca responsabilidades de cada nivel de gobierno y de cada jurisdicción provincial en el financiamiento de la educación, como tampoco las metas anuales de inversión.

En Gráfico II.A.3.2 se muestra la evolución del gasto jurisdiccional en Educación, Ciencia y Técnica en términos del PBI (valores corrientes 2004) en el período 2005-2013 en función de la Ley de Financiamiento Educativo y el gasto en educación en función de la Ley de Educación Nacional. El gasto público en educación, ciencia y técnica de Mendoza representa en promedio el 31% del gasto público provincial entre los años 2005-2015.



Más allá del PIB seleccionado para calcular el cumplimiento de las metas de la LFE, los resultados muestran mayor inversión en educación en términos reales y por alumno.

El desafío es sostener la inversión, al tiempo que se promueven políticas educativas efectivas que mejoren la calidad de la educación y promuevan una mayor

### 3.3. REGLA ESPECÍFICA PROVINCIAL: LEY DE EDUCACIÓN N° 6970

La ausencia de la sanción de una ley de educación provincial específica en el marco de la Ley de Educación Nacional acorde con las necesidades educativas de la provincia no parece haber acotado y reducido los resultados y efectos esperados. Ley de educación de la provincia de Mendoza data del año 2002, sucesivos intentos de sanción de una nueva ley no lograron concretarse en la legislatura provincial.

## **B. ACTORES**

Entre los principales actores públicos que elaboran y aplican la política educativa se pueden referenciar las autoridades políticas y los docentes y como principales grupos objetivos los estudiantes de las distintas modalidades y niveles.

### **1. ACTORES PÚBLICOS: AUTORIDADES POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS**

En cuanto a los actores públicos se puede distinguir entre autoridades nacionales y provinciales como así también los docentes.

#### **1.1. AUTORIDADES POLÍTICAS**

La política educativa nacional mantiene los tres niveles de gobierno y administración del sistema educativo y apela a la concertación en el ámbito del Consejo Federal de Educación como mecanismo central para la definición y aplicación de políticas educativas.

El gobierno y la administración del sistema educativo nacional es una responsabilidad concurrente y concertada de (art. 113):

- Poder Ejecutivo nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- Poderes Ejecutivos de las provincias, y
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El Consejo Federal de Educación (CFE) aparece definido como el órgano interjurisdiccional de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional. Está presidido por el ministro de Educación e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades (art. 116). Está integrado por una Asamblea Federal (que es el órgano superior del Consejo), un Comité Ejecutivo y una Secretaría General. Este CFE tiene además competencias para establecer pautas organizativas comunes a las instituciones educativas (art. 123).

Algunas de las resoluciones de este Consejo serán de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que se establezca para estos casos.

El Poder Ejecutivo nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será autoridad de aplicación de la LEN, fijando políticas y estrategias nacionales y además tiene como funciones distintivas (art. 115):

- En caso de controversia en la implementación jurisdiccional de los principios, fines y objetivos, someterá la cuestión al dictamen del Consejo Federal de Educación de conformidad con el art. 118 de la ley
- Declarar la emergencia educativa para brindar asistencia de carácter extraordinario en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación de los/as alumnos/as que cursan los niveles y ciclos de carácter obligatorio, conforme a lo establecido por el artículo 2º de la ley.

Esta última potestad, así como las medidas que se instrumenten en consecuencia deben contar con el acuerdo de la jurisdicción involucrada y del Consejo Federal de Educación y tienen que ser comunicadas al Poder Legislativo Nacional.

Los Gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento del mandato constitucional, deben (art 121):

- a) Asegurar el derecho a la educación en su ámbito territorial. Cumplir y hacer cumplir la presente ley, adecuando la legislación jurisdiccional y disponiendo las medidas necesarias para su implementación;
- b) Ser responsables de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales.
- c) Aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación.
- d) Organizar y conducir las instituciones educativas de gestión estatal.
- e) Autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social, conforme a los criterios establecidos en el art. 65 de la ley.
- f) Aplicar las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional.
- g) Expedir títulos y certificaciones de estudios.

Las funciones de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. El Consejo estará presidido por el ministro de Educación Nacional e integrado por las autoridades responsables de la educación de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades. Establece que las resoluciones del Consejo serán de cumplimiento obligatorio, cuando lo disponga la Asamblea Federal.

El Consejo Federal queda integrado por los siguientes órganos:

- La Asamblea general: es el órgano superior del consejo integrado por el

ministro de educación nacional como presidente, los responsables del área educativa de las jurisdicciones y tres representantes del Consejo de Universidades. en sus reuniones participarán, con voz y sin voto, dos representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, una por la mayoría y otro por la primera minoría

- El Comité Ejecutivo: presidido por el ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional e integrado por los miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada dos años. Además se podrá convocar al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades jurisdiccionales que lo requieran. El Comité ejercerá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal.
- La Secretaría General, su titular será designado cada dos años por la Asamblea federal. Debe coordinar y conducir las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité ejecutivo. Además, ejercerá las funciones de Coordinador Federal de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia, y de la implementación el Fondo Nacional de Incentivo Docente y del Programa de Compensación Salarial.

Además, se establecen los órganos consultivos del Consejo Federal: el Consejo de Políticas Educativas; el Consejo Económico y Social y el Consejo de Actualización Curricular

Por otro lado, en el Consejo Económico Social incluye a organizaciones de trabajadores que no quedan reducidos a la CGT, a la vez que tiene en cuenta otros actores como organizaciones no gubernamentales y organizaciones socio productivas de reconocida trayectoria internacional. La LEN prescribe cuáles serán las funciones para cada órgano, que tipo de propuestas podrán hacer y en que discusiones participar.

En el siguiente Cuadro II.B.1 se sintetizan las principales autoridades político-administrativas del gobierno nacional y del gobierno de la provincia de Mendoza.

<b>Cuadro II.B.1: Autoridades político-administrativas (2006-2015)</b>		
<b>- Congreso Nacional - Consejo Federal de Educación</b>		
<b>- Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología</b>		
<b>Néstor Carlos Kirchner (25/05/2003 – 10/12/2007)</b>	<b>Cristina Fernández de Kirchner</b>	
	<b>(10/12/2007 y 09/12/ 2011)</b>	<b>(10/12/2011 y 9/12/2015)</b>
Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología	Ministro de Educación	
Daniel Filmus	Juan Carlos Tedesco (10/12/2007 – 20/07/ 2009)	Alberto Sileoni (20/07/2009- 9/12/ 2015)
<b>- Poder Ejecutivo de la Provincia de Mendoza-Dirección General de Escuelas</b>		
<b>Julio Cleto Cobos (11/12/2003-09/12/2007)</b>	<b>Celso Jaque (10/12/2007-9/12/2011)</b>	<b>Francisco Pérez (10/12/2011-9/12/2015)</b>
Prof. Emma Cunietti	Carlos López Puelles	Prof. María Inés Abrile de Vollmer

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes y los alumnos son los principales actores y destinatarios de la política educativa provincial, aunque a prima fase a veces pudiera percibirse que no siempre tienen el mismo papel protagónico en la escena educativa.

## 1.2. DOCENTES

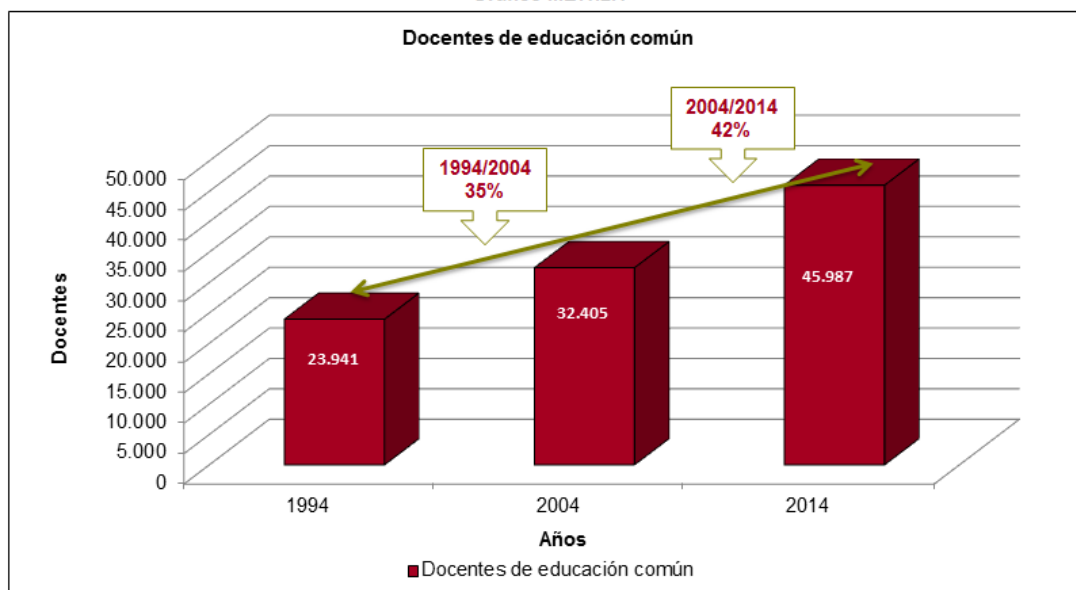
El principal recurso humano en la educación es el docente, su función educadora trasciende a la institución. En el censo docente nacional 2014 se incluyó a personal docente y no docente del sistema educativo argentino. Es decir, todo el personal de las escuelas de todos los niveles y modalidades: inicial, primario, secundario y superior, excepto las universidades, tanto de gestión pública como privada de todo el país. La relevancia de este último censo radica en que se aplicó sobre la nueva estructura del sistema educativo nacional, luego de la Ley de Educación Nacional, e incorporó al personal no docente y a los perfiles territoriales que acompañan los procesos institucionales.<sup>7</sup>

Los docentes de educación común<sup>8</sup> alcanzan a 23.441 en 1994, 32.405 en el 2004 y 45.987 en el 2014, lo que implica una variación porcentual del 35% para el período 1994-2004 y del 42% entre 2004 y 2014 (ver Gráfico II.B.1.2.1).

<sup>7</sup> Los censos docentes solo se desarrollaron en los años 1994, 2004 y 2014, razón por la cual se incluyen algunos datos de años que están fuera del período de la tesis doctoral, pero solo de esta forma se pueden obtener algunas conclusiones en cuanto al recurso humano docentes.

<sup>8</sup> Educación común incluye nivel primario, secundario, superior no universitario, este caso no incluye sector universitario.

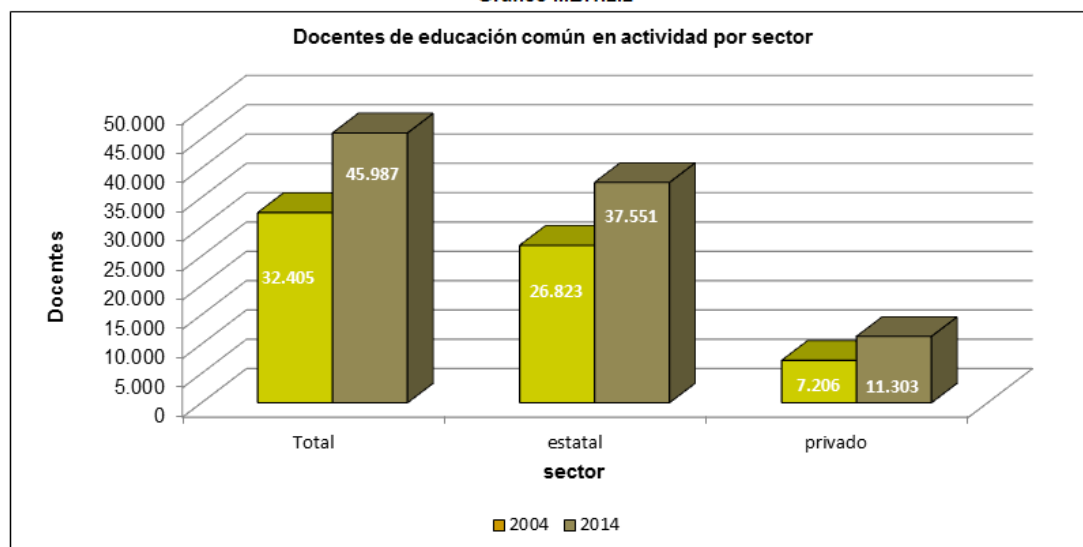
Gráfico II.B.1.2.1



Fuente: Elaboración propia en base a: Censo Nacional del personal docente y no docentes del sistema educativo argentino (CENPE-2014)-Dirección Nacional de Información y Estadísticas (DiNIEE), Secretaria de Innovación y Calidad Educativa (SlyCE) Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Los docentes de educación común en el sector público disminuyen un 2% entre el 2004 y 2014, del 79% al 77%, situación que se compensa con un incremento en los docentes del sector privado (ver Gráfico II.B.1.2.2).

Gráfico II.B.1.2.2



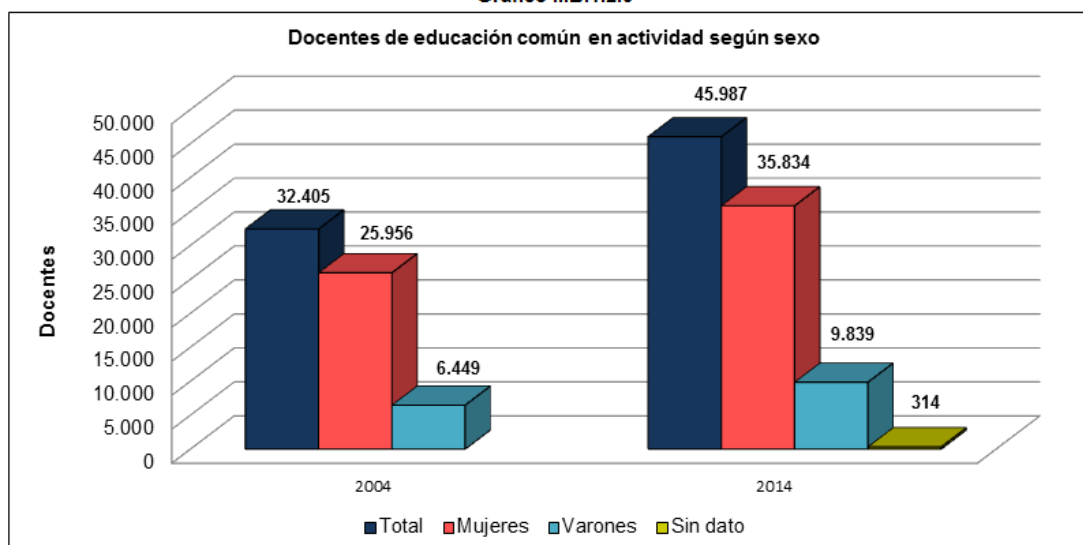
Fuente: Elaboración propia en base a:

**Censo Nacional de docentes 2004** (resultados definitivos) Red Federal de Información Educativa-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIEE)-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

**Censo Nacional del Personal de los establecimientos educativos-CENPE 2014** (resultados preliminales)-Dirección Nacional de Información y Estadísticas (DiNIEE), Secretaria de Innovación y Calidad Educativa (SlyCE) Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Los docentes de educación común mujeres disminuyen un 2% entre el 2004 y 2014, del 80% al 78%, situación que se traslada a un incremento en los docentes varones del 1% y otro uno 1% sin dato (ver Gráfico II.B.1.2.3).

Gráfico II.B.1.2.3



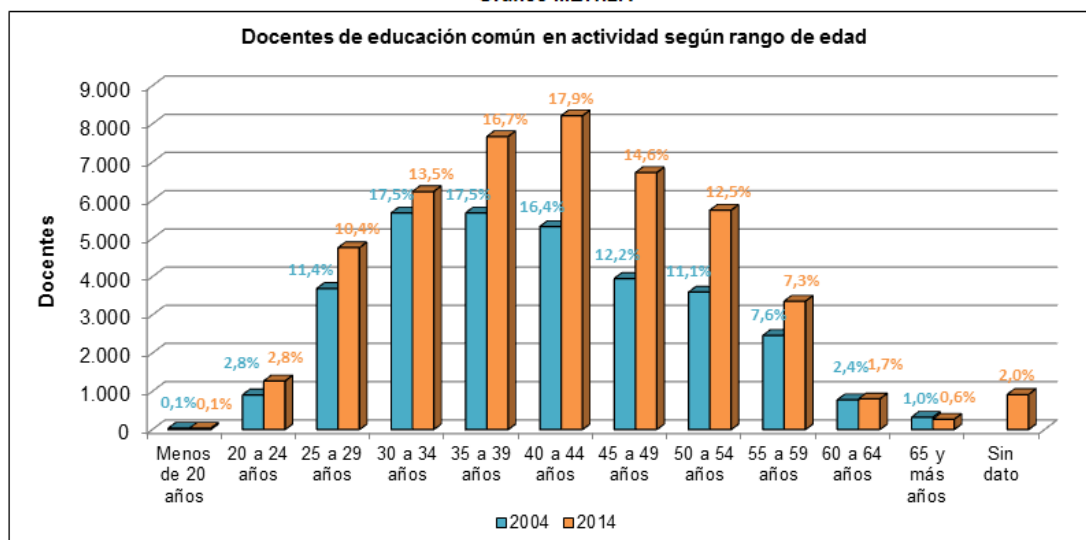
Fuente: Elaboración propia en base a:

**Censo Nacional de docentes 2004** (resultados definitivos) Red Federal de Información Educativa-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIEE)-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

**Censo Nacional del Personal de los establecimientos educativos-CENPE 2014** (resultados preliminales)-Dirección Nacional de Información y Estadísticas (DiNIEE), Secretaria de Innovación y Calidad Educativa (SlyCE) Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

En el 2004, los docentes entre 35 y 54 años representaron el 57,2% y en el 2014 ascendió al 61,6%, disminuyendo los docentes menores de 35 años (Gráfico II.B.1.2.4).

Gráfico II.B.1.2.4



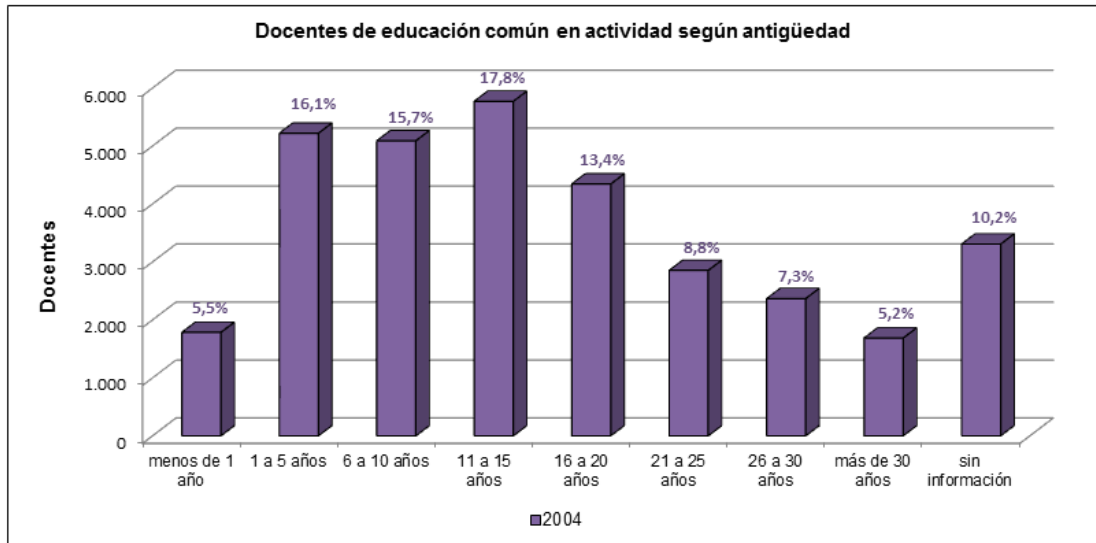
Fuente: Elaboración propia en base a:

**Censo Nacional de docentes 2004** (resultados definitivos) Red Federal de Información Educativa-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIEE)-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

**Censo Nacional del Personal de los establecimientos educativos-CENPE 2014** (resultados preliminales)-Dirección Nacional de Información y Estadísticas (DiNIEE), Secretaria de Innovación y Calidad Educativa (SlyCE) Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Por otra parte, los docentes de educación común en actividad para el 2004 tienen mayor participación aquellos con una antigüedad entre 11 a 15 años. La antigüedad se concentra entre 1 año y 15 años (ver Gráfico II.B.1.2.5).

Gráfico II.B.1.2.5

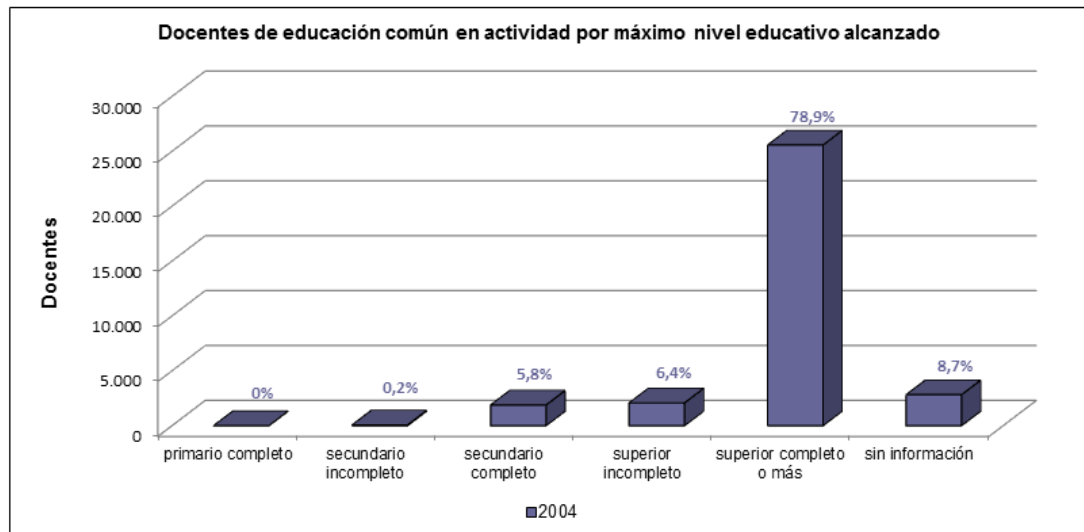


Fuente: Elaboración propia en base a:

**Censo Nacional de docentes 2004** (resultados definitivos) Red Federal de Información Educativa-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIEE)-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Asimismo, los docentes de educación común en actividad para el 2004 tienen un máximo nivel educativo alcanzado superior completo o más solo el 78,9% (Gráfico II.B.1.2.6).

Gráfico II.B.1.2.6

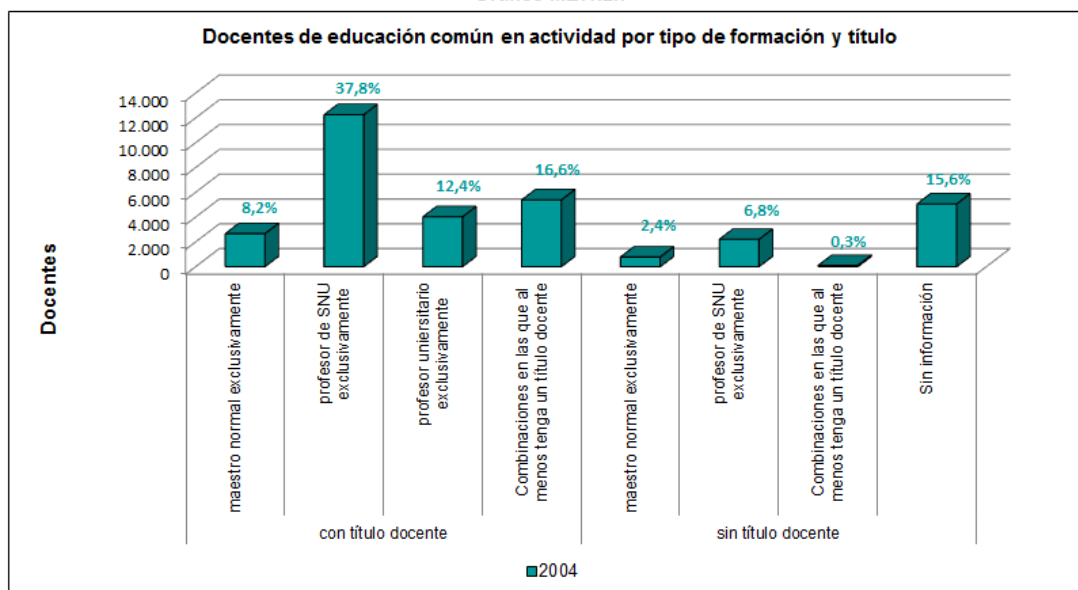


Fuente: Elaboración propia en base a:

**Censo Nacional de docentes 2004** (resultados definitivos) Red Federal de Información Educativa-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIEE)-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Los docentes de educación común en actividad con título de profesor superior no universitario alcanzan para el 2004 el 37,8% (ver Gráfico II.B.1.2.7).

Gráfico II.B.1.2.7



Fuente: Elaboración propia en base a:

Censo Nacional de docentes 2004 (resultados definitivos) Red Federal de Información Educativa-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIEE)-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

## 2. GRUPOS OBJETIVO

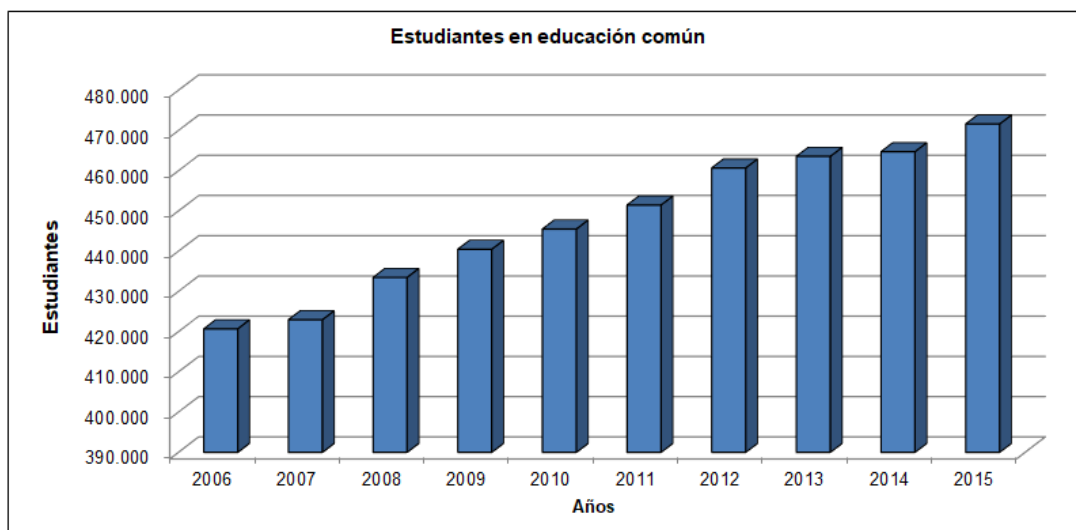
Los estudiantes según la clasificación de Subirats *et al.* (2012), son los actores cuyo comportamiento se define políticamente como la causa (in)directa del problema o población objetivo o beneficiaria de la política implementada. Estos estudiantes pertenecen a distintas esferas socioeconómicas y culturales, de sectores urbanos y rurales que asisten a los distintos niveles educativos de gestión pública o privada.

### 2.1. ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN COMÚN

La evolución de los estudiantes de educación común<sup>9</sup> muestra una tendencia creciente entre los años 2006 y 2012, un incremento porcentual del 1,76% que se desacelera y disminuye en los siguientes dos años para luego retomar la tendencia en el año 2015 (ver Gráfico II.B.2.1.1).

<sup>9</sup> LEN art 17: La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior.

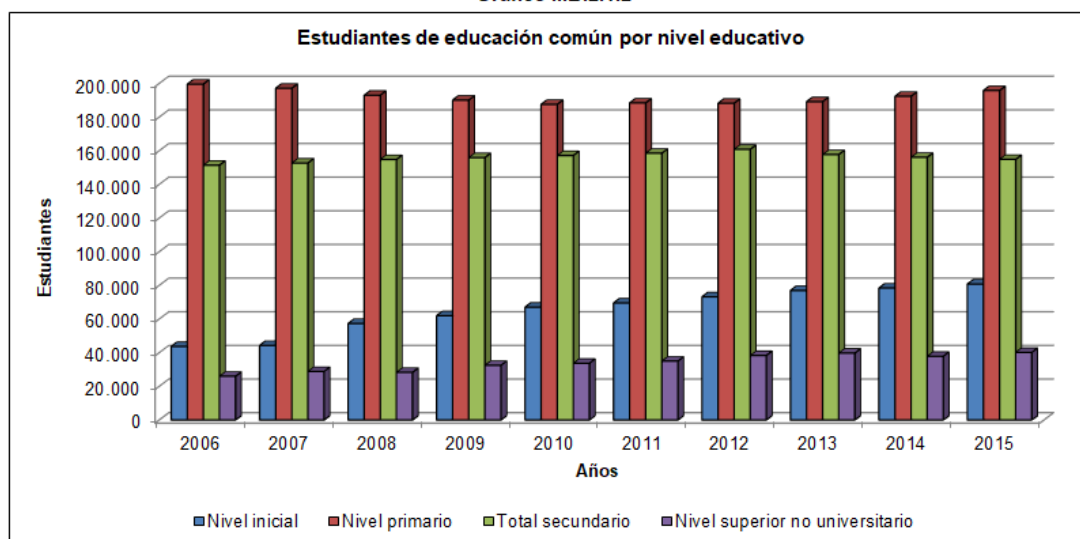
Gráfico II.B.2.1.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

En cuanto a los estudiantes por nivel educativo, el nivel inicial muestra un incremento sostenido de las salas de nivel inicial; el nivel primario presenta una tendencia creciente a partir del 2006 hasta el 2010 que comienza a cambiar de sentido; en el nivel secundario disminuyen los estudiantes entre el 2013 y 2015. Los estudiantes del nivel superior no universitario muestran una tendencia creciente y sostenida (Gráfico II.B.2.1.2).<sup>10</sup>

Gráfico II.B.2.1.2



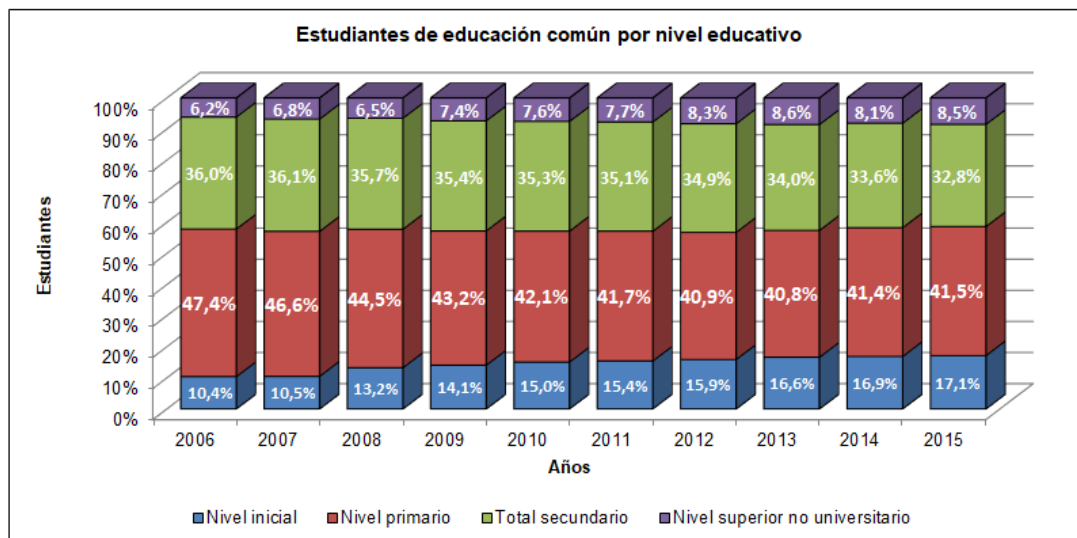
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los estudiantes de educación común se encuentran, en promedio para el período: el 15% en el nivel inicial; el 43% en el nivel primario; el 35% en el nivel

<sup>10</sup> En educación primaria se consignan 6 años de estudio debido a que las estadísticas educativas presentan los datos de esta forma, independientemente del avance de cada jurisdicción en la aplicación de la LEN N° 26206.

secundario y el 8% en el nivel superior no universitario. En principio, parece ser, según estos resultados, que un 8% de los estudiantes del nivel primario no egresan del secundario o abandonan.

Gráfico II.B.2.1.3

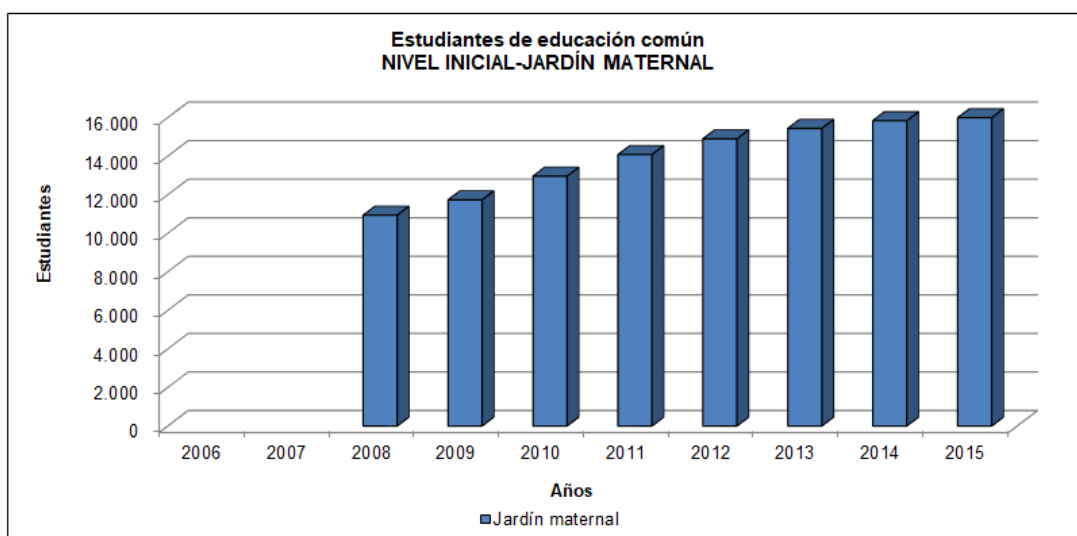


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

### 2.1.1. Estudiantes en educación común de nivel inicial

Los niños y niñas en jardín maternal representan entre 2008-2015, en promedio el 19,7% de los asistentes al nivel inicial y se observa un incremento sostenido. (Gráfico II.B.2.1.4).

Gráfico II.B.2.1.4

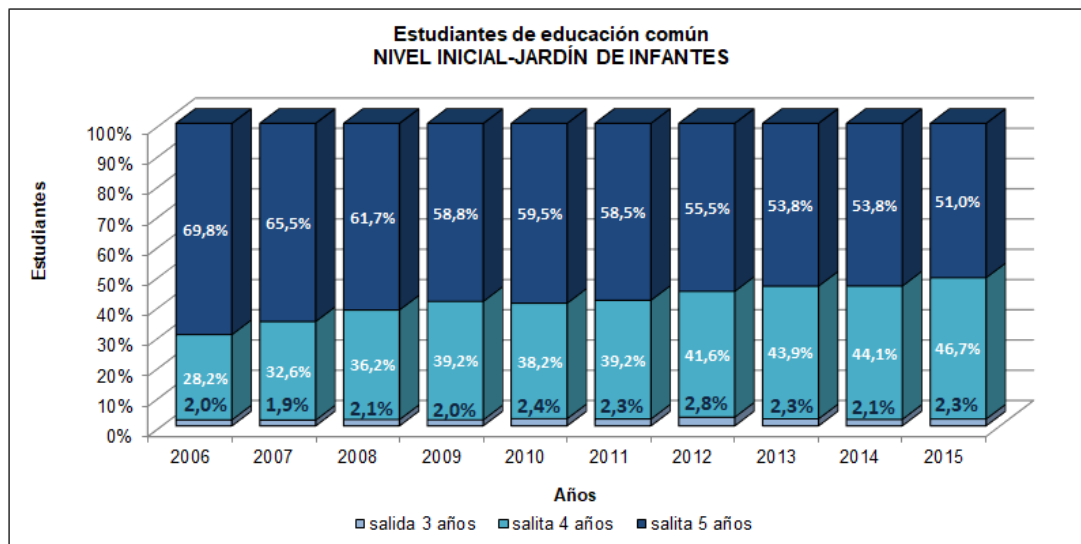


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de niños y niñas en jardín de infantes se mantiene en el período, en la sala de 3 años se observa un salto significativo a partir del 2008; en sala de 4

años, una tendencia creciente en número de asistentes y en la sala de 5 años, la matrícula se mantiene. Al incrementarse los niños y niñas en las salas de 3 y 4 años disminuye la ponderación porcentual de la sala de 5 años. En jardín de infantes promedian en sala de 3 años, el 1,9%; en sala de 4 años el 32,5% y sala de 5 años el 49,9% (Gráfico II.B.2.1.5).

Gráfico II.B.2.1.5



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

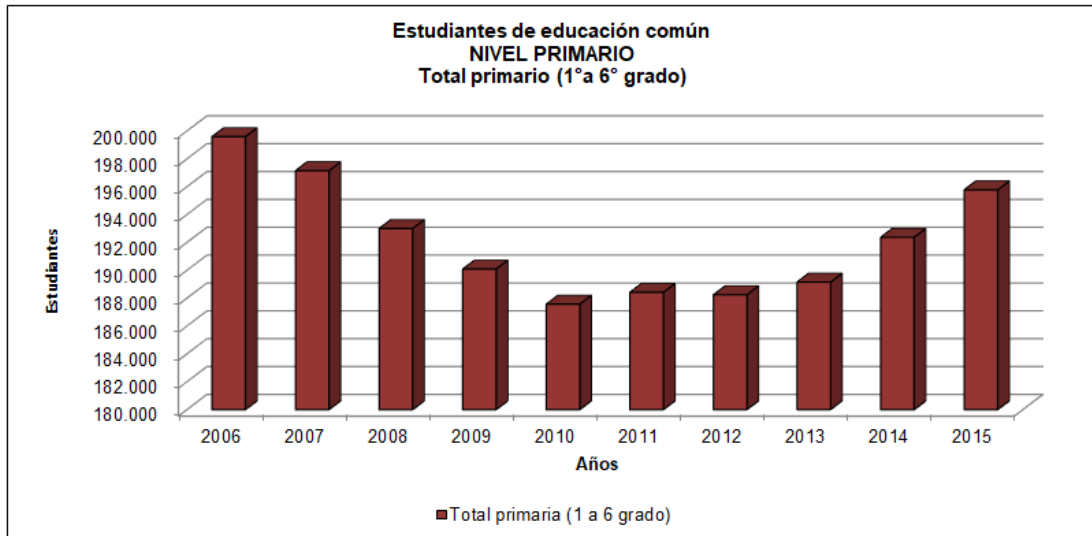
En cuanto a los niños y niñas en el nivel inicial se observa el avance de la obligatoriedad en la incorporación de estos a la educación formal, la sala de 5 años ya era obligatoria desde 1993 (Ley Federal de Educación N° 24195, art. 10), la Ley de Educación Nacional del 2006 establece la universalidad de la sala de 4 años (art. 19) y la Ley de obligatoriedad de la sala 4 se sanciona en el 2016 y establece la universalidad de servicios educativos de la sala de 3 años (art. 1 y 4).

En el jardín maternal y nivel de infantes se percibe una mayor de demanda de atención cuidado y atención escolar que viene implicando revisión de infraestructura, contención y calidad educativa acorde a tan tempranas edades y con las particularidades que esto significa.

### 2.1.2. Estudiantes en educación común de nivel primario

Por otra parte, se puede observar una tendencia decreciente en la matrícula de estudiantes del nivel primario en el período 2006-2010, del 6% que se empieza revertir, alcanzando una recuperación del 4% al 2015. En total, los estudiantes de nivel primario disminuyeron a lo largo del todo el período, el 2% (ver Gráfico II.B.2.1.6).

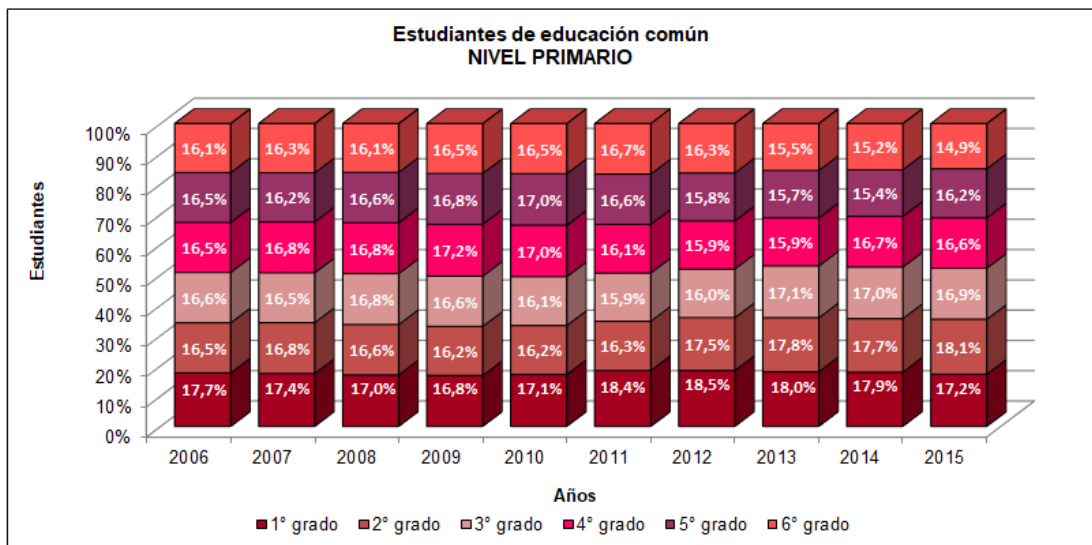
Gráfico II.B.2.1.6



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

No obstante, la participación de los estudiantes del nivel primario por grado se mantiene a lo largo del periodo, en promedio, primer grado el 17,6%; segundo grado el 17%; tercer grado el 16,6%; cuarto grado el 16,5%; quinto grado el 16,3% y sexto grado 16% (Gráfico II.B.2.1.7).

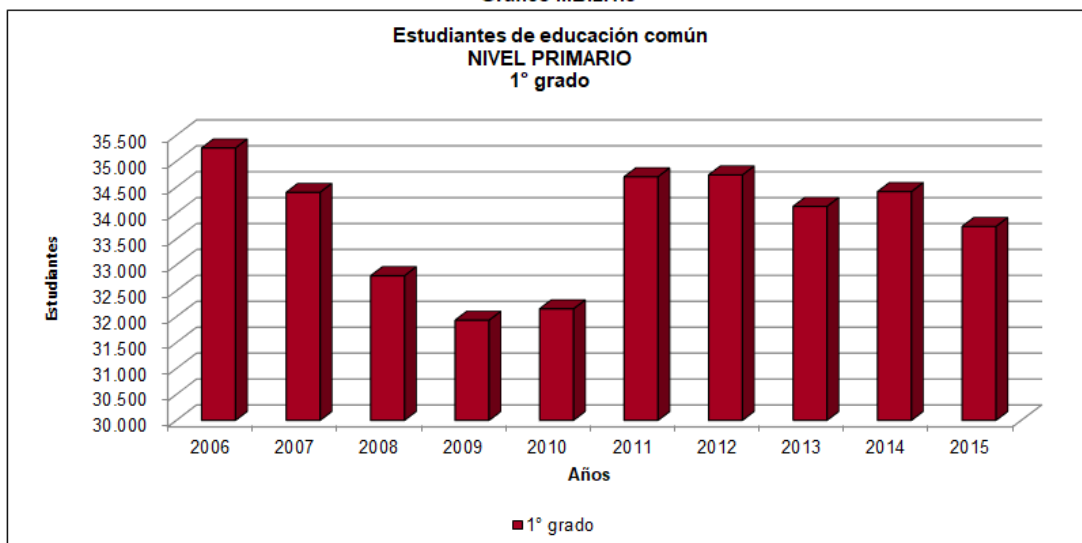
Gráfico II.B.2.1.7



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

En la matrícula de los estudiantes de primer grado en el período 2006-2009 se observa una tendencia decreciente, del 9% que se empieza a revertir levemente en el 2010, 1%; y da un salto entre 2010 y 2011 del 8%; que se mantiene levemente en promedio, con una caída final en el período del 4,3% (ver Gráfico II.B.2.1.8).

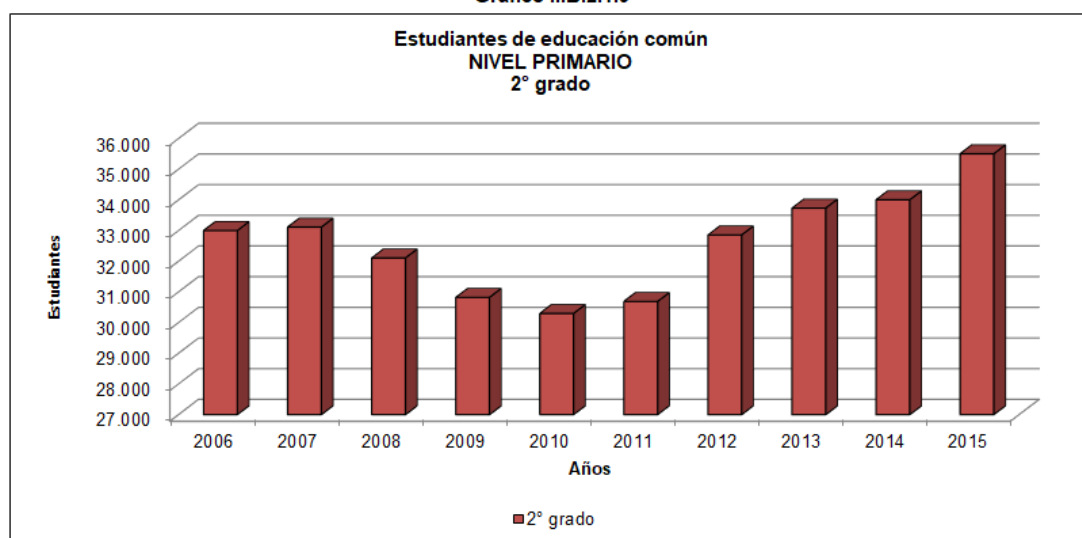
Gráfico II.B.2.1.8



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de los estudiantes de segundo grado en el período 2007-2010 presenta un comportamiento decreciente del 7% que se empieza a revertir levemente en el 2011 y da un salto del 16% entre 2011 y el 2015; que se mantiene levemente en promedio, con un aumento en el período del 7,6% (Gráfico II.B.2.1.9).

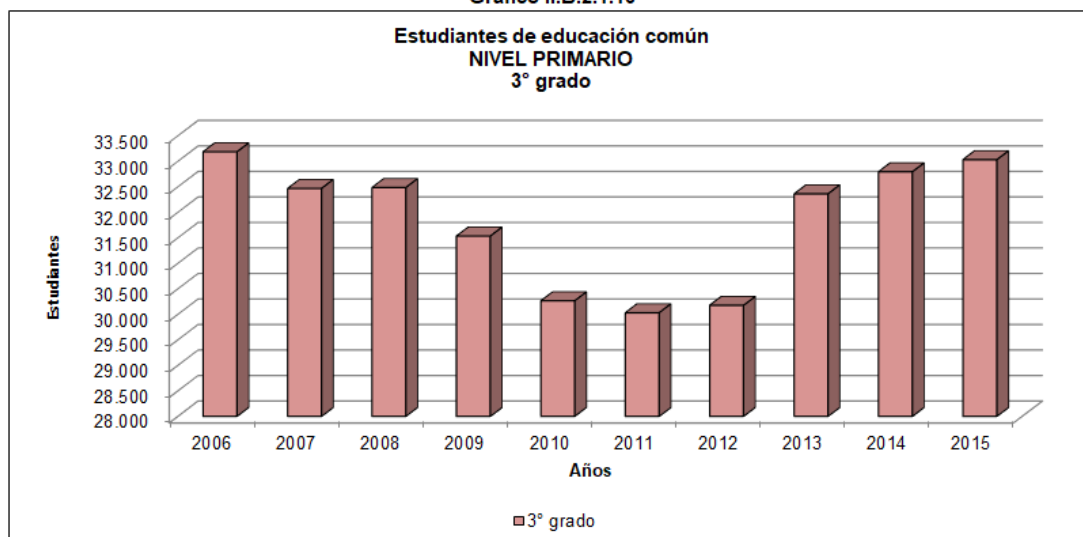
Gráfico II.B.2.1.9



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de los estudiantes de tercer grado en el período 2006-2011 muestra una tendencia decreciente importante, del 10% que se reverte significativamente en el 2013, del 7% y se mantiene, con una caída final en el período del 0,5% (ver Gráfico II.B.2.1.10).

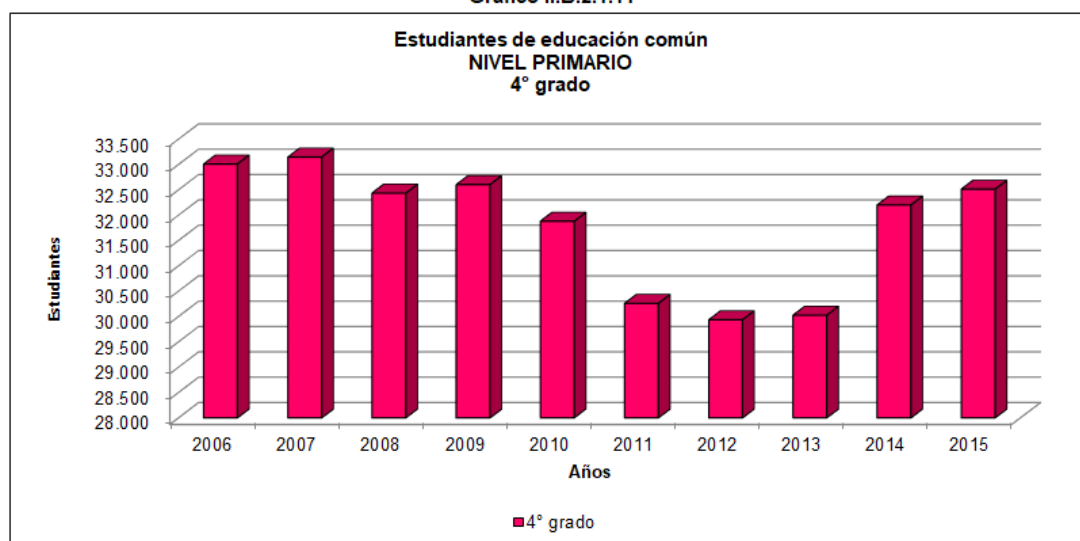
Gráfico II.B.2.1.10



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de estudiantes de cuarto grado en el período 2006-2010 arroja una acentuada caída entre los años 2011-2013, para luego representar una recuperación significativa en el 2014 del 7% y 2015, con una caída final en el período del 1,5% (Gráfico II.B.2.1.11).

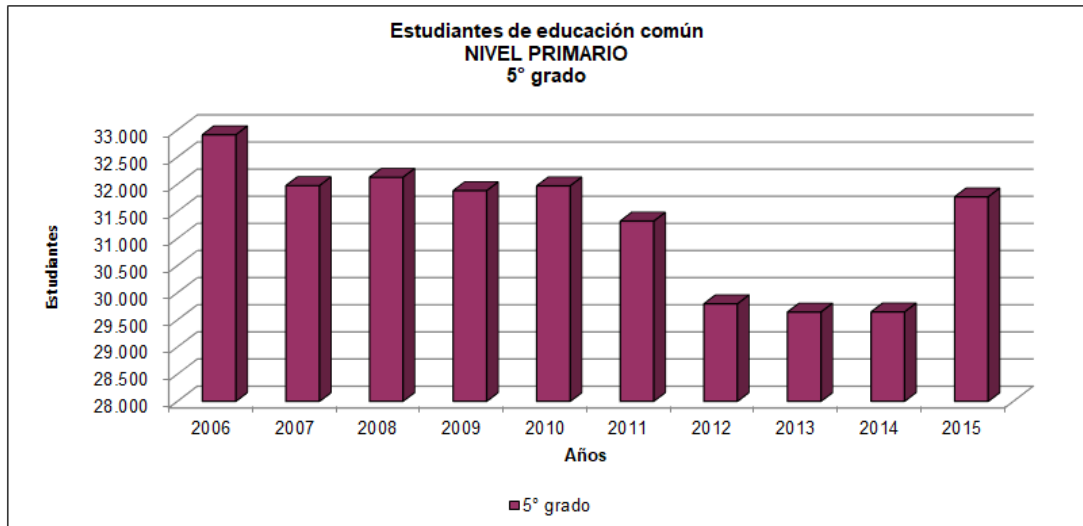
Gráfico II.B.2.1.11



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de los estudiantes de quinto grado en el período 2006-2011 disminuye levemente, con una importante caída entre los años 2012-2014, y luego se recupera significativa en el 2015 (7%), con una caída final en el período del 3,5% (ver Gráfico II.B.2.1.12).

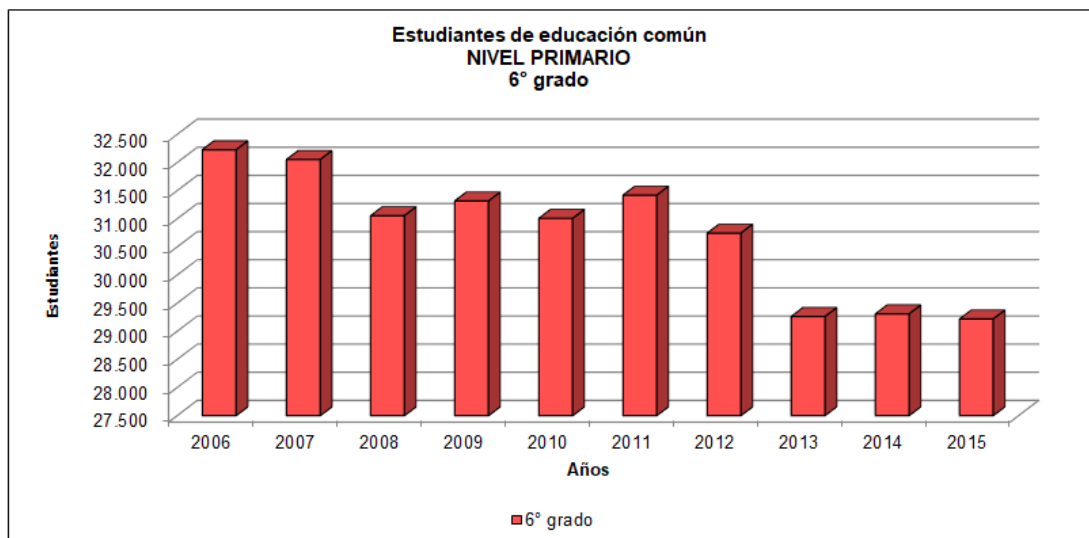
Gráfico II.B.2.1.12



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de los estudiantes de sexto grado en el período 2006-2012 mantiene una tendencia decreciente, se reduce significativamente entre los años 2013-2015, con una caída final en el período del 9,3% (Gráfico II.B.2.1.13).

Gráfico II.B.2.1.13

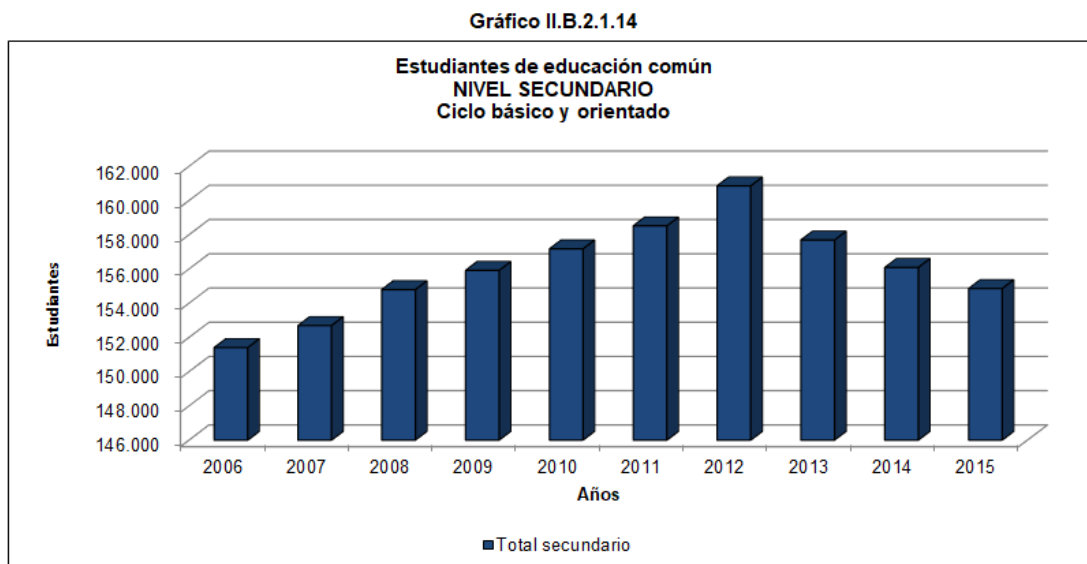


Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

A partir del análisis de los datos, se puede evidenciar que la recuperación de los estudiantes en algunos grados y años no alcanza a compensar las disminuciones de matrícula en otros años, constituyendo una pérdida estudiantes mendocinos en el período: 3.816 alumnos. Lo que implica que más niños y niñas en nivel inicial no garantizan mayor escolaridad primaria.

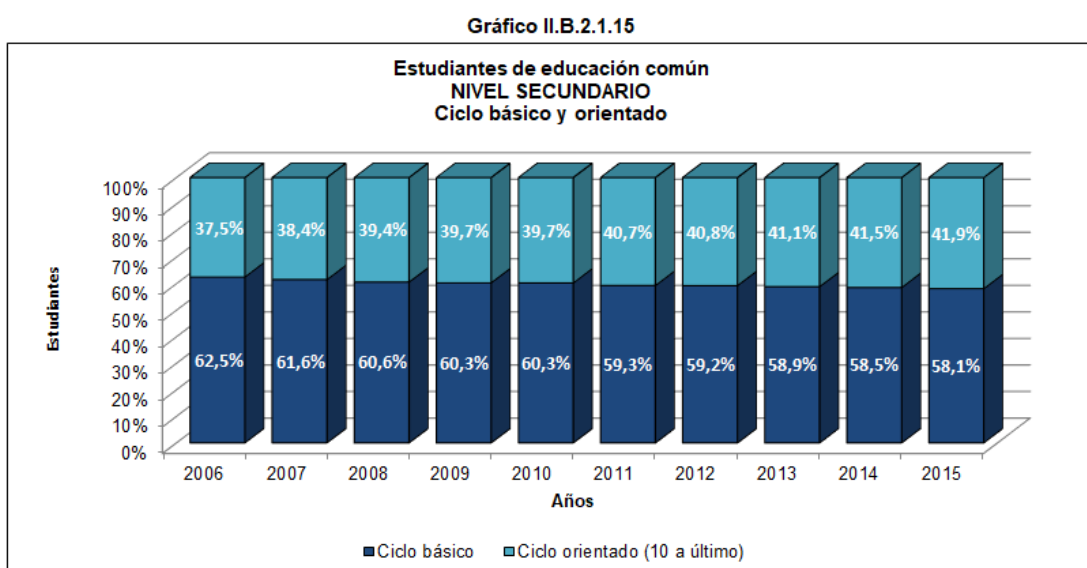
### 2.1.3. Estudiantes en común de nivel secundario

En cuanto a los estudiantes del nivel secundario, existe una tendencia creciente en cuanto a su matrícula del 6% (2006-2012), para caer en forma continua hasta el 2015 en 4%, con una caída final en el período del 2%, tal como puede verse en el Gráfico II.B.2.1.14.



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

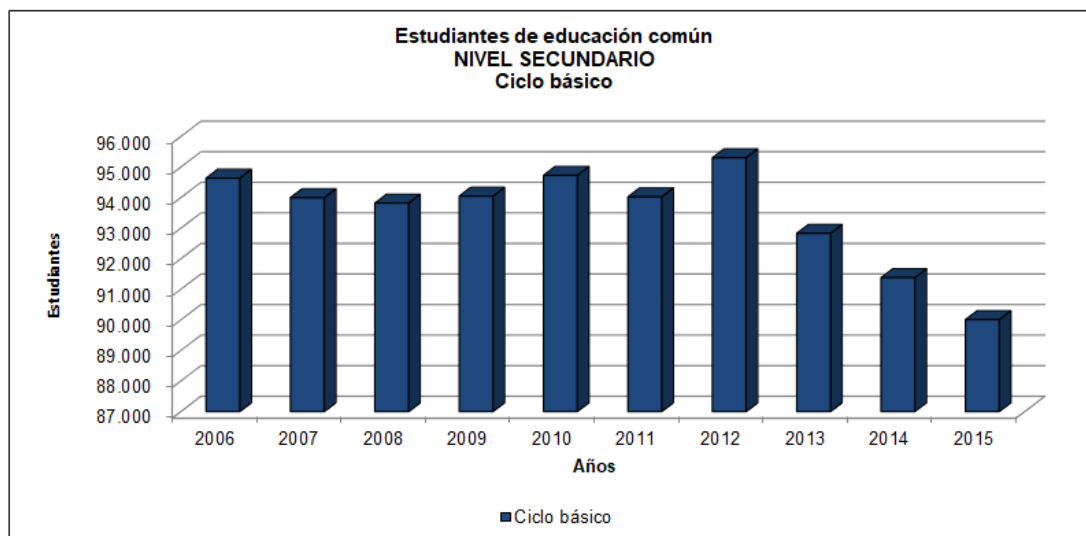
En promedio, entre 2006-2015, los estudiantes del ciclo básico alcanzan al 60% de los estudiantes del nivel secundario. En 2015, una participación al final del período solo es del 58%, esto implica una reducción de alrededor del 5% con respecto al 2006 (Gráfico II.B.2.1.15).



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de los estudiantes del ciclo básico se conserva entre los años 2006 y 2012, luego se observa una importante caída, que ronda el 5% en período (Gráfico II.B.2.1.16).

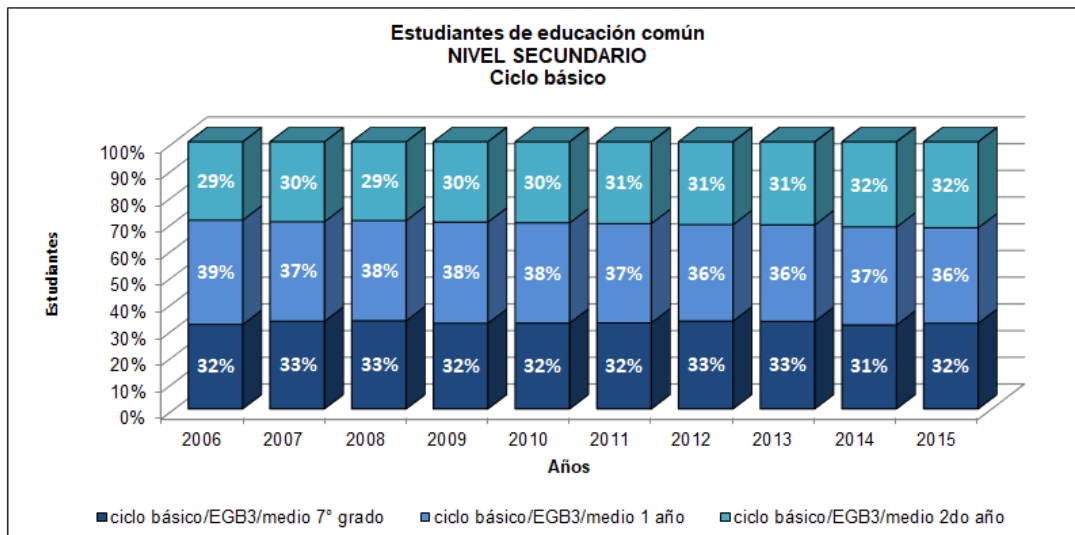
Gráfico II.B.2.1.16



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los estudiantes de ciclo básico representan en promedio el 32% los de 7° grado; 37% de primer año y 31% de segundo año (Gráfico II.B.2.17).

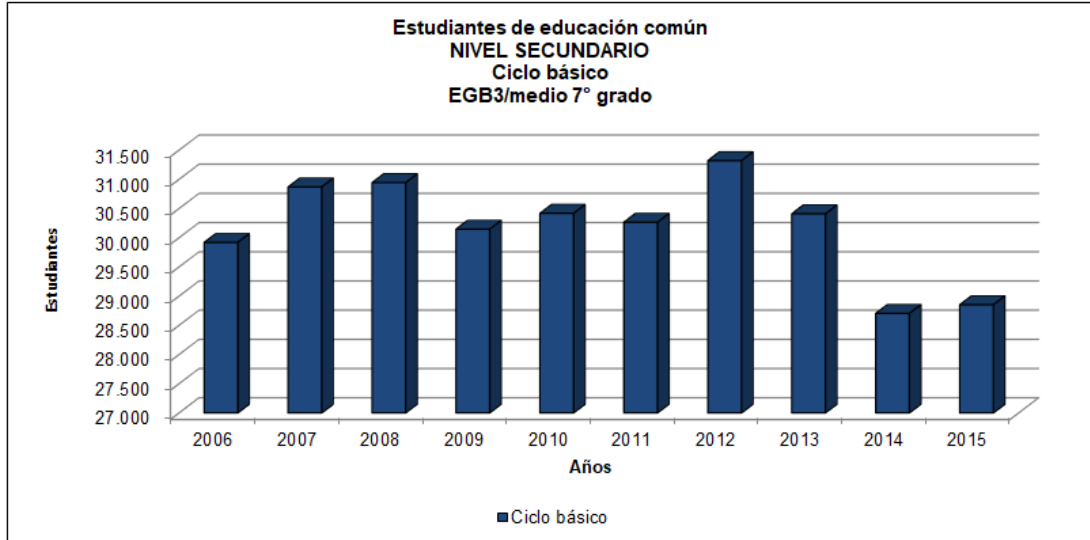
Gráfico II.B.2.1.17



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de 7° grado se mantiene estable con un promedio de 30.000 estudiantes entre los años 2006-2013, presentando una caída en el período del 4% (ver Gráfico II.B.2.18).

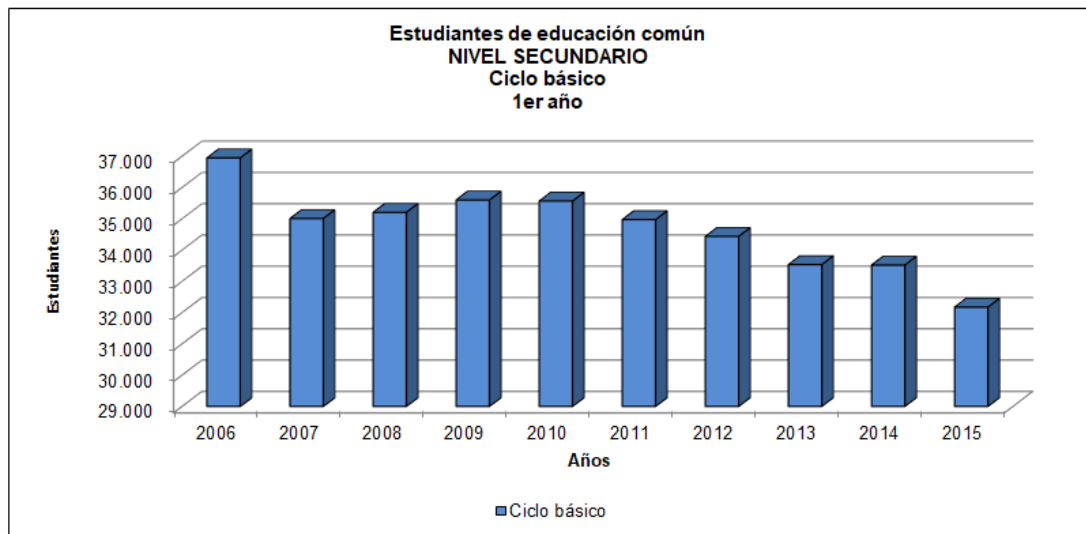
Gráfico II.B.2.1.18



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los estudiantes de 1er año presentan una tendencia decreciente en todo el período, con una caída en el período del 13% (Gráfico II.B.2.1.19).

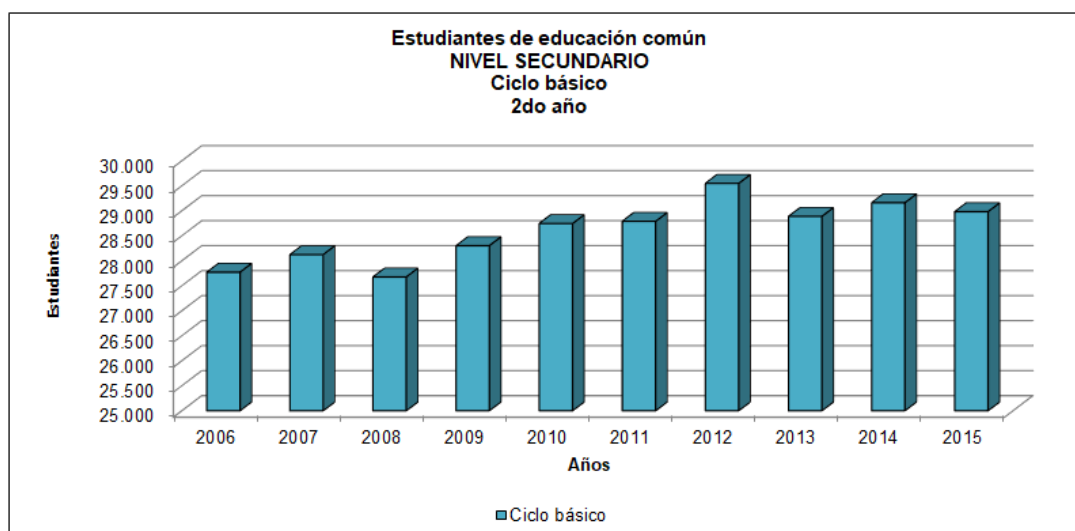
Gráfico II.B.2.1.19



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Por otra parte, los estudiantes de 2do año muestran una tendencia levemente creciente en todo el período, con un incremento en el período del 4% (ver Gráfico II.B.2.1.20).

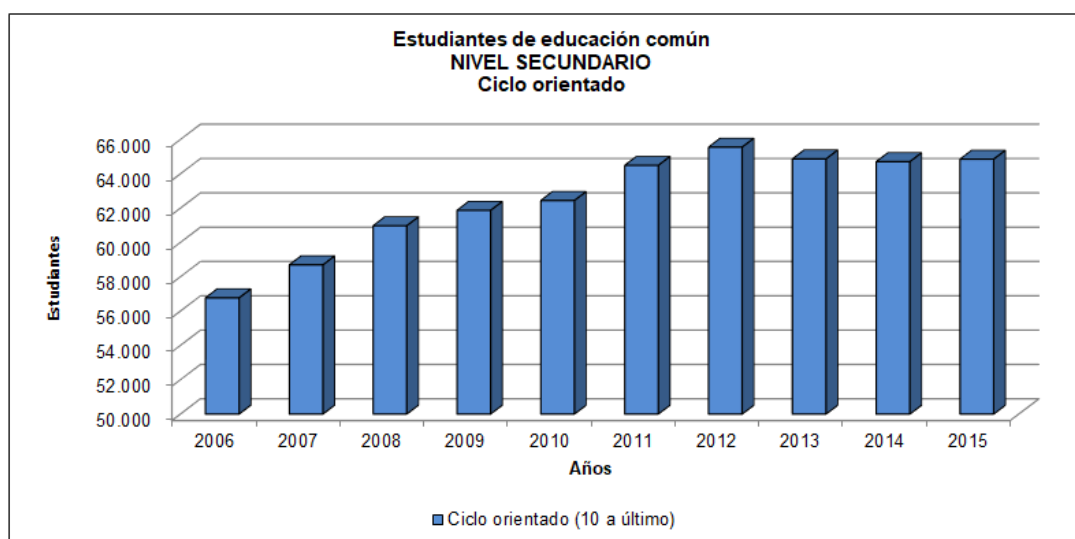
Gráfico II.B.2.1.20



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de los estudiantes del ciclo orientado muestra un crecimiento entre 2006 y 2012 que alcanza el 15%, luego una leve caída sostenida en los años 2013 y 2014, con recuperación en el 2015 sin lograr los valores ya alcanzados (Gráfico II.B.2.1.21).

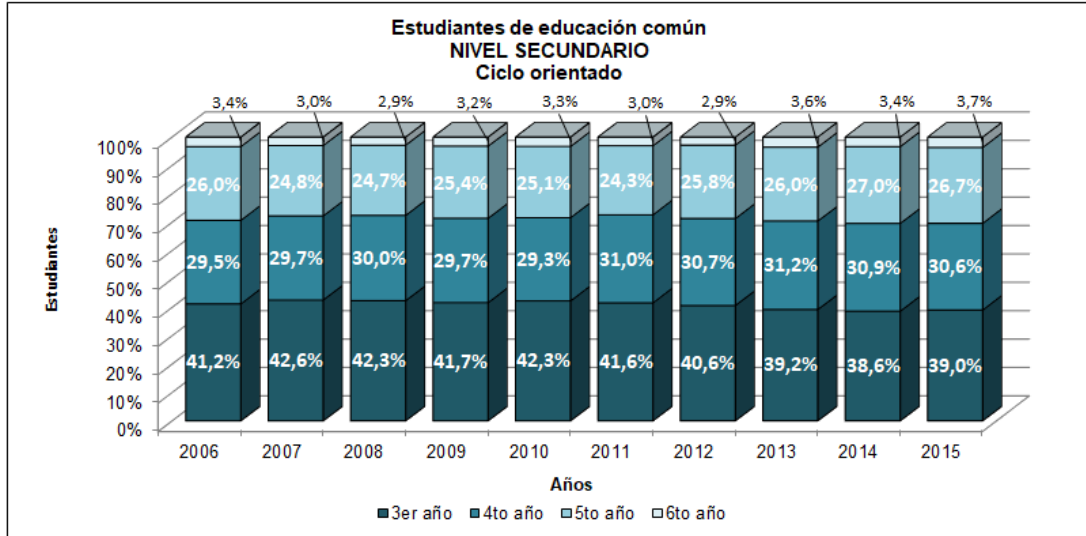
Gráfico II.B.2.1.21



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los estudiantes del ciclo orientado representan en promedio, el 41% en 3er año; 30% en 4to año, 26% en 5to año y 3% en 6to año (ver Gráfico II.B.2.1.22).

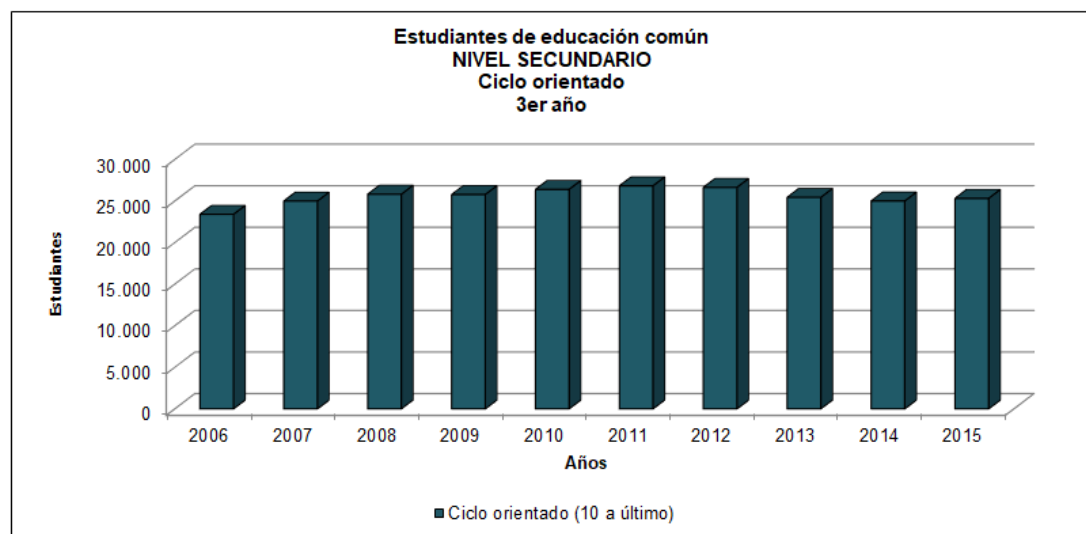
Gráfico II.B.2.1.22



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los estudiantes de 3er año muestran una tendencia levemente creciente en todo el período, con un incremento en el período del 8% (Gráfico II.B.2.1.23).

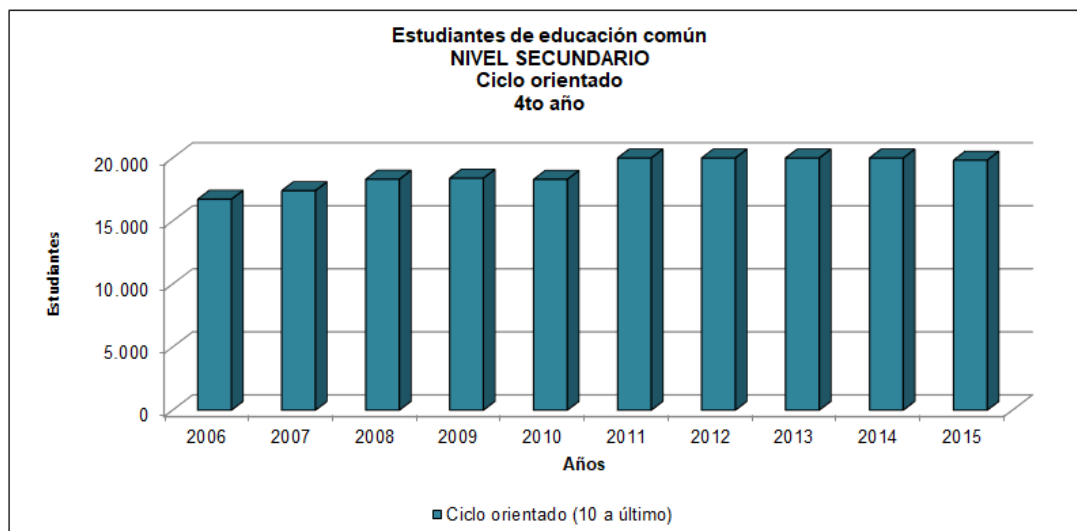
Gráfico II.B.2.1.23



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los estudiantes de 4to año muestran una tendencia levemente creciente en todo el período, con un incremento en el período del 18% (ver Gráfico II.B.2.1.24).

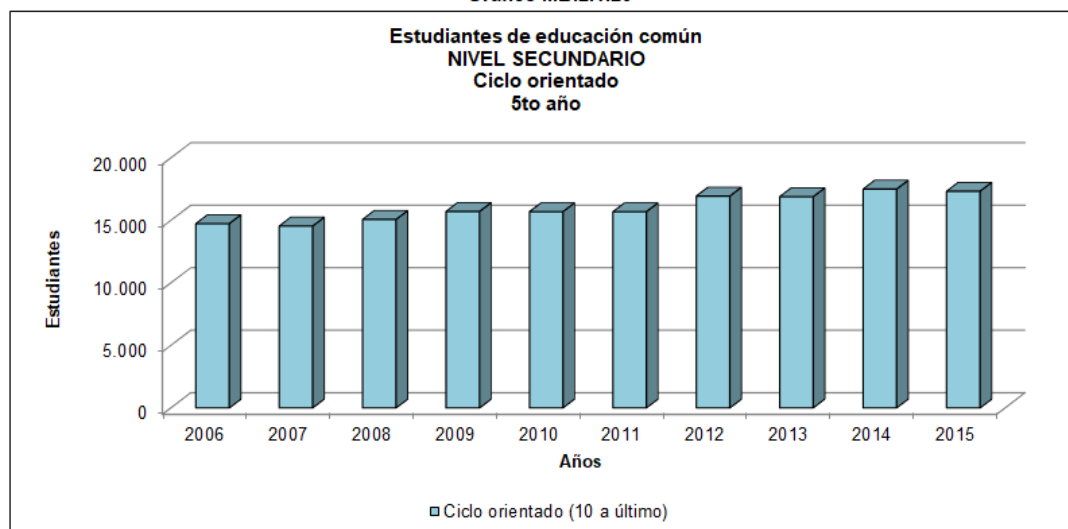
Gráfico II.B.2.1.24



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de los estudiantes de 5to año arroja una tendencia levemente creciente en todo el período, con un incremento en el período del 18% (Gráfico II.B.2.1.25).

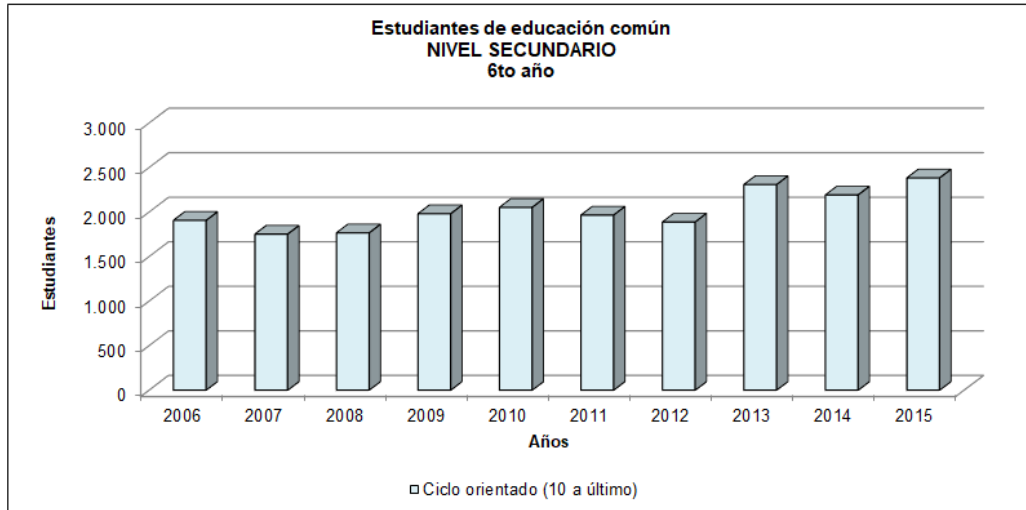
Gráfico II.B.2.1.25



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La matrícula de los estudiantes de 6to año se crece levemente en todo el período, con un incremento en el período del 25% (ver Gráfico II.B.2.1.26).

Gráfico II.B.2.1.26



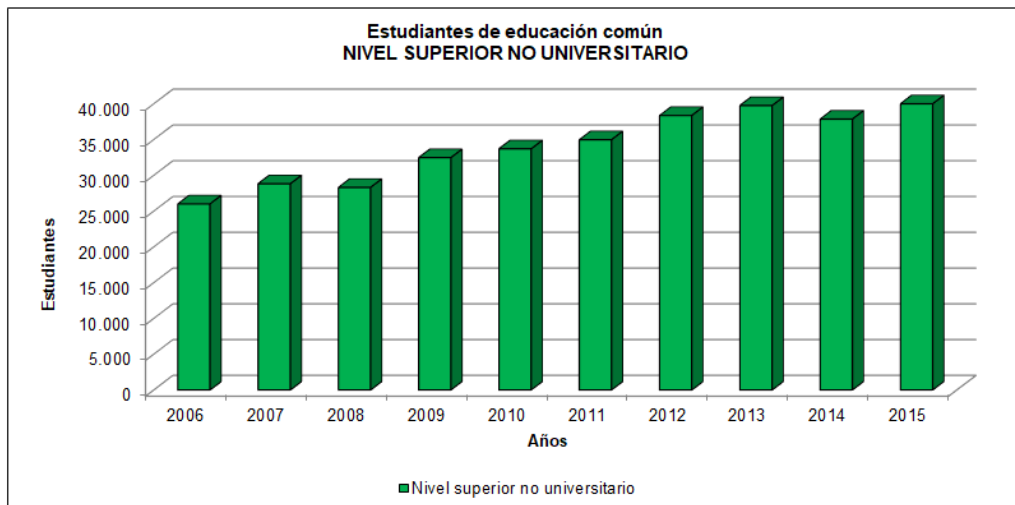
Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Por lo tanto, se puede concluir que la disminución de la matrícula de estudiantes en el 2015 asciende a 5996 asistentes, el 88% pertenecen a séptimo grado y primer año del ciclo básico. La reducción de estudiantes en el ciclo orientado es leve con respecto al máximo de asistentes en 2012, 702 estudiantes. La mayor matrícula de tercer año se alcanza en el 2012, para cuarto año en 2013, para quinto año en 2014 y para sexto año en 2015.

#### 2.1.4. Estudiantes en educación común de nivel superior no universitario

Respecto de los estudiantes de educación común del nivel superior no universitario, los mismos muestran una tendencia levemente creciente, con un incremento en el período de alrededor del 55% (Gráfico II.B.2.1.27).

Gráfico II.B.2.1.27



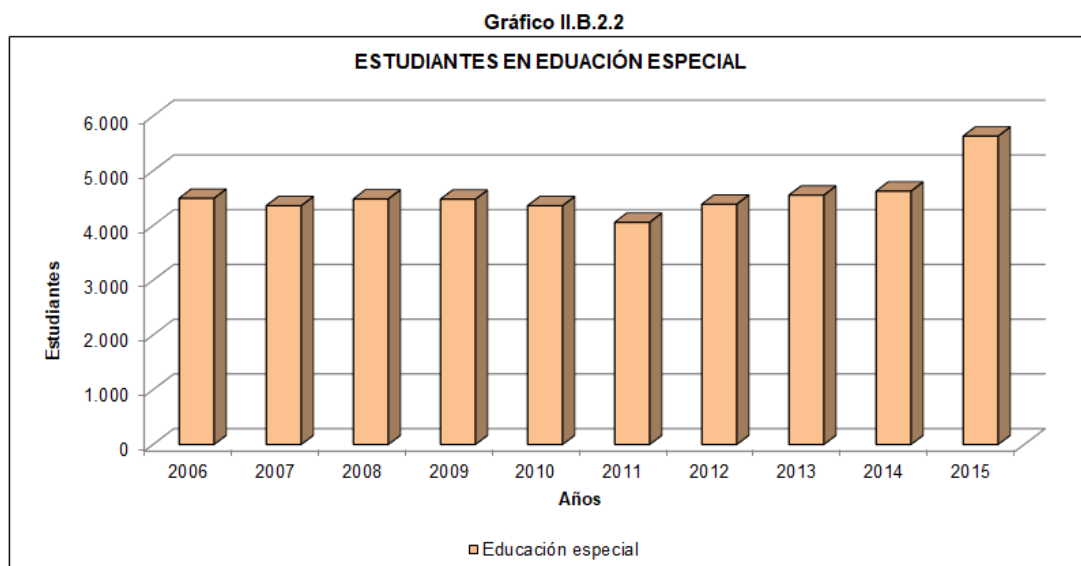
Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Si bien la matrícula de estudiantes de educación común viene creciendo, la realidad de cada nivel presenta particularidades.

La participación de las niñas y niños de nivel inicial han crecido el 6,75 p.p.; la de los estudiantes en nivel primario ha caído en 5,93 p.p.; la de los estudiantes en nivel secundario se ha incrementado en 3,26 p.p. y en nivel superior no universitario en 2,34 p.p.

## 2.2. ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Los estudiantes de la modalidad de educación especial muestran una tendencia levemente creciente en el período, con un incremento en el período del 25% (Gráfico II.B.2.2).

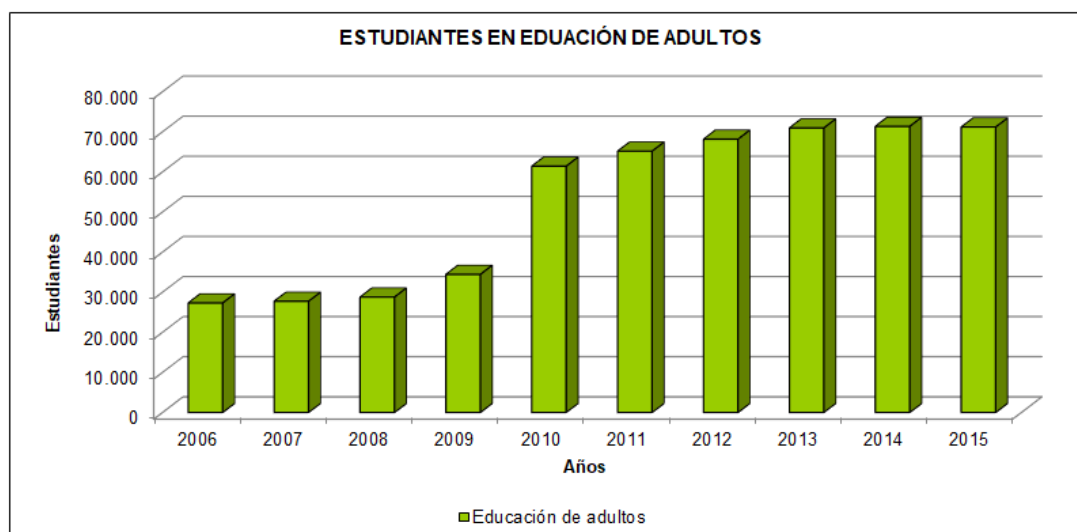


Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

## 2.3. ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Los estudiantes en educación de adultos presentan una tendencia levemente creciente en el período 2006-2009, un salto significativo entre 2009-2010 del 78%, alcanzando un incremento en el período del 161% (ver Gráfico II.B.2.3).

Gráfico II.B.2.3

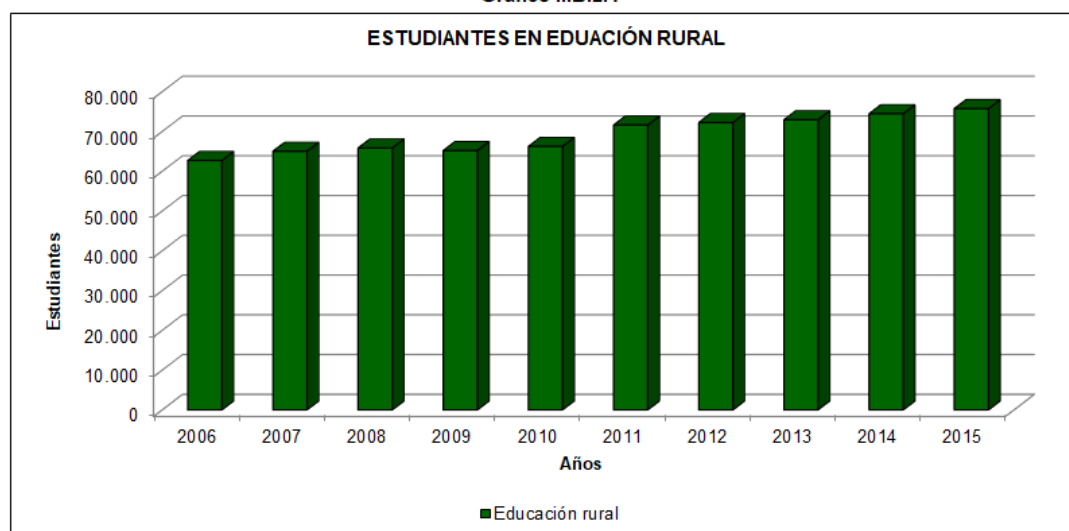


Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

## 2.4. ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN RURAL

Los estudiantes en educación rural muestran una tendencia levemente creciente en el período 2006-2009, un salto significativo entre 2010-2011 del 8%, alcanzando un incremento en el período del 21% (Gráfico II.B.2.4).

Gráfico II.B.2.4



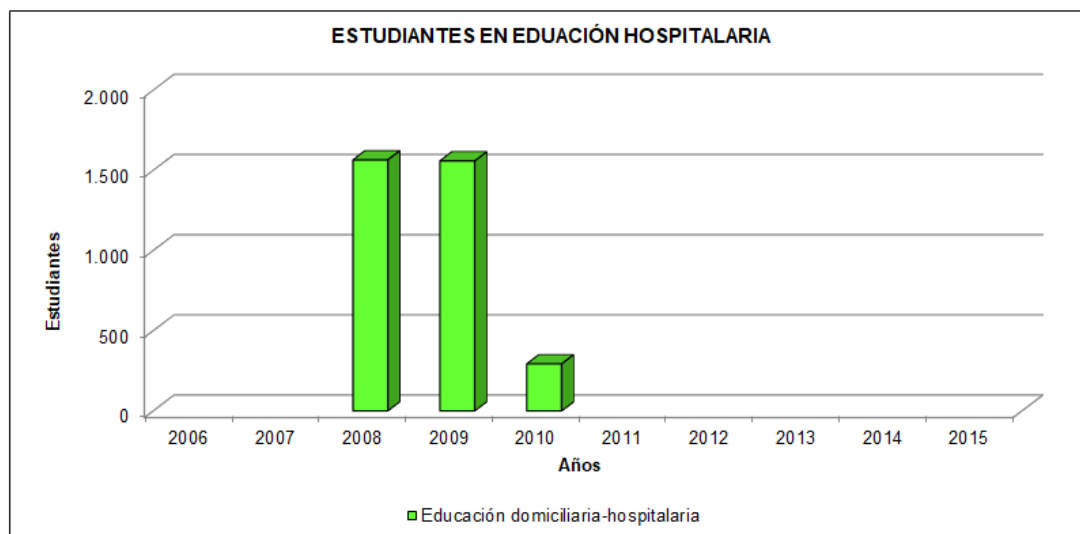
Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

## 2.5. ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DOMICILIARIA-HOSPITALARIA

Los estudiantes en educación domiciliaria-hospitalaria mantienen una

tendencia decreciente en el período 2008-2010, alcanzando una caída en el período del 81% (información disponible para estos años (Gráfico II.B.2.5).

Gráfico II.B.2.5

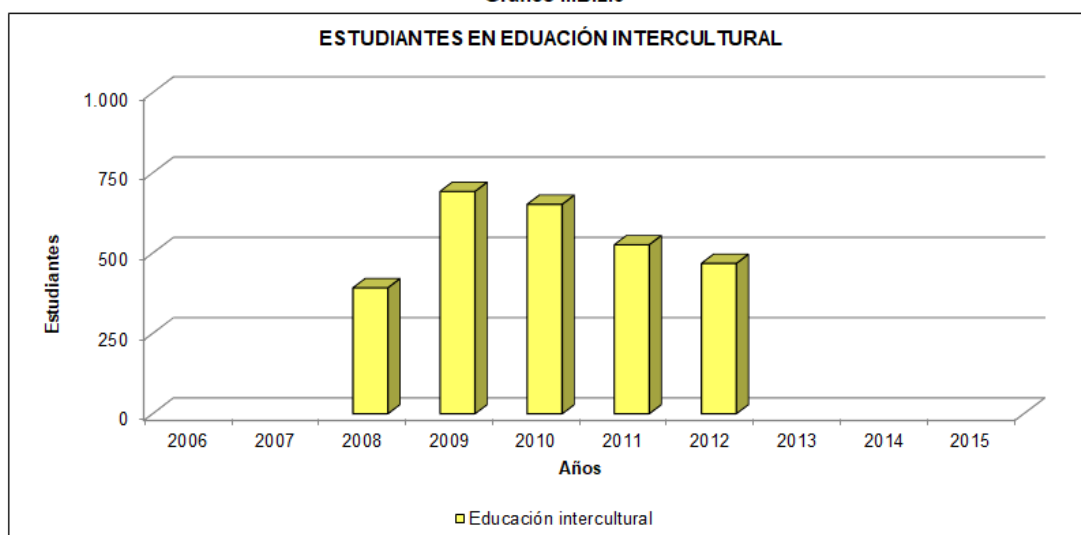


Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

## 2.6. ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL-BILINGÜE

Los estudiantes en educación intercultural-bilingüe decrecen en el período 2008-2012, con una caída entre los últimos cuatro años del 32% (información disponible para estos años (Gráfico II.B.2.6).

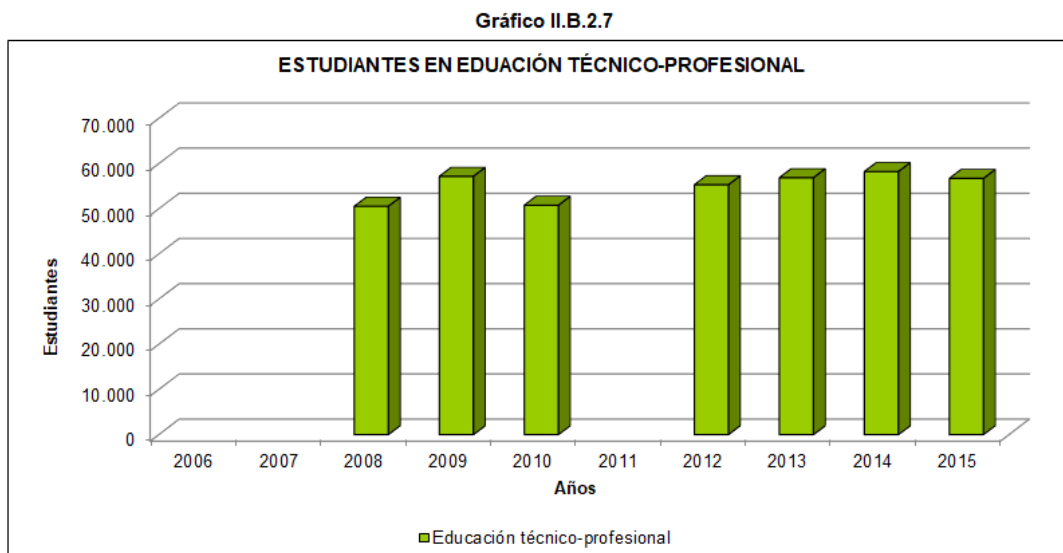
Gráfico II.B.2.6



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

## 2.7. ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

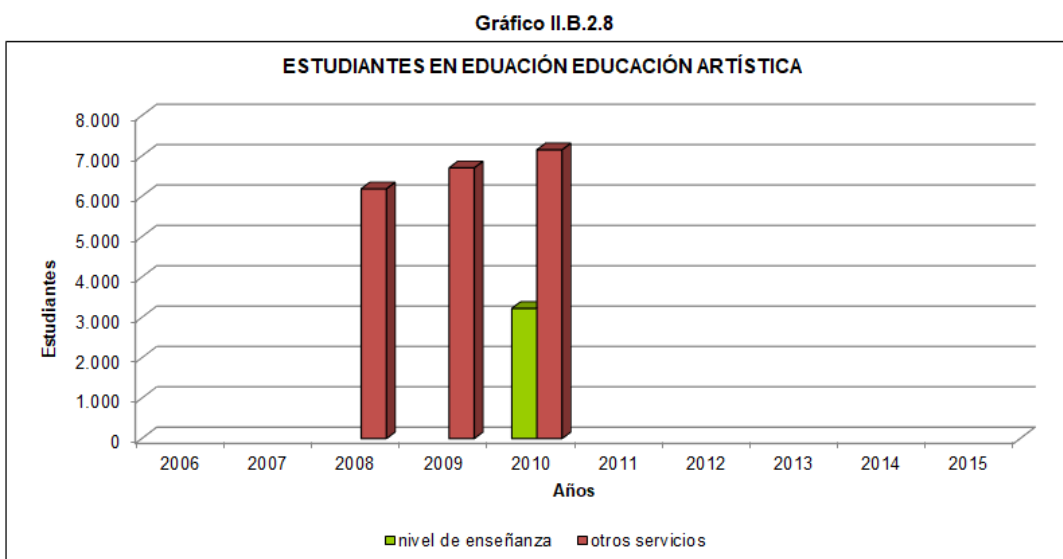
Los estudiantes en educación técnico-profesional muestran una tendencia creciente en el período 2008-2015, alcanzando un incremento en el período del 12% (información disponible para estos años), tal como se muestra en el Gráfico II.B.2.7.



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

## 2.8. ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

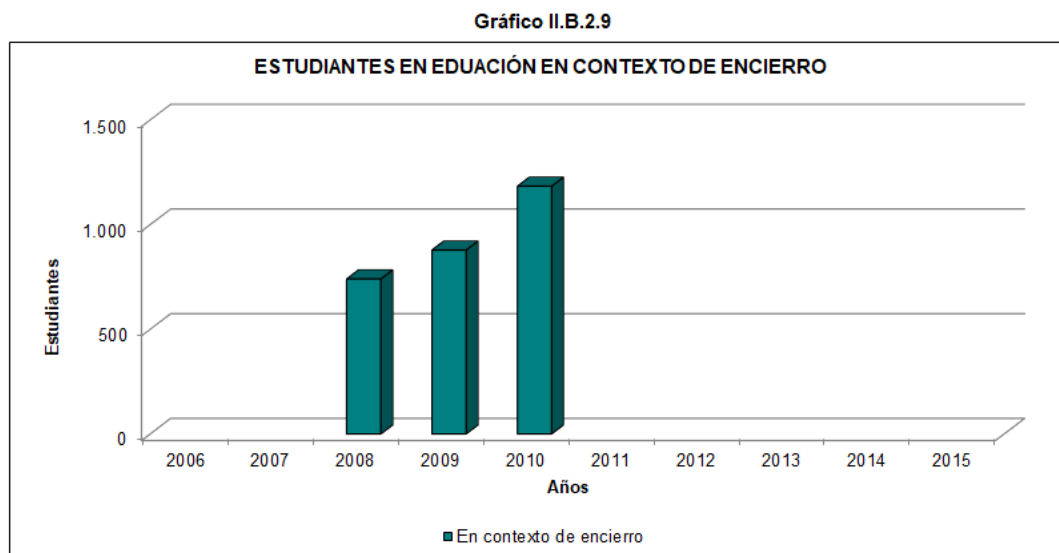
Los estudiantes en educación artística presentan una tendencia creciente en el período 2008-2010, alcanzando un incremento en el período del 16% (información disponible para estos años, Gráfico II.B.2.8).



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

## 2.9. ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO

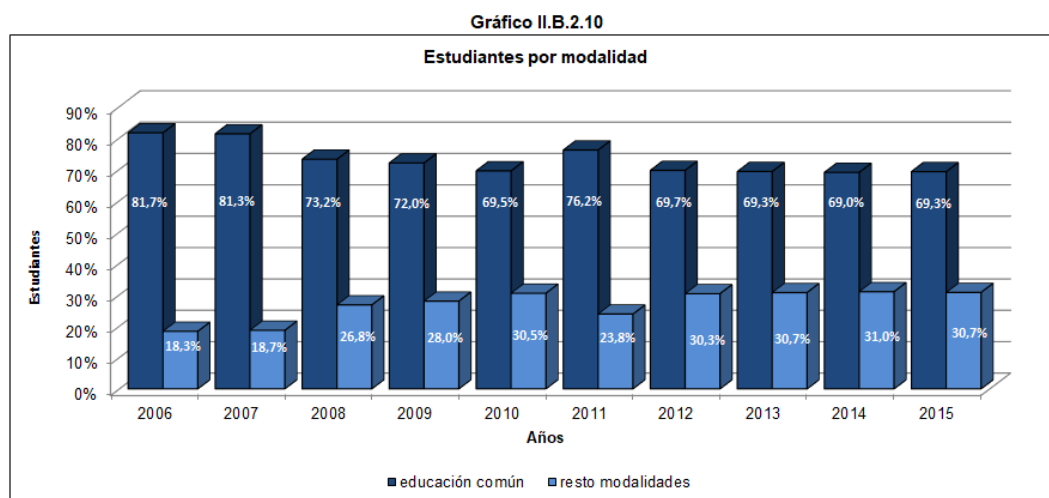
En los estudiantes en educación en contexto de encierro se observa una tendencia creciente en el período 2008-2010, alcanzando un incremento en el período del 60% (información disponible para estos años (Gráfico II.B.2.9).



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

## 2.10. ESTUDIANTES POR MODALIDAD EDUCATIVA

La participación de los estudiantes de la modalidad común se ha visto reducida ante el incremento del resto de las modalidades como se viene presentado, La información se analiza agregada dada la falta de disponibilidad de datos para todos los años para todas las modalidades (Gráfico II.B.2.10).



Fuente: Elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

## **C. RECURSOS**

En cuanto a los recursos con los que cuenta cada actor mendocino y todos ellos en su conjunto que influyen de manera significativa en los resultados intermedios y finales de la política educativa mendocina se describen aquellos que se consideran más relevantes.

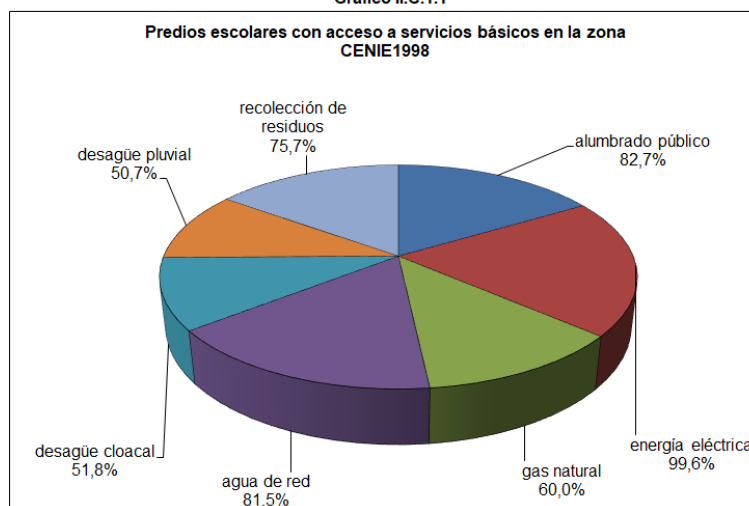
De los recursos definidos por Subirats *et al.* (2012) y conceptualizados en el capítulo anterior, se han seleccionado: recursos físicos o patrimoniales, recursos económicos o financieros, los recursos humanos y los recursos organizacionales (Anexo Capítulo II.C, p. 315).

### **1. RECURSOS FÍSICOS O PATRIMONIALES**

La infraestructura escolar condiciona el desarrollo del dictado de clases y de las actividades escolares. Los censos de infraestructura escolar de 1998 y 2004 relevan información sobre la cantidad, estado y aprovechamiento de la infraestructura escolar de las instituciones de gestión estatal: espacios y superficies disponibles, composición de las construcciones; disponibilidad de servicios, mantenimiento de servicios, mantenimiento de las instalaciones, características constructivas, infraestructura de las instalaciones sanitarias, eléctricas y de gas, seguridad y accesibilidad y riesgos ambientales. Éstas fueron las principales dimensiones de análisis en el Censo Nacional de Infraestructura Educativa (CENIE) 2014.

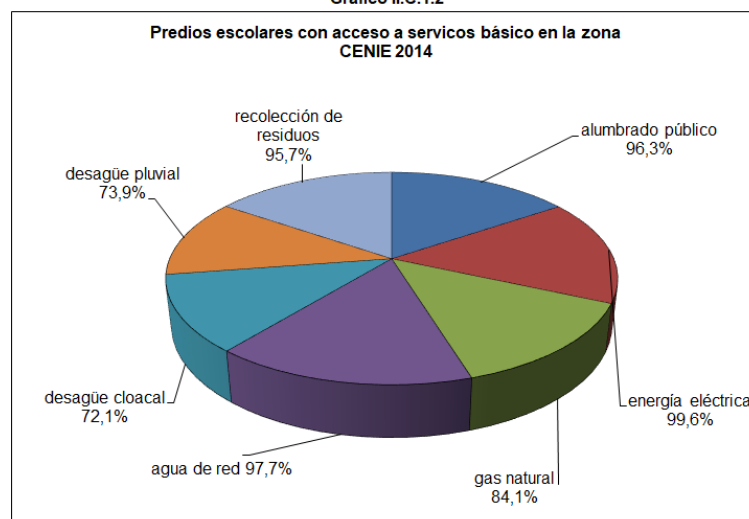
El predio aparece definido en el CENIE como terreno en el cual se localizan las construcciones que conforman el edificio escolar. Constituye una unidad en tanto es posible circular en su interior desde uno o más puntos de acceso y está limitado de otros predios a través de paredes medianeras o cercos perimetrales. Estos predios escolares cuentan con acceso a servicios básicos en la zona, por zona se entiende una radio de 1 km. Según el CENIE de 1998, la cantidad total para Mendoza fue de 1034 y en el CENIE 2014 arrojó 681. En el predio definido se consideran el acceso a servicios básicos: alumbrado público, energía eléctrica, gas natural, agua de red, desagüe cloacal, desagüe pluvial, recolección de residuos y seguridad pública (ver Gráfico II.C.1.1 y II.C.1.2).

Gráfico II.C.1.1



Fuente. Elaboración propia en base a información del Sistema Integral de Información digital educativa (SINIDE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación

Gráfico II.C.1.2



Fuente. Elaboración propia en base a información del Sistema Integral de Información digital educativa (SINIDE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación

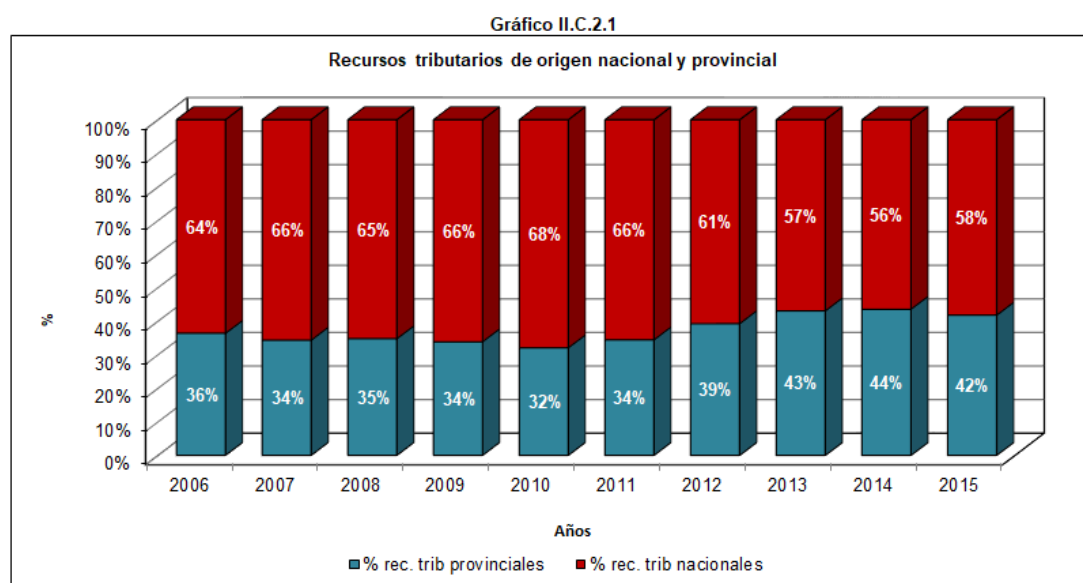
Entre ambos censos mejoró el acceso a los servicios de alumbrado público en 13,6%; gas natural en 24,2%; agua de red en 16,1%; desagüe cloacal en 20,3%; desagüe pluvial en 23,2% y recolección de residuo en 20%. Se observa una disminución en el servicio de alumbrado público en 0,1%.

## 2. RECURSOS ECONÓMICOS O FINANCIEROS

Aparecen aquí las fuentes de financiamiento del gobierno de Mendoza, principalmente tributarias de origen provincial y nacional: con y sin asignaciones específicas.

Los recursos tributarios de origen provincial representan en promedio el 37%

y los nacionales el 63%. A partir del 2012, se observa un incremento en los recursos tributarios de origen provincial, lo que brinda una mayor autonomía económica-financiera al gobierno provincial (Gráfico II.C.2.1).



Fuente: elaboración propia en base a información de la Dirección Nacional de Coordinación Fiscal con las Provincias, Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas de la Nación

Los recursos tributarios de origen nacional tienen su origen en la coparticipación federal de impuestos que desde su vigencia ha sufrido varias modificaciones que no solo han modificado la masa coparticipable, sino que ha convertido fondos de libre disponibilidad en asignaciones específicas.

La Ley N° 24049 (BO: 7-1-1992), facultaba al Poder Ejecutivo Nacional (PEN) a partir del 1° de enero de 1992, la transferencia a las provincias y a la MCBA (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires) diversos servicios educativos, hospitales e institutos nacionales, políticas sociales comunitarias y programa social nutricional. Con independencia de los costos de los servicios transferidos, la Nación garantiza a las provincias un nivel mínimo de recursos coparticipados equivalente al promedio mensual actualizado del período abril-diciembre de 1991. A partir del 1 de enero de 1992 y hasta tanto no se modifique la ley 23548, la Secretaría de Hacienda de la Nación retendrá un importe de la participación correspondiente a las provincias en el régimen de la citada ley, previamente a la distribución secundaria. En concepto de transferencia por servicios educativos, Mendoza ha recibido en el período (2006-2015) anualmente \$ 61.700 miles de pesos.

La Ley N° 23906 (BO: 18-4-1991) de Financiamiento de la educación establece un régimen de afectación específica de recursos destinados al financiamiento adicional de la finalidad cultura y educación, ciencia y técnica. El producido total del impuesto sobre las ventas, compras, cambio o permuta de divisas (Art. 2°) y el producido del 50% del impuesto sobre los activos (art. 3°) se destinará

a la finalidad cultura y educación, ciencia y técnica, en las proporciones que se establezcan por ley. Del total de los recursos del art. 3° y el 80% de los recursos del art 2° se distribuyen el 35% a Nación y 65% al conjunto de las provincias (art. 4°).

La Coparticipación Federal de Impuestos fue modificada a lo largo de la historia argentina hasta llegar a su distribución actual, entre la Nación y las provincias (Ley 23548 de 1988). La reforma constitucional de 1994 estableció un plazo de dos años para actualizar la fórmula que se preveía como transitoria. A su vez, señaló que la distribución entre las provincias debe ser “equitativa, solidaria y dará prioridad al logro de un grado equivalente de desarrollo, calidad de vida e igualdad de oportunidades en todo el territorio nacional” (Art. 72, Inciso 2, Constitución de la Nación Argentina). Sin embargo, nunca se cumplió con el mandato constitucional y la Coparticipación se ha convertido en la principal causa de las extremas desigualdades en los recursos fiscales de las provincias y, por lo tanto, en el financiamiento educativo.

En la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 (BO: 12-01-2006) se estableció, por el plazo de 5 años, a partir del año 2006, una asignación específica de recursos coparticipables en los términos del inciso 3 del art. 75 de la Constitución Nacional con la finalidad de garantizar condiciones equitativas y solidarias en el sistema educativo nacional, y de coadyuvar a la disponibilidad de los recursos previstos en el art. 5° de la presente ley en los presupuestos de las Provincias y de la C.A.B.A.<sup>11</sup>

Será objeto de tal afectación el incremento, respecto del año 2005, de los recursos anuales coparticipables correspondientes a las provincias y a la C.A.B.A. en el Régimen de la Ley N° 23548 y sus modificatorias y complementarias.

El monto total anual de la afectación referida será equivalente al 60% del incremento en la participación del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología en el Producto Interno Bruto

La determinación del monto de la asignación específica correspondiente a cada provincia y a la C.A.B.A, a partir del monto total que surge de la aplicación del art. 7°, se efectuará conforme a un índice que se construirá anualmente en función de los siguientes criterios:

- La participación de la matrícula de cada provincia y de la C.A.B.A. en el total de los niveles inicial a superior no universitario, correspondiente a todos los tipos de educación, ponderación 80%.
- La incidencia relativa de la ruralidad en el total de la matrícula de educación

---

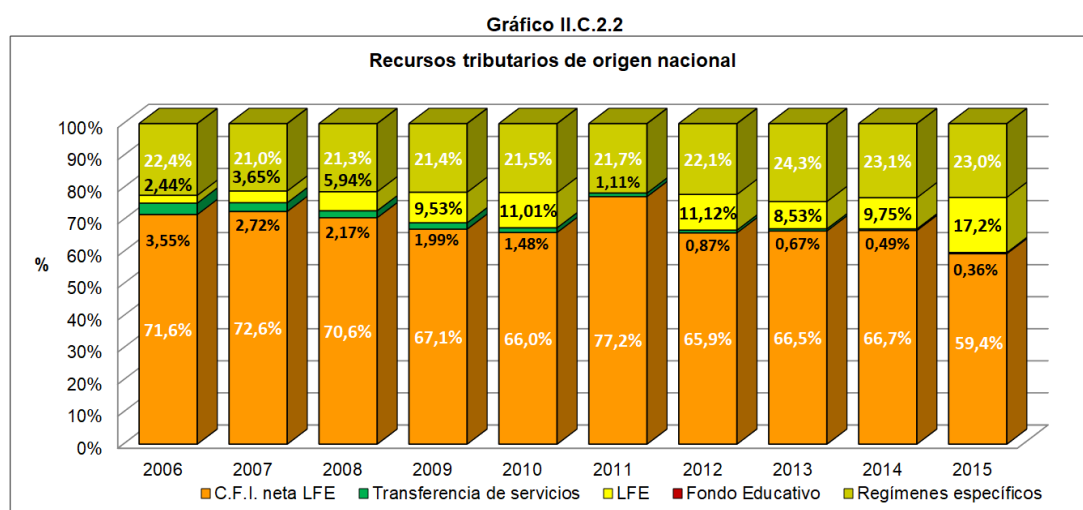
<sup>11</sup> Es decir, que la Ley transformó recursos nacionales coparticipables en recursos coparticipables con asignación específica, no se incrementaron los recursos nacionales.

común de cada provincia y de la C.A.B.A., ponderación 10%.

- La participación de la población no escolarizada de 3 a 17 años de cada Provincia y de la C.A.B.A. en el total, ponderación 10%.

La Ley de Educación Nacional en su art. 9° establece que cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26075, el presupuesto consolidado del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al 6% del Producto Interno Bruto (PIB).

Todas estas modificaciones han condicionado la asignación de recursos específicos destinados a educación, cultura, ciencia y técnica por transferencias de servicios, fondo educativo, Ley de Financiamiento Educativo y Ley de Educación Nacional que representaron para el 2006 y 2007, el 6% de los recursos tributarios de origen nacional; entre el 2009 y 2012, el 12%; en el 2011 no se aplicó la ley; el resto de los años muestra una participación creciente: para 2013 del 10%, en el 2014, del 10% y para el 2015 significó el 18% (Gráfico II.C.2.2).



Fuente: elaboración propia en base a información de la Dirección Nacional de Coordinación Fiscal con las Provincias, Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas de la Nación

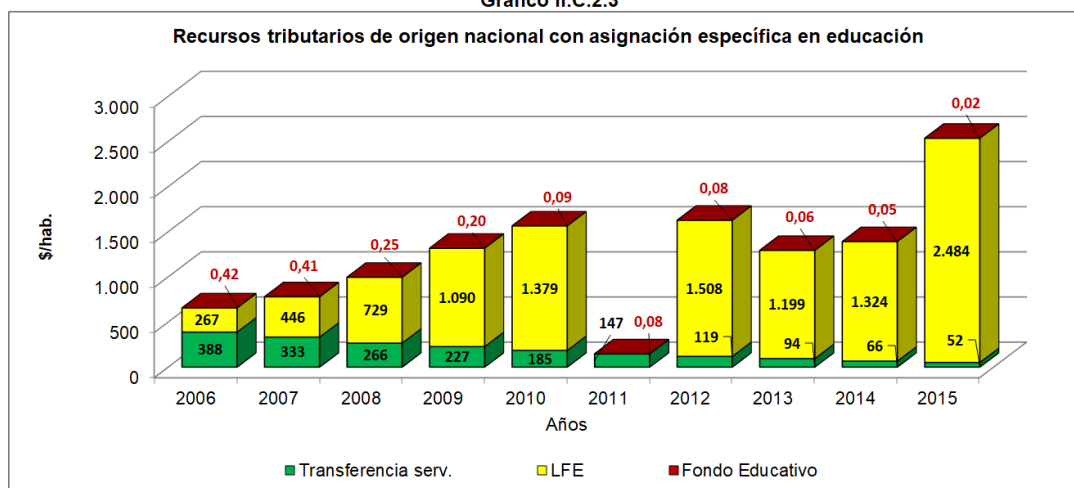
Los recursos específicos de origen nacional destinados a educación se incrementaron de \$/hab. 656<sup>12</sup> en el 2006 a \$/hab. 2.535 en el 2015 (ver Gráfico II.C.2.3).<sup>13</sup>

<sup>12</sup> \$/hab.: pesos argentinos por habitante (per cápita)

En moneda constante, año base 2015.

<sup>13</sup> No forman parte de los recursos nacionales con asignación específica en educación: los recursos nacionales de la Coparticipación Federal de Impuestos (C.F.I) y los recursos nacionales coparticipables con asignaciones específicas.

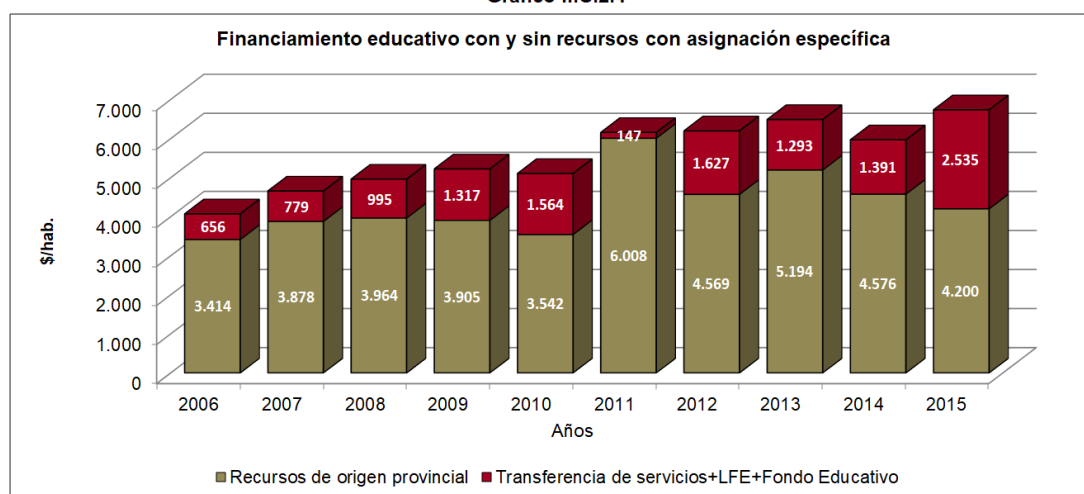
Gráfico II.C.2.3



Fuente: elaboración propia en base a información de la Dirección Nacional de Coordinación Fiscal con las Provincias, Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas de la Nación

Los recursos tributarios de origen nacional con asignación específica en educación financian un porcentaje que ronda entre el 16,1% en 2006 y 37,6% en 2015, en promedio 21,8% (Gráfico II.C.2.4).

Gráfico II.C.2.4



Fuente: elaboración propia en base a información de la Dirección Nacional de Coordinación Fiscal con las Provincias, Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas de la Nación y Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación (ME)

Si bien estos recursos tributarios nacionales sin asignación específica son fuente de financiamiento del gobierno provincial, compiten en la asignación de recursos con otras prestaciones públicas como salud, justicia, seguridad, etc. Estos recursos públicos, como se verá más adelante, permiten pagar los sueldos de los docentes, directivos, personal administrativo; pagar por la compra de bienes e insumos y subsidios (transferencias), también tercerización de servicios.

En este sentido, es importante destacar que la asignación de recursos, en los presupuestos públicos aprobados por la Legislatura, no siempre están desagregados a un nivel de detalle que facilite identificar los programas, los beneficiarios y las

partidas presupuestarias asociadas. La distribución de partidas presupuestarias se realiza a nivel de Ministerio, Secretaría y Dirección, de forma que los responsables de los créditos presupuestarios ejecuten el presupuesto asignado en función del programa general de gobierno.

### **3. RECURSOS HUMANOS**

El cargo docente está constituido por cada uno de los puestos de trabajo con que cuenta un establecimiento educativo, aprobados en su planta orgánica, que tiene asignada una partida presupuestaria y un conjunto de tareas a desempeñar por una persona. Los cargos se clasifican en docentes y no docentes.

- Cargos docentes: cargos asignados para funciones de carácter pedagógico.
- Cargos no docentes: cargos asignados para funciones que no son consideradas de carácter docente. Abarcan funciones diversas tales como médico asistencial, administrativas, de mantenimiento y producción, etc.

Estos cargos pueden pertenecer o no a la planta funcional, ésta es el conjunto de cargos asignados legal y presupuestariamente al establecimiento, estén estos cargos cubiertos o sin cubrir, independientemente de que quienes los ocupen estén en uso de licencia, comisión de servicios o tareas pasivas.

Entre los cargos fuera de la planta funcional se encuentran los cargos atendidos por personal contratado en forma estable o temporal; los cargos atendidos por personas que realizan pasantías y/o fueron designados a través de planes sociales y programas y los itinerantes que es una figura pedagógica perteneciente a una forma de organización propia de los establecimientos de la modalidad rural; pertenece a la planta funcional de otro establecimiento educativo (inicial, primario o secundario) o de unidades de gestión creadas específicamente para esta modalidad. Forma parte de un equipo de docentes itinerantes que con su movilidad asisten para dictar clases y/o apoyar a los docentes de las escuelas rurales.

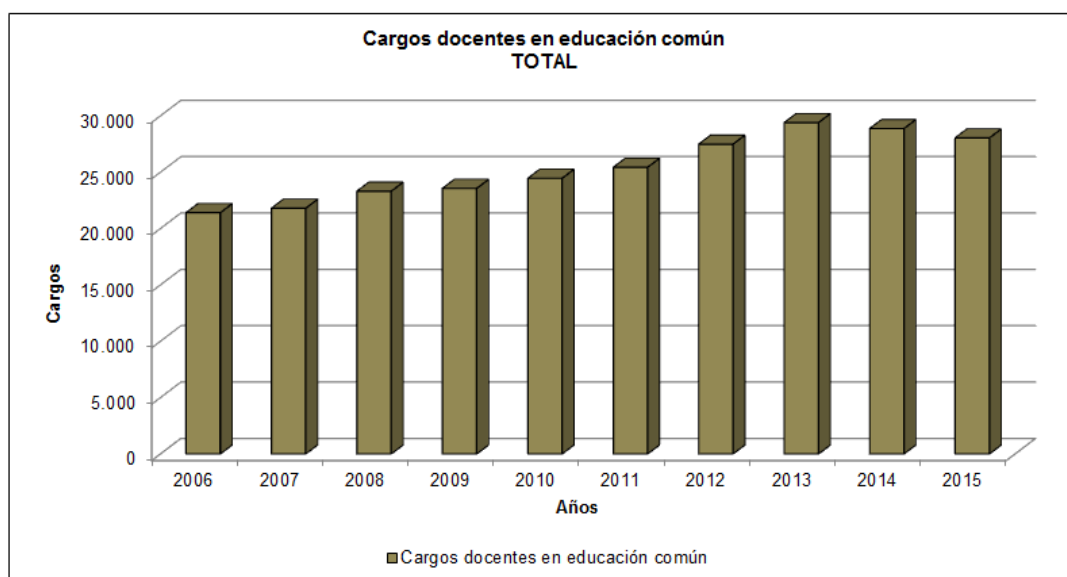
#### **3.1. CARGOS DOCENTES EN EDUCACIÓN COMÚN**

##### **3.1.1. Cargos docentes en educación común**

El total de cargos docentes en educación común se han incrementado en el período en 6.644 cargos, lo que representa un 31,05% de cargos nuevos. Sin embargo, respecto del 2013 la cantidad de cargos disminuyó un 4,6% equivalente a 1.351 cargos menos. Esta tendencia se observa en todos los niveles (ver Gráfico

II.C.3.1.1).

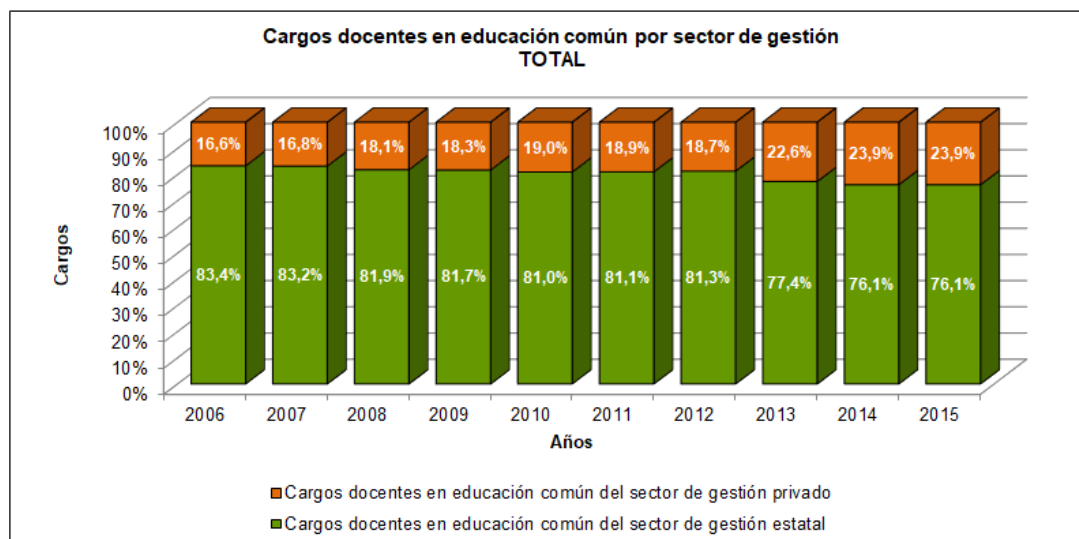
Gráfico II.C.3.1.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes del sector de gestión estatal en educación por común representan en promedio el 80,3%, participación que disminuye desde el 2013 (Gráfico II.C.3.1.2).

Gráfico II.C.3.1.2

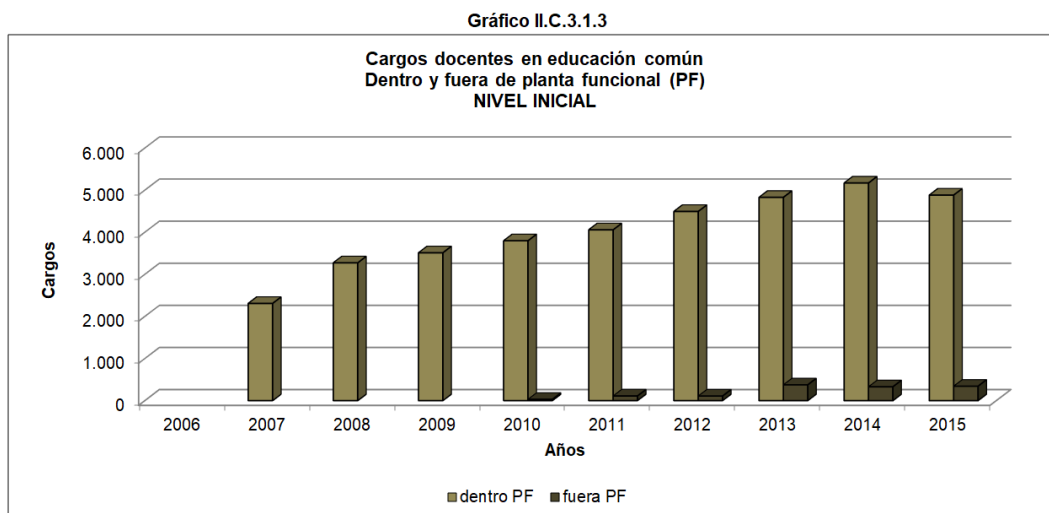


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La evolución de los cargos docentes en educación común varía según el nivel educativo y la gestión.

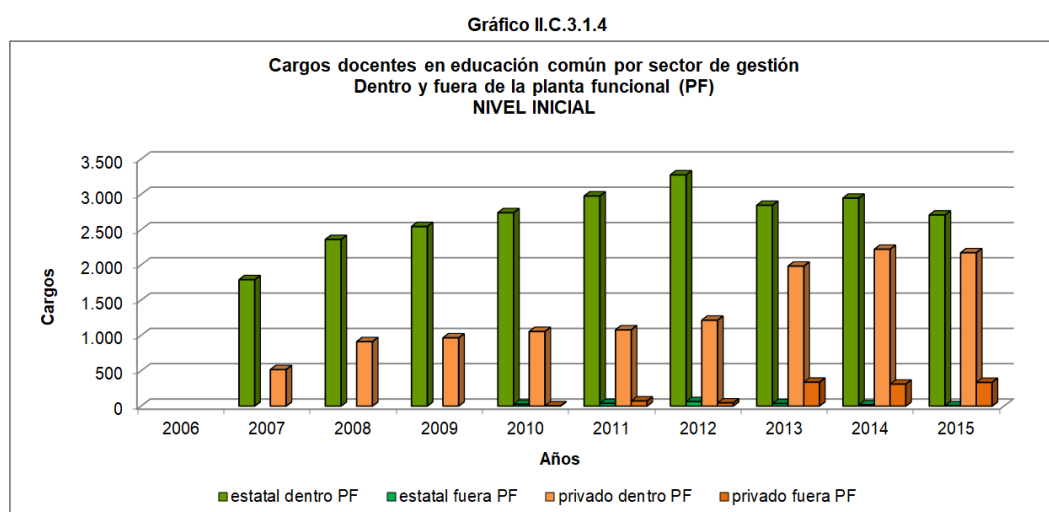
### 3.1.2. Cargos docentes de nivel inicial en educación común

Los cargos docentes totales de nivel inicial en educación común dentro de la planta funcional (PF) se incrementaron el 124% entre 2007-2014, con una caída alrededor del 6% en 2015. Los cargos docentes totales de nivel inicial en educación común fuera de la planta funcional aumentaron en 11,5 veces (2010-2013), con leves disminuciones de 46 cargos en el 2014 y recuperación de 13 cargos en el 2015 (Gráfico II.C.3.1.3).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes de nivel inicial de educación común dentro de la planta de funcional de gestión estatal representan el 73,4% entre 2007-2012 y el 57,1% entre 2013-2015, una pérdida de 16,3 p.p. En el sector de gestión privada, la relación es inversa, los cargos docentes dentro de la planta funcional representan el 26,6% y el 42,9% en los respectivos períodos (Gráfico II.C.3.1.4).



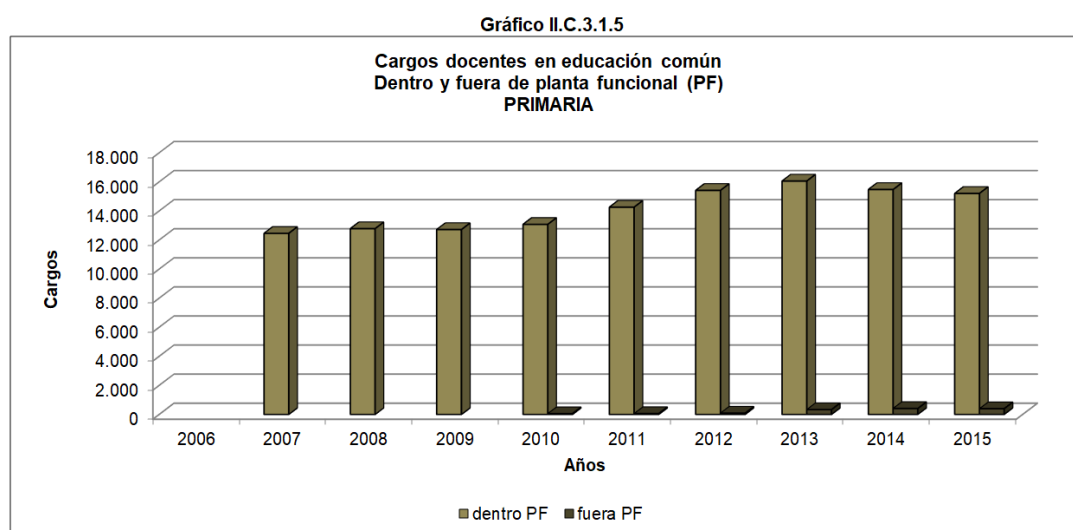
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes de nivel inicial de educación común fuera de la planta de funcional de gestión estatal representan el 59,9% entre 2010-2012 y el 5,6% entre 2013-2015, una pérdida de 54,3 p.p. En el sector de gestión privada, la relación es inversa, los cargos docentes fuera de la planta funcional representan el 40,1% y el 94,4% en los respectivos períodos.

Por tanto, se puede inferir que a medida que se reducen los cargos docentes de nivel inicial en educación común dentro y fuera de la planta funcional del sector de gestión estatal aumentan los cargos docentes en el sector privado.

### 3.1.3. Cargos docentes de nivel primario en educación común

Los cargos docentes totales de nivel primario en educación común dentro de la planta funcional se incrementaron el 28,9% entre 2006-2013, con una caída del 5,3% entre 2013-2015. Los cargos docentes totales de nivel primario en educación común fuera de la planta funcional pasaron de 52 cargos en 2009 a 410 en 2014 y 391 cargos en 2015. Los cargos docentes totales de nivel primario dentro de la planta funcional representan en promedio el 99,1% (Gráfico II.C.3.1.5).

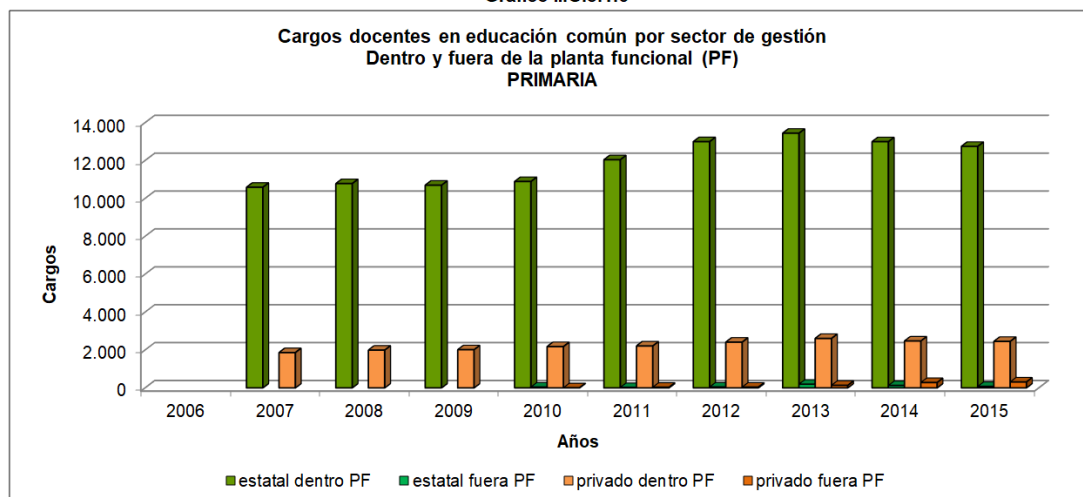


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes de nivel primario de educación común dentro de la planta funcional (PF) de gestión estatal representan el 84,1% entre 2007-2015.

Los cargos docentes de nivel primario de educación común fuera de la planta de funcional de gestión estatal representan el 53,2% entre 2010-2015, lo que implica una disminución a más de la mitad en el período señalado. En el sector de gestión privada, la relación es inversa, se incrementa con el paso del tiempo, los cargos docentes fuera de la planta funcional representan el 46,8% (ver Gráfico II.C.3.1.6).

Gráfico II.C.3.1.6



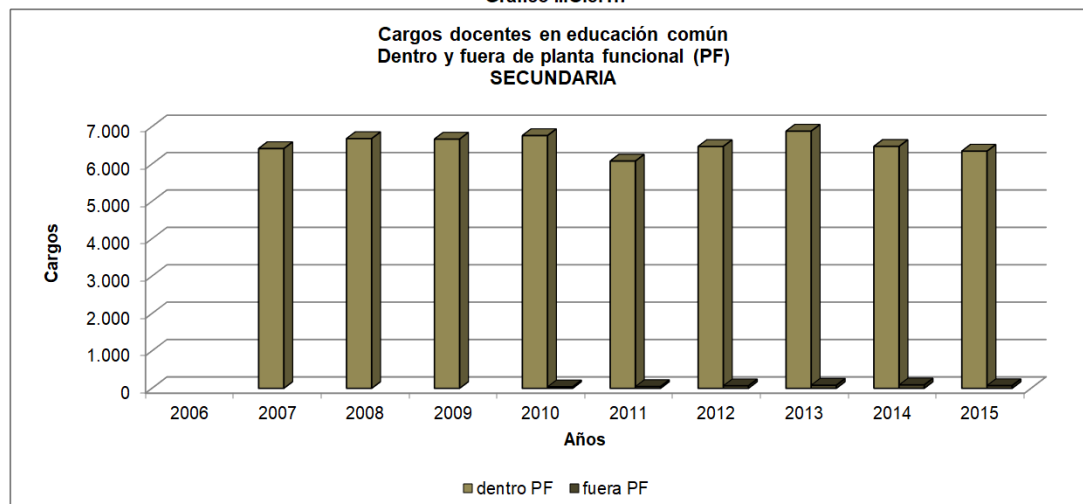
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Al igual que en el nivel inicial, a medida que se reducen los cargos docentes de nivel primaria en educación común dentro y fuera de la planta funcional del sector de gestión estatal aumentan los cargos docentes en el sector privado.

### 3.1.4. Cargos docentes de nivel secundario en educación común

Los cargos docentes totales de nivel secundario en educación común dentro de la PF se incrementaron el 7,3% entre 2006-2013, con una caída del 7,8% entre 2013-2015. Los cargos docentes totales de nivel secundario en educación común fuera de la planta funcional aumentan de 39 cargos en 2009 a 90 cargos en 2014 y 71 cargos en 2015. Los cargos docentes totales de nivel secundario dentro de la planta funcional representan en promedio el 99,3% (Gráfico II.C.3.1.7).

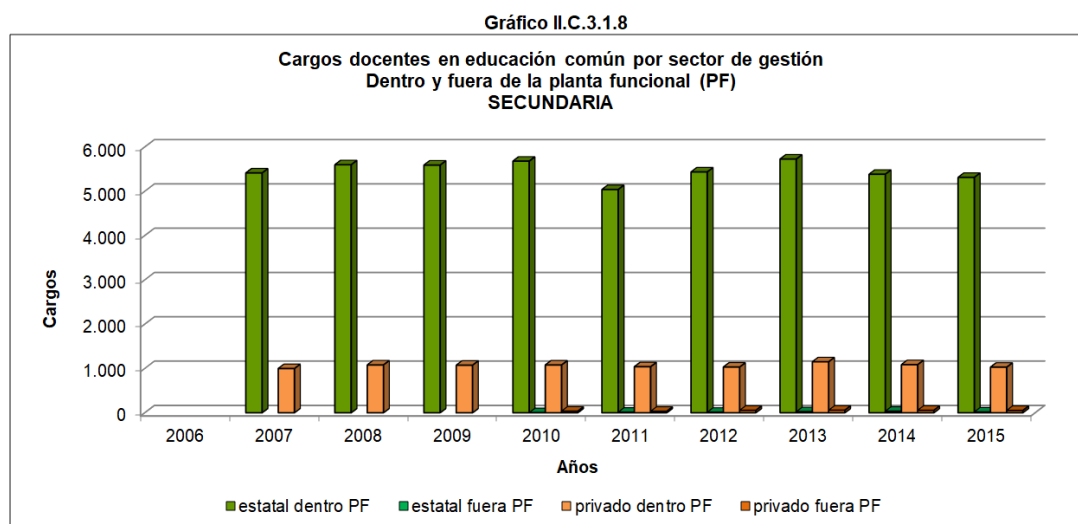
Gráfico II.C.3.1.7



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes de nivel secundario de educación común de gestión estatal representan en promedio el 83,7% (2007-2015), dentro de la planta funcional. Los cargos docentes de nivel secundario de educación común de gestión estatal alcanzan en promedio el 24,6% (2010-2015), fuera de la planta funcional.

En el sector de gestión privada se ha mantenido la participación dentro de la planta funcional, pero han disminuido los cargos docentes fuera de la planta funcional del 92,3% en el 2010 al 74,6% en el 2015 (Gráfico II.C.3.1.8).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

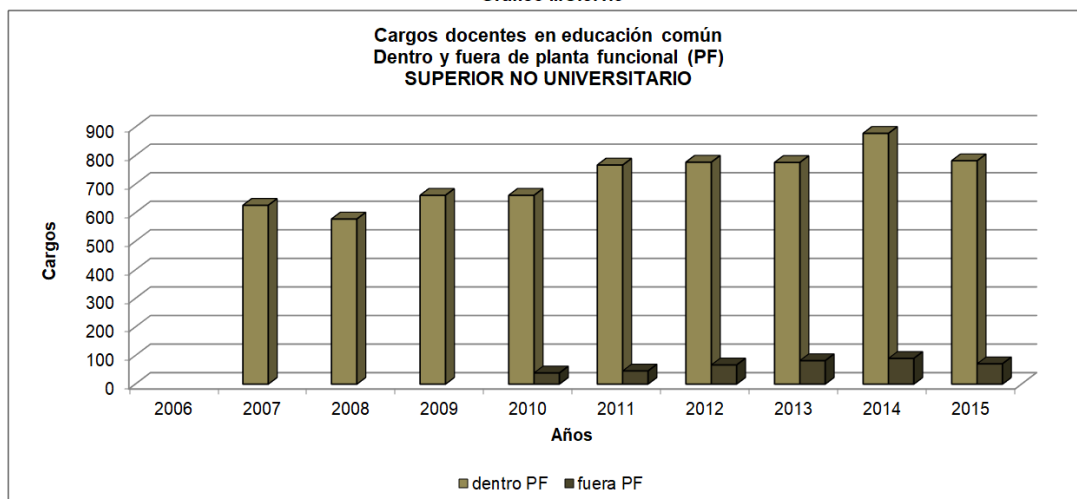
Como en el nivel inicial y primario, con la reducción de cargos docentes de nivel secundario en educación común dentro y fuera de la planta funcional del sector de gestión estatal aumentan los cargos docentes en el sector privado.

### 3.1.5. Cargos docentes de nivel superior no universitario en educación común

Los cargos docentes totales de nivel superior no universitario en educación común dentro de la planta funcional se incrementaron el 40,3% entre 2006-2014, con una disminución de 96 cargos en 2015.

Los cargos docentes totales de nivel superior no universitario fuera de la planta funcional aumentan de 43 cargos en 2010 a 71 cargos en 2013 para luego verse reducidos en 2014 y 2015 a 44 y 29 cargos en dichos años. Los cargos docentes totales de nivel superior no universitario dentro de la planta funcional representan en promedio el 95,9% (ver Gráfico II.C.3.1.9).

Gráfico II.C.3.1.9

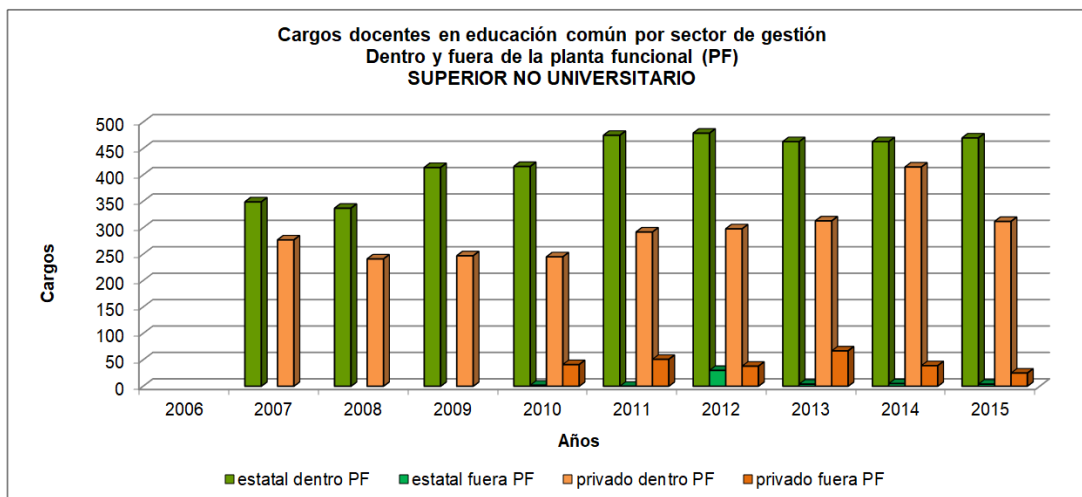


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes de nivel superior no universitario en educación común dentro de la planta de funcional de gestión estatal representan el 59,5% entre 2007-2015.

Los cargos docentes de nivel secundario de educación común fuera de la planta de funcional de gestión estatal representan el 13,3% entre 2010-2015. En el sector de gestión privada se ha mantenido la participación dentro de la planta funcional, pero han disminuido los cargos docentes fuera de la planta funcional del 95,3% en el 2010 al 86,2% en el 2015 (ver Gráfico II.C.3.1.10).

Gráfico II.C.3.1.10



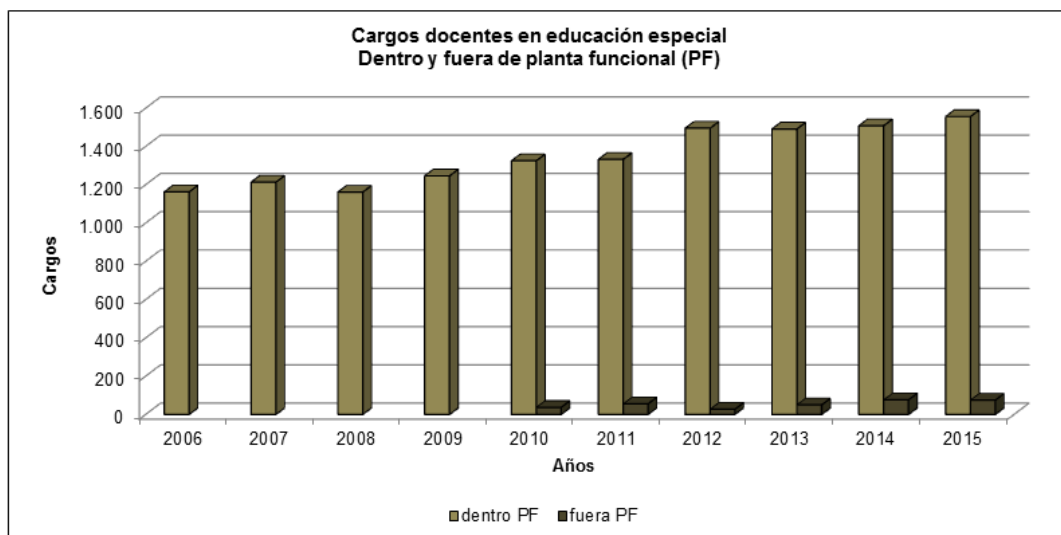
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes del nivel superior no universitario en educación común, dentro y fuera de la planta funcional para ambos sectores de gestión parecen haberse mantenido, sin cambios muy significativos.

### 3.2. CARGOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Los cargos docentes en educación especial se han incrementado en el período el 40,4%, en particular, los cargos docentes de educación especial dentro de la PF rondan el 81,9% (2006-2011) y el 84,1% entre 2012-2015 (Gráfico II.C.3.2.1).

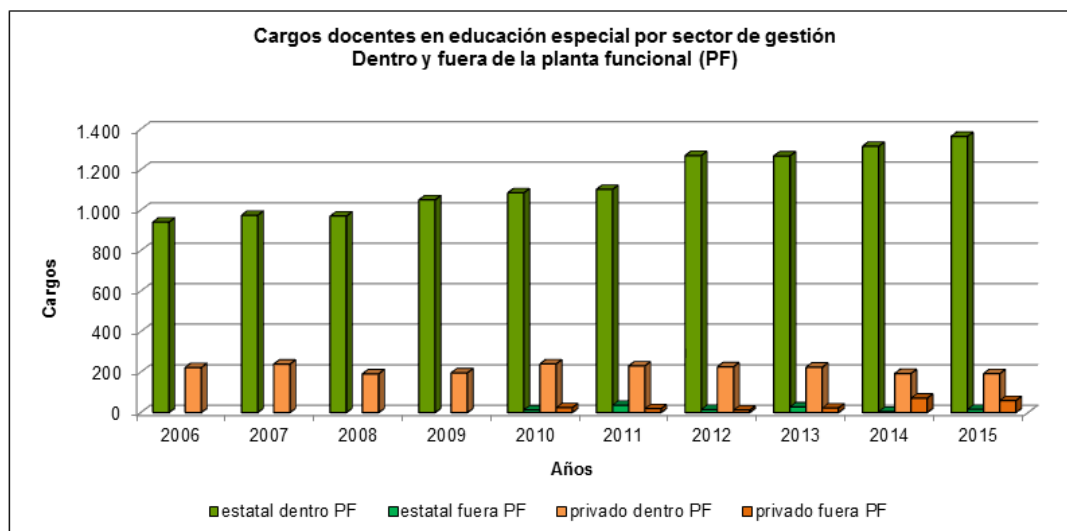
Gráfico II.C.3.2.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes en educación especial dentro de la planta de funcional de gestión estatal representan el 83,8% entre 2006-2015. Los cargos docentes en educación especial fuera de la planta de funcional de gestión estatal representan el 40% entre 2010-2015. En el sector de gestión privada se ha mantenido la participación dentro de la planta funcional, pero han aumentado los cargos docentes fuera de la planta funcional (Gráfico II.C.3.2.2).

Gráfico II.C.3.2.2

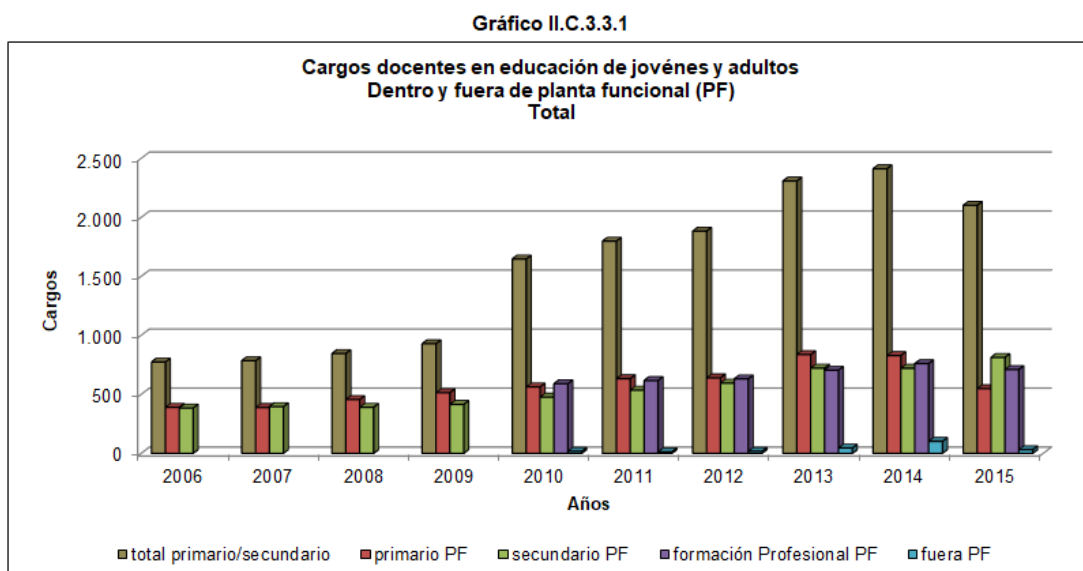


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes en educación especial dentro y fuera de la planta funcional para ambos sectores de gestión presentan una leve tendencia creciente y sostenida.

### 3.3. CARGOS DOCENTES EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

El total de cargos docentes de nivel primario y secundario en educación de jóvenes y adultos dentro de la planta funcional se han incrementado 2,11 veces entre 2006-2014, con una disminución de 310 cargos docentes en 2015, esta caída pertenece al nivel primario. En particular, los cargos docentes de educación de jóvenes y adultos representan en el período en promedio 1039 cargos. Los cargos de formación profesional dentro de la planta funcional promedian los 669 y los de fuera de planta, los 37 cargos entre 2010-2015 (Gráfico II.C.3.3.1).

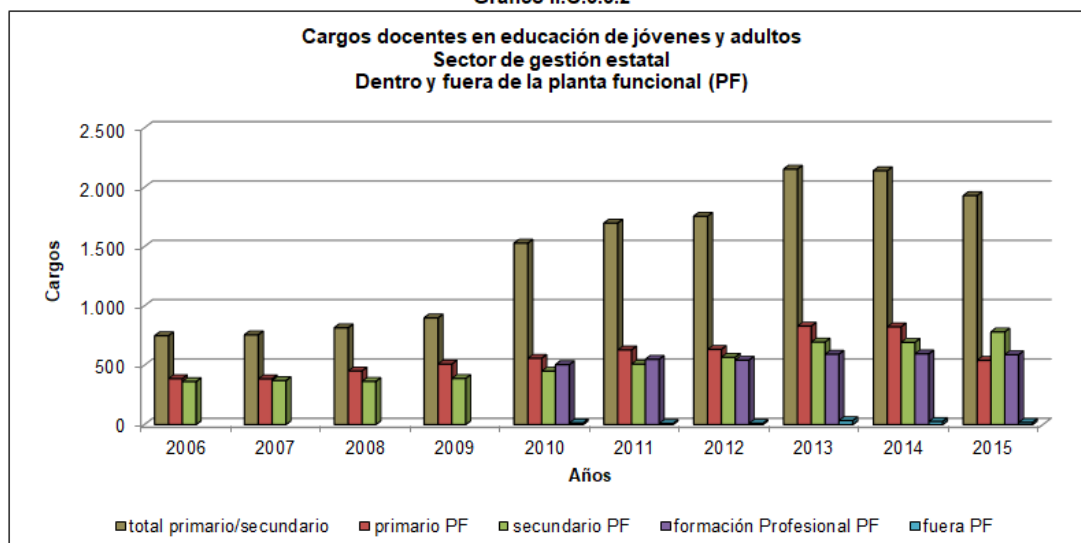


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes de nivel primario y secundario en educación de jóvenes y adultos dentro de la planta de funcional de gestión estatal representan el 94,1% y de formación profesional entre 2006-2015, el 84,4% entre 2010-2015.

Los cargos docentes en educación de jóvenes y adultos fuera de la planta de funcional de gestión estatal representan el 63,3% entre 2010-2015 (ver Gráfico II.C.3.3.2).

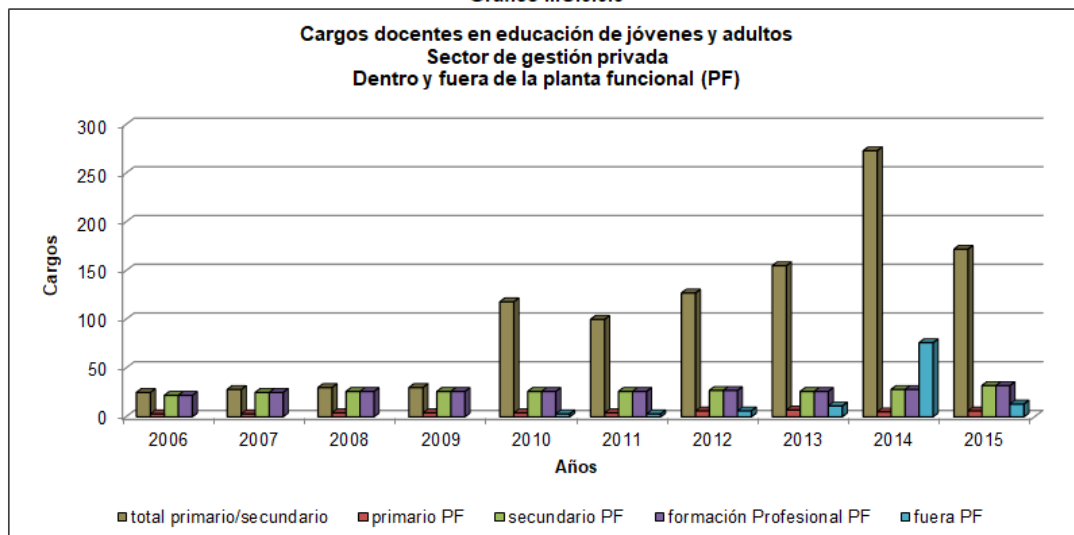
Gráfico II.C.3.3.2



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

En el sector de gestión privada, los cargos docentes dentro de la planta funcional se han mantenido, con un promedio de 5 cargos para nivel inicial, 26 cargos para secundaria, se ha sostenido la participación dentro de la planta funcional. Los cargos profesionales se vienen acrecentando, como así también los cargos docentes fuera de la planta funcional (Gráfico II.C.3.3.3).

Gráfico II.C.3.3.3

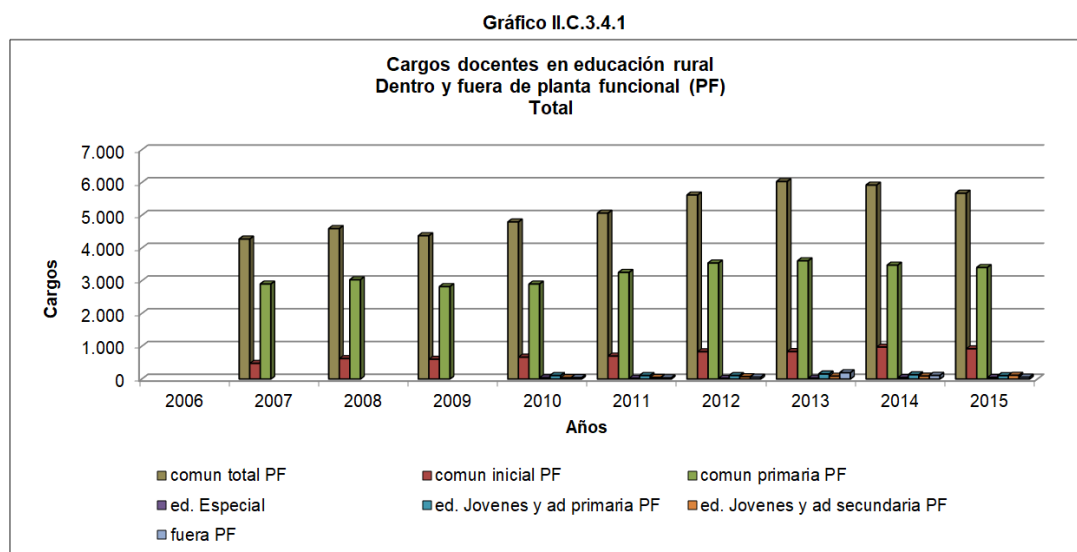


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

### 3.4. CARGOS DOCENTES DE EDUCACIÓN RURAL

El total de cargos docentes de nivel inicial, primario y secundario de educación común en la modalidad de educación rural dentro de la planta funcional se han

incrementado 41,04% entre 2007-2013, con una caída del 5,9% entre 2013-2015. En particular, los cargos docentes de nivel inicial en educación rural aumentaron 93,1% (2007-2014) y se redujeron en un año el 5,9%; disminuyeron los de nivel primario en 24,4% (2007-2013) y 5,7% (2013-2015). Similar comportamiento para los cargos de nivel secundario, crecieron un 24,6% (2007-2015) y se redujeron el 8,5% entre 2013-2015. Los cargos docentes de educación especial en educación rural promedian los 35 cargos docentes; los de educación primaria de educación especial, los 119 cargos docentes y los de educación secundaria, los 75 cargos docentes. Mientras que fuera de la planta funcional alcanzan en promedio los 84 cargos docentes, para el período 2010-2015, para todos los casos (Gráfico II.C.3.4.1).



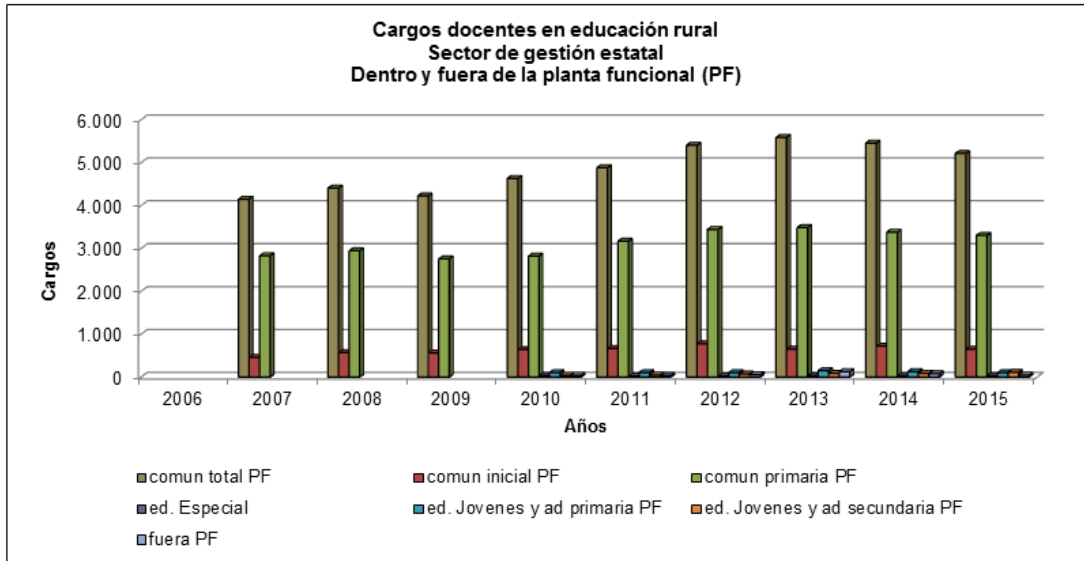
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes en educación común dentro de la planta de funcional de gestión estatal representan el 95%, correspondiendo el 87,4% dentro de nivel inicial; el 97,2% de nivel primario y el 95,1% de nivel secundario entre 2007-2015.

Los cargos docentes en educación especial de gestión estatal en la modalidad de educación rural alcanzan el 89,1%. Y los cargos de jóvenes y adultos para el nivel primario y secundario constituyen el 96,3% y 96,7% respectivamente para el período 2010-2015.

Los cargos docentes en educación rural fuera de la planta de funcional de gestión estatal representan el 83,6% entre 2010-2015 (ver Gráfico II.C.3.4.2).

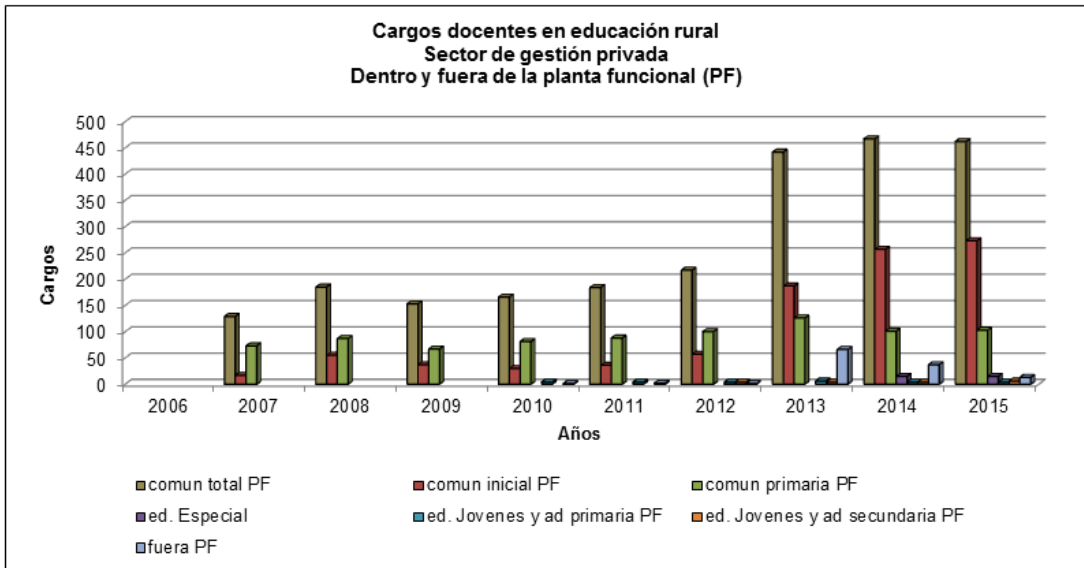
Gráfico II.C.3.4.2



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

En el sector de gestión privada de la educación rural se ha mantenido la participación dentro de la planta funcional, pero han aumentado los cargos docentes en educación común de nivel inicial y educación especial dentro de la planta funcional y fuera de la planta funcional (Gráfico II.C.3.4.3).

Gráfico II.C.3.4.3



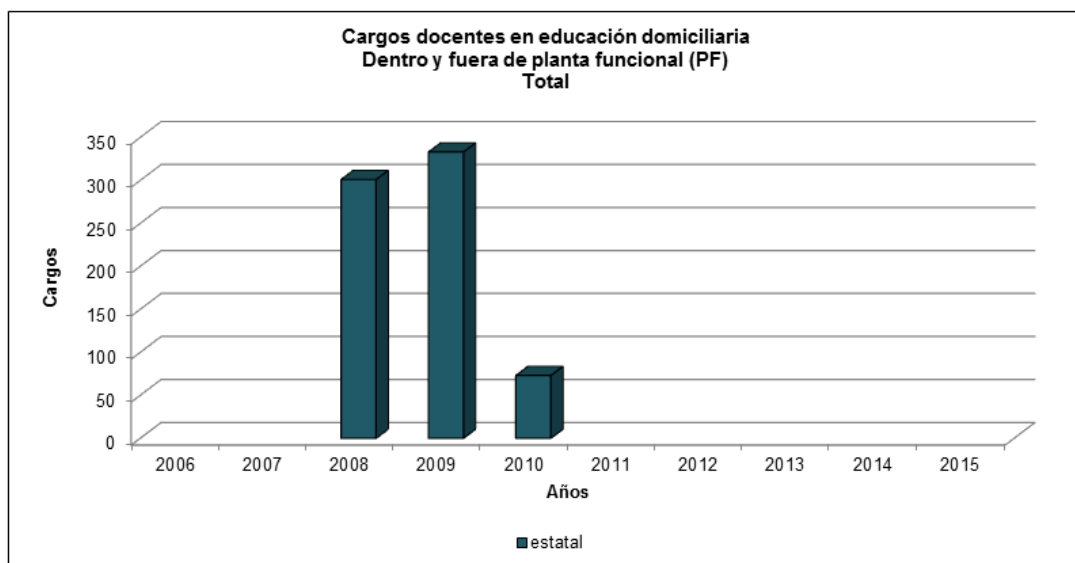
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

### 3.5. CARGOS DOCENTES EN EDUCACIÓN DOMICILIARIA

Los cargos docentes en educación domiciliaria de gestión del sector estatal alcanzan a: 301 cargos docentes en 2008; 333 cargos docentes en 2009 y 73 cargos

docentes en 2010, según la información publicada (Gráfico II.C.3.5.1).

Gráfico II.C.3.5.1

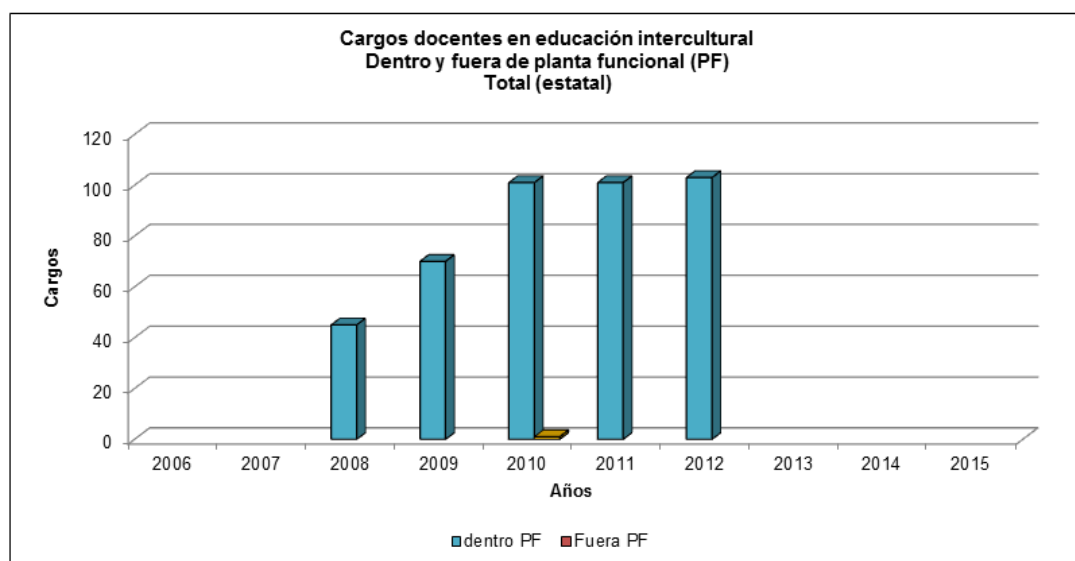


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

### 3.6. CARGOS DOCENTES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Los datos disponibles para los cargos docentes en educación intercultural de gestión del sector estatal alcanzan a: 45 cargos docentes en el 2008; 70 cargos docentes en 2009 y 101 cargos docentes en promedio entre 2010-2012 (Gráfico II.C.3.6.1).

Gráfico II.C.3.6.1



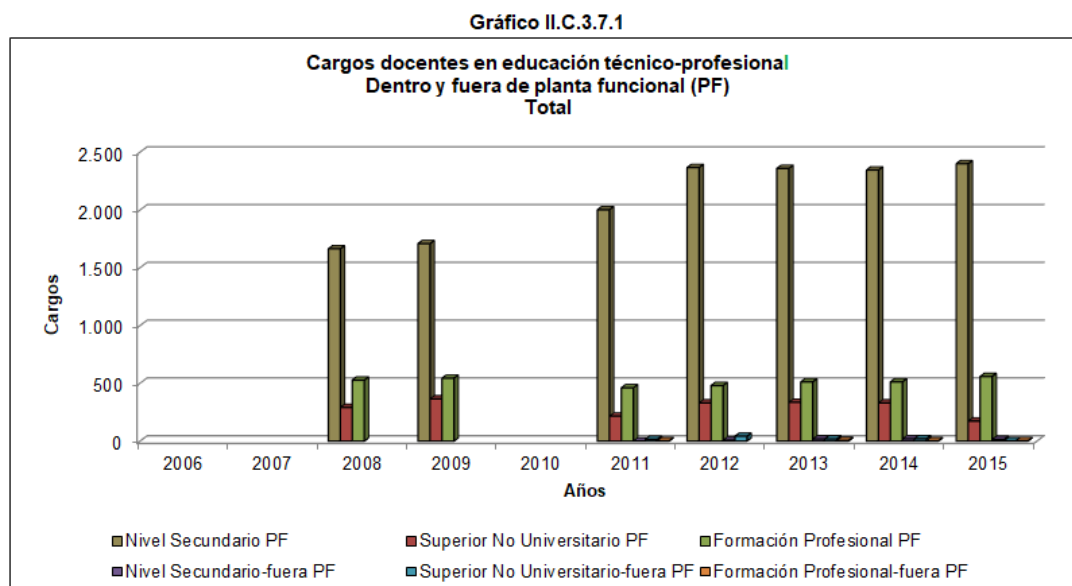
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

### 3.7. CARGOS DE EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

El total de cargos docentes dentro y fuera de la planta funcional para el nivel secundario, superior no universitario y de formación profesional se rondan el 30,4% entre 2008-2014, con una caída conjunta del 6,8% en 2015.

El total de cargos docentes en educación técnico-profesional de nivel secundario y de formación profesional dentro de la planta funcional se han incrementado entre 2008-2015, respectivamente, 44,2% y 6,1%. El total de cargos en educación técnico-profesional de nivel superior no universitario dentro de la planta funcional aumentaron el 22% entre 2008-2014 y disminuyó un 53,5% en 2015.

Los cargos de nivel secundario y superior no universitario fuera de la planta funcional se elevan el 171% (2012-2014) y 33,3% (2011-2014) respectivamente, para disminuir en el 2015, en 26,3% y 90% (Gráfico II.C.3.7.1).

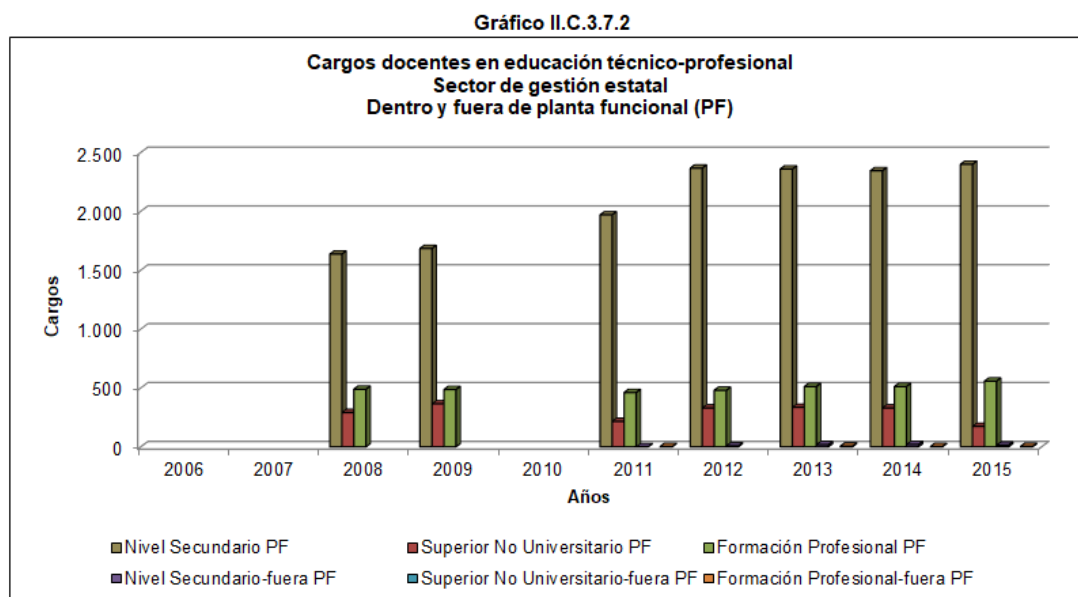


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes en educación técnico-profesional dentro y fuera de la planta de funcional de gestión estatal representan el 93,6% entre 2008-2015. El total de cargos docentes en educación-técnico profesional de nivel secundario y de formación profesional dentro de la PF de gestión estatal se han incrementado entre 2008-2015, respectivamente, 46,6% y 14,1%. El total de cargos en educación técnico-profesional de nivel superior no universitario dentro de la planta funcional se han incrementado 13% entre 2008-2014, con una disminución de 47,6% en 2015.

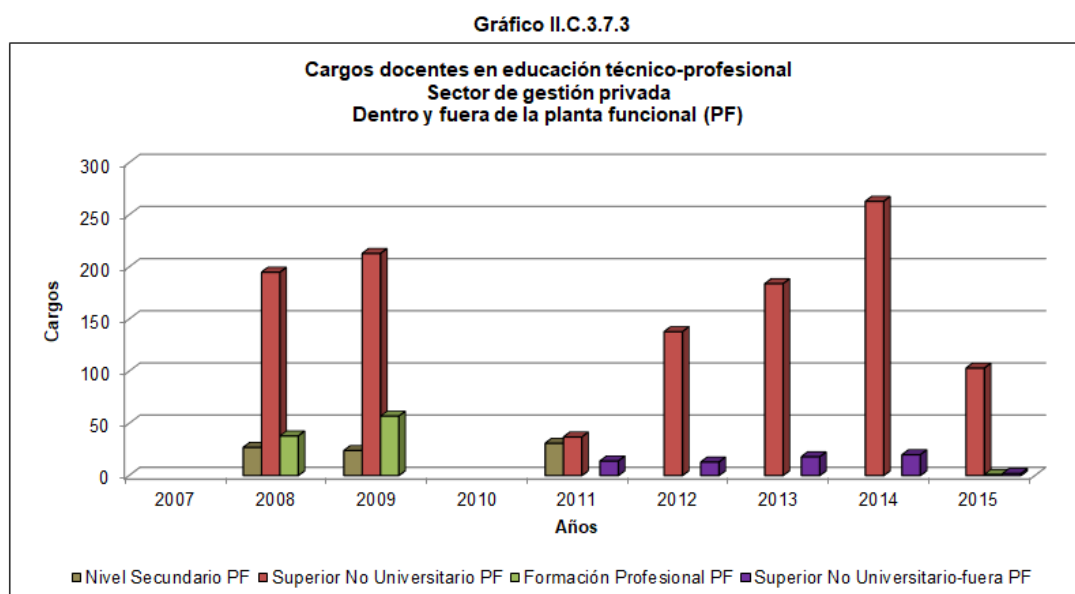
Los cargos de nivel secundario y formación profesional fuera de la PF aumentaron entre 2012-2014 en 171% y 150% (2011-2013) respectivamente, para disminuir en el 2015, en 26,3% y 33,3% (2013-2015). Los cargos docentes de nivel

superior no universitario fuera de la PF tienen un máximo de 29 cargos en 2012, para no registrar ningún cargo entre 2013-2015 (Gráfico II.C.3.7.2).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes en educación técnico-profesional dentro y fuera de la PF de gestión privada representan en promedio el 6,4% (2008-2015). El total de cargos docentes en educación-técnico profesional de nivel secundario dentro de la PF de gestión privada que existían en 2008, 2009 y 2011 que promediaba los 27 cargos, dejó de estar disponibles a partir del 2012. Los cargos de formación profesional dentro de la PF de gestión privada que existían en 2008-2009, promediaron 47 cargos, para luego desaparecer (Gráfico II.C.3.7.3).

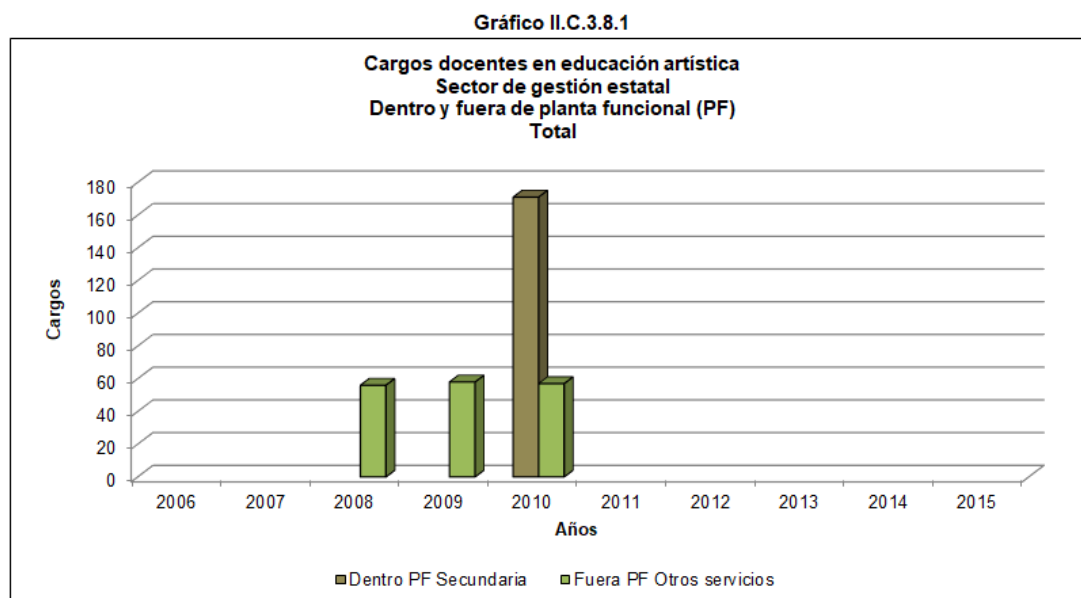


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de cargos en educación técnico-profesional de nivel superior no universitario dentro de la PF se han incrementado 35% entre 2008-2014, con una disminución de 47,2% en 2015. No existen cargos de nivel secundario y de formación profesional fuera de la PF. Los cargos docentes de nivel superior no universitario fuera de la PF tienen un promedio de 16 cargos (2011-2014), reduciéndose a solo 2 cargos en el 2015.

### 3.8. CARGOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los cargos docentes de educación artística de gestión estatal dentro de la planta funcional para el nivel secundario alcanzan a 171 cargos en 2010, mientras que fuera de la planta funcional promedian los 57 cargos entre 2008-2010 (Gráfico II.C.3.8.1).

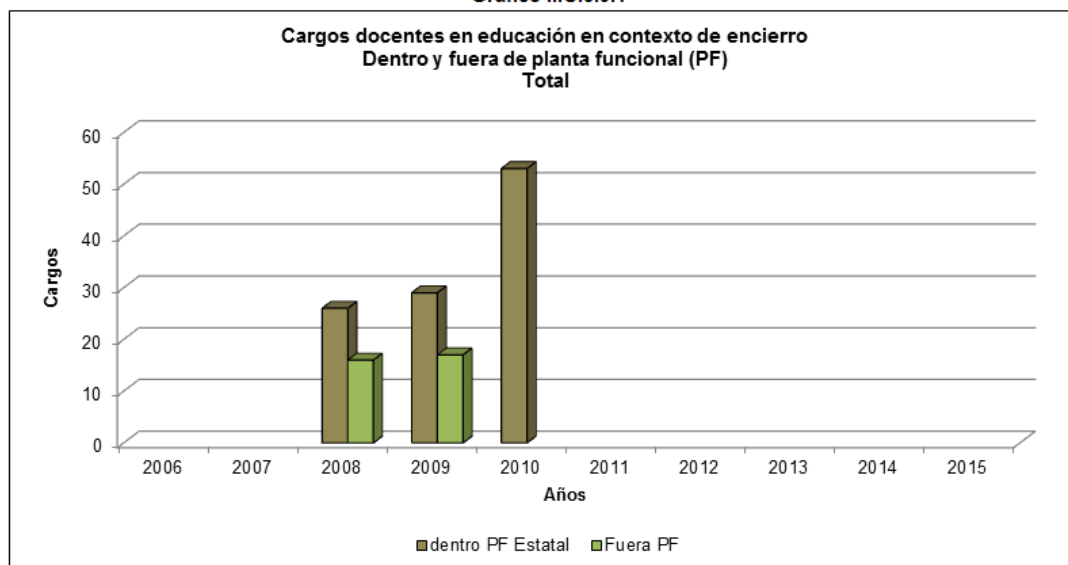


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

### 3.9. CARGOS DOCENTES DE EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO

Los cargos docentes de educación en contexto de encierro de gestión estatal dentro de la PF alcanzan en promedio los 36 cargos entre 2008-2010 y fuera de la planta funcional promedian los 16 cargos entre 2008-2009 (ver Gráfico II.C.3.9.1).

Gráfico II.C.3.9.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los cargos docentes del total de modalidades se han incrementado entre 2006-2015, con distintos porcentajes según la modalidad, en promedio los cargos docentes en educación común representan el 71,65%; el 3,90% en educación especial; 4,19% en educación de adultos: el 14,15% en educación rural y el 6,11% en educación domiciliaria, intercultural, técnico-profesional, artística y en contexto de encierro. Sin embargo, la cantidad de cargos que se observan en 2013, disminuye en 2014 y 2015, pero con valores superiores a los vigentes en 2006.

Los cargos docentes de educación común de nivel inicial de gestión estatal dentro de la planta funcional se incrementan entre 2006-2012 y desciende entre 2013-2015, en contraste los de gestión privada ascienden en todo el período y compensan la caída de los últimos años sin superar en conjunto la cantidad de cargos en el 2012. Los cargos docentes de educación de nivel inicial de gestión estatal fuera de la planta funcional tienen el mismo comportamiento que los cargos docentes dentro de la planta funcional, mientras que los de gestión privada fuera de la planta funcional continúan su salto ascendente en 2013, con leves disminuciones en 2014 y 2015.

Los cargos docentes de educación común de nivel primaria de gestión estatal y privada dentro de la planta funcional se incrementan entre 2006-2013 y descienden entre 2014-2015, pero en ambos casos superando la cantidad existente en el 2007. Los cargos docentes de educación de nivel primaria de gestión estatal fuera de la planta funcional tienen el mismo comportamiento que los cargos docentes dentro de la planta funcional, mientras que los de gestión privada fuera de la planta funcional continúan con su ascenso en 2014, con leve reducción en 2015.

Los cargos docentes de educación común de nivel secundario de gestión estatal dentro de la planta funcional presentan un comportamiento levemente sinusoidal, aumentan entre 2007-2010, disminuyen en 2011, luego se incrementan 2012-2013 y vuelven a reducirse 2014-2015, alcanzando finalmente un valor inferior al 2007. A diferencia de la gestión estatal, los cargos docentes de gestión privada dentro de la planta funcional se incrementan entre 2007-2010, se reducen entre 2011-2012, alcanzando el mayor aumento en 2013 y luego comienzan la reducción de cargos docentes entre 2014 y 2015, mejorando la cantidad del 2007, pero inferior al máximo de 2013. Los cargos docentes de educación común de nivel secundario de gestión estatal fuera de la planta funcional se elevan entre 2010-2014 y caen en 2015 quedando por encima de la cantidad del 2007. Los cargos docentes de gestión privada fuera de la planta funcional tienen una conducta similar a los de la planta funcional, aumentan hasta el 2013 y luego se reducen entre 2014-2015, superando la cantidad de cargos docentes del 2010.

Los cargos docentes de educación común de nivel superior no universitario de gestión estatal dentro de la planta funcional presentan una tendencia creciente con cierta estacionalidad cada 3 años y leves incrementos que concluyen con una reducción de cargos en 2015. Los cargos docentes de nivel superior no universitario de gestión privada también muestran un comportamiento sinusoidal hasta 2010, comienzan aumentando hasta 2014 para luego reducirse en 2015 a valores levemente superiores al 2007. Los cargos docentes de educación común de nivel superior no universitario de gestión estatal fuera de la planta funcional se incrementan significativamente en el 2013 para solo duplicar en 2015 la cantidad de cargos del 2007. Los cargos de docentes de educación común de nivel superior no universitario de gestión privada fuera de la planta funcional aumentan alrededor de un tercio en el 2013 con respecto al 2007, para finalmente caer a valores prácticamente la mitad de dicho año.

Los cargos docentes en educación especial de gestión estatal y privada dentro de la planta funcional presentan una leve tendencia sostenida de crecimiento, similar comportamiento muestra los cargos docentes fuera de la planta funcional desde 2010.

Los cargos docentes en educación de jóvenes y adultos para ambas gestiones, dentro y fuera de la planta funcional presentan un incremento anual que se acentúa a partir del 2010 hasta el 2014 y se reducen en 2015; a partir de 2010 se crean los cargos docentes de formación profesional en secundario y fuera de la planta funcional.

El total de cargos docentes en educación rural se incrementan entre 2010 y

2013 con una leve caída en 2009 por cargos de gestión privada, luego de la recuperación se vuelven a reducir en 2014 y 2015. Solo se mantiene la tendencia creciente en los cargos docentes de secundario de educación de jóvenes y adultos desde 2010. En particular, en los cargos docentes de gestión rural el aumento es más importante entre 2013 y 2015.

Los cargos docentes en educación domiciliaria de gestión estatal presentan datos entre 2008 y 2010 con reducción de cargos muy significativa en 2010.

En el caso de los cargos docentes en educación intercultural-bilingüe de gestión estatal existen datos para los años 2008-2012.

Los cargos docentes en educación técnico-profesional de gestión estatal dentro de la planta funcional se incrementan los de nivel secundario y formación profesional en contraposición a la reducción de los de nivel superior no universitario, igual comportamiento para los cargos de gestión estatal fuera de la planta funcional. En la gestión privada la mayoría de los cargos docentes responden a la educación superior no universitaria dentro y fuera de la planta funcional.

Los cargos docentes en educación artística solo presentan datos entre 2008 y 2010, al igual que para la educación en contexto de encierro.

#### **4. RECURSOS ORGANIZACIONALES**

Se consideran recursos organizacionales:

- Horas cátedra,
- Unidades educativas.

##### **4.1. HORAS CÁTEDRA EN EDUCACIÓN COMÚN**

La hora cátedra es la unidad mínima de tiempo (40-50 minutos) para desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje en un establecimiento educativo. La hora cátedra constituye la unidad de medida más frecuente para la contratación de personal docente en nivel secundario y secundario no universitario (aunque puede verificarse también en otros tipos de educación y ciclo/nivel). Las horas cátedra se destinan principalmente al dictado de clases, pero también pueden ser dedicadas a capacitación, actividades de extensión, investigación u otras.

Las horas cátedra en educación común incluye nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario dentro y fuera de la planta funcional.

Las horas cátedra dentro del planta funcional son las asignadas legal y

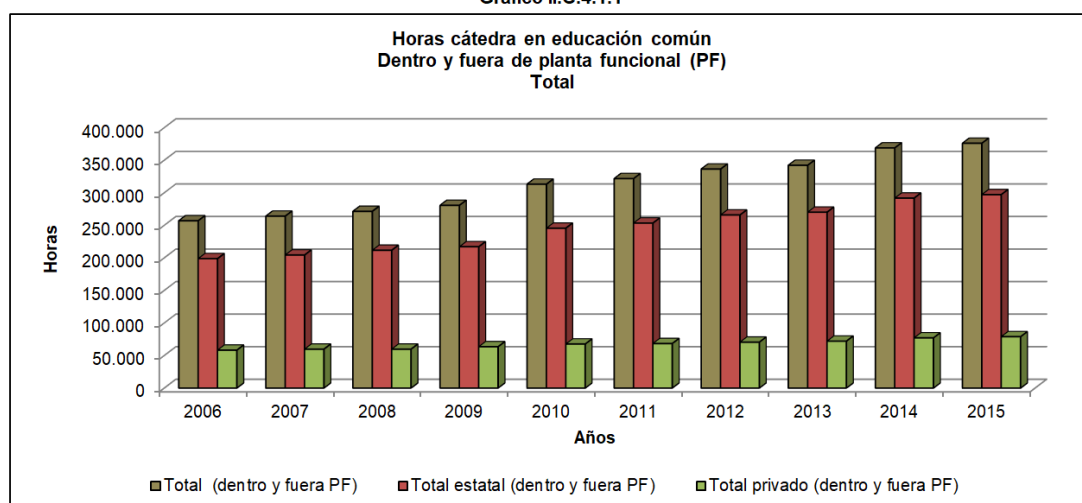
presupuestariamente a un establecimiento, la planta funcional además de cargos puede incluir horas cátedra.

Estas horas cátedra dentro y fuera de la planta funcional pueden pertenecer a distintos sectores. El sector alude a la responsabilidad de la gestión de los servicios educativos: estatal, cuando son administrados directamente por el Estado y privado cuando el administrador son instituciones o personas particulares. Los establecimientos privados pueden ser no subvencionados o subvencionados por el Estado. Estos últimos reciben aportes financieros para cubrir las remuneraciones de los docentes en forma total o parcial. Incluyen gestión social/cooperativa.

#### 4.1.1. Total de horas cátedras en educación común

Existe un incremento en las horas cátedra totales en educación común del 46,32%, llegando en el 2015 a 375.983 horas cátedra, en promedio para el período el 78,34% son horas cátedra del sector estatal (Gráfico II.C.4.1.1).

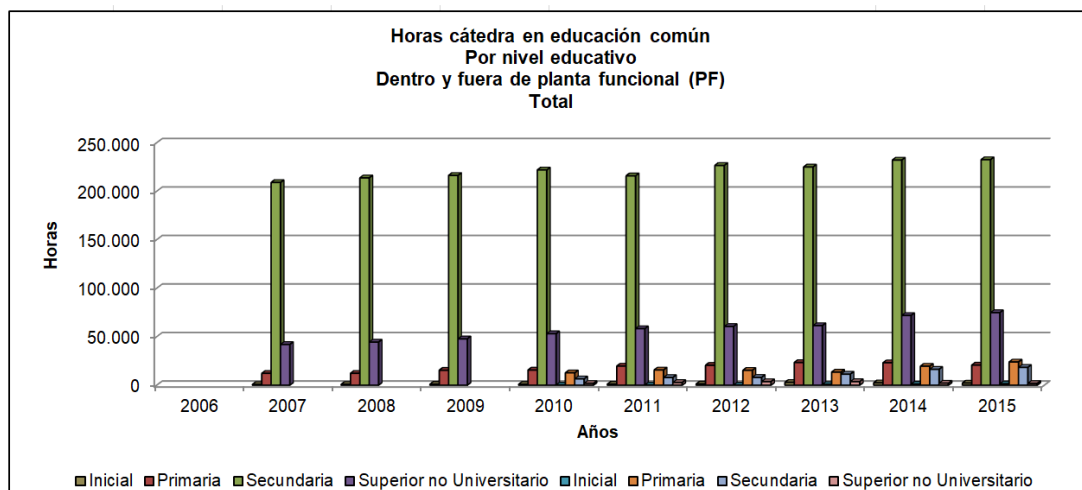
Gráfico II.C.4.1.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra totales en educación común dentro de la planta funcional representan en promedio el 93,93% (2006-2015) y fuera de la planta funcional el 9,11% entre 2010-2015, tal como puede observarse en el Gráfico II.C.4.1.2.

Gráfico II.C.4.1.2

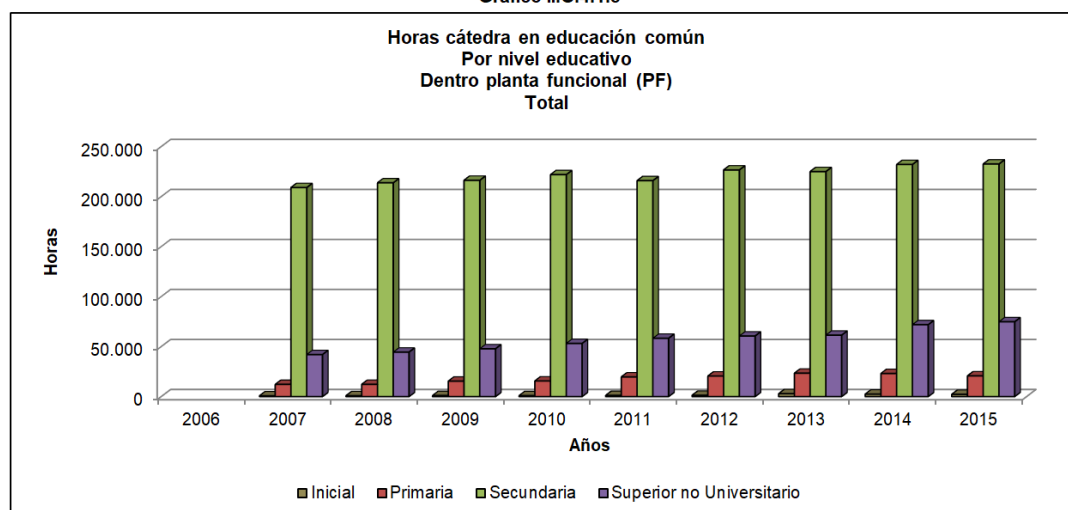


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra en educación común dentro de la planta funcional por nivel educativo alcanzan en promedio: 0,46% nivel inicial; 5,61% primaria; 70,10% secundaria y 17,76% superior no universitario.

Dentro de la planta funcional el total de horas cátedra entre 2007-2015 (sin datos para el año 2006), aumentaron en nivel inicial el 180,42%, en nivel primario el 69,66%, en nivel secundario el 11,25% y en nivel superior no universitario el 78,14% (Gráfico II.C.4.1.3).

Gráfico II.C.4.1.3



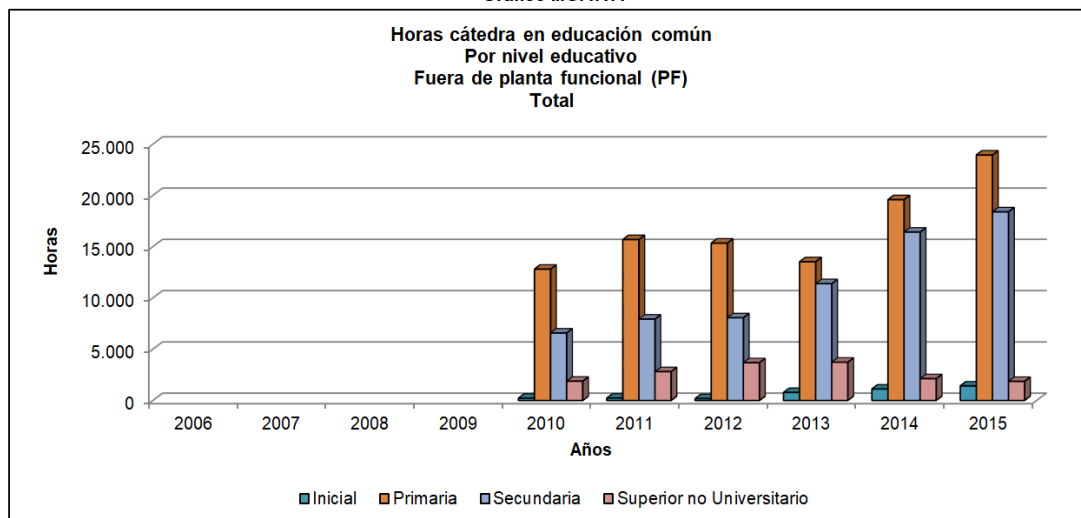
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra en educación común fuera de la planta funcional por nivel educativo alcanzan en promedio: 0,18% nivel inicial; 4,86% primaria; 3,27% secundaria y 0,79% superior no universitario (2010-2015).

Dentro de la planta funcional el total de horas cátedra entre 2010-2015 (sin datos 2006-2009), aumentaron en el nivel inicial el 535,43%, en el nivel primario el

86,91% y en el nivel secundario el 179,59% y mientras que en nivel superior no universitario se observa una disminución del 1,06% (Gráfico II.C.4.1.4).

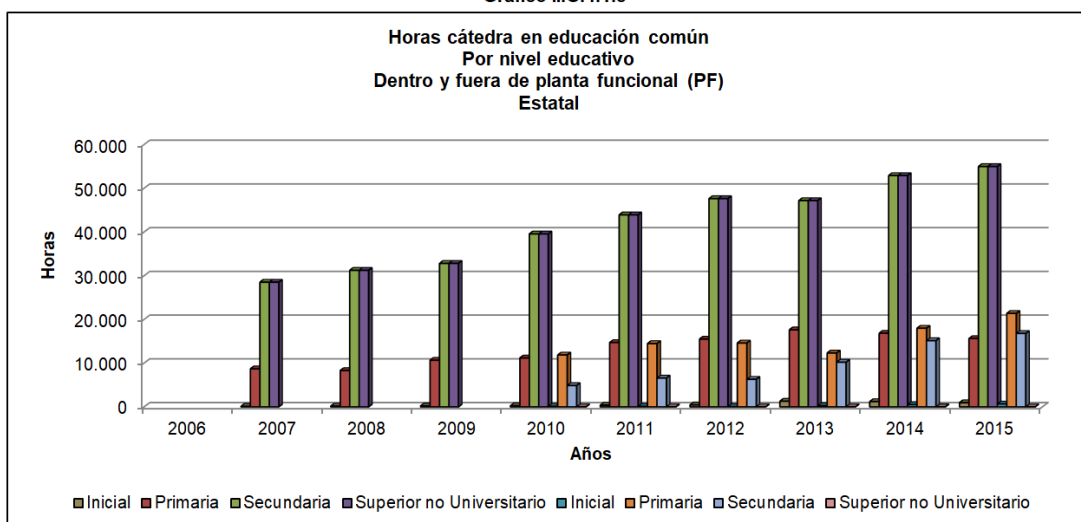
Gráfico II.C.4.1.4



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Existe un incremento en las horas cátedra totales en educación común de gestión estatal del 49,48%, llegando en el 2015 a 297.118 horas cátedra. Las horas cátedra totales, en educación común de gestión estatal dentro de la planta funcional representan en promedio el 93,76% entre 2007-2015 (sin datos para el año 2006) y fuera de la planta funcional el 9,37% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.1.5).

Gráfico II.C.4.1.5



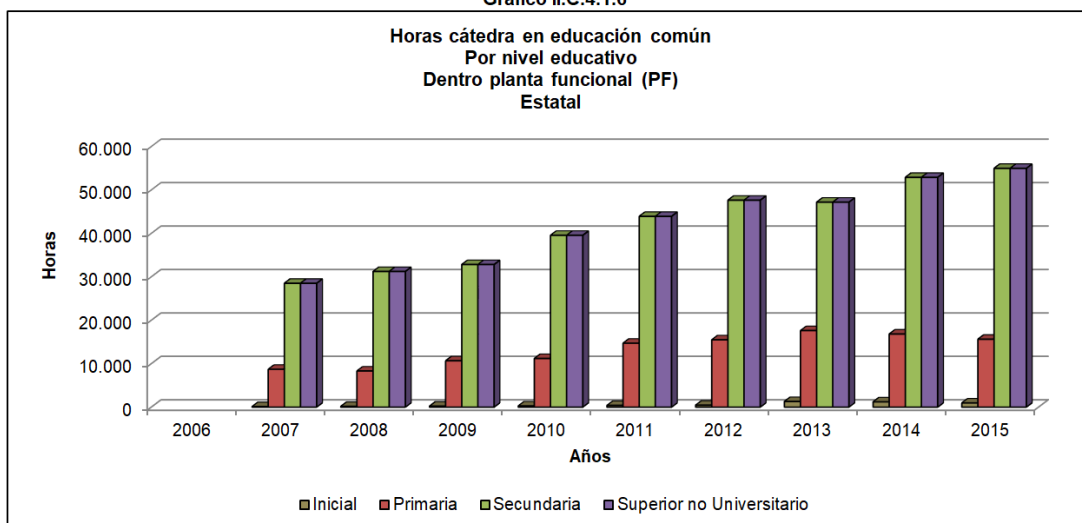
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra en educación común de gestión estatal dentro de la planta funcional por nivel educativo alcanzan en promedio: 0,21% nivel inicial; 5,20% primaria; 71,76% secundaria y 16,59% superior no universitario.

Dentro de la planta funcional el total de horas cátedra entre 2007-2015,

aumentaron en nivel inicial el 675,61%, en nivel primario el 79,52%, secundario el 11,81% y superior no universitario el 92,82% (Gráfico II.C.4.1.6).

Gráfico II.C.4.1.6

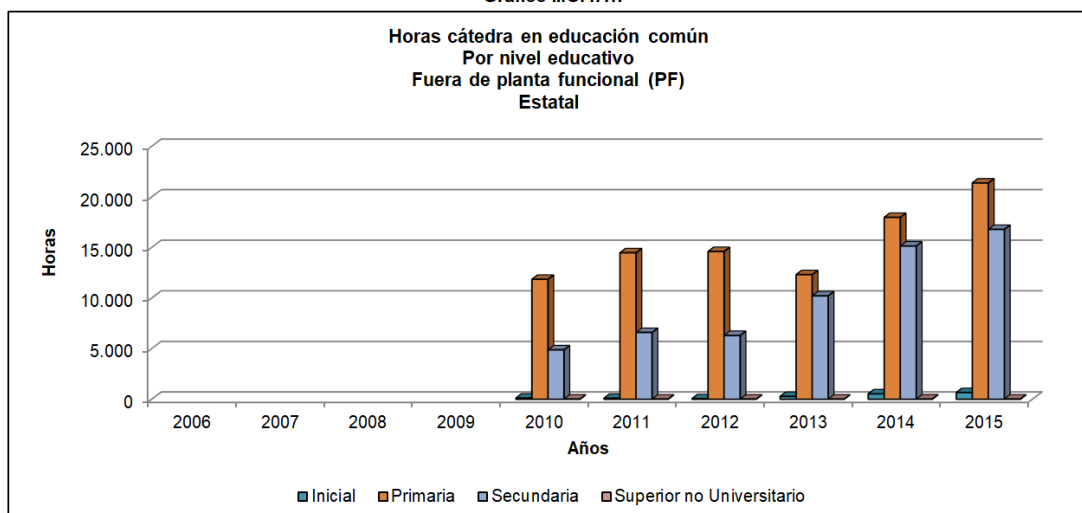


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra en educación común de gestión estatal fuera de la planta funcional por nivel educativo alcanzan en promedio: 0,10% nivel inicial; 5,66% primaria; 3,60% secundaria y 0,01% superior no universitario (2010-2015).

Dentro de la PF el total de hora cátedras entre 2010-2015, aumentaron en el nivel inicial el 477,19%, primario el 80,29% y en secundario el 243,98% y mientras que en nivel superior no universitario no se observan cambios (Gráfico II.C.4.1.7).

Gráfico II.C.4.1.7

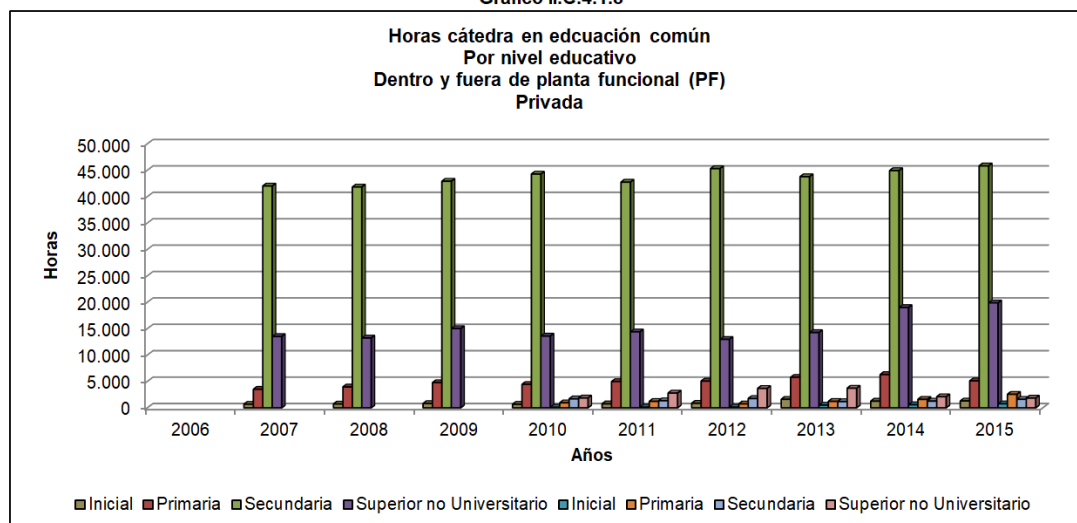


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Existe un incremento en las horas cátedra totales en educación común de gestión privada del 32,06%, llegando en el 2015 a 78.865 horas. Las horas cátedra totales en educación común de gestión privada dentro de la planta funcional

representan en promedio el 94,58% entre 2007-2015 (sin datos para el año 2006) y fuera de la planta funcional el 8,13% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.1.8).

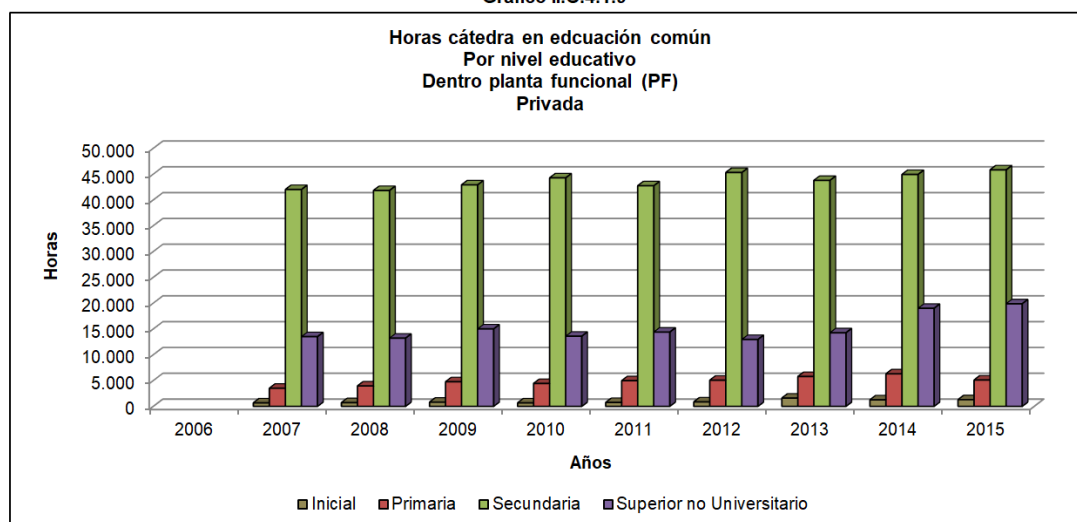
Gráfico II.C.4.1.8



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra en educación común de gestión privada dentro de la planta funcional alcanzan en promedio: 1,38% nivel inicial; 7,08% primaria; 64,16% secundaria y 21,95% superior no universitario. Las horas cátedra entre 2007-2015, aumentaron en nivel inicial el 90,72%, en nivel primario el 45,22%, en nivel secundario el 9,07% y en nivel superior no universitario el 47,15% (Gráfico II.C.4.1.9).

Gráfico II.C.4.1.9



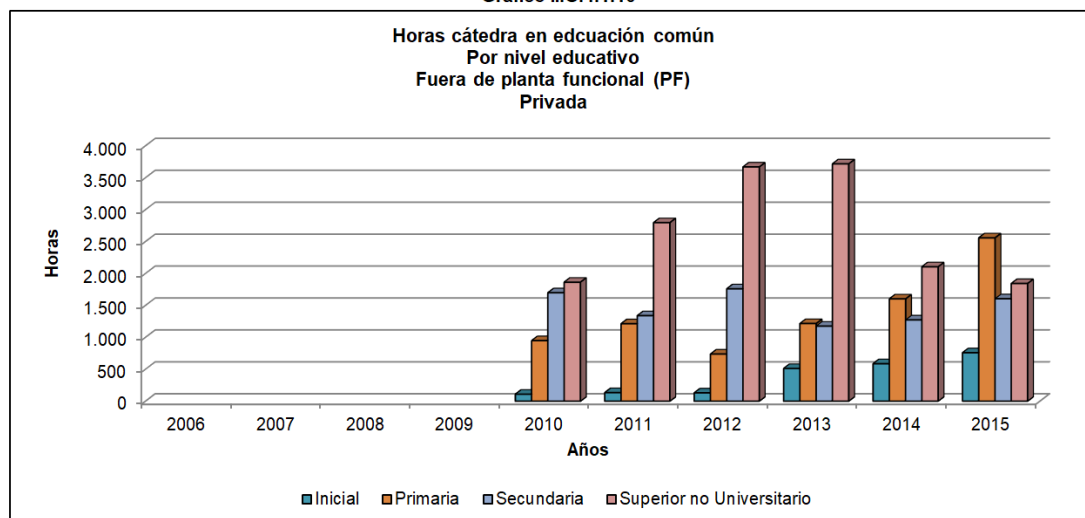
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra en educación común de gestión privada fuera de la planta funcional por nivel educativo alcanzan en promedio: 0,05% nivel inicial; 1,87% primaria; 2,05% secundaria y 3,71% superior no universitario (2010-2015).

Dentro de la planta funcional, el total de horas cátedra aumentan en nivel

inicial el 596,63%, en nivel primario el 169,83% mientras que en nivel secundario y superior no universitario disminuyen 5,54% y 1,07% respectivamente (2010-2015) (Gráfico II.C.4.1.10).

Gráfico II.C.4.1.10

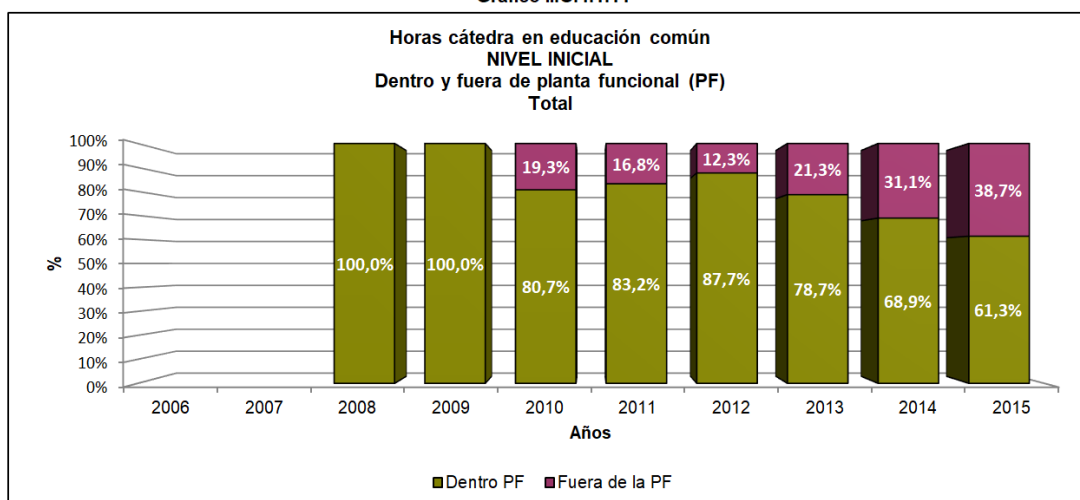


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

#### 4.1.2. Horas cátedra en educación común de nivel inicial

Las horas cátedra en educación común de nivel inicial promedian el 82,56% dentro de la planta funcional (2008-2015) y el 23,25% (2010-2015) y un incremento anual de las horas cátedra fuera de la planta funcional (Gráfico II.C.4.1.11).

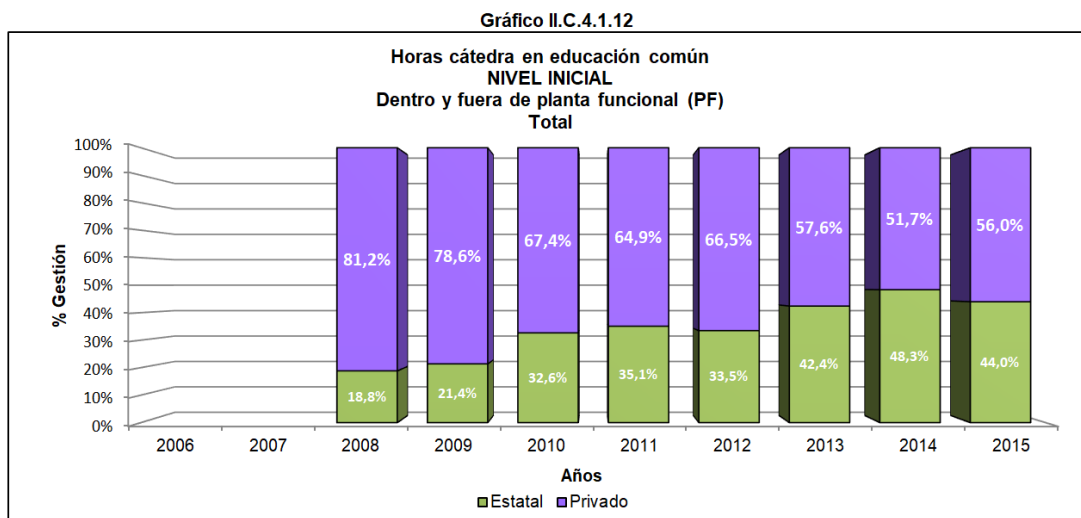
Gráfico II.C.4.1.11



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

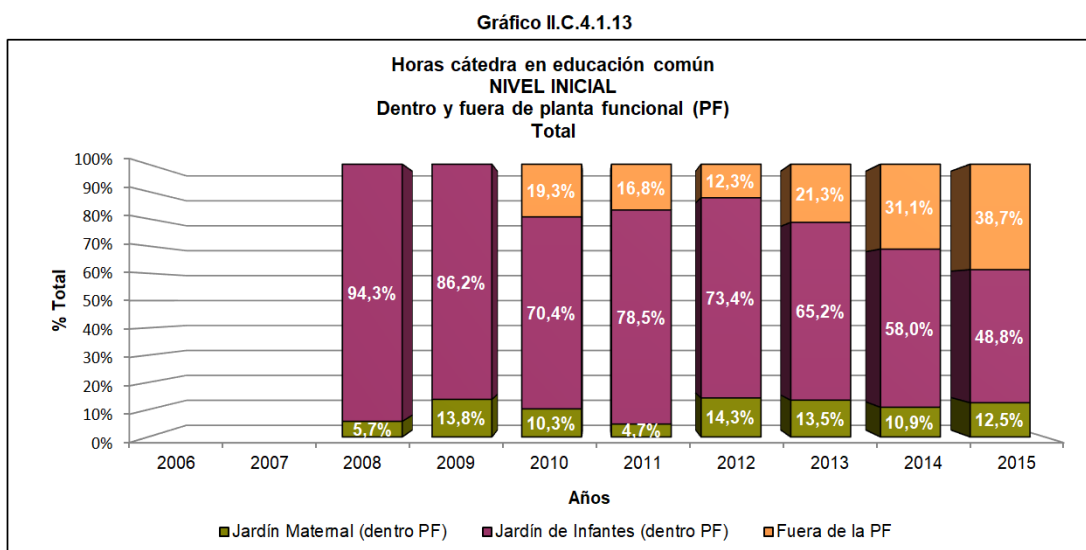
El 35,51% de las horas cátedra en educación común de nivel inicial dentro y fuera de la planta funcional son de gestión estatal y el resto pertenecen al sector privado, que viene disminuyendo su participación en los últimos años del período,

como resultado del aumento de las horas cátedra del sector de gestión estatal (Gráfico II.C.4.1.12).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra en educación común de nivel inicial dentro de la planta funcional se distribuyen en promedio el 10,7% en Jardín maternal y el 71,8% en Jardín de Infantes entre 2008-2015 y fuera de la planta funcional el 23,3% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.1.13).

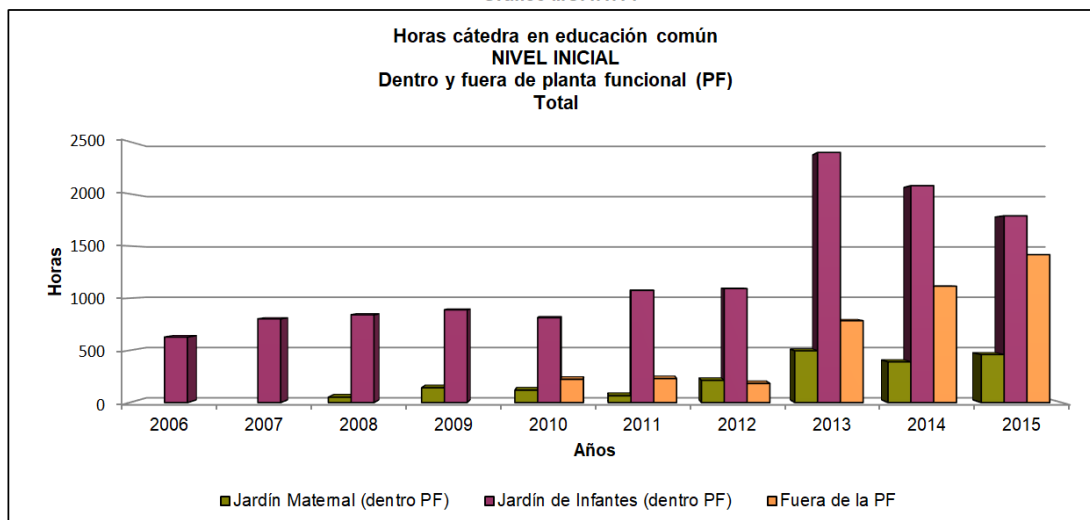


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Se observa un salto cuantitativo dentro de la planta funcional de horas cátedra en jardín de infantes entre 2012-2013 del 119,41% que se sostiene con algunas disminuciones en los años siguientes, pero rondan las 2.000 horas cátedra. Este comportamiento de las horas cátedra también se percibe, pero menos significativa en las horas cátedra de Jardín de Infantes, alcanzando en promedio de 390 horas cátedra. Las horas cátedra fuera de la planta funcional también presenta una

tendencia en aumento a partir del 2013 que contrarresta con la de dentro de la planta funcional (Gráfico II.C.4.1.14).

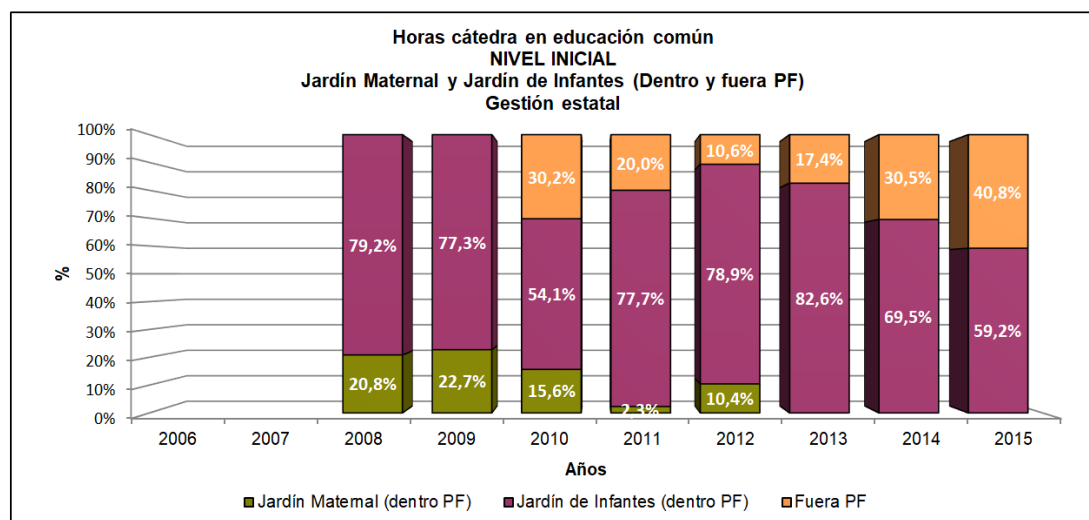
Gráfico II.C.4.1.14



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra en Jardín maternal dentro de la planta funcional de gestión estatal representan en promedio el 14,3% entre 2008-2012; el 72,3% en Jardín de Infantes en todo el período y el 24,9% fuera de la planta funcional entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.1.15).

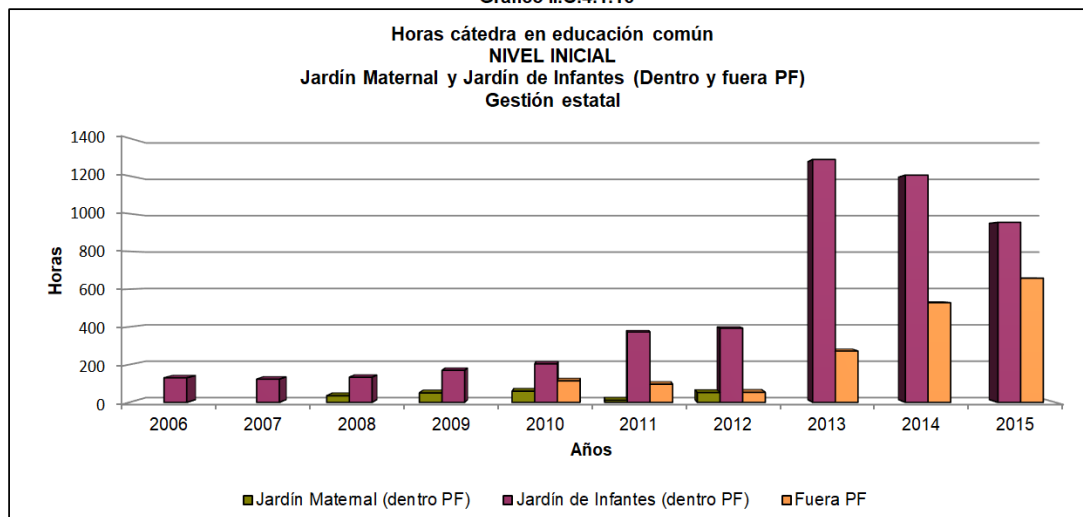
Gráfico II.C.4.1.15



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La evolución de las horas cátedra de Jardín de Infantes dentro y fuera de la planta funcional se explica por las horas cátedra de la gestión estatal (ver Gráfico II.C.4.1.16).

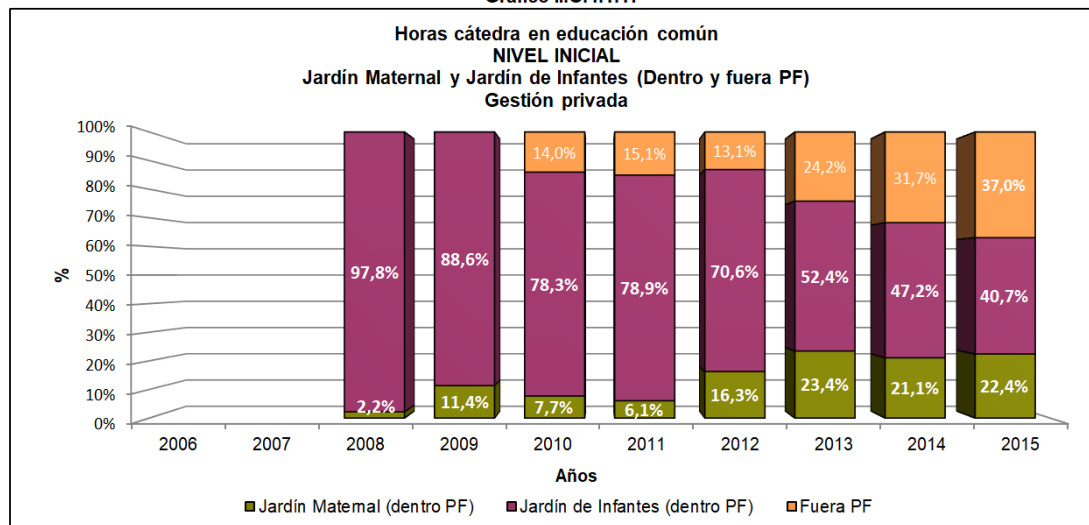
Gráfico II.C.4.1.16



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra en Jardín maternal dentro de la planta funcional de gestión privada representan en promedio el 13,8% entre 2008-2015; el 69,3% en Jardín de Infantes en todo el período y el 23,5% fuera de la planta funcional entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.1.17).

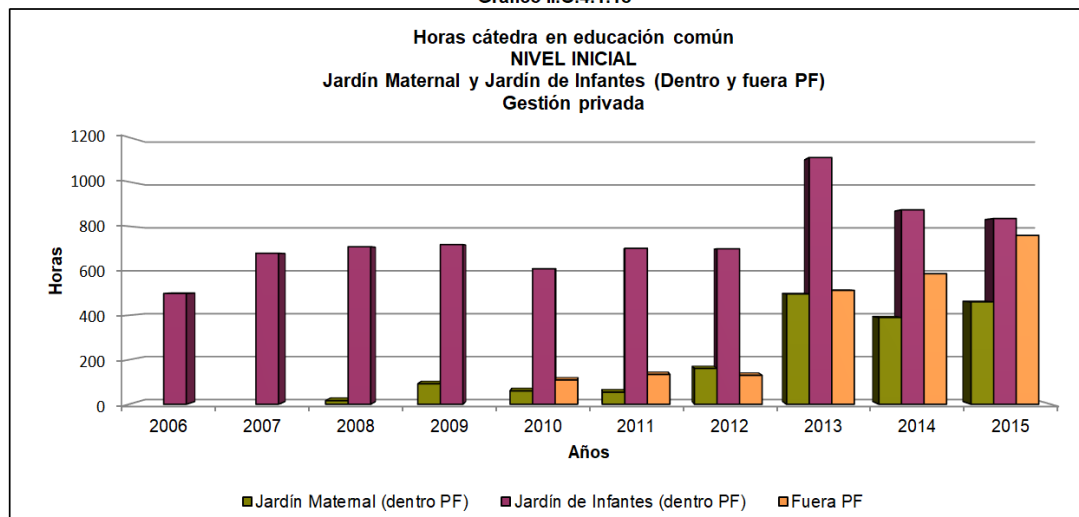
Gráfico II.C.4.1.17



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La evolución de las horas cátedra de Jardín de Infantes dentro de la planta funcional y fuera de la planta funcional se explica por las horas cátedra de la gestión privada de los últimos años (ver Gráfico II.C.4.1.18).

Gráfico II.C.4.1.18



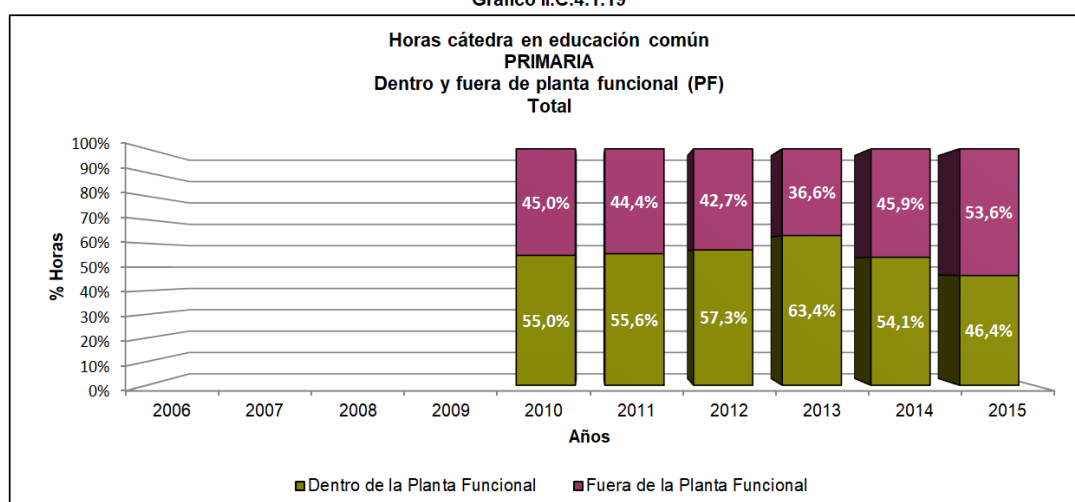
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de Jardín Maternal e Infantes de nivel inicial dentro de la PF, de gestión estatal y privada se incrementan (2012-2013). Las disminuciones en los años siguientes se compensan con las horas cátedras fuera de la PF.

#### 4.1.3. Horas cátedra en educación común de primaria

El total de horas cátedra de primaria alcanzan en promedio el 55,3% dentro de la planta funcional entre 2010-2015 (sin datos para los años 2006-2009), alcanzando un total de 44.670 horas cátedra dentro y fuera de la planta funcional en este último año (Gráfico II.C.4.1.19).

Gráfico II.C.4.1.19

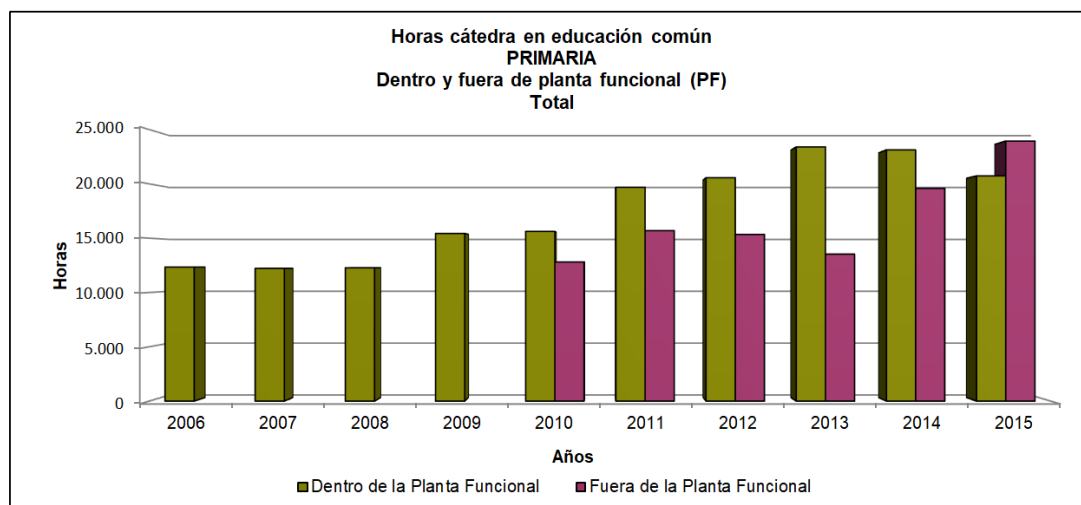


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de nivel primario dentro de la planta funcional se incrementaron el 87,4% entre 2006-2014, con una disminución del 10,4% en el 2015

y una tendencia creciente en las horas cátedra fuera de la planta funcional del 86,9% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.1.20).

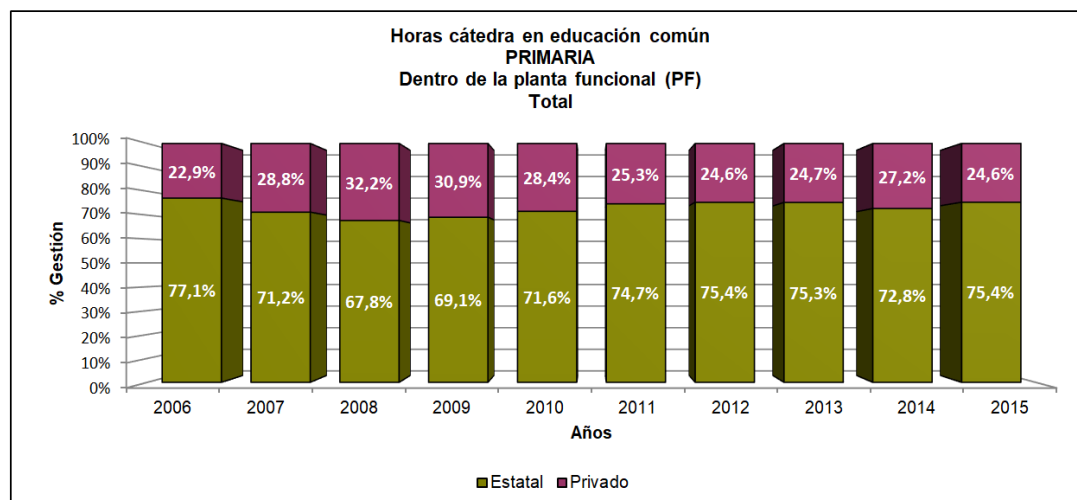
Gráfico II.C.4.1.20



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de primaria dentro de la planta funcional corresponden en promedio un 73% a la gestión estatal para el período (Gráfico II.C.4.1.21).

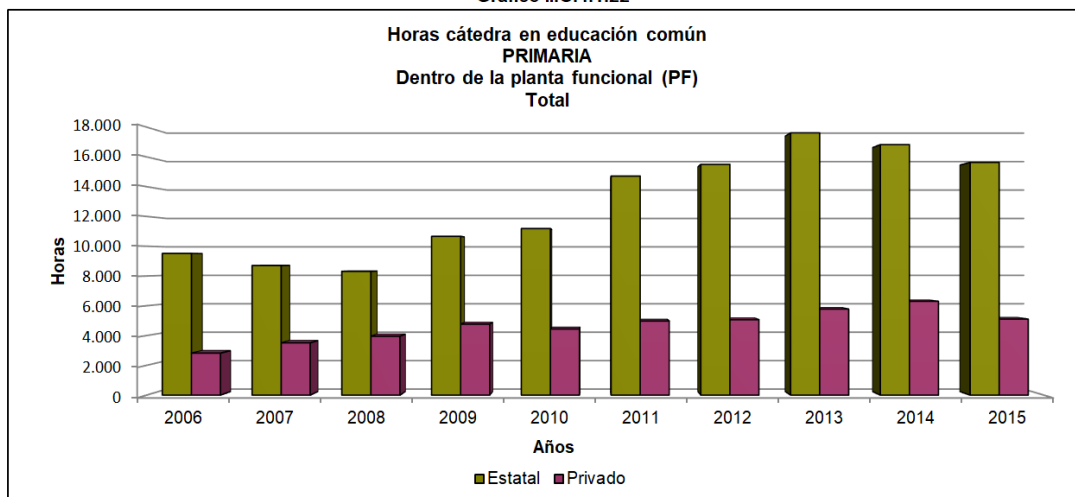
Gráfico II.C.4.1.21



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de primaria en educación común dentro de la planta funcional, de gestión estatal se incrementaron el 85,1% entre 2006-2013, con tendencia decreciente entre 2013-2015 del 11,3%. Y las horas cátedras de gestión privada un 132,2% entre 2006-2014, para disminuir un 19% en 2015 (ver Gráfico II.C.4.1.22).

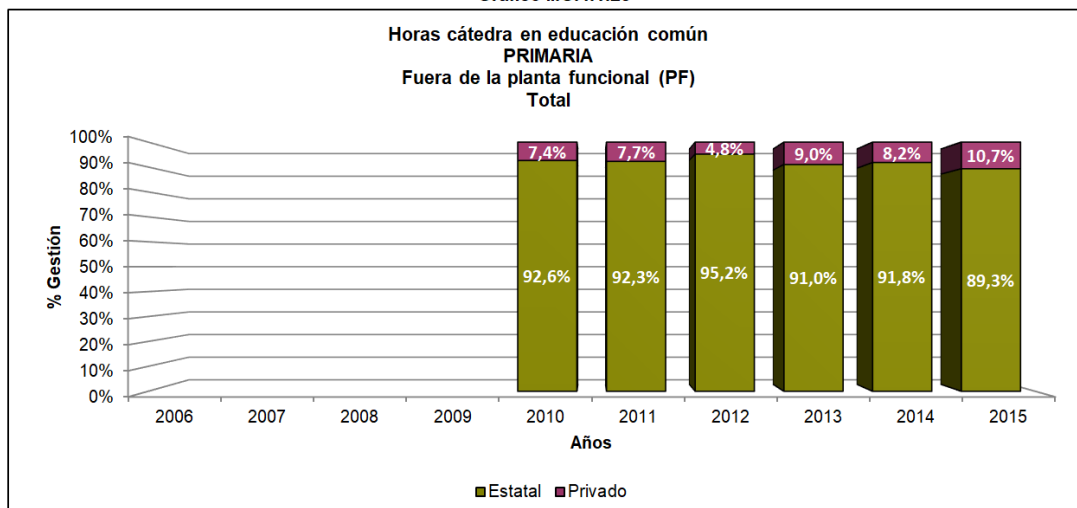
Gráfico II.C.4.1.22



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de primaria en educación común fuera de la planta funcional corresponden a la gestión estatal en un 92% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.1.23).

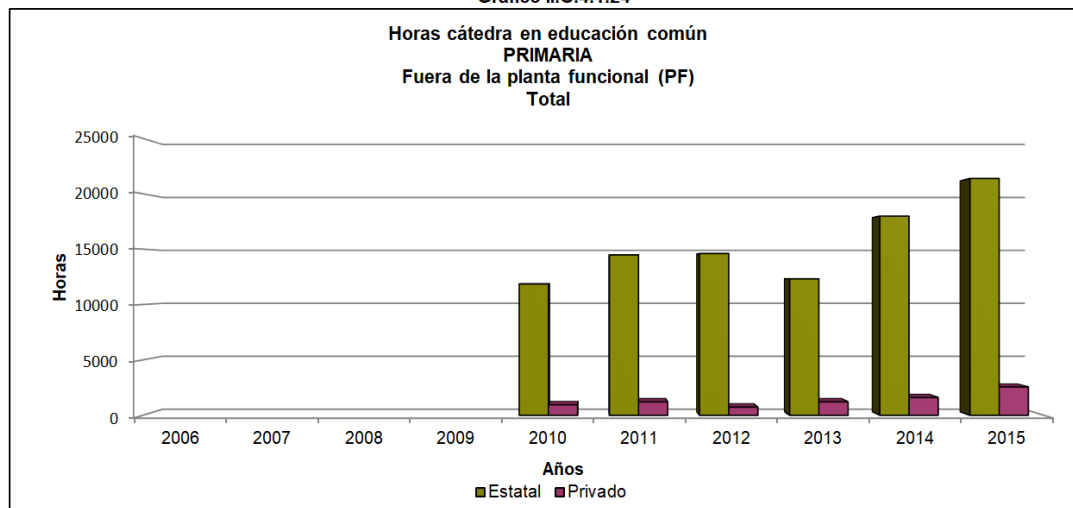
Gráfico II.C.4.1.23



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de primaria en educación común fuera de la planta funcional, de gestión estatal se incrementaron el 80,3% y las horas cátedras de gestión privada un 169,8% entre 2010-2015 (ver Gráfico II.C.4.1.24).

Gráfico II.C.4.1.24

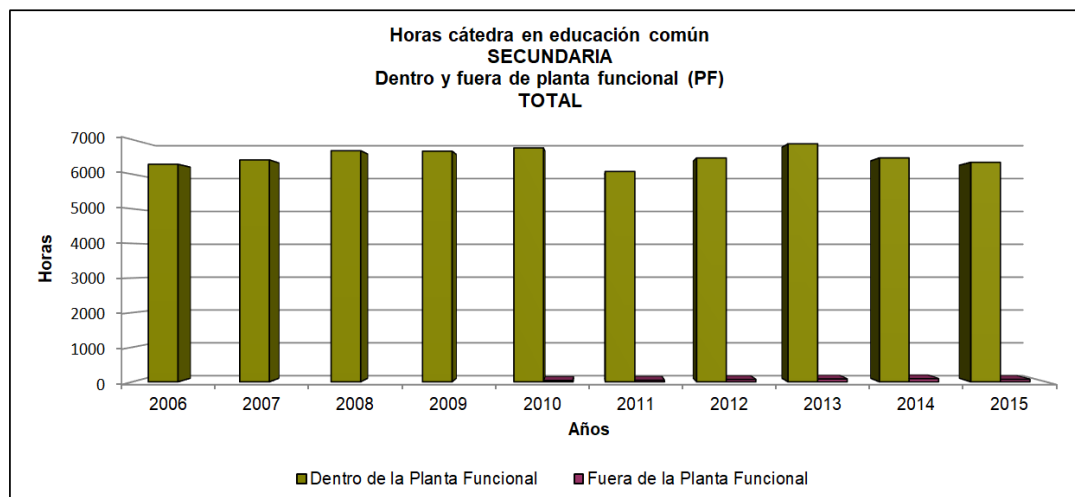


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

#### 4.1.4. Horas cátedra de nivel secundario en educación común

Las horas cátedra de nivel secundario en educación común en promedio alcanzan a 6.544 entre 2006-2015, con leves aumentos y disminuciones anuales y con un incremento del 2% en el período (Gráfico II.C.4.1.25).

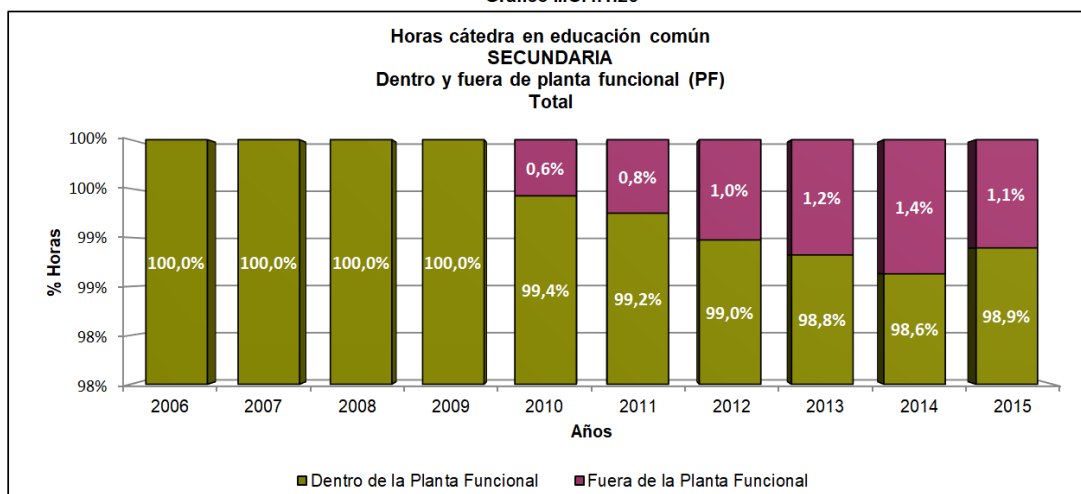
Gráfico II.C.4.1.25



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de nivel secundario dentro de la planta funcional rondan el 99% (ver Gráfico II.C.4.1.26).

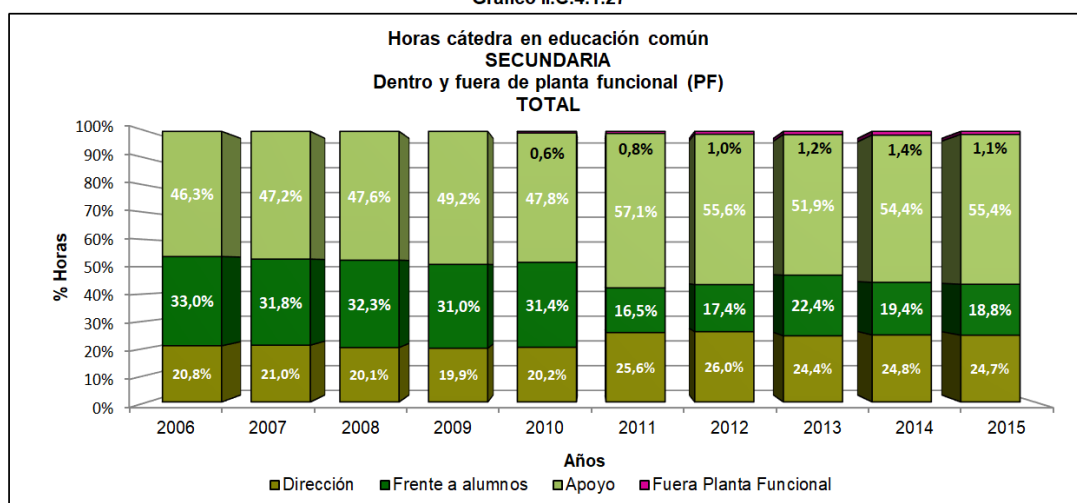
Gráfico II.C.4.1.26



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Dentro de la planta funcional del nivel secundario, las horas cátedra están distribuidas en promedio, el 22,7% en horas de Dirección; el 25,4% en horas frente a alumnos; el 51,2% en horas de Apoyo y 1% restante en horas fuera de la planta funcional (Gráfico II.C.4.1.27).

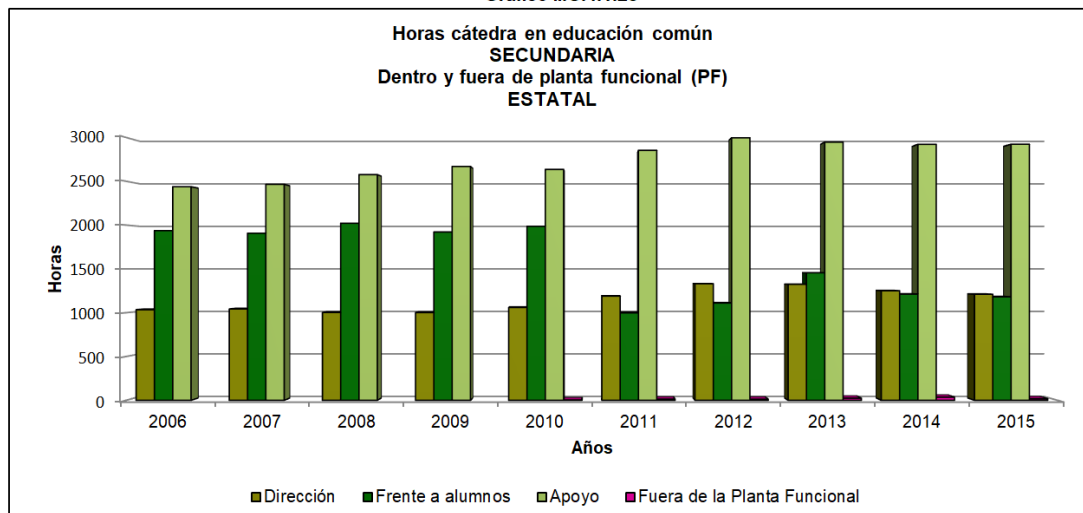
Gráfico II.C.4.1.27



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de gestión estatal de Dirección muestran una leve tendencia creciente, al igual que las horas de apoyo. Sin embargo, las horas frente a alumnos muestran una reducción importante entre 2010-2011 del 49,7% que se sostiene. El total de horas cátedra dentro de la planta funcional se reducen el 1,4% (ver Gráfico II.C.4.1.28).

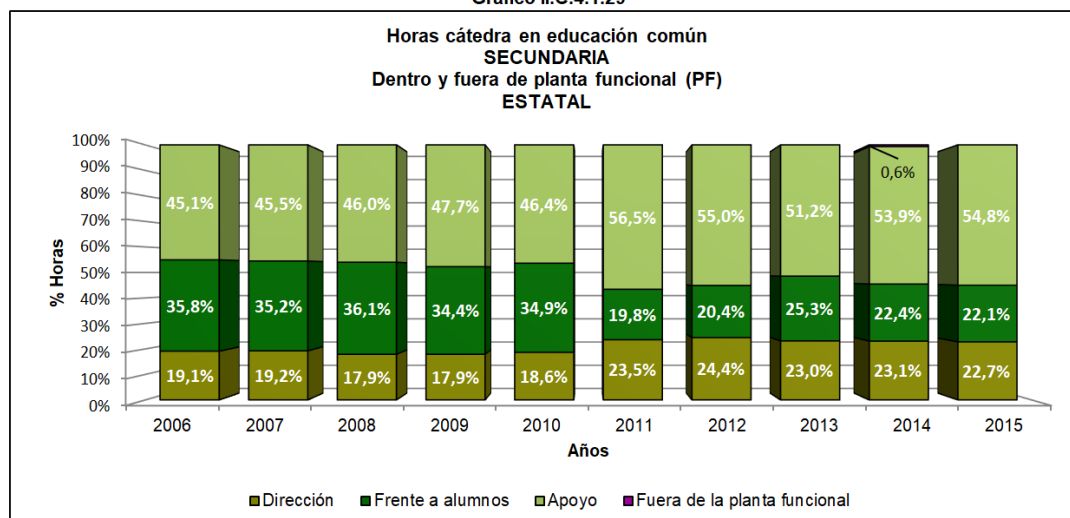
Gráfico II.C.4.1.28



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de gestión estatal de nivel secundario en educación común dentro de la PF están repartidas en promedio en el 21% en Dirección; el 28,6% en Frente a alumnos y el 50,2% en horas de Apoyo. Las horas cátedra de gestión estatal fuera de la PF alcanzan el 1% en el 2014 (Gráfico II.C.4.1.29).

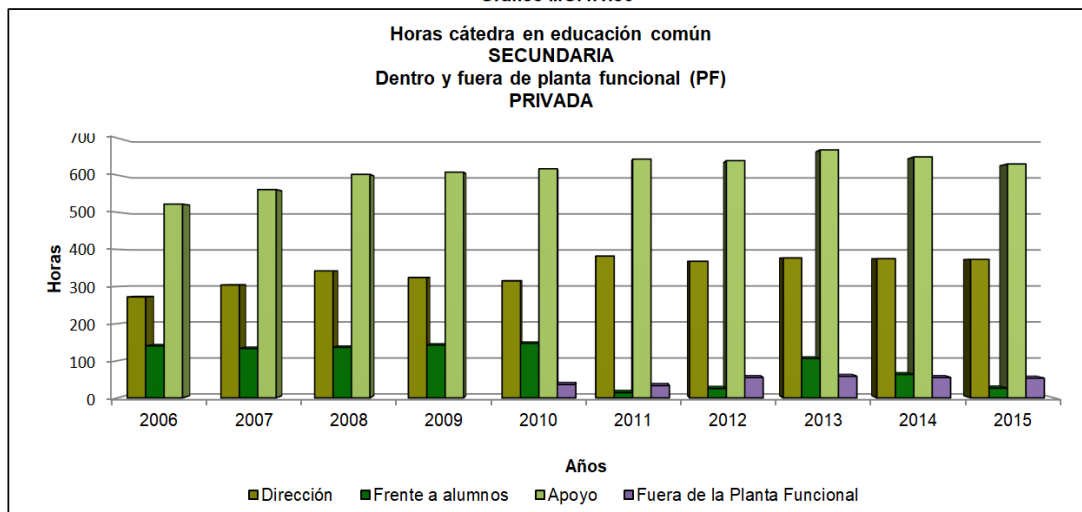
Gráfico II.C.4.1.29



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de gestión privada de Dirección muestran una leve tendencia decreciente, al igual que las horas de Apoyo. Las horas frente a alumnos muestran una reducción importante entre 2010-2011 del 90,5% que se sostiene. El total de horas dentro de la planta funcional se reducen el 15,8%. Las horas cátedra fuera de la planta funcional se han incrementado el 47,2% (ver Gráfico II.C.4.1.30).

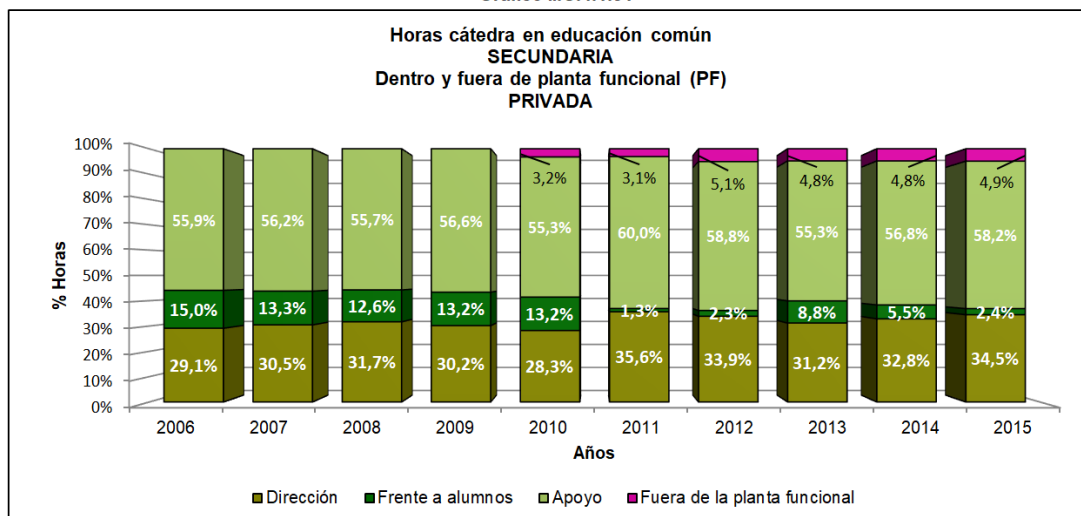
Gráfico II.C.4.1.30



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de gestión privada de nivel secundario en educación común dentro de la PF están repartidas en promedio en el 31,8% en Dirección; el 8,8% en Frente a alumnos y el 56,9% en horas de Apoyo. Las horas cátedras de gestión privada fuera de la PF alcanzan el 4,3% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.1.31).

Gráfico II.C.4.1.31



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

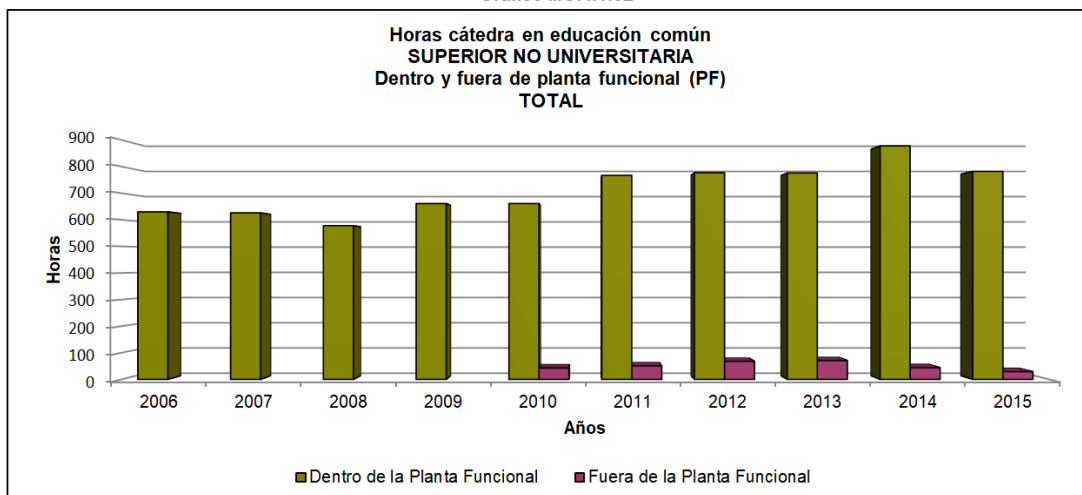
Las horas cátedra de nivel secundario en educación común de gestión estatal dentro de la PF promedian: el 76,9% las de Dirección; el 94,9% las horas Frente a alumnos y el 81,8% las Apoyo. Mientras que las de fuera de la PF el 24,6%.

#### 4.1.5. Horas cátedra de nivel superior no universitario en educación común

El total de horas cátedra de nivel superior no universitario en educación

común en promedio alcanzan a 744 horas, con leves aumentos y disminuciones anuales que representan un incremento del 28,7% en el período. El total de horas cátedra dentro de la planta funcional aumentaron el 24,1% en el período y disminuyeron el 32,6% las horas cátedra fuera de la PF (Gráfico II.C.4.1.32).

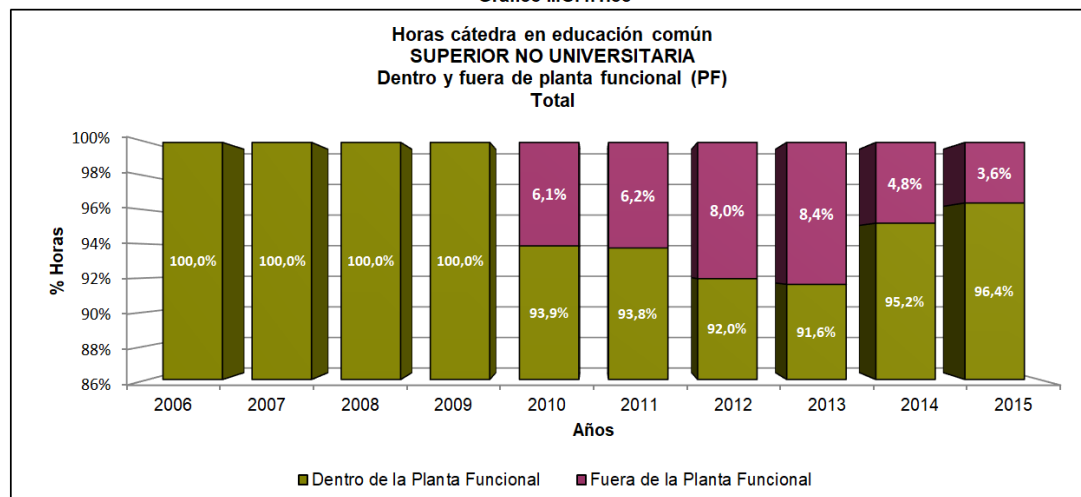
Gráfico II.C.4.1.32



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de nivel superior no universitario dentro de la planta funcional rondan el 96% (Gráfico II.C.4.1.33).

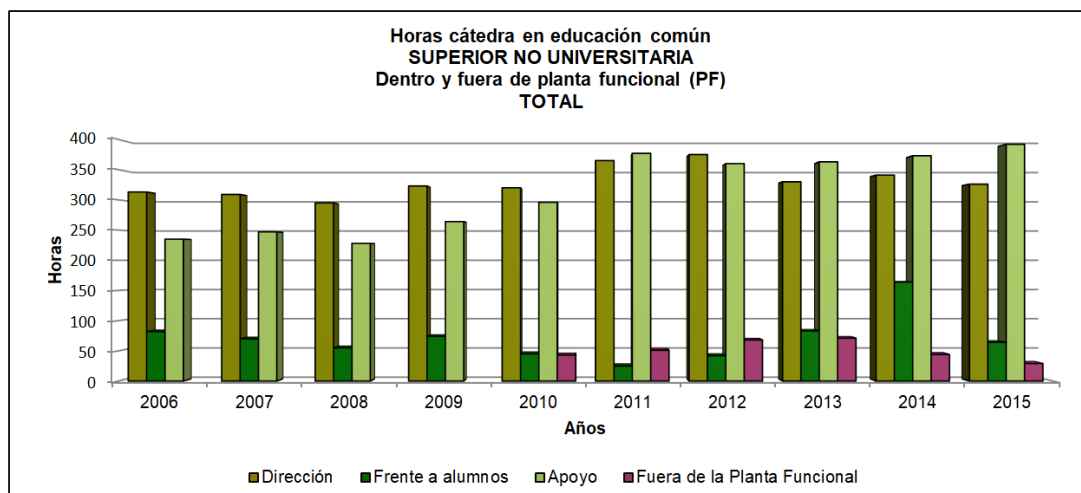
Gráfico II.C.4.1.33



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra de Dirección se incrementaron en el período un 19,8%, alcanzando un máximo de 375 horas en el 2012; las horas cátedra frente a alumnos también aumentaron hasta el 100% en el 2014, para luego reducirse un 61%; variación de las horas cátedras de Apoyo superaron el 66,8%. Las horas cátedra fuera de la PF cayeron el 32,6% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.1.34).

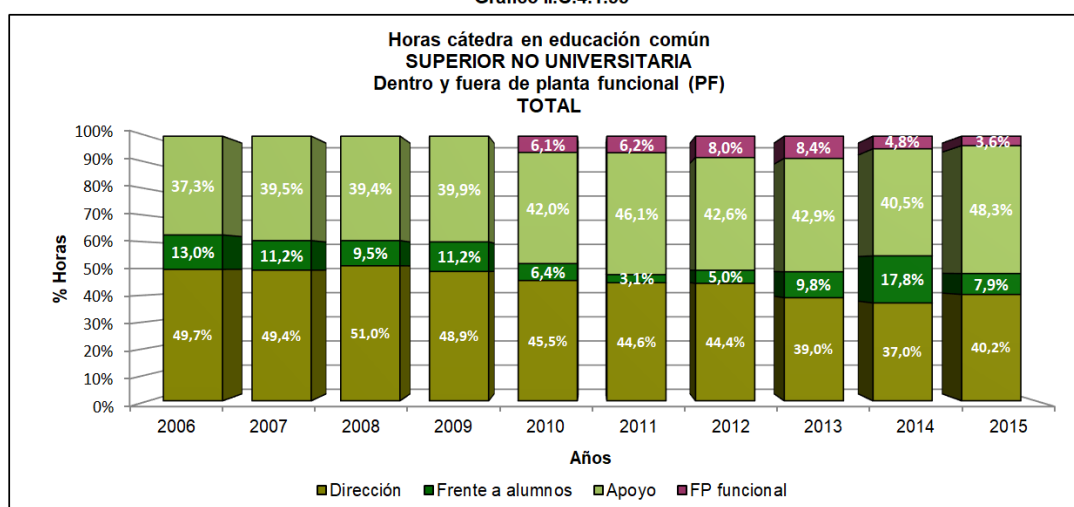
Gráfico II.C.4.1.34



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Dentro de la planta funcional del nivel superior no universitario, las horas cátedra están distribuidas en promedio, el 45% en horas cátedra de Dirección; el 9,5% en hora cátedra Frente a alumnos; el 41,9% en horas cátedra de Apoyo y 6,2% restante en horas fuera de la planta funcional (Gráfico II.C.4.1.35).

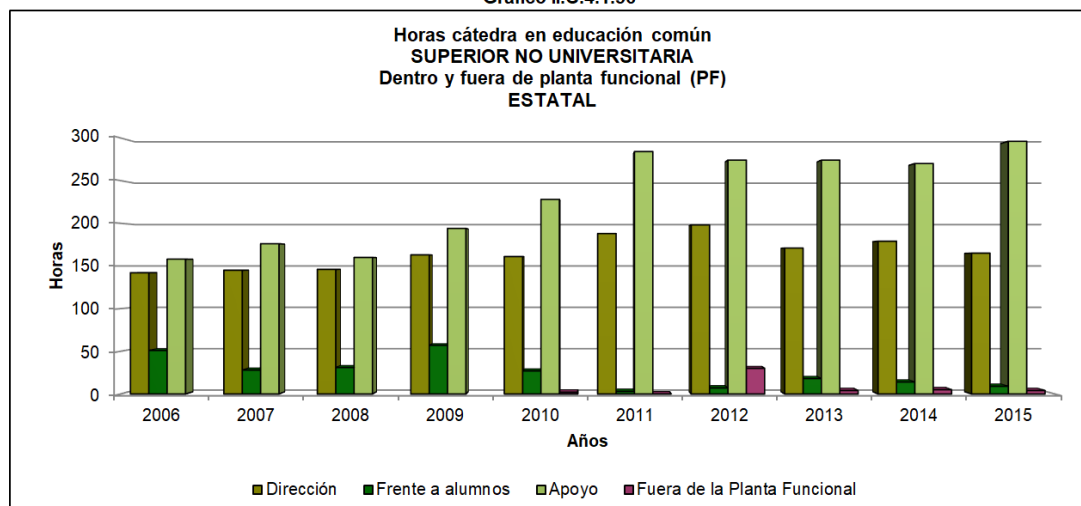
Gráfico II.C.4.1.35



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de gestión estatal de Dirección muestran un incremento del 39,4% (2006-2012) y una caída del 16,7% (2012-2015), implica un aumento del 16,2% en el período. Al igual que las horas Frente a alumnos presentan una tendencia creciente del 39,4% (2006-2009), que implica 57 horas cátedra para reducirse a 9 horas cátedras en 2015. Sin embargo, las horas de Apoyo tienen una tendencia creciente sostenida del 87,3% en el período. El máximo de horas cátedra fuera de la PF alcanza a 30 horas en 2012, reduciéndose a solo 4 en 2015 (ver Gráfico II.C.4.1.36).

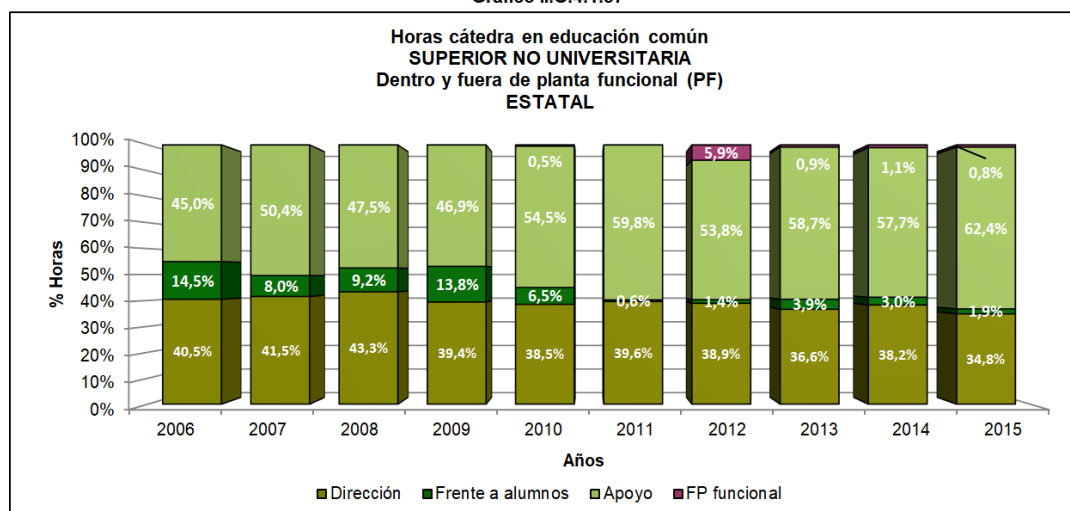
Gráfico II.C.4.1.36



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de gestión estatal de nivel superior no universitario en educación común dentro de la planta funcional están repartidas en promedio en: 37,8% en Dirección; el 2,9% en Frente a alumnos y el 57,8% en horas de Apoyo. Las horas cátedra de gestión estatal fuera de la PF alcanzan el 1,5% (Gráfico II.C.4.1.37).

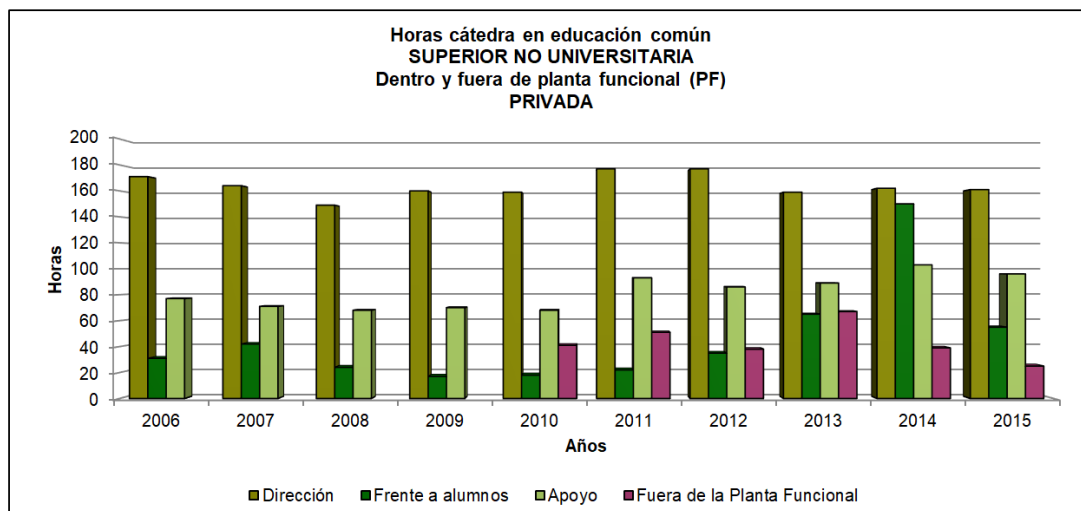
Gráfico II.C.4.1.37



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de gestión privada de Dirección muestran una tendencia creciente de 3,5% (2006-2012) y una caída del 9% (2013-2016). Las horas cátedra Frente a alumnos presentan un incremento del 77,4%, con el mayor volumen de horas cátedra de 177 en 2012. Las horas cátedra de Apoyo arrojan un aumento del 24,7%, con el mayor valor de horas cátedra de 102 en 2014. Las horas fuera de la PF alcanzan a 67 en el 2013 para caer a 25 en 2015. (ver Gráfico II.C.4.1.38).

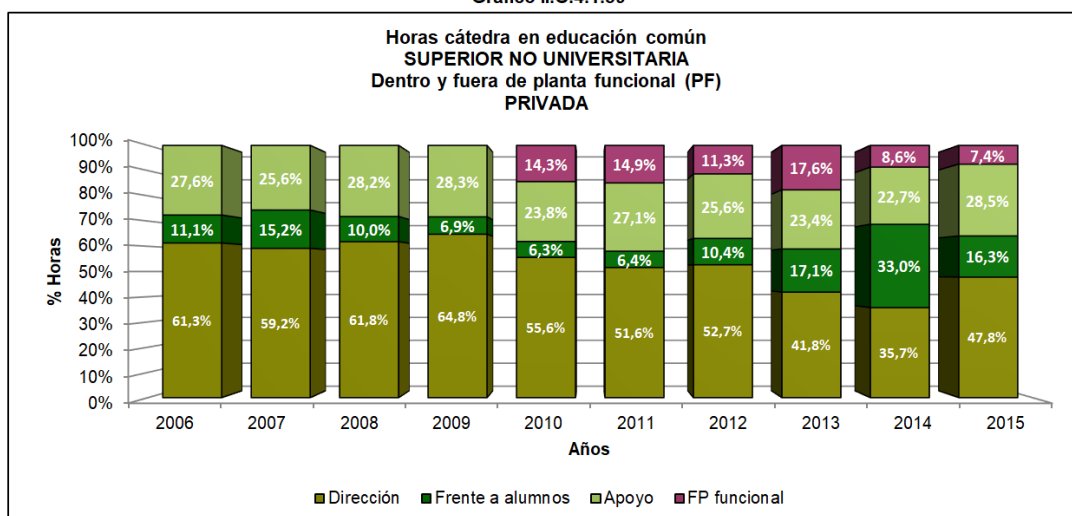
Gráfico II.C.4.1.38



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de gestión privada de nivel superior no universitario en educación común dentro de la planta funcional están repartidas en promedio en el 47,5% en Dirección; el 14,9% en Frente a alumnos y el 25,2% en horas de Apoyo. Las horas cátedra de gestión privada fuera de planta funcional alcanzan el 12,4% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.1.39).

Gráfico II.C.4.1.39

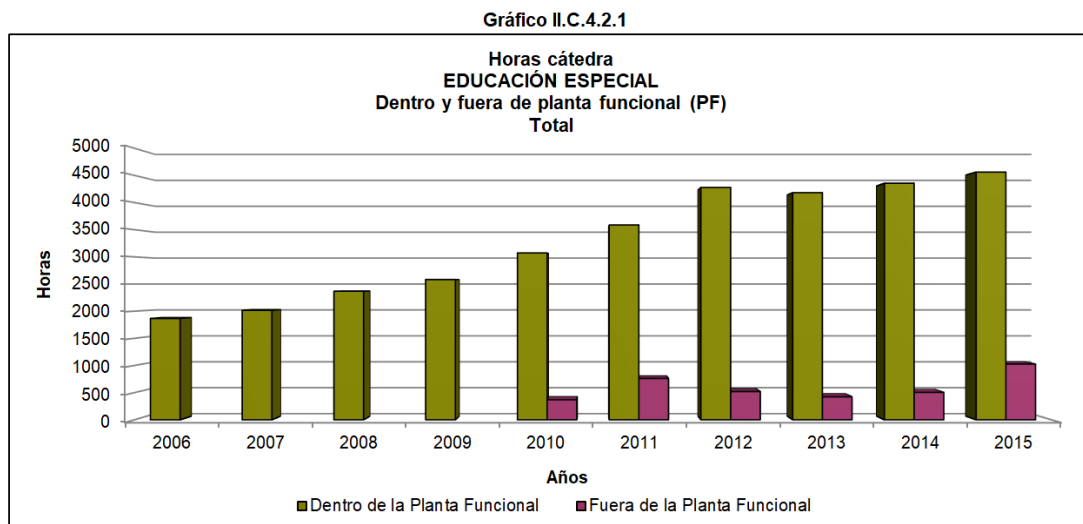


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Mientras que las horas cátedra de Dirección dentro de la PF mantienen su participación tanto en la gestión estatal como privada, las horas cátedra Frente a alumnos disminuyen en la gestión estatal y aumentan en la gestión privada.

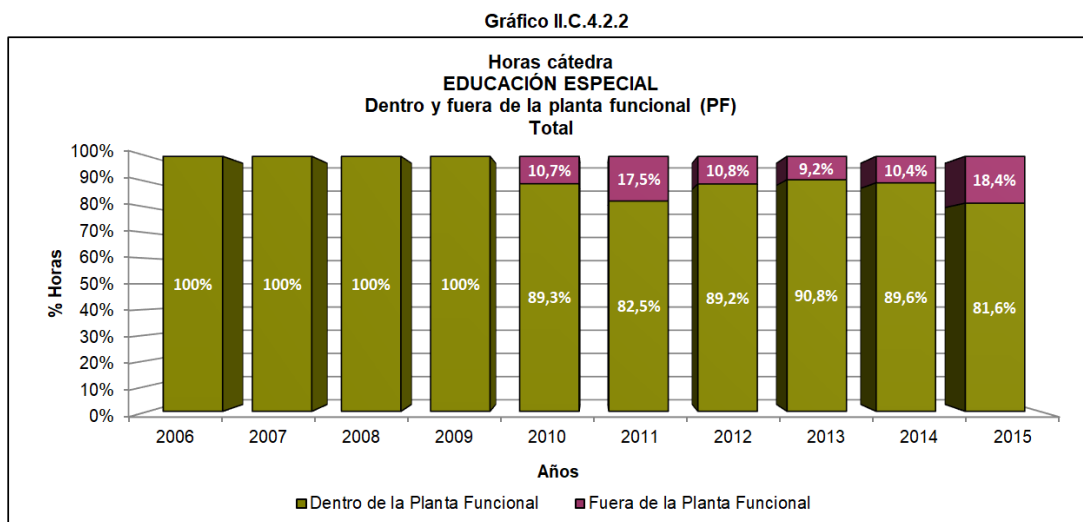
## 4.2. HORAS CÁTEDRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

El total de horas cátedra en educación especial en promedio ronda las 3.647 horas, con leves aumentos y disminuciones anuales que representan un incremento del 199,4% en el período. El total de horas cátedra dentro de la PF aumentaron el 144,4% en el período y fuera de la PF el 178% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.2.1).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

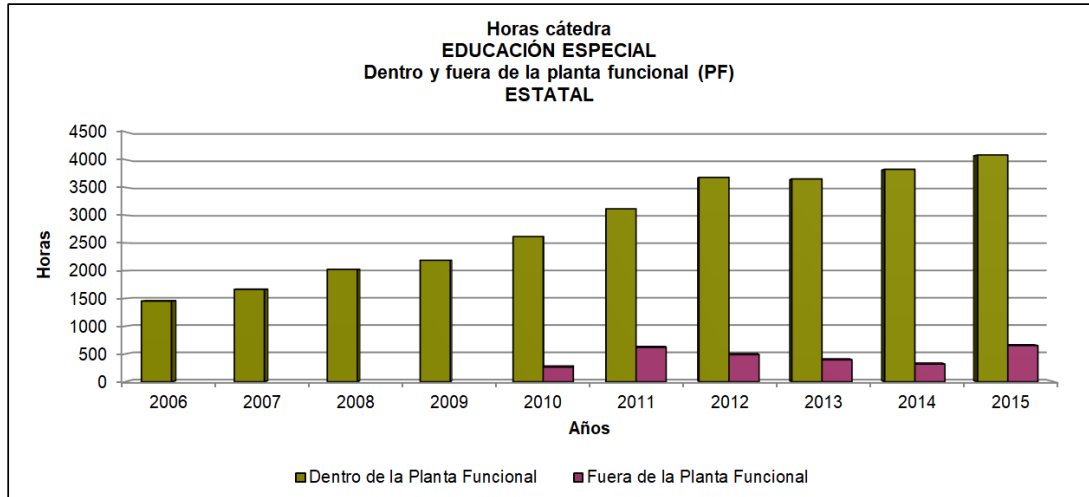
El total horas cátedra dentro de la planta funcional constituyen en promedio el 92,3% en el período y fuera de la PF el 12,8% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.2.2).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de educación especial de gestión estatal dentro de la planta funcional aumentan el 181% en el período y fuera de la planta funcional el 146% entre 2010-2015 (ver Gráfico II.C.4.2.3).

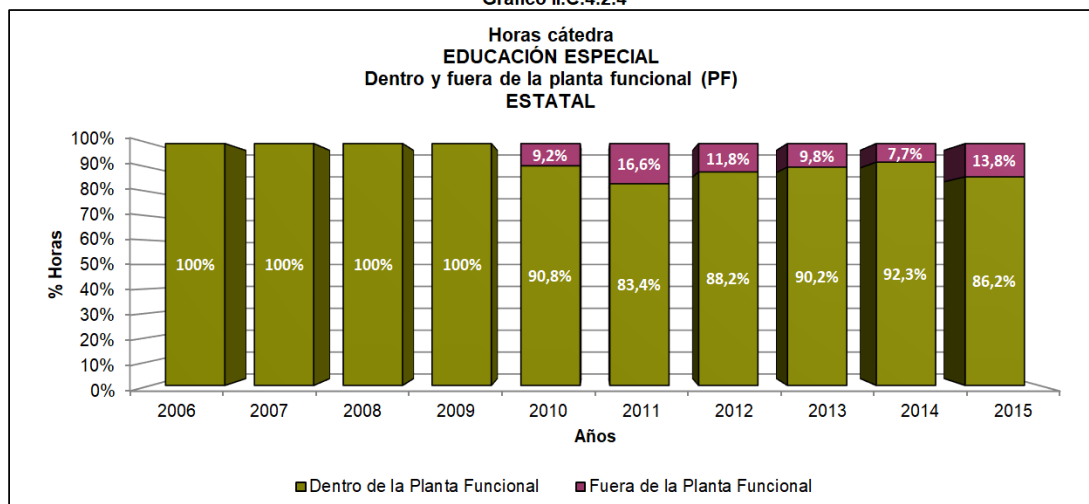
Gráfico II.C.4.2.3



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de educación especial de gestión estatal dentro de la planta funcional representan en promedio el 93,1% en el período y fuera de la planta funcional el 11,5% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.2.4).

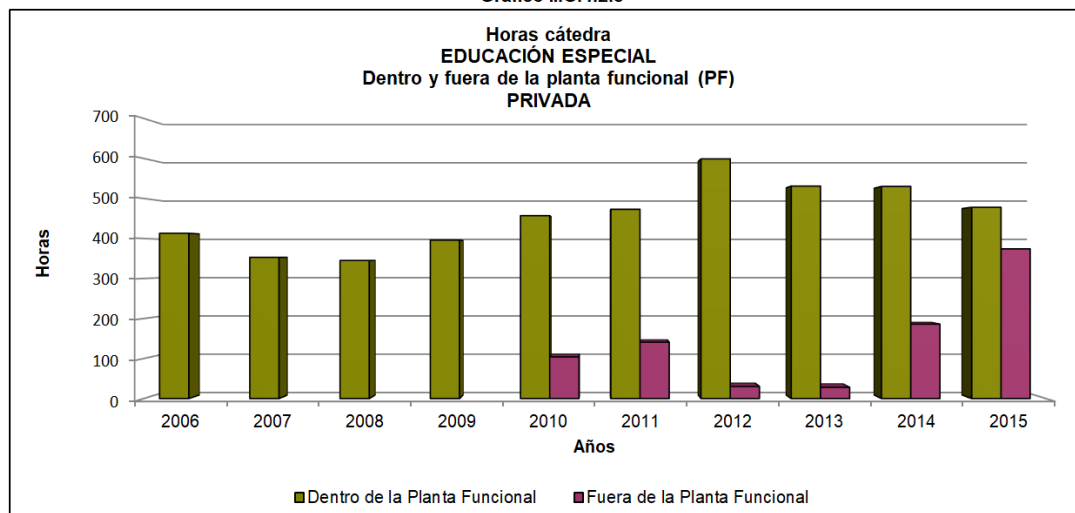
Gráfico II.C.4.2.4



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de educación especial de gestión privada dentro de la planta funcional se incrementan el 15,7% en el período y fuera de la planta funcional el 259% entre 2010-2015 (ver Gráfico II.C.4.2.5).

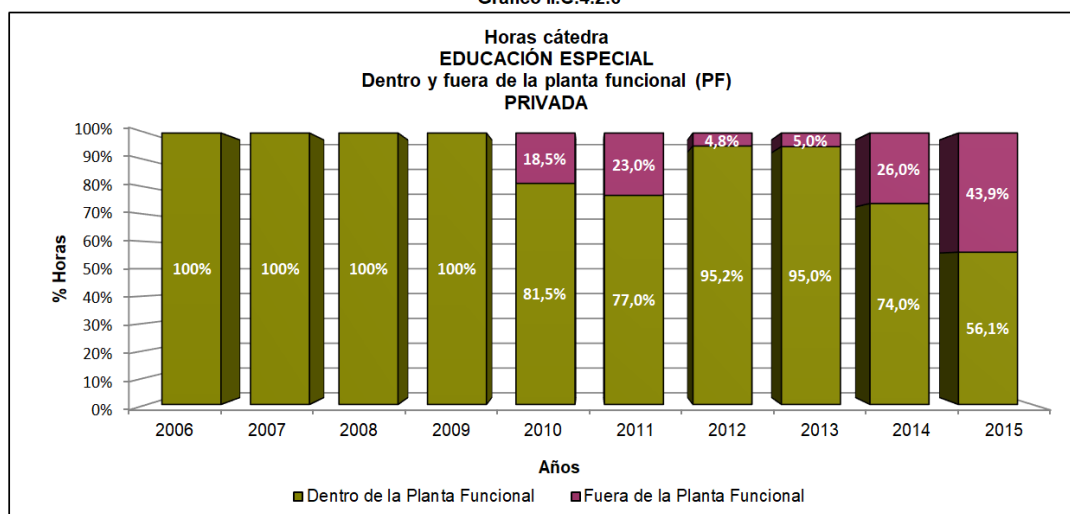
Gráfico II.C.4.2.5



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de educación especial de gestión privada dentro de la planta funcional representan en promedio el 87,9% en el período y fuera de la planta funcional el 20,2% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.2.6).

Gráfico II.C.4.2.6



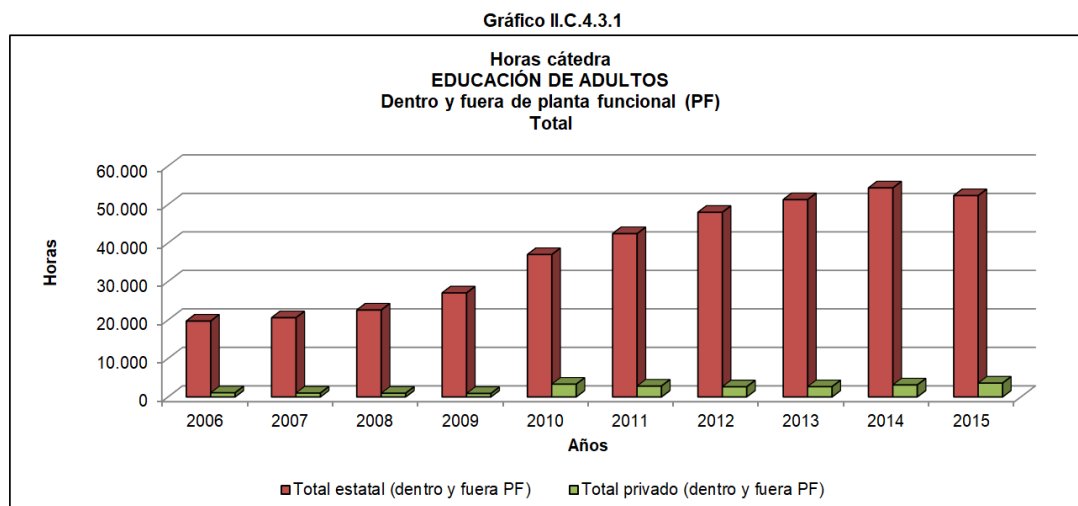
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra en educación especial tanto de gestión estatal como privada, fuera y dentro de la planta funcional, presentan una tendencia creciente y sostenida que compensan fluctuaciones dentro de la gestión y dentro y fuera de la planta funcional.

### 4.3. HORAS CÁTEDRAS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

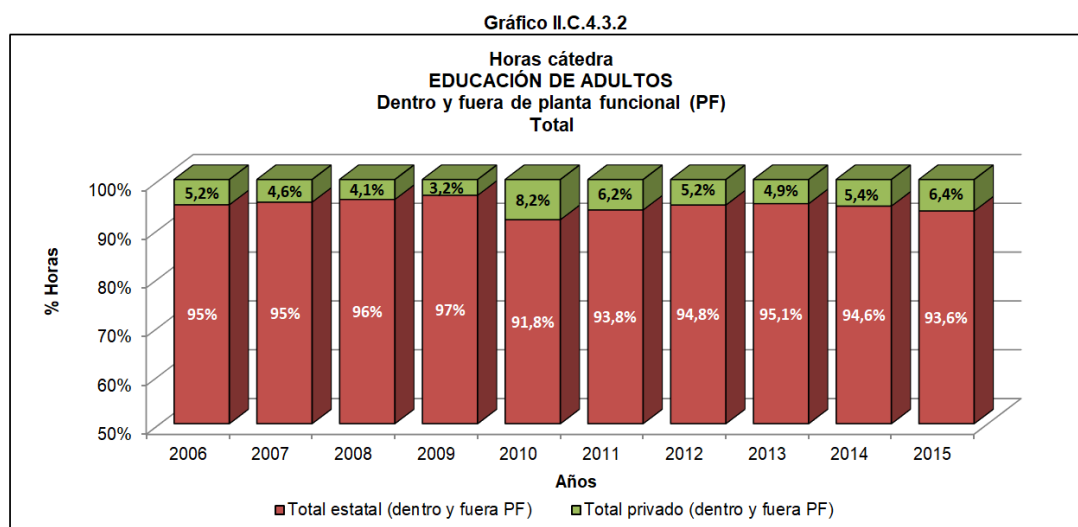
Las horas cátedra en educación de adultos de gestión estatal (dentro y fuera de la planta funcional) en promedio alcanzan a 37.526 horas entre 2006-2015 con un

incremento del 165,3% en el período, se observa una tendencia creciente sostenida con leve disminución en el 2015. Las horas cátedra en educación de adultos de gestión privada (dentro y fuera de la planta funcional) en promedio llegan a 2.210, con un incremento del 234,5% (Gráfico II.C.4.3.1).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

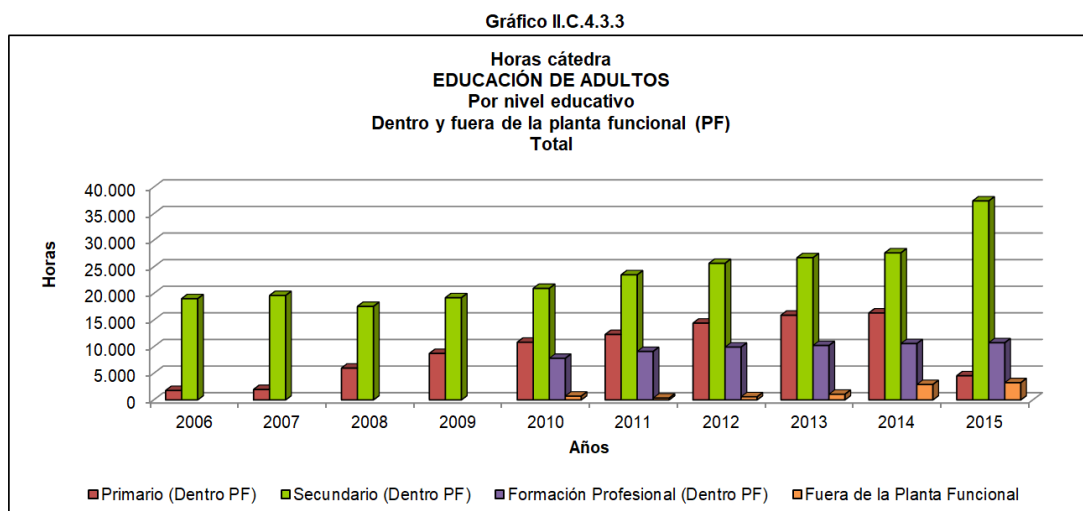
Las horas cátedra en educación de adultos de gestión estatal (dentro y fuera de la planta funcional) en promedio representan el 94,6% (Gráfico II.C.4.3.2).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

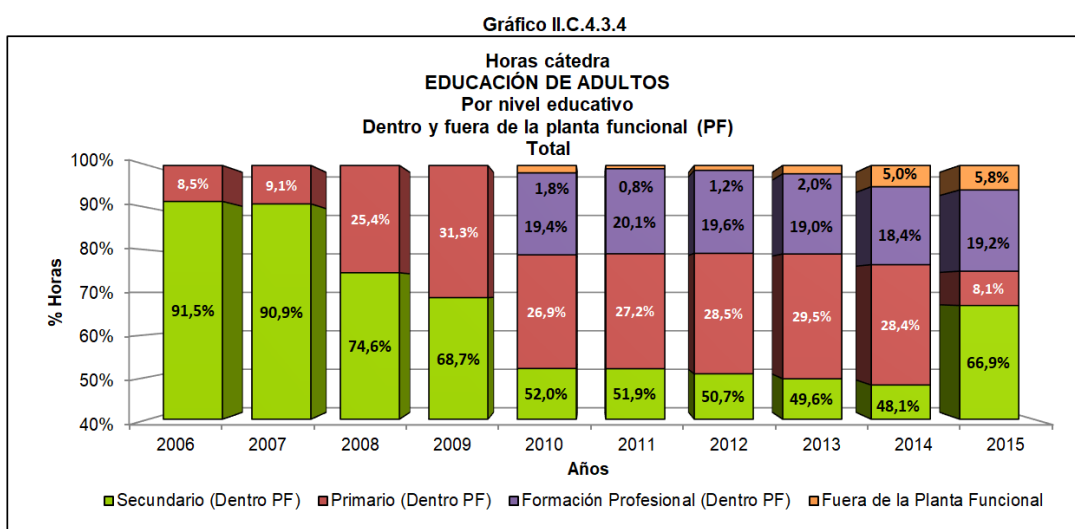
El total de horas cátedra dentro de la planta funcional de primaria en educación de adultos se incrementaron el 824% entre 2006-2014, alcanzando un máximo de 16.337 horas en el 2014, reduciéndose a 4.533 horas en el 2015 (72,3%); las horas cátedra de secundaria en educación de adultos también aumentaron hasta el 96,6% en el período; la variación de las horas cátedra de formación profesional

superaron el 35,5% como las horas cátedra fuera de la PF que se elevaron un 309,3% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.3.3).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

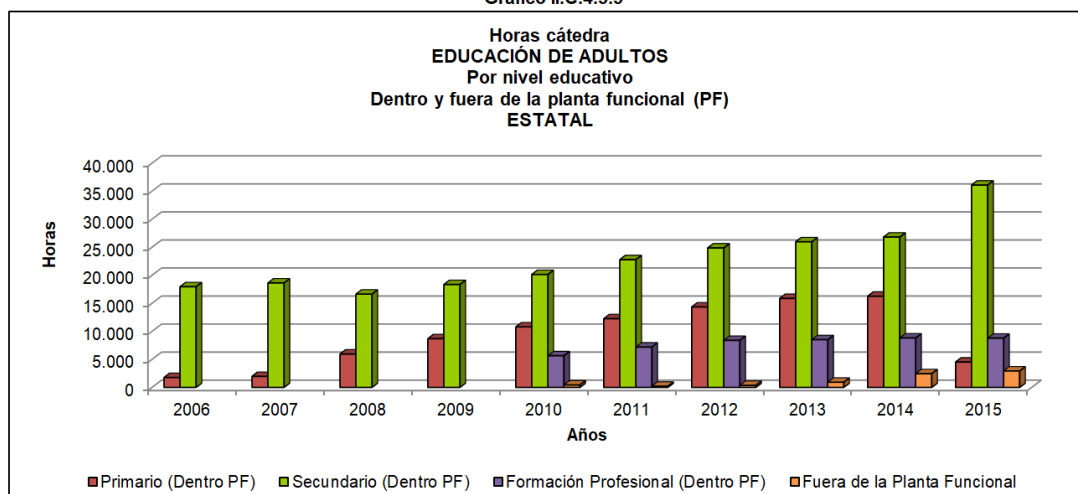
Dentro de la planta funcional, el total de horas cátedra en el período están distribuidas en promedio, el 22,3% en primaria; el 64,5% en secundaria; el 19,3% en horas de formación profesional y el 2,7% restante en horas fuera de la planta funcional entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.3.4).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra de gestión estatal en educación de adultos, dentro de la PF de primaria se incrementaron el 819,6% entre 2006-2014, alcanzando un máximo de 16.258 horas en el 2014, reduciéndose a 4.528 horas en el 2015 (72,1%); las horas cátedra de secundaria también aumentaron hasta el 101% en el período; variación de las horas cátedra de formación profesional superaron el 56,1% como las horas cátedra fuera de la PF que se elevaron un 462,9% entre 2010-2015 (ver Gráfico II.C.4.3.5).

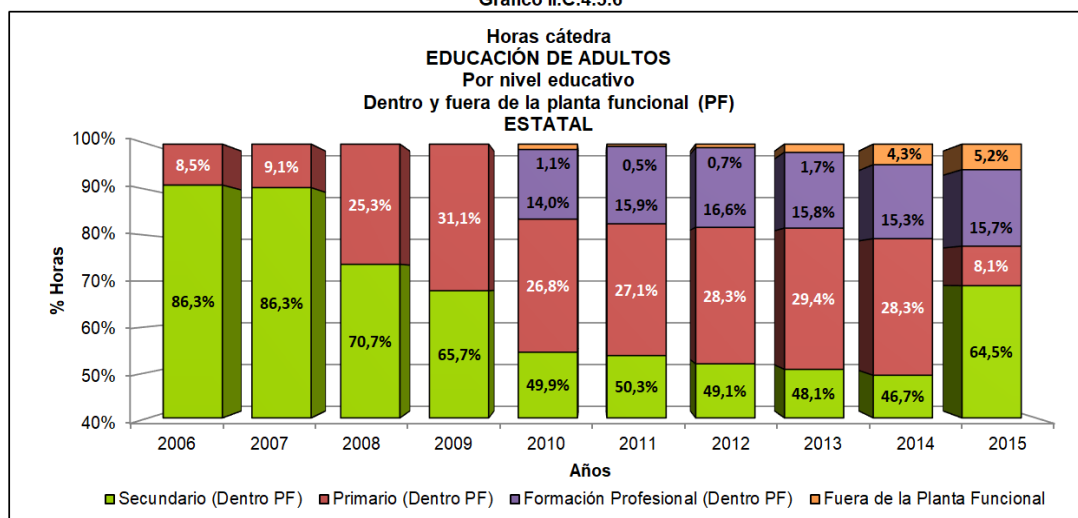
Gráfico II.C.4.3.5



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Dentro de la PF el total de horas cátedra en educación de adultos de gestión estatal en el período están distribuidas en promedio, el 22,2% en primaria; el 61,8% en secundaria; el 15,6% de formación profesional y el 2,2% horas fuera de la PF (Gráfico II.C.4.3.6).

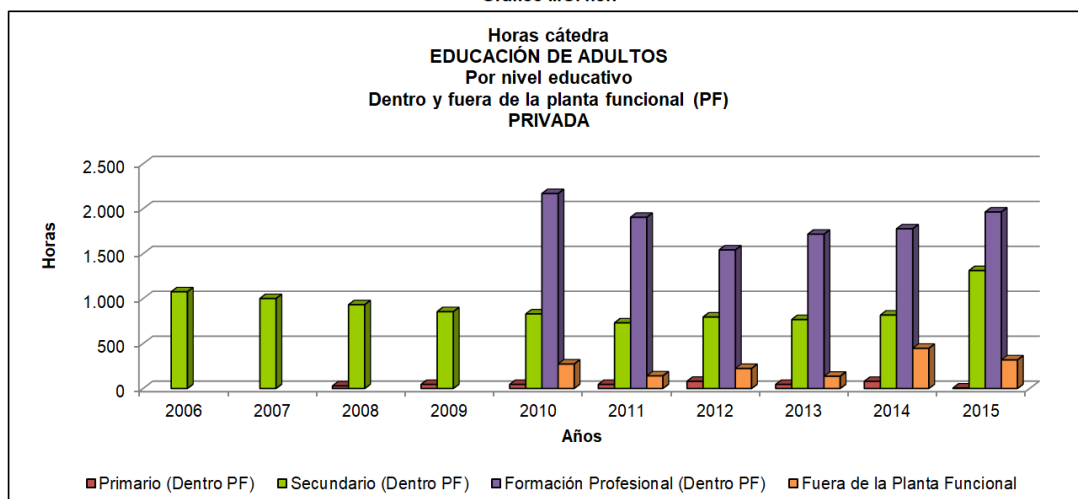
Gráfico II.C.4.3.6



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra en educación de adultos de gestión privada dentro de la planta funcional de primaria se incrementaron el 182,1% entre 2008-2014, alcanzando un máximo de 7 horas en el 2014, reduciéndose a 5 horas en el 2015 (93,7%); las horas cátedra de secundaria también aumentaron hasta el 21,9% en el período; variación de las horas cátedras de formación profesional se redujeron el 18,1% y las horas cátedra fuera de la planta funcional que se elevaron un 64,3% entre 2010-2015 (ver Gráfico II.C.4.3.7).

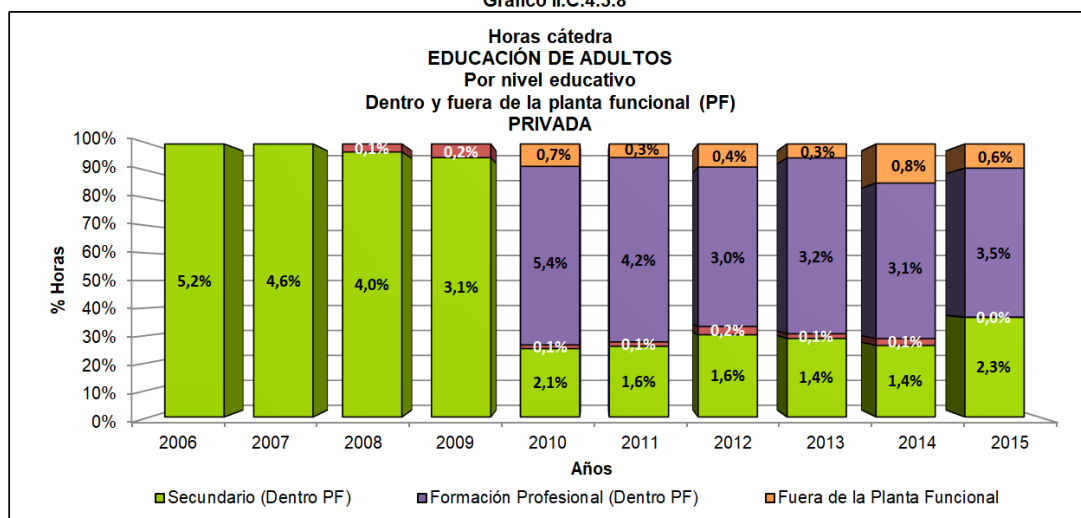
Gráfico II.C.4.3.7



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Dentro de la planta funcional el total de horas cátedra en educación de adultos de gestión privada en el período están distribuidas en promedio, el 0,1% en primaria entre 2008-2015; el 2,7% en secundaria; el 3,7% en horas cátedra de formación profesional y el 2,7% restante en horas fuera de la planta funcional entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.3.8).

Gráfico II.C.4.3.8



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

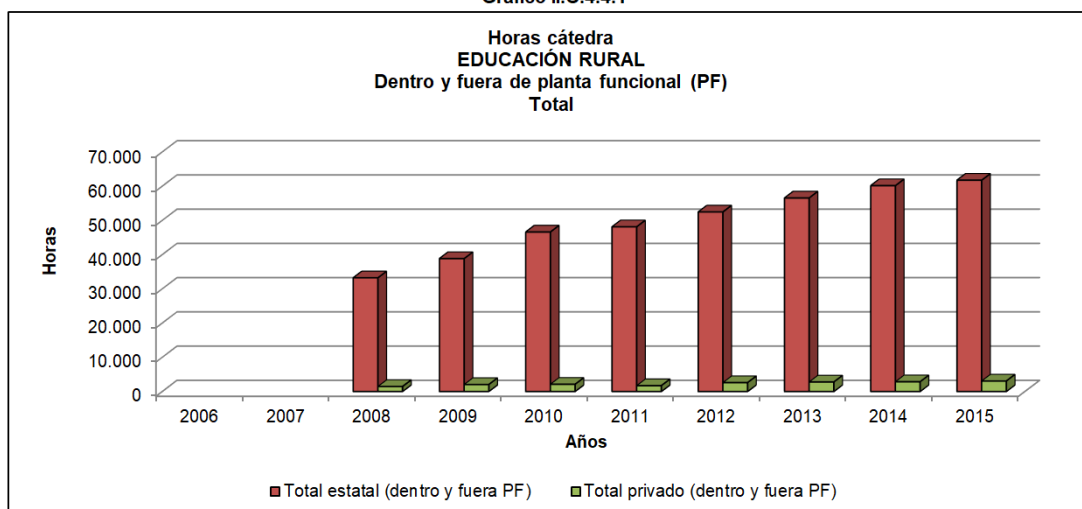
Mientras que las horas cátedra dentro de la PF de secundario y formación profesional evidencias aumentos en mayor o menor medida, al igual que las de fuera de la PF, las de primaria presentan una importante reducción en el 2015.

#### 4.4. HORA CÁTEDRAS EN EDUCACIÓN RURAL

Las horas cátedra en educación de rural de gestión estatal -dentro y fuera de

la PF- en promedio alcanzan a 49.708 horas (2008-2015), crecen el 85,8%, tendencia creciente sostenida: en educación de adultos de gestión privada (dentro y fuera de la PF), promedian las 2.329 horas, variación del 109,6% (Gráfico II.C.4.4.1).

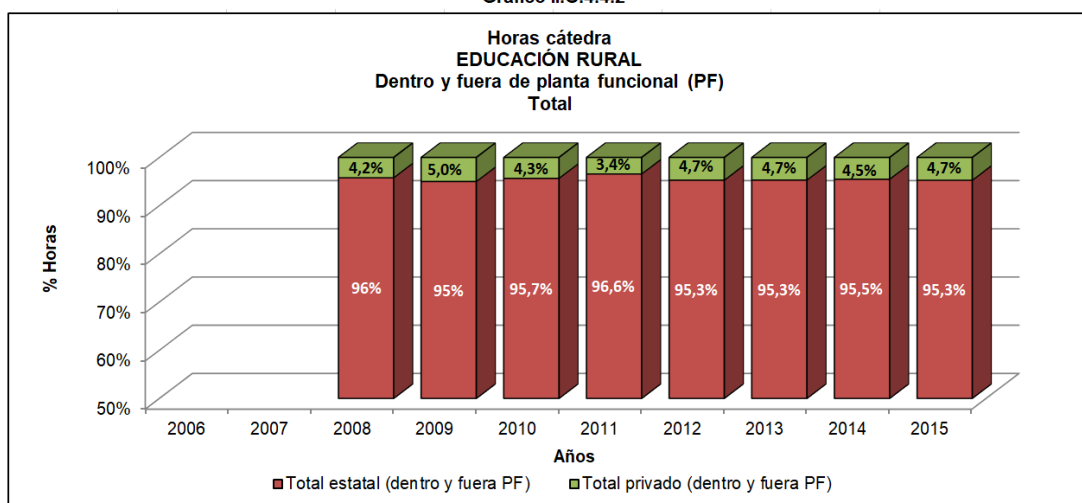
Gráfico II.C.4.4.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total horas cátedra de gestión estatal dentro y fuera de la PF constituyen en promedio el 95,5% en el período (Gráfico II.C.4.4.2).

Gráfico II.C.4.4.2

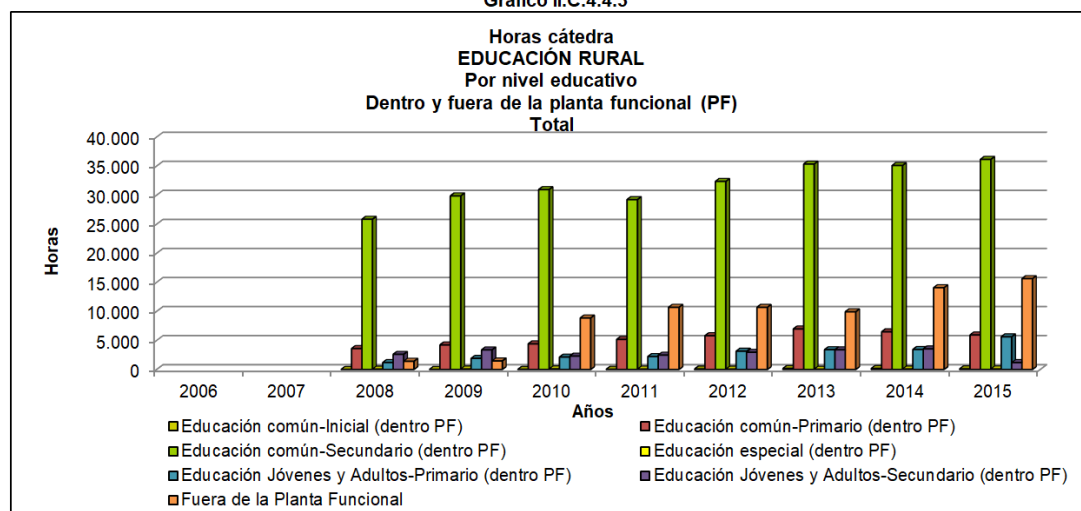


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra dentro de la PF de educación común de primaria se incrementaron el 2269,2% entre 2008-2014, alcanzando un máximo de 308 horas en el 2014, reduciéndose a 211 horas en el 2015 (31,5%); las horas cátedras de primaria también aumentaron hasta el 93,8% entre 2008-2013, para luego reducirse un 14,9% entre 2013-2015; las horas cátedra de secundaria se incrementaron el 39,9% en el período. Las horas cátedra de educación especial dentro de la PF se incrementaron el 105,5%. Mientras que las horas cátedras de educación de jóvenes y adultos de

primaria se elevaron un 36,4% (2008-2014), para luego reducirse un 66,6% (2014-2015) y secundaria aumentaron un 373,7% en el período. Las horas cátedra fuera de la PF que se elevó un 1011,5% entre 2008-2015 (Gráfico II.C.4.4.3).

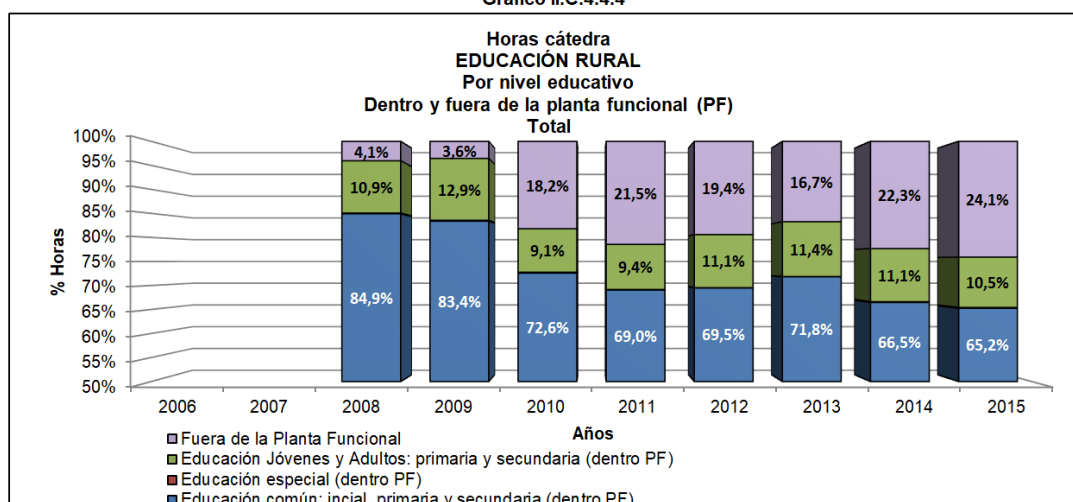
Gráfico II.C.4.4.3



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

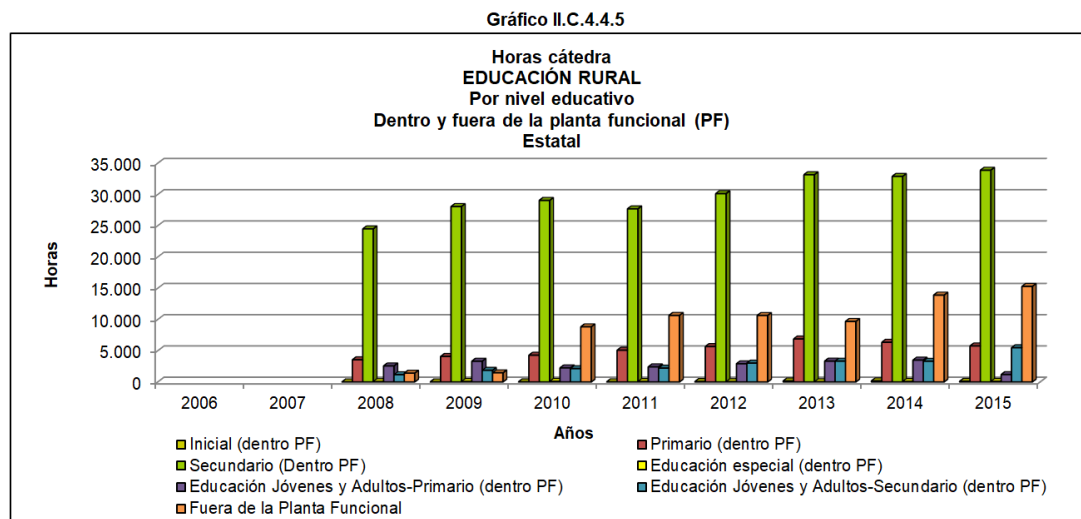
Entre 2008-2015, dentro de la planta funcional el total de horas cátedra están distribuidas en promedio, en educación común: el 0,2% en nivel inicial; el 10,2% en primaria; el 62,4% en secundaria; el 0,1% en educación especial y adultos; el 5,5% en educación de jóvenes y adultos de primaria; el 5,3% en educación de jóvenes y adultos de secundaria y el 16,2% restante en horas cátedra fuera de la planta funcional. Las horas cátedra dentro de la PF en promedio están destinadas el 72,9% a educación común (inicial, primaria y secundaria); el 0,1% a educación especial y el 10,8% a educación de jóvenes y adultos, tanto primaria como secundaria (Gráfico II.C.4.4.4).

Gráfico II.C.4.4.4



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra de gestión estatal dentro de la planta funcional de educación común de primaria se incrementaron el 3.260% entre 2008-2014, alcanzando un máximo de 168 horas en el 2014, reduciéndose a 96 horas en el 2015 (42,9%); las horas cátedra de primaria también aumentaron hasta el 93,9% entre 2008-2013, para luego reducirse un 16,2% entre 2013-2015; las horas cátedra de secundaria se incrementaron el 38,3% en el período (Gráfico II.C.4.4.5).

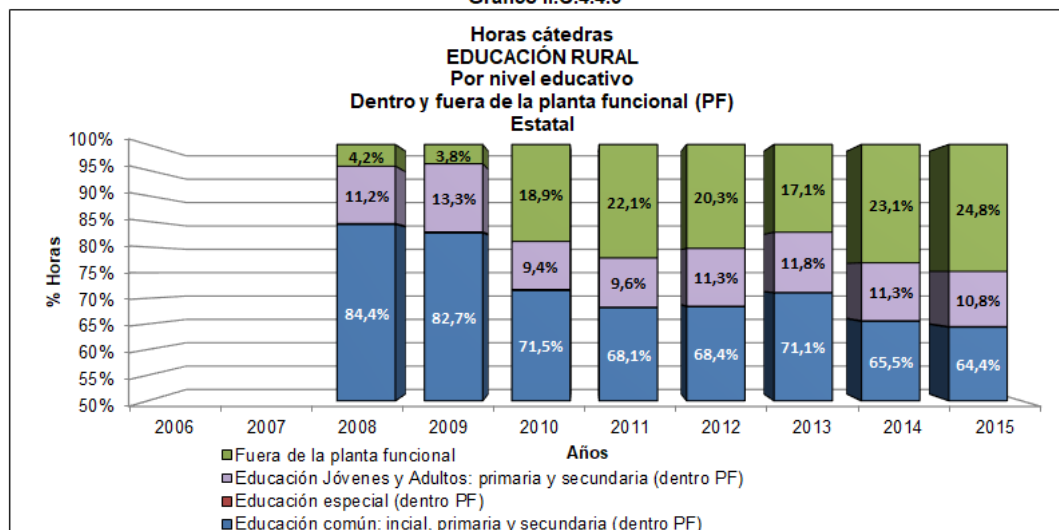


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

En el período 2008-2015, dentro de la planta funcional el total de horas cátedra de gestión estatal están distribuidas en promedio: el 0,1% en educación común de nivel inicial; el 10,5% en educación común primaria; el 61,4% en educación común secundaria; el 0,1% en educación especial; el 5,5% en educación especial de primaria; el 5,4% en educación especial secundaria y el 16,8% restante en horas fuera de la planta funcional.

El total de horas cátedra de gestión privada dentro de la planta funcional de educación común de primaria se incrementaron el 1.650% entre 2008-2014, alcanzando un máximo de 140 horas en el 2014, reduciéndose a 115 horas en el 2015 (17,9%); las horas cátedras de primaria también aumentaron hasta el 248% como las horas cátedra de secundaria que se incrementaron el 67,9% en el período. Las horas cátedra de educación especial dentro de la planta funcional registran 36 horas en el 2014-2015 (ver Gráfico II.C.4.4.6).

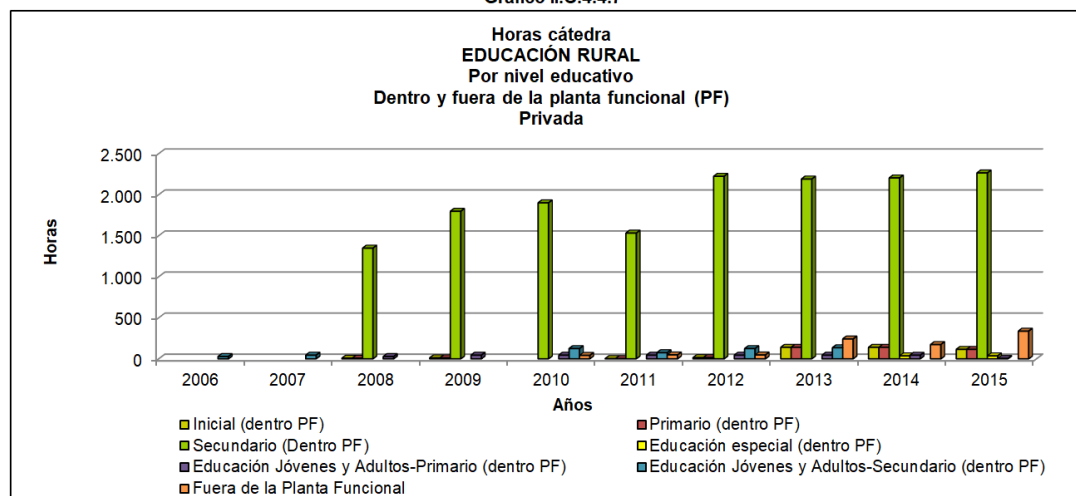
Gráfico II.C.4.4.6



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Mientras que las horas cátedra de educación de jóvenes y adultos de primaria se elevaron un 60,7% (2008-2013), para luego reducirse un 88,9% (2013-2015) y secundaria aumentaron un 382,1% en el período; las horas cátedra fuera de la planta funcional que se elevó un 702,4% entre 2008-2015 (Gráfico II.C.4.4.7).

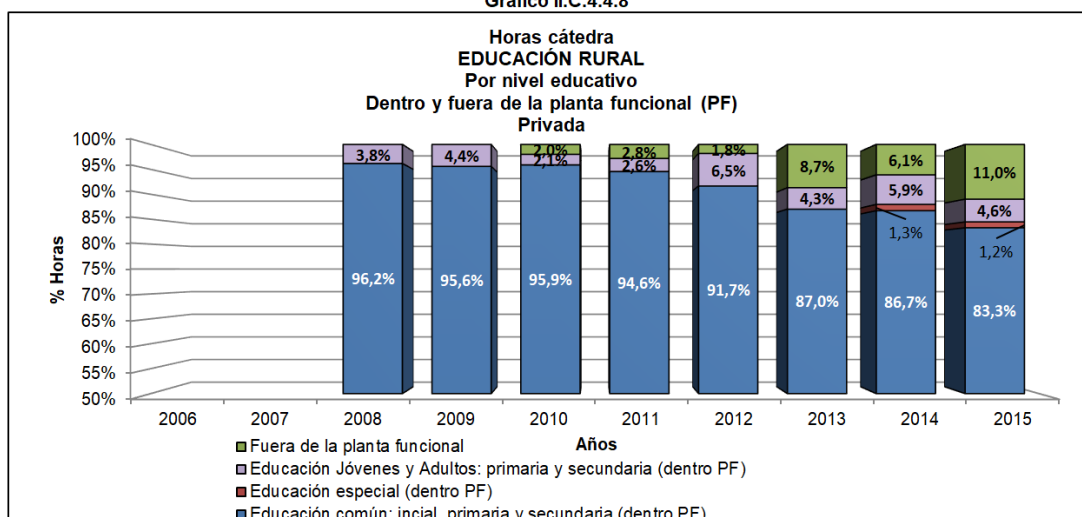
Gráfico II.C.4.4.7



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

En el período 2008-2015, dentro de la planta funcional el total de horas cátedra de gestión estatal están distribuidas en promedio, el 1,9% en educación común de nivel inicial; el 5% en educación común primaria; el 84,4% en educación común secundaria; el 0,3% en educación especial; el 1,7% en educación especial de primaria; el 2,6% en educación especial secundaria y el 4% restante en horas fuera de la planta funcional (ver Gráfico II.C.4.4.8).

Gráfico II.C.4.4.8



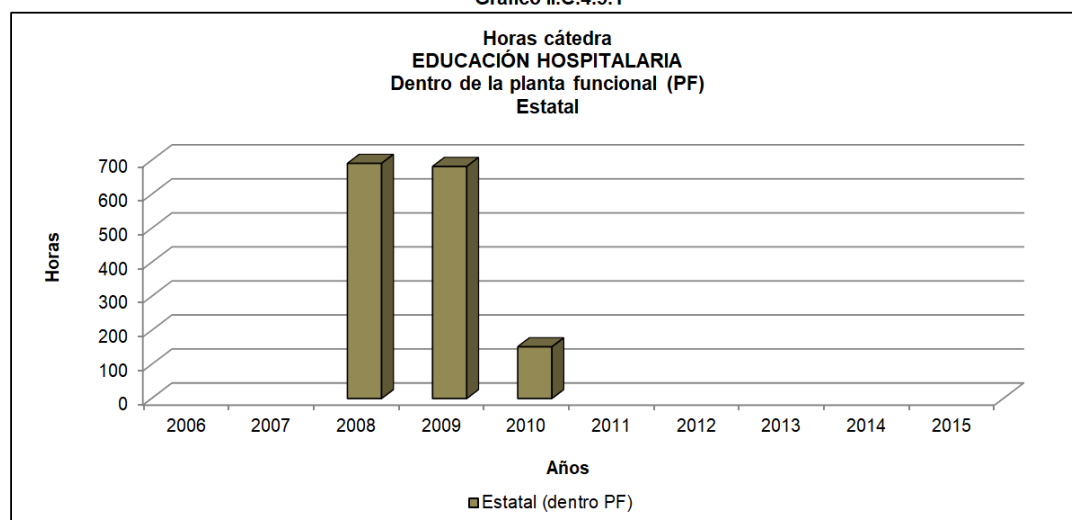
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de adultos de gestión estatal dentro de la PF en promedio están destinadas el 72% a educación común; el 0,1% a educación especial y el 16,8% a educación de jóvenes y adultos, tanto primaria como secundaria. Mientras que las horas cátedra de adultos de gestión estatal dentro de la planta funcional en promedio están destinadas el 91,4% a educación común; el 1,2% a educación especial (2014-2015) y el 4,3% a educación de jóvenes y adultos (primaria y secundaria).

#### 4.5. HORAS CÁTEDRA EN EDUCACIÓN HOSPITALARIA

Las horas cátedra en educación hospitalaria de gestión del sector estatal alcanzan a 691 en 2008; 682 en 2009 y 152 en 2010 (Gráfico II.C.4.5.1).

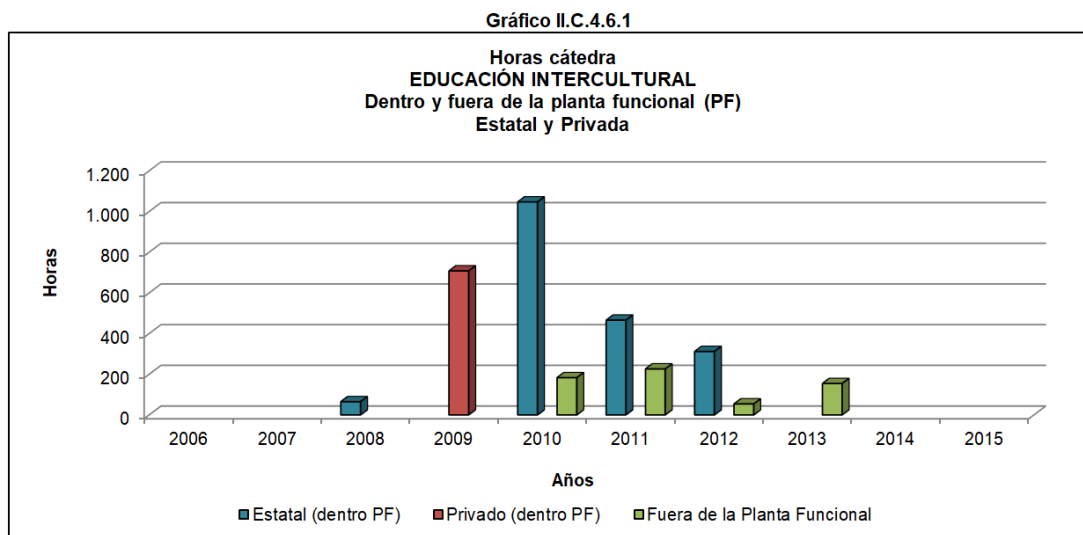
Gráfico II.C.4.5.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

#### 4.6. HORAS CÁTEDRA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL-BILINGÜE

Los datos disponibles para las horas cátedra en educación intercultural-bilingüe de gestión del sector estatal ascienden a: 65 horas en 2008; 466 horas en 2010; 466 horas en 2011 y 312 en 2012, sólo 1.047 horas en 2009 en gestión privada<sup>14</sup> y en promedio 154 horas fuera de la planta funcional entre 2010-2012 (Gráfico II.C.4.6.1).



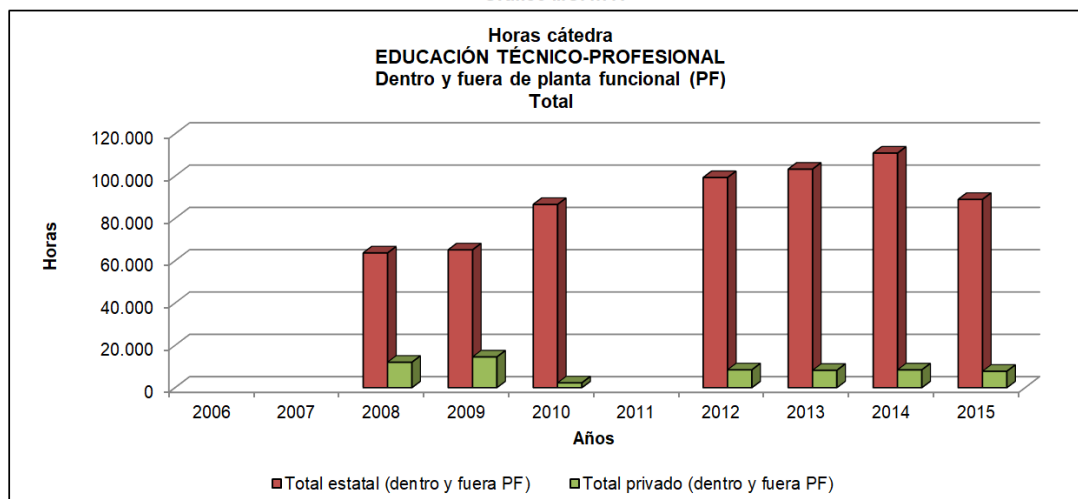
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

#### 4.7. HORAS CÁTEDRA EN EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

Las horas cátedra en educación técnico-profesional de gestión estatal (dentro y fuera de la planta funcional) en promedio alcanzan a 88.270 horas entre 2008-2015 con un incremento del 28% (2008-2014) y una caída del 19,7% en 2015. Las horas cátedra en educación de adultos de gestión privada (dentro y fuera de la planta funcional) en promedio llegan a 8.801 horas, con una reducción de horas sostenida del 35,5% entre 2008 y 2015 (ver Gráfico II.C.4.7.1).

<sup>14</sup> Se ha respetado la información disponible del dato de horas cátedra para el año 2009 de gestión privada, pero genera dudas dado que la información de cargos docentes solo hace referencia a la gestión estatal.

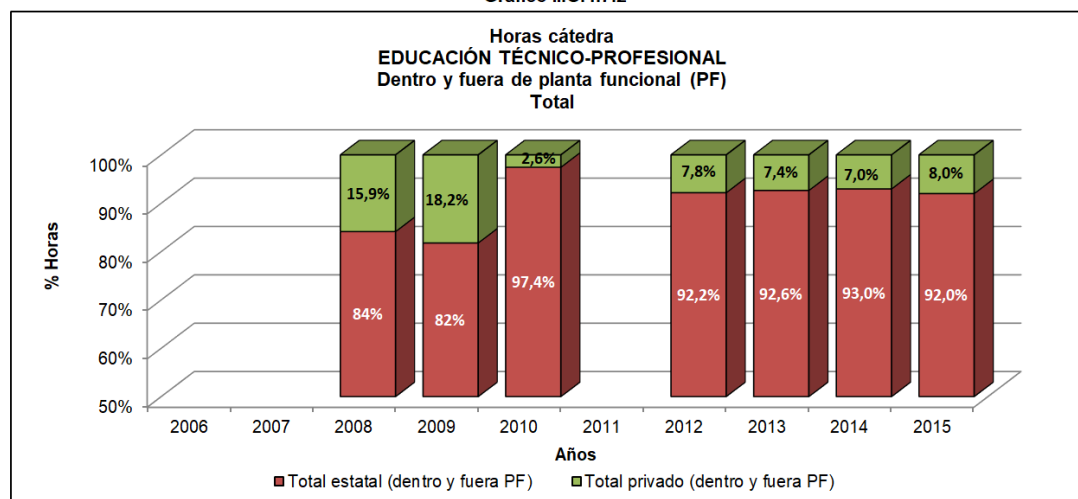
Gráfico II.C.4.7.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total horas cátedra de gestión estatal dentro y fuera de la planta funcional constituyen en promedio el 90,4% en el período (Gráfico II.C.4.7.2).

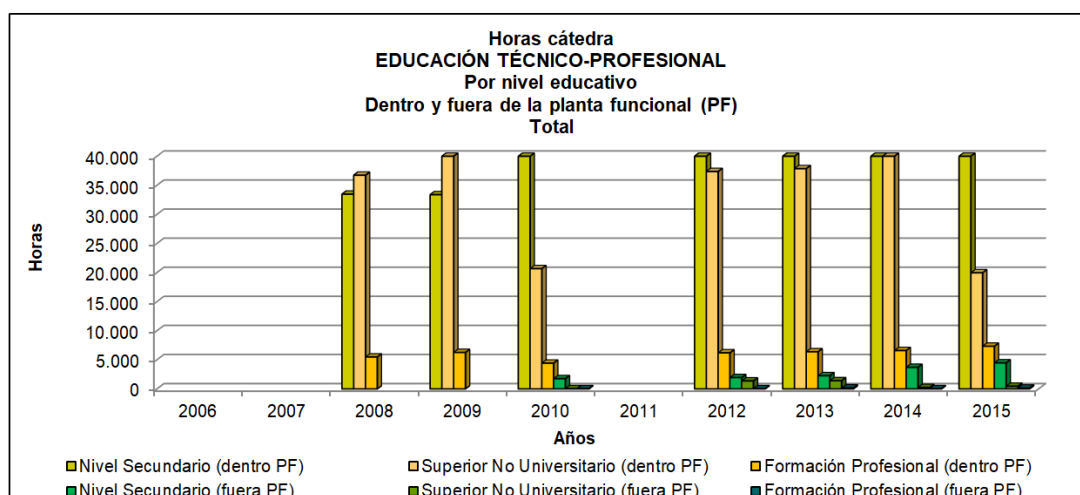
Gráfico II.C.4.7.2



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra dentro de la planta funcional se incrementaron entre 2008-2014, tanto para nivel secundario del 92,8% como superior no universitario del 20,2%, para luego verse reducidas en el 2015, en 0,3% y 54,8% respectivamente. Las horas cátedra de formación profesional dentro de la planta funcional se incrementaron el 33,8% entre 2008-2015. Mientras que las horas cátedra fuera de la planta funcional aumentaron el 153,9% en el nivel secundario; el 945,5% en nivel superior no universitario y el 170,6% en nivel de formación profesional (ver Gráfico II.C.4.7.3).

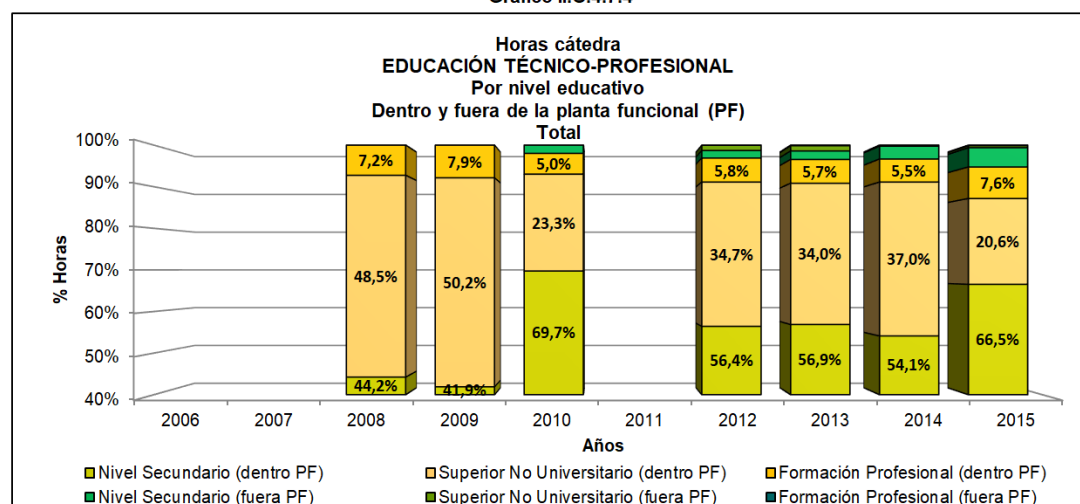
Gráfico II.C.4.7.3



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

En el período 2008-2015, dentro de la planta funcional, el total de horas cátedra están distribuidas en promedio, el 56% en el nivel secundario; el 35,5% en el nivel superior no universitario y el 6,4% en formación profesional y el 2,5% restante en horas fuera de la planta funcional distribuidas 1,9% nivel secundario; 0,5% en nivel superior no universitario y 0,1% en formación profesional (Gráfico II.C.4.7.4).

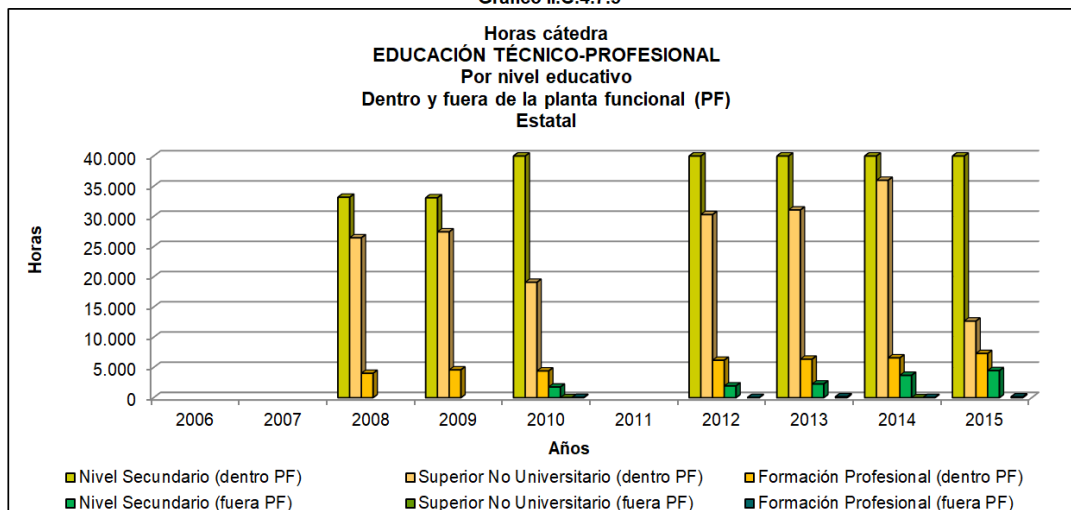
Gráfico II.C.4.7.4



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedra de gestión estatal dentro de la planta funcional se incrementaron entre 2008-2014 tanto para nivel secundario, el 94,6% como superior no universitario, el 36%, para luego verse reducidas en el 2015, en 0,3% y 64,7% respectivamente. Las horas cátedra de formación profesional dentro de la planta funcional se incrementaron el 81,1% entre 2008-2015 (ver Gráfico II.C.4.7.5).

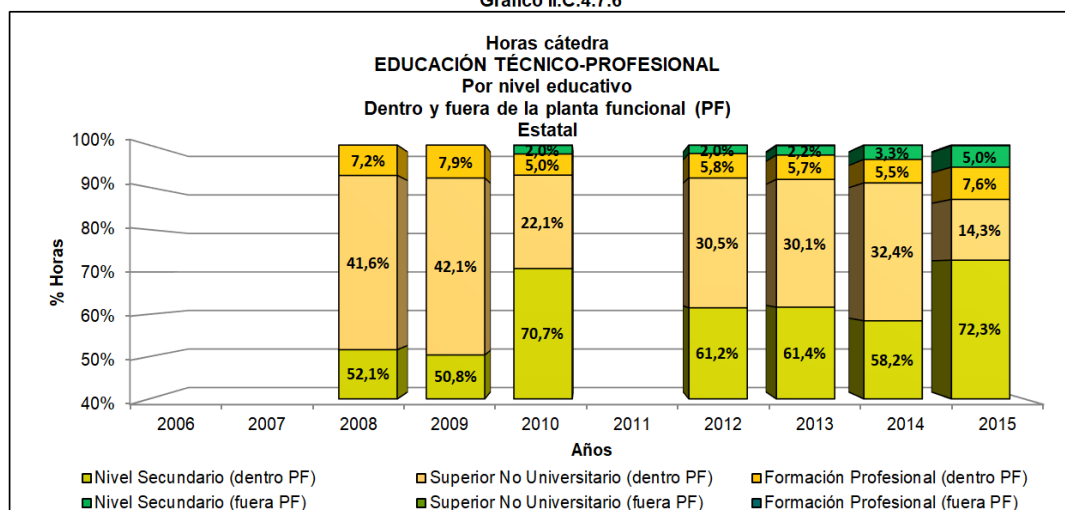
Gráfico II.C.4.7.5



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Mientras que las horas cátedra fuera de la planta funcional aumentaron el 153,9% en el nivel secundario y el 170,6% en nivel de formación profesional, ambas representan el 100% de las horas cátedra fuera de la planta funcional. Las horas cátedra para nivel superior no universitario alcanzan a 16 horas en 2010 y 7 horas en 2014. En el período 2008-2015, dentro de la planta funcional de gestión estatal, el total de horas cátedra están distribuidas en promedio: 61% en el nivel secundario; 30,4% en el nivel superior no universitario; 6,4% en formación profesional y el 2,2% restante en horas fuera de la planta funcional distribuidas 2,1% nivel secundario y 0,1% en formación profesional (Gráfico II.C.4.7.6).

Gráfico II.C.4.7.6

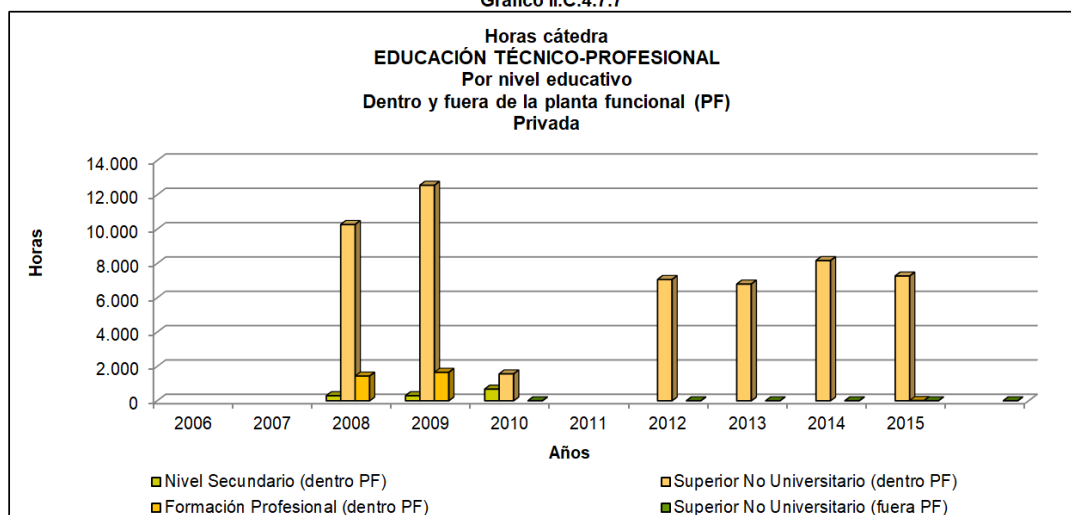


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las horas cátedras de gestión privada dentro de la PF se incrementaron el 128,8% en secundario (2008-2010), para luego dejar de existir, mientras que las horas cátedra de nivel superior no universitario aumentaron el 420,8% (2008-2014);

las de formación profesional dentro de la PF fueron de 1.442 horas en el 2008, 1.660 horas en el 2009 y solo 16 horas en el 2015, lo que implica una reducción del 98,9%. Las horas cátedra fuera de la PF de nivel superior no universitario se incrementan el 1542,9% (2010-2015), alcanzando el mayor valor en el 2013 de 1.400 horas, con un mínimo de 28 horas en el 2010 y solo 460 en 2015, sin horas cátedra fuera de la PF para nivel secundario ni de formación profesional (Gráfico II.C.4.7.7).

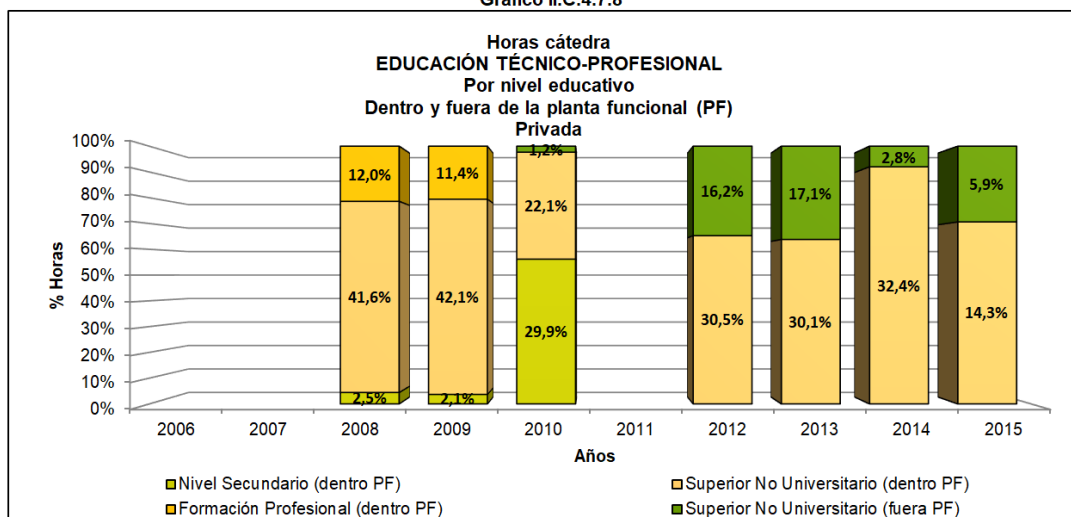
Gráfico II.C.4.7.7



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Entre 2008-2015, dentro de la PF, el total de horas cátedra de gestión privada están distribuidas en promedio, el 4,9% en secundario; el 85,5% en superior no universitario y el 3,3% en formación profesional y el 6,2% restante fuera de la PF en nivel superior no universitario y 0,1% en formación profesional (Gráfico II.C.4.7.8).

Gráfico II.C.4.7.8

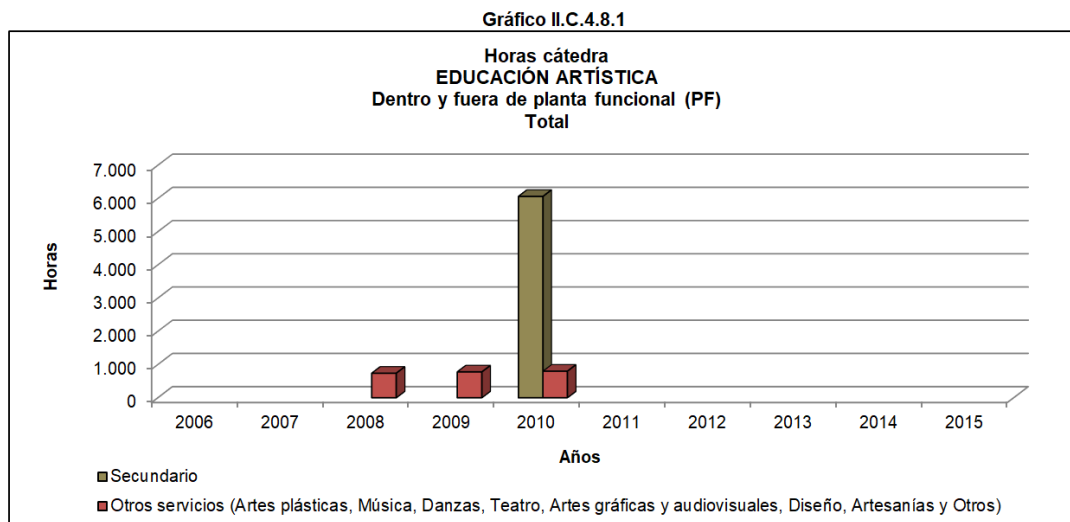


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El 97,8% de las horas cátedra de educación de técnico profesional de gestión estatal se encuentran dentro de la PF y en gestión privada alcanza al 93,8%.

#### 4.8. HORAS CÁTEDRAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

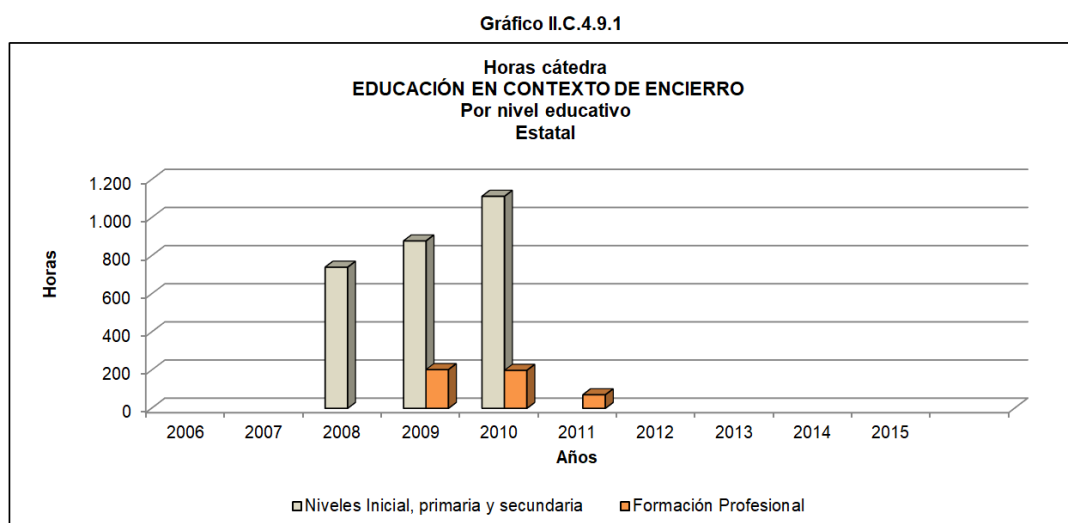
Las horas cátedra en educación artística de gestión estatal dentro de la PF de nivel secundaria alcanzan a 6.062 horas en 2010, mientras que, en otros servicios promedian las 772 horas entre 2008-2010 (Gráfico II.C.4.8.1).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

#### 4.9. HORAS EN EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO

Las horas cátedra de educación en contexto de encierro alcanzan a 740 horas en 2008; 878 horas en 2009 y 1.112 horas en 2010, mientras que de formación profesional promedian las 158 horas entre 2008-2010 (Gráfico II.C.4.9.1).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de horas cátedra en educación común de gestión estatal y privada se

incrementaron entre 2006-2015, arrojando algunas diferencias por nivel educativo y funcionamiento dentro o fuera de la planta funcional.

Las horas cátedra de educación común de nivel inicial presentan un comportamiento ascendente entre 2006-2015, tanto en gestión estatal como privada, con horas cátedras fuera de la planta funcional a partir del 2010 que resultan más significativas en el nivel inicial de gestión privada. Se observa un mayor porcentaje de horas cátedra de nivel inicial fuera de la planta funcional a partir del 2010, tanto en gestión estatal como privada.

La distribución de horas cátedra por gestión muestra saltos por períodos entre 2010-2011 y luego entre 2012-2013. Este aumento de horas cátedra se evidencia con mayor notoriedad en las horas de jardín de infantes y fuera de la planta funcional. En ambas gestiones se balancea la reducción de las horas cátedra de jardín de infantes de dentro de la planta funcional con el aumento fuera de la planta funcional (a medida que disminuyen las horas de jardín de infante entre 2013-2015, aumenta fuera de la planta funcional). En la gestión estatal, prácticamente desaparecen las horas cátedra de jardín maternal.

Las horas cátedra de educación común de primaria también muestran un crecimiento importante entre 2006-2015, pero con un quiebre en la tendencia creciente de las horas dentro de la planta funcional en ambas gestiones en 2015. Las horas cátedra fuera de la planta funcional muestran un comportamiento más cíclico, con aumento entre 2010-2012, baja en el 2013 e importante recuperación en el 2014 y 2015 en la gestión privada y caída significativa en 2015 en la gestión estatal.

Las horas cátedra de secundaria en educación común crecen en el período, pero con quiebre de tendencia en el 2013 que luego se recupera hasta el 2015 dentro de la planta funcional en la gestión estatal y privada, dentro y fuera de la planta funcional. Fuera de la planta funcional de gestión estatal la tendencia creciente es continua en el período. En la gestión estatal, las horas cátedra de Dirección se incrementan levemente en el período como las horas de apoyo, mientras que las horas cátedra frente alumnos experimentan una caída casi a la mitad a partir del 2011. Las horas cátedra fuera de la planta funcional de gestión estatal aumentan desde el 2010. Casi similar comportamiento presenta las horas cátedra de secundaria de gestión privada con la diferencia que se observa una leve disminución de las horas de Apoyo en el 2015.

Las horas cátedra de educación común de nivel superior no universitario se incrementan entre 2006-2014 y caen en 2015. El aumento de las horas cátedra fuera de la planta funcional que se evidencia entre 2010-2011, se reducen entre 2012-2013 y la recuperación del 2014-2015 no alcanzan a los niveles anteriores. Las horas

cátedra de gestión estatal siguen una tendencia creciente entre 2007-2015 dentro de la planta funcional, pero fuera de la planta funcional se mantiene la cantidad de horas cátedras, pero con una reducción significativa de las horas de frente a alumnos a partir del 2011, manteniéndose los niveles de Dirección y una tendencia creciente en las horas de Apoyo. En la gestión privada se mantiene la tendencia creciente dentro de la planta funcional para las horas cátedra frente a alumnos y de apoyo, con leve disminución en las horas cátedras de Dirección entre 2013-2015. Las horas fuera de la planta funcional de la gestión privada aumentan las horas cátedra entre 2010-2013 y luego disminuyen en 2014-2015.

El total de horas cátedra de educación especial se incrementaron dentro y fuera de la planta funcional. A diferencia, de la tendencia creciente en la gestión estatal que se evidencia en el total, en la gestión privada la tendencia creciente de las horas cátedras dentro de la planta funcional se evidencia hasta el 2012 y luego comienza un recorrido levemente decreciente hasta el 2015, en contraposición, las horas cátedra fuera de la planta funcional aumentan permutativamente.

Las horas cátedra de educación de jóvenes y adultos guardan el mismo comportamiento que las horas cátedra de educación especial, caen en 2015. Las horas cátedra de primaria dentro del planta funcional de gestión estatal se reducen significativamente en el 2015, si bien se incrementan las de secundaria, formación profesional y fuera de la planta funcional. En la gestión privada, las horas cátedra dentro de la planta funcional son muy pocas, las de secundario se reducen prácticamente a la mitad a partir del 2010 y se incrementan las de formación profesional y fuera de la planta funcional.

Las horas cátedra de educación rural dentro y fuera de la planta funcional siguieron una tendencia creciente entre 2008-2015. En la gestión estatal, se reduce la participación de las horas cátedra de educación común, se mantiene la de jóvenes y adultos y resulta poco significativa las de educación especial. Las horas fuera de la planta funcional crecen en importancia a partir del 2010. Igual comportamiento guardan las horas cátedra de gestión privada, con mayor ponderación de las horas cátedra de educación especial.

Las horas cátedra de educación hospitalaria de gestión estatal dentro de la planta funcional presentan datos para los años 2008-2010. En el caso de las horas cátedra de educación intercultural-bilingüe solo existen datos de gestión estatal y privada dentro y fuera de la planta funcional entre 2008-2012.

El total de horas cátedra de educación técnico-profesional también muestran la misma situación que las modalidades mencionadas con reducción de horas cátedra en el 2015. En la gestión estatal, principalmente se evidencia, la disminución

de horas de nivel superior no universitario por encima de aumento de horas de formación profesional, en igual sentido se comportan las horas cátedra de nivel superior no universitario en la gestión privada e incremento en las horas cátedra de nivel secundario en ambas gestiones tanto dentro como fuera de la planta funcional.

Las horas cátedra de educación artística dentro y fuera de la planta funcional solo presentan datos entre 2008-2010 y las de contexto de encierro entre 2008-2011.

Los cargos docentes definidos en función de una carga horaria se terminan plasmando en unidades educativas.

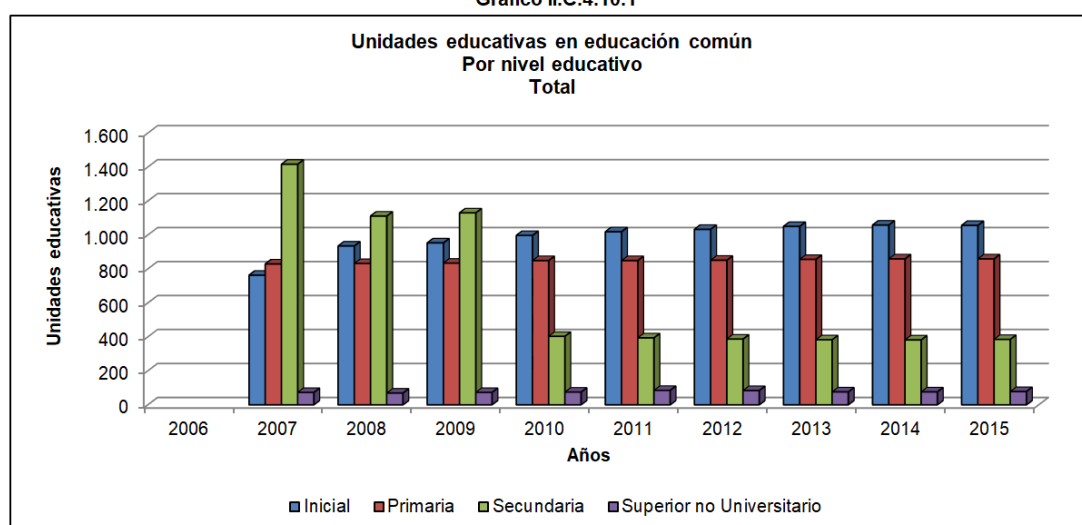
#### 4.10. UNIDADES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN COMÚN

La unidad educativa es la concreción del proyecto educativo que se organiza en un establecimiento para impartir un servicio de educación. Mientras que la unidad de servicio es la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización -sede o anexo- de un establecimiento.

##### 4.10.1. Total de unidades educativas en educación común

Las unidades educativas de nivel inicial se incrementaron en período 2007-2015 un 38,40%; en primario, el 3,62% y en el nivel superior no universitario el 6,85%. Mientras que en el nivel secundario han mostrado una tendencia descendente en todo el período del 72,81%, la principal caída en el número de unidades educativas se produce entre 2009-2010, del 64,34% (Gráfico II.C.4.10.1).

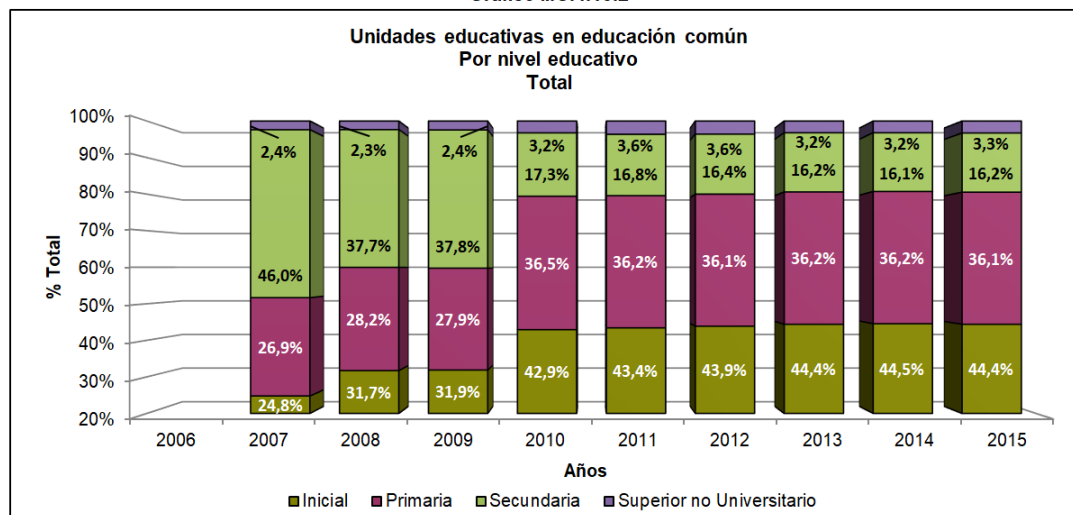
Gráfico II.C.4.10.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Del total de unidades educativas de educación común, el 77,3% responde a gestión estatal. Las unidades educativas en educación común corresponden en promedio el 39,1% a nivel inicial; el 33,4% a nivel primario; el 24,5% a nivel secundario y el 3% a superior no universitario (Gráfico II.C.4.10.2).

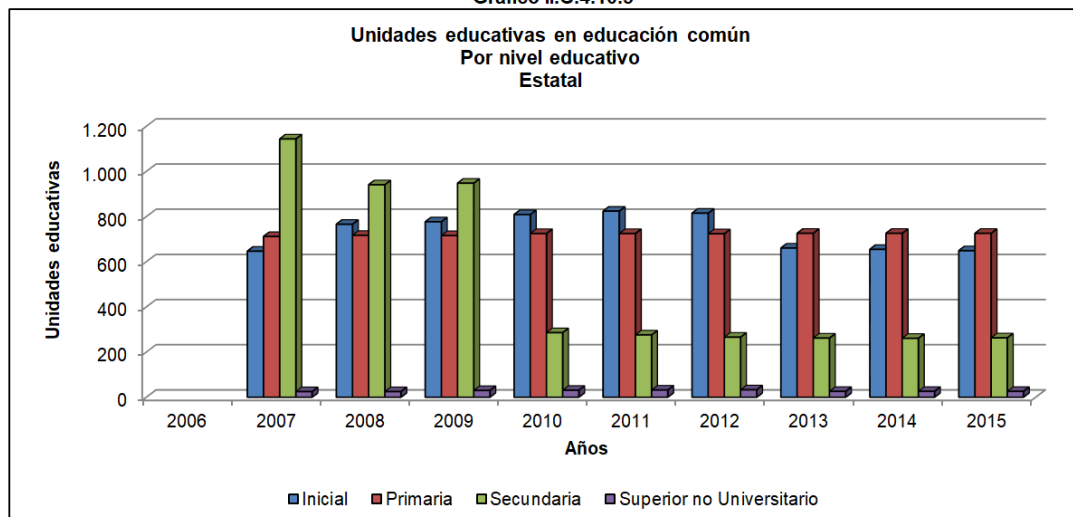
Gráfico II.C.4.10.2



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La evolución del total de unidades educativas en educación común se explica por las de gestión estatal, siendo más significativa la reducción del 69,8% de unidades educativas en el nivel secundario entre 2009-2010 (Gráfico II.C.4.10.3).

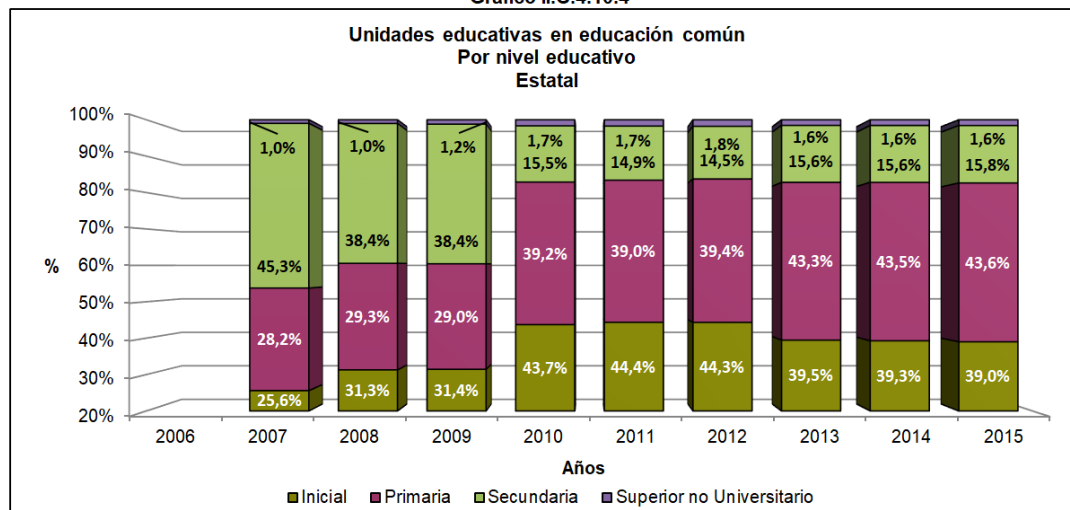
Gráfico II.C.4.10.3



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación común de gestión estatal se encuentran distribuidas el 37,6% en nivel inicial; el 37,2% primaria; el 23,8% secundaria y el 1,5% educación superior no universitaria (ver Gráfico II.C.4.10.4).

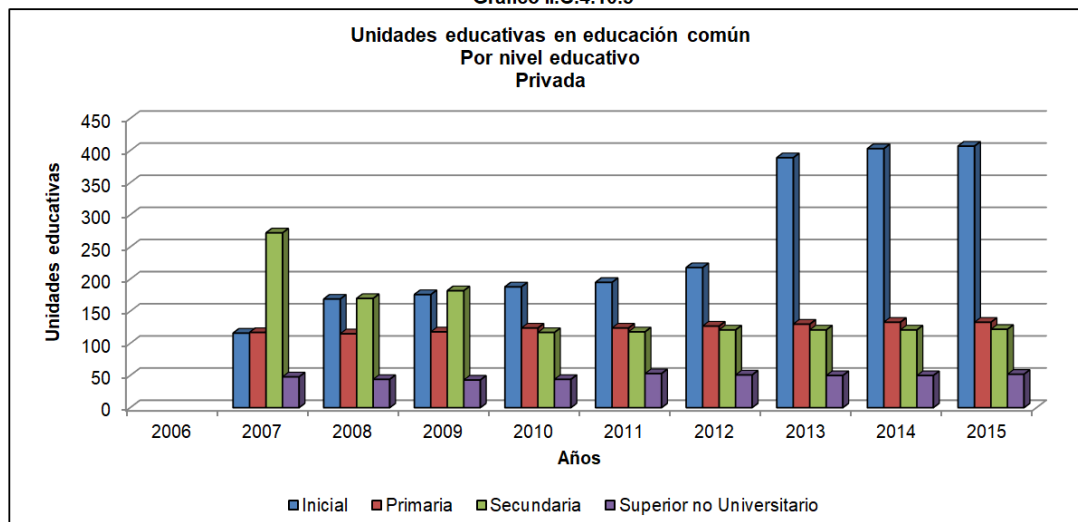
Gráfico II.C.4.10.4



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

La evolución del total de unidades educativas en educación común de nivel secundario de gestión privada presenta una disminución del 35,7% entre 2009-2010 y un salto importante en el conjunto de unidades educativas de nivel inicial del 78,4% entre 2012-2013 que se sostiene hasta el 2015 (Gráfico II.C.4.10.5).

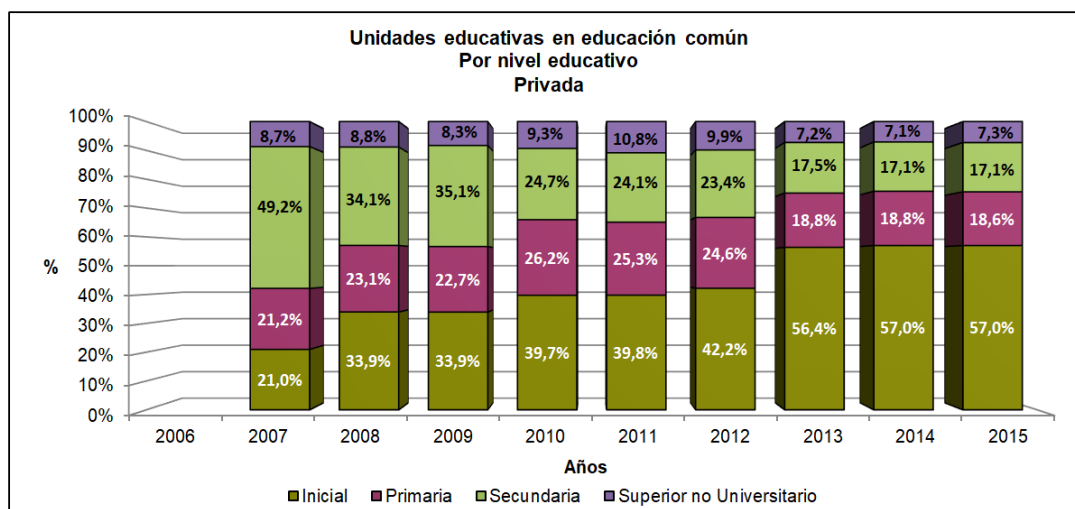
Gráfico II.C.4.10.5



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación común de gestión privada se encuentran distribuidas el 42,3% en nivel inicial; el 22,2% primaria; el 26,9% secundaria y el 8,6% educación superior no universitaria (ver Gráfico II.C.4.10.6).

Gráfico II.C.4.10.6



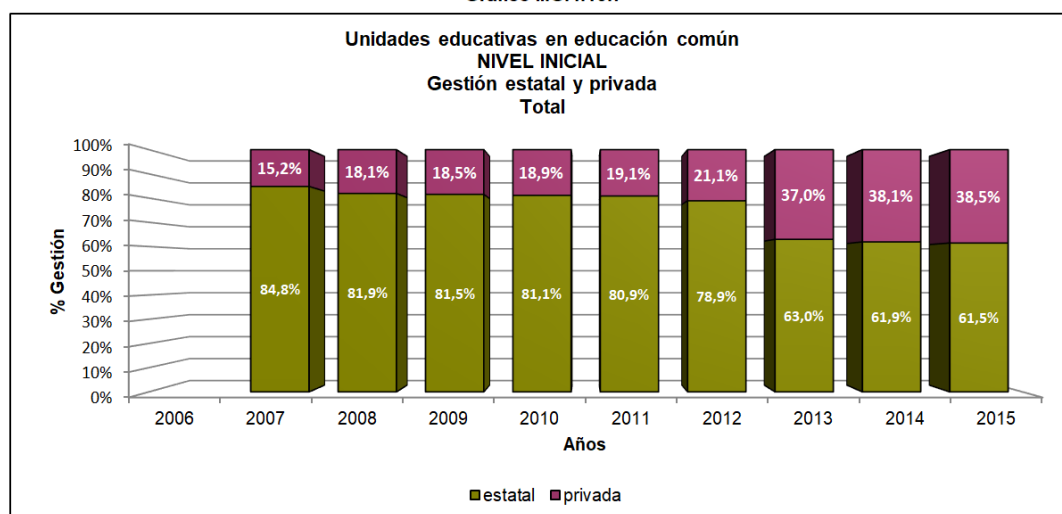
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

De la distribución promedio de unidades educativas por gestión queda en evidencia que existen mayor participación de unidades educativas nivel inicial, secundaria y superior no universitaria en la gestión privada, asimismo son mayores las unidades educativas de nivel primario en gestión privada.

#### 4.10.2. Unidades educativas en educación común en nivel inicial

Las unidades educativas de nivel inicial en gestión estatal alcanzan el 81,5% (2007-2012), pero observa una reducción de unidades educativas a partir del 2013, que promedian el 62,1% (2013-2015) y 75,1% entre 2007-2015 (Gráfico II.C.4.10.7).

Gráfico II.C.4.10.7

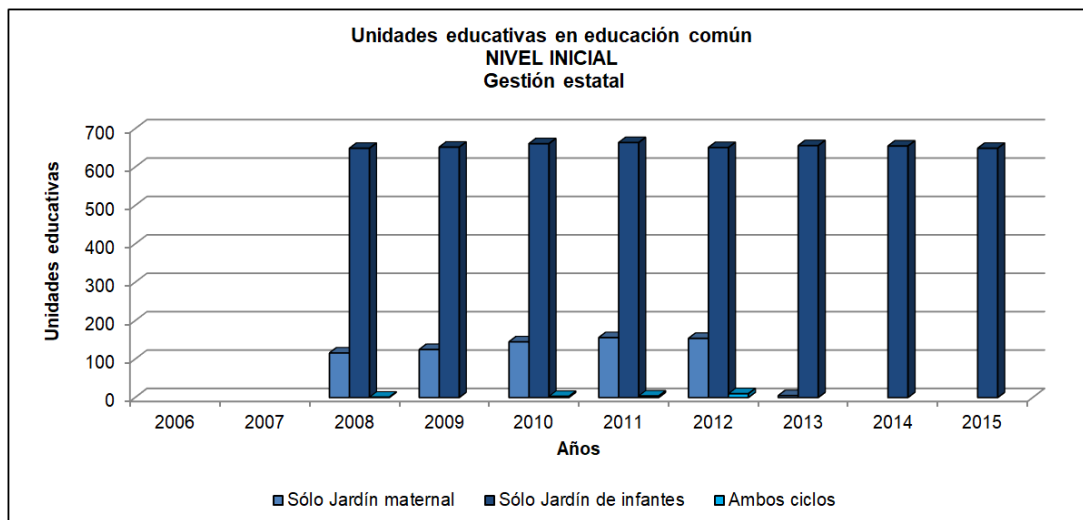


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de nivel inicial en educación común de gestión

estatal están conformadas en mayor medida por las de jardín de infantes que se mantuvieron en promedio en 655 unidades educativas (2008-20015), mientras que las de jardín maternal se redujeron un 95,75% entre 2008-2013. Las de ambos ciclos alcanzan solo 10 unidades educativas en el 2012 (Gráfico II.C.4.10.8).

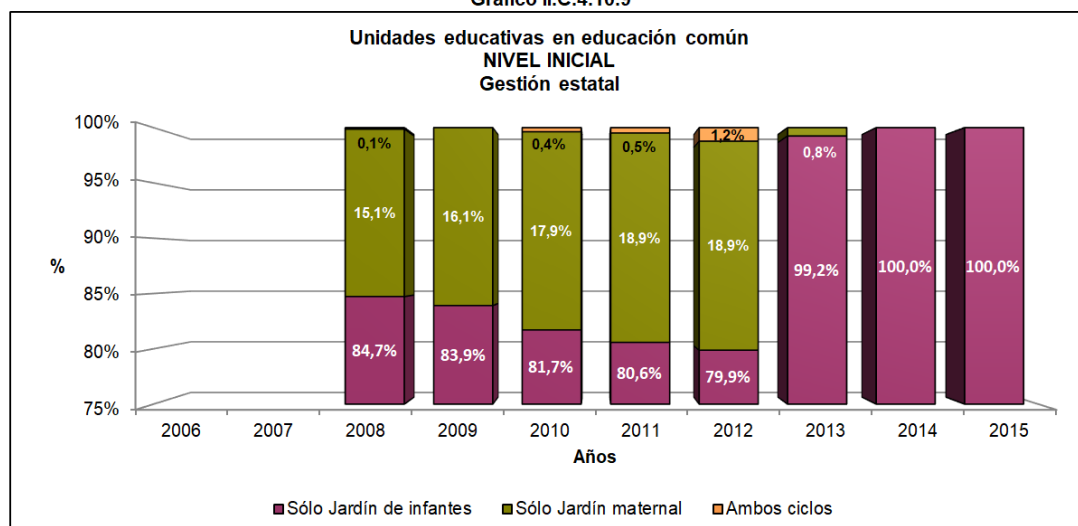
Gráfico II.C.4.10.8



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de nivel inicial en gestión estatal de jardín maternal promedian el 17,4% (2008-2012), se observa una reducción a partir del 2013. En jardín de infantes representan en promedio el 88,8% y las unidades educativas para ambos ciclos rondan el 0,4% entre 2008-2012 (Gráfico II.C.4.10.9).

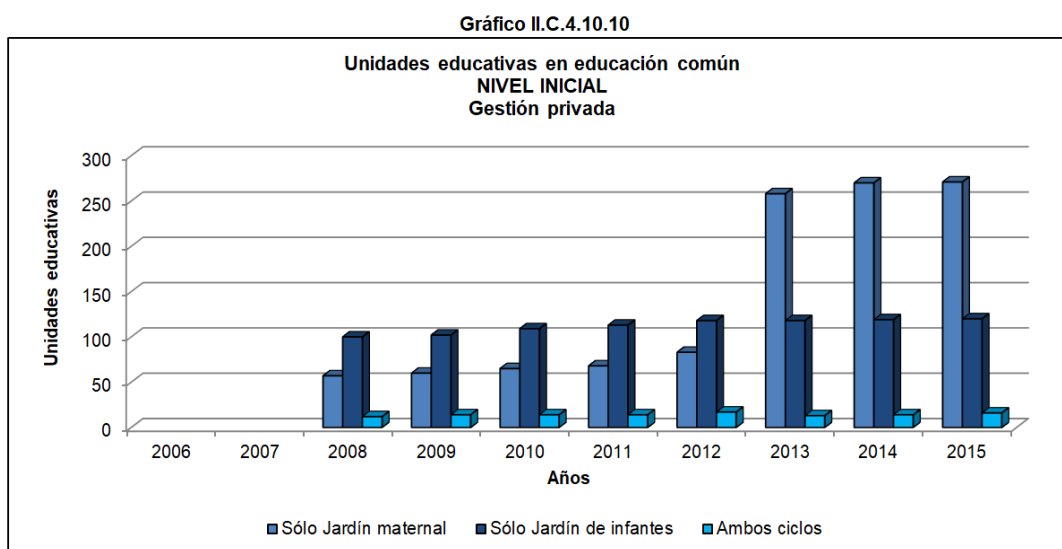
Gráfico II.C.4.10.9



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

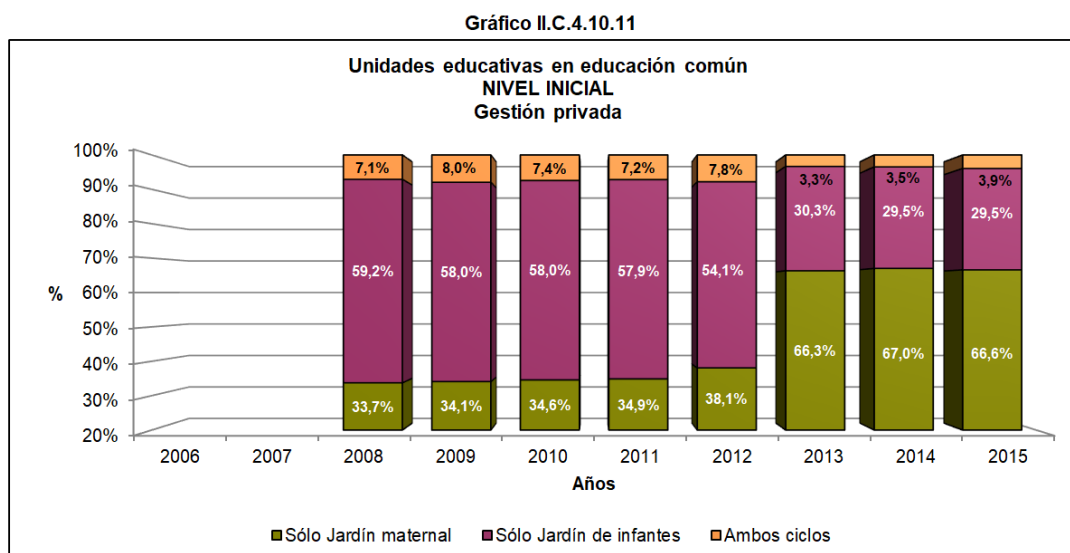
Las unidades educativas de nivel inicial en educación común de gestión privada están conformadas por las de jardín de infantes que se mantuvieron en promedio en 112 unidades educativas (2008-20015), mientras que las de jardín

maternal se incrementaron significativamente en contraste con la caída de las de gestión estatal, con un salto importante del 210,8% entre 2012-2013. Las de ambos ciclos alcanzan un promedio de 14 unidades educativas (Gráfico II.C.4.10.10).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de nivel inicial en gestión privada de jardín maternal alcanzan en promedio el 46,9% (2008-2016), con un incremento significativo a partir del 2013. En jardín de infantes, las unidades educativas promedian el 47,1% y las de ambos ciclos rondan el 6% entre 2008-2012 (Gráfico II.C.4.10.11).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

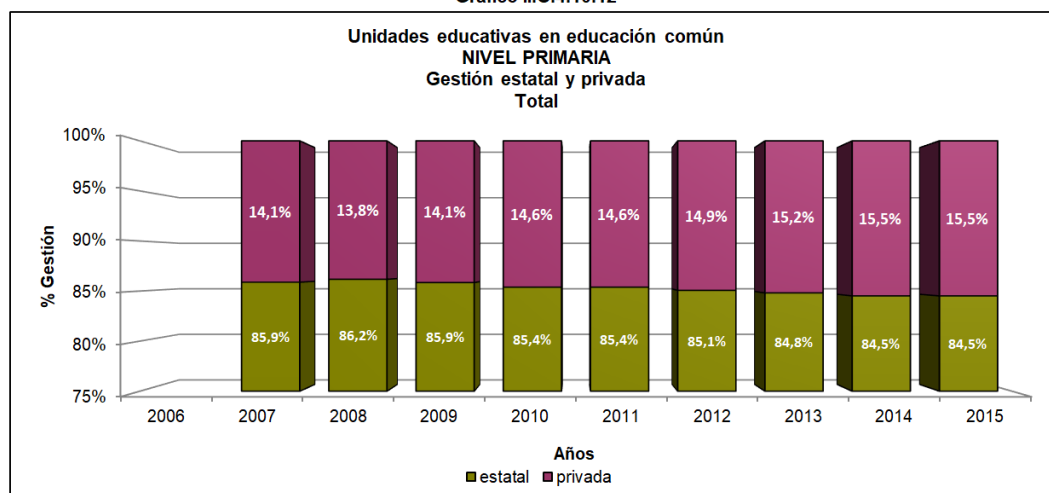
La reducción de unidades educativas de jardín maternal de gestión estatal se compensa con las de gestión estatal, aunque también hubo una reducción para ambos ciclos, en ninguno de los casos significó incremento en las unidades educativas de jardín de infantes. En la gestión privada se mantienen las unidades

educativas en todos los ciclos, con aumento compensatorio en jardín maternal.

#### 4.10.3. Unidades educativas en educación común en nivel primario

Las unidades educativas de nivel primario en gestión estatal alcanzan el 85,3% (2007-2015), sin cambios significativos en el período (Gráfico II.C.4.10.12).

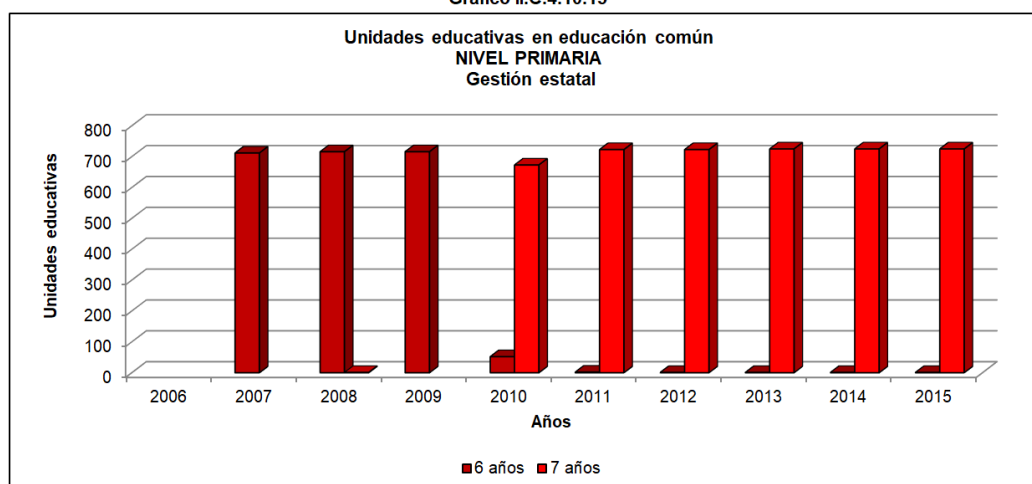
Gráfico II.C.4.10.12



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación común de nivel primario de gestión estatal de 6 años promedian 714 (2007-2009), con el avance de la implementación de la LEN pasaron a ser unidades educativas de 7 años, siendo el 2011 una bisagra definitiva, quedan solo una unidad educativa de 6 años de primaria en Mendoza. Las unidades educativas de 7 años se mantuvieron en promedio en 724 (2011-20015), mientras que, en 2010, existían 673 unidades educativas de 7 años y 52 unidades educativas de 6 años (Gráfico II.C.4.10.13).

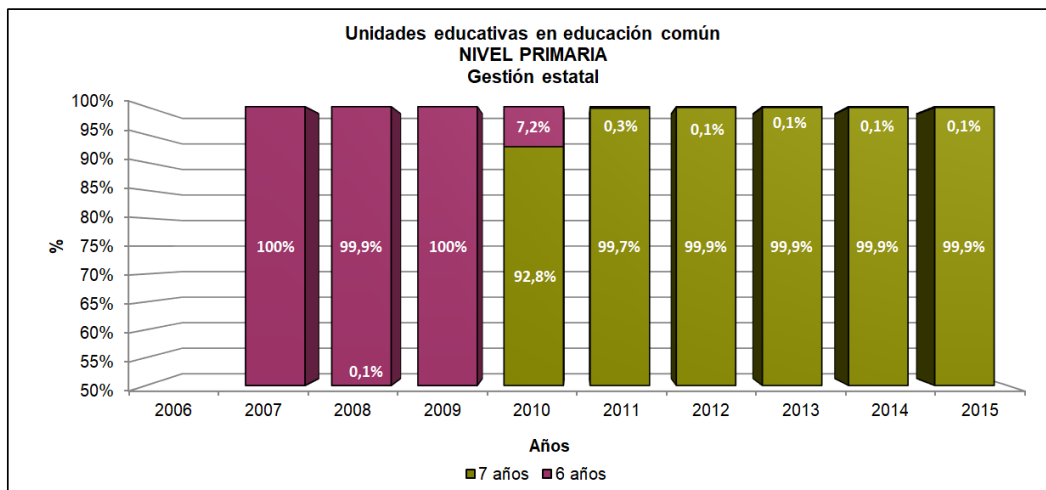
Gráfico II.C.4.10.13



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Con la implementación de la Ley de Educación Nacional, del total de las unidades educativas de 6 años de primaria de gestión estatal existentes en 2007 casi todas se convirtieron en unidades educativas de 7 años de primaria en el 2015, quedando solo una de 6 años (Gráfico II.C.4.10.14).

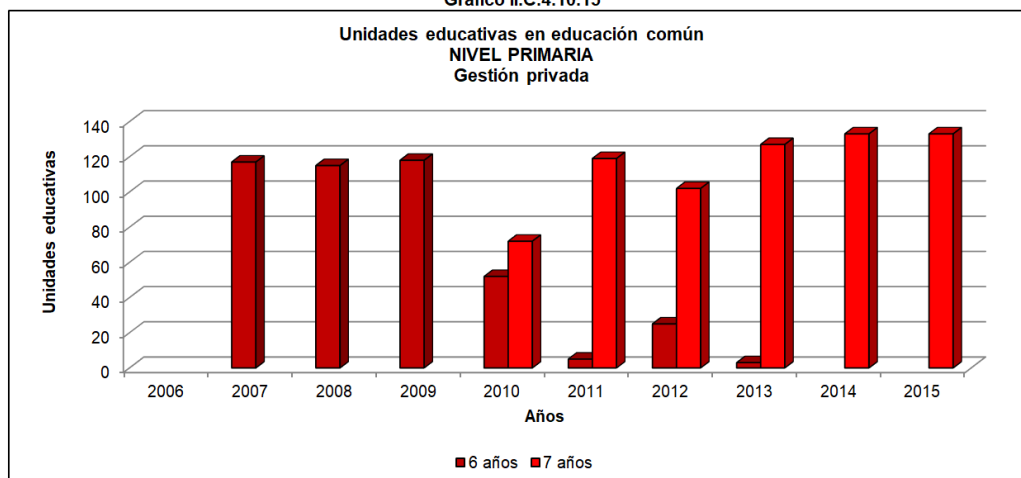
Gráfico II.C.4.10.14



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de nivel primario de educación común en gestión privada de 6 años alcanzan en promedio 116 entre 2007-2009, con el avance de la implementación de la Ley de Educación Nacional, pasaron a ser unidades educativas de 7 años, siendo el año 2010 al 2012 una bisagra paulatina, no quedando unidades educativas de 6 años de primaria en Mendoza para el 2014 y 2015. En promedio las unidades educativas de 7 años se mantuvieron en 122 unidades educativas (2011-20015), mientras que, en el 2010, existían 72 unidades educativas de 7 años y 52 unidades educativas de 6 años (Gráfico II.C.4.10.15).

Gráfico II.C.4.10.15

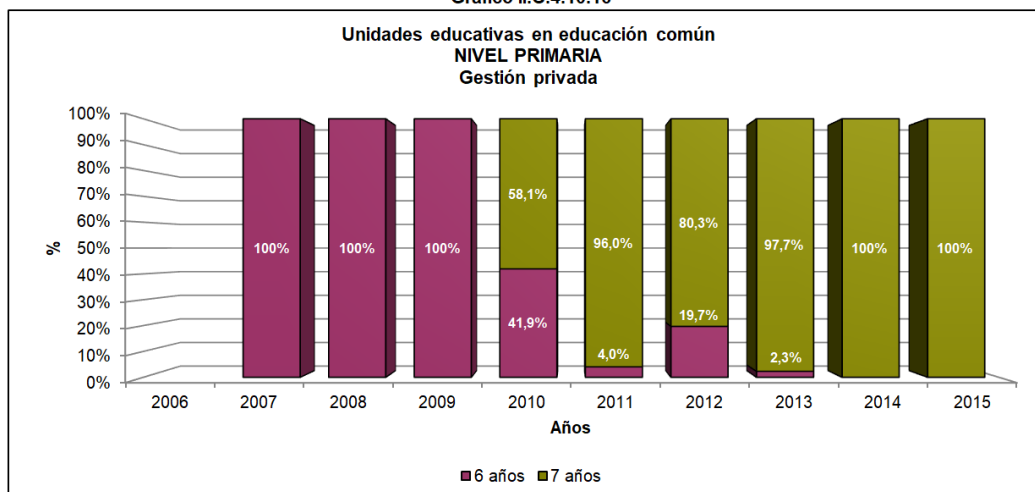


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Con la implementación de la LEN, 100% de las unidades educativas de 6 años

de primaria de gestión privada existentes en 2007 se convirtieron en unidades educativas de 7 años de primaria en el 2015 (Gráfico II.C.4.10.16).

Gráfico II.C.4.10.16



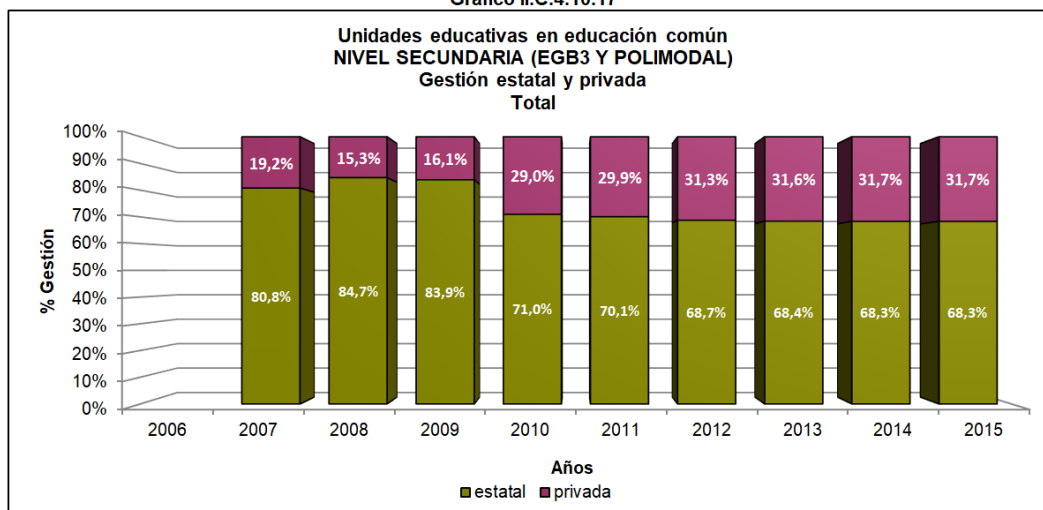
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Se crearon entre 2007-2015 en el nivel primario, solo 14 unidades de gestión estatal y 16 unidades educativas de gestión privada que se fueron transformando de 6 años a 7 años, quedando 858 unidades de 7 años y una de 6 años.

#### 4.10.4. Unidades educativas en educación común de nivel secundario

Las unidades educativas de nivel secundario en gestión estatal alcanzan el 73,8% entre 2007-2015, participación que se mantiene con cambios significativos en el período que permite diferenciar la disminución de la participación estatal del 83,1% entre 2007-2009 a 69,1% entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.10.17).

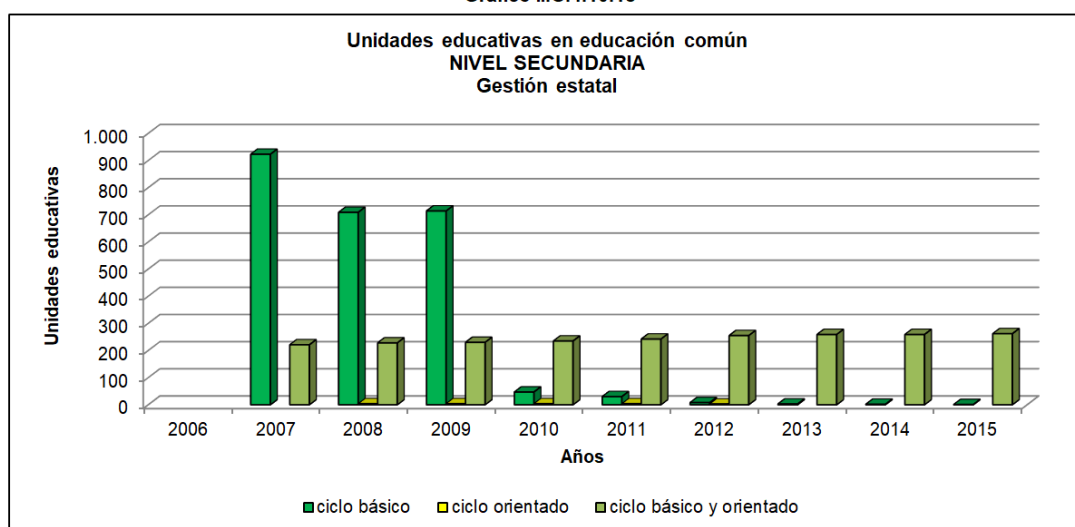
Gráfico II.C.4.10.17



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de nivel secundario en educación común de gestión estatal de solo ciclo básico se fueron reduciendo de 923 en el 2007 a 1 unidad educativa en el 2015, lo que implica una reducción casi del 100%. Las unidades educativas de solo ciclo orientado existentes entre 2008-2012 que eran en promedio unas 4 unidades educativas también se fueron reduciendo a partir del 2013 no quedan ninguna. Las unidades educativas de ciclo básico y orientado aumentaron el 18,6% entre 2007-20015. Esto implica una disminución del total de unidades educativas de nivel secundario de gestión estatal del 77% (Gráfico II.C.4.10.18).

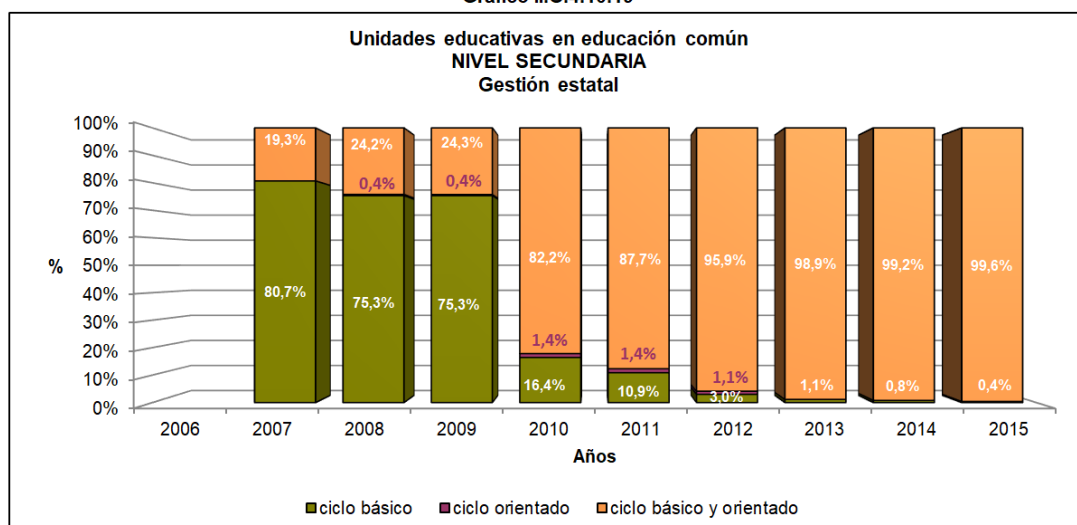
Gráfico II.C.4.10.18



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de nivel secundario en gestión estatal de solo ciclo básica que representaban el 80,8% (2007) pasan al 0,04% (2015) y en contraste las de ciclo básico y orientado del 19,3% (2007) al 99,6% en 2015 (Gráfico II.C.4.10.19).

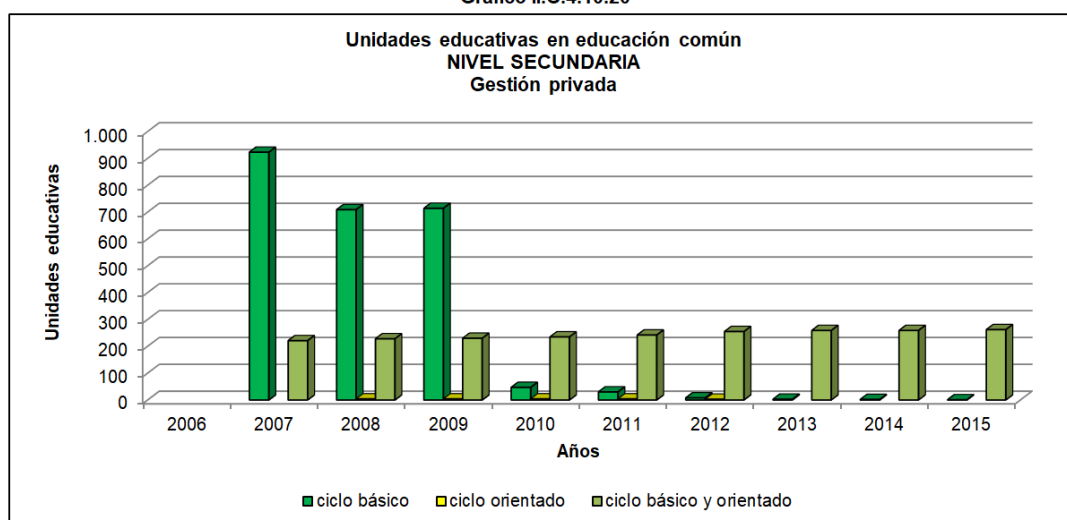
Gráfico II.C.4.10.19



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de nivel secundario en educación común de gestión privada de solo ciclo básico se fueron reduciendo de 166 en el 2007 a 3 unidades educativas en el 2015, lo que implica una reducción del 98,2%. Las unidades educativas de solo ciclo orientado, hay información de una unidad educativa en el 2008 y otra en el 2011, no quedan ninguna a partir del 2012. Las unidades educativas de ciclo básico y orientado aumentaron el 12,3% entre 2007-2015. Esto implica una reducción del total de unidades educativas de nivel secundario de gestión privada del 55,1% (Gráfico II.C.4.10.20).

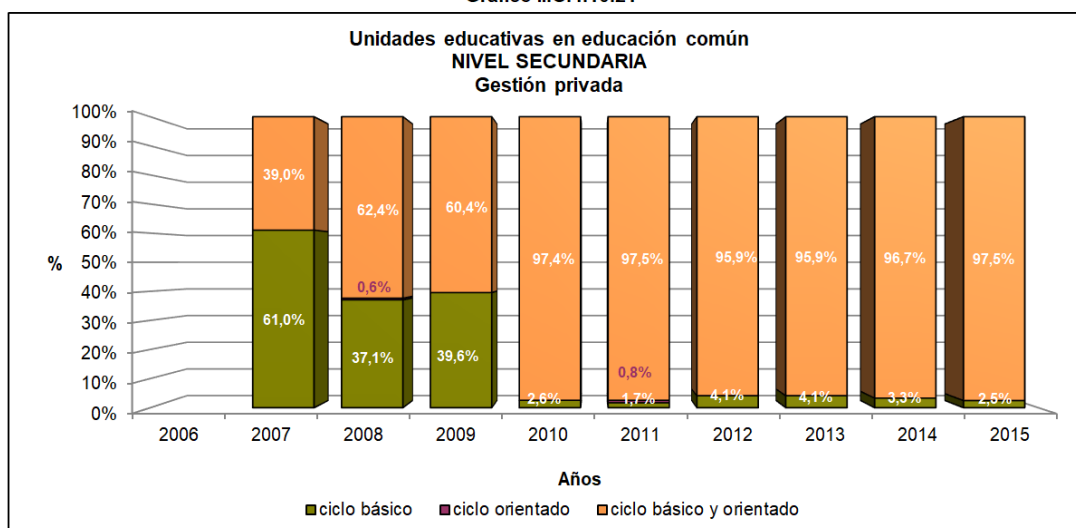
Gráfico II.C.4.10.20



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de nivel secundario en gestión estatal de solo ciclo básica que representaban el 61% en 2007 pasa al 2,5% en 2015 y en contraste las de ciclo básico y orientado del 39% en 2007 al 97,5% en 2015 (Gráfico II.C.4.10.21).

Gráfico II.C.4.10.21

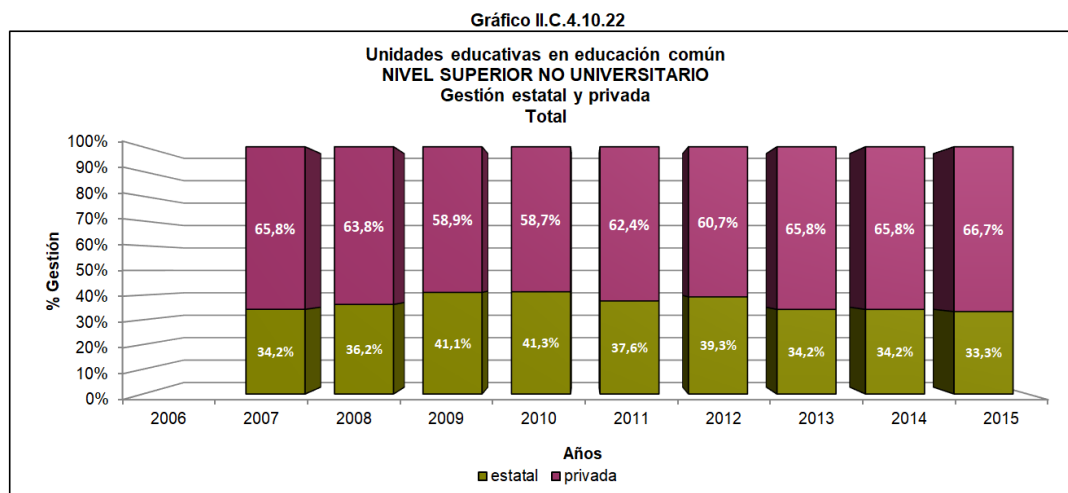


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Con el avance de la implementación de la Ley de Educación Nacional, las unidades educativas de solo ciclo básico y solo ciclo orientado fueron mutando casi en la totalidad a unidades educativas de ciclo básico y ciclo orientado tanto en la gestión estatal como en la privada, pero en ambas gestiones se redujeron las unidades educativas totales.

#### 4.10.5. Unidades educativas en educación común de nivel superior no universitario

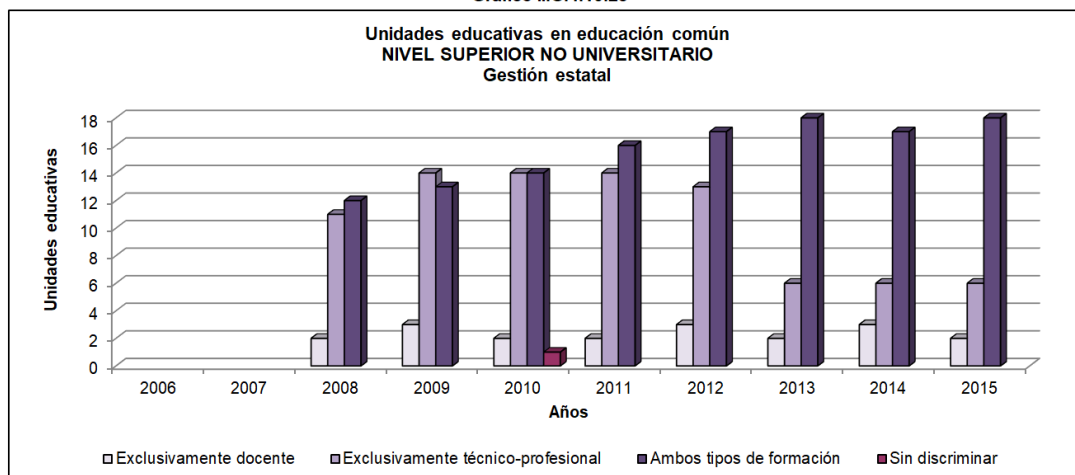
Las unidades educativas de nivel superior no universitario en educación común de gestión estatal alcanzan el 36,8% entre 2007-2015, participación que se mantiene sin cambios significativos en el período (Gráfico II.C.4.10.22)



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación común de nivel superior no universitario de gestión estatal de formación exclusivamente docente oscilaron anualmente entre 2008-2015 en 2 o 3 unidades educativas; las unidades educativas de formación exclusivamente técnico-profesional representan en promedio 13 unidades educativas entre 2008-2012 y 6 unidades educativas entre 2013-2015, lo que implica una caída del 53,8%. Las unidades educativas de ambos tipos de formación se incrementaron un 50% entre 2008-2015, alcanzando un promedio en el período de 16 unidades educativas. El total de unidades de unidades educativas de gestión estatal se mantuvieron en los últimos tres años, con cambios permutativos en el 2017 de una unidad educativa de formación exclusivamente profesional a ambos tipos de formación. Según la información disponible en el 2010 existe una unidad educativa de gestión estatal sin discriminar (ver Gráfico II.C.4.10.23).

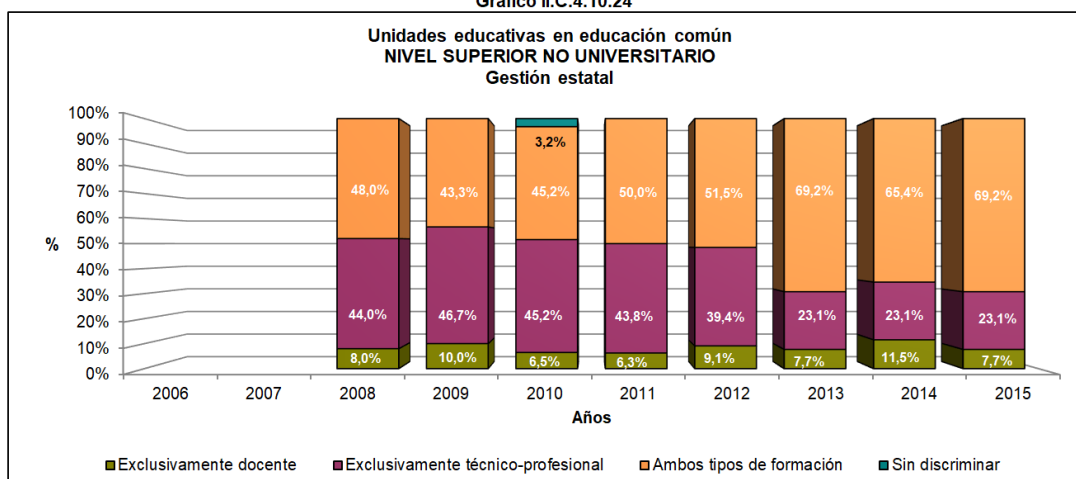
Gráfico II.C.4.10.23



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de nivel superior no universitario de gestión estatal corresponden en promedio el 8,3% al tipo de formación exclusivamente docente; el 36% al tipo de formación técnico-profesional y el 55,2% a ambos tipos de formación (Gráfico II.C.4.10.24).

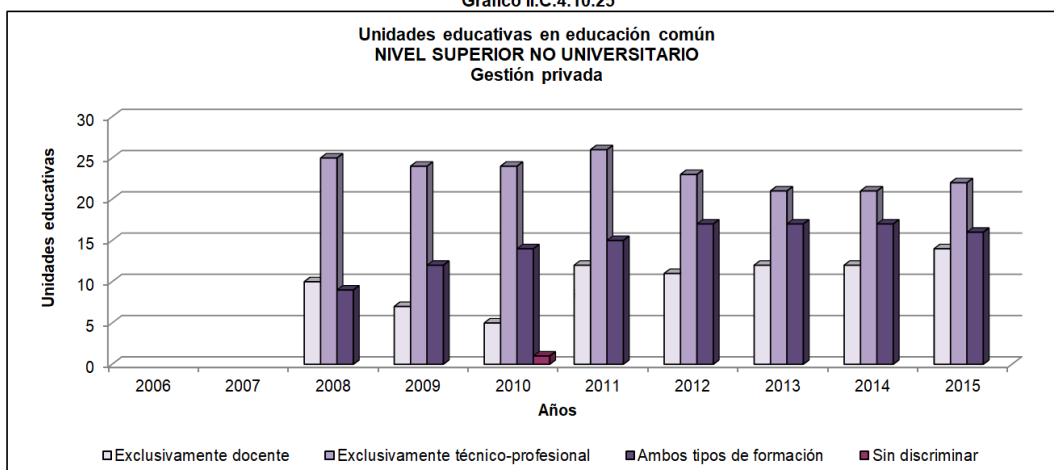
Gráfico II.C.4.10.24



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación común de nivel superior no universitario de gestión privada de formación exclusivamente docente se incrementaron un 40% y las unidades educativas de formación exclusivamente técnico-profesional representan en promedio 23 unidades educativas entre 2008-2012. Las unidades educativas de ambos tipos de formación crecieron un 77,8% entre 2008-2015, alcanzando un promedio en el período de 14 unidades educativas. El total de unidades de unidades educativas de gestión privada aumentaron un 18,2% en el período. Según la información disponible en el 2010 existe una unidad educativa de gestión privada sin discriminar por tipo de formación (Gráfico II.C.4.10.25).

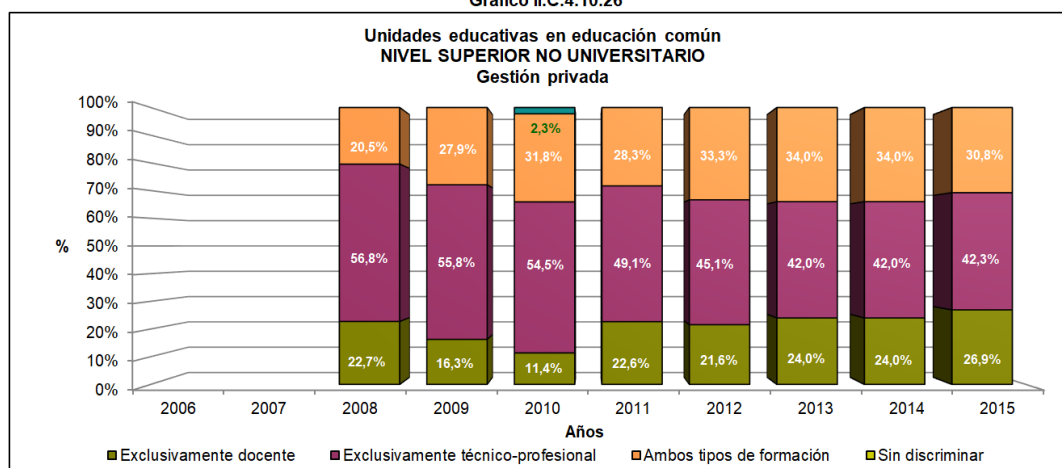
Gráfico II.C.4.10.25



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de nivel superior no universitario de gestión privada pertenecen en promedio el 21,2% al tipo de formación exclusivamente docente: el 48,5% al tipo de formación técnico-profesional y el 30,1% a ambos tipos de formación (Gráfico II.C.4.10.26).

Gráfico II.C.4.10.26



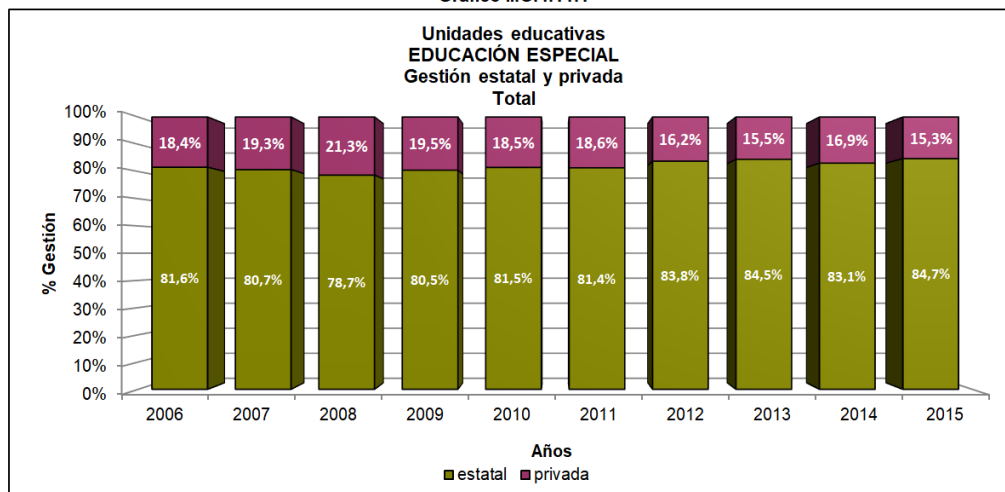
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de unidades educativas de educación común de nivel superior no universitaria se acrecentaron un 13% en el período, manteniéndose la participación de unidades educativas de formación exclusivamente docente y mutando a partir del 2013 de unidades educativas de formación técnico-profesional a ambos tipos de formación.

#### 4.11. UNIDADES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Las unidades educativas en educación especial de gestión estatal alcanzan el 82% (2006-2015), participación sin cambios significativos (ver Gráfico II.C.4.11.1).

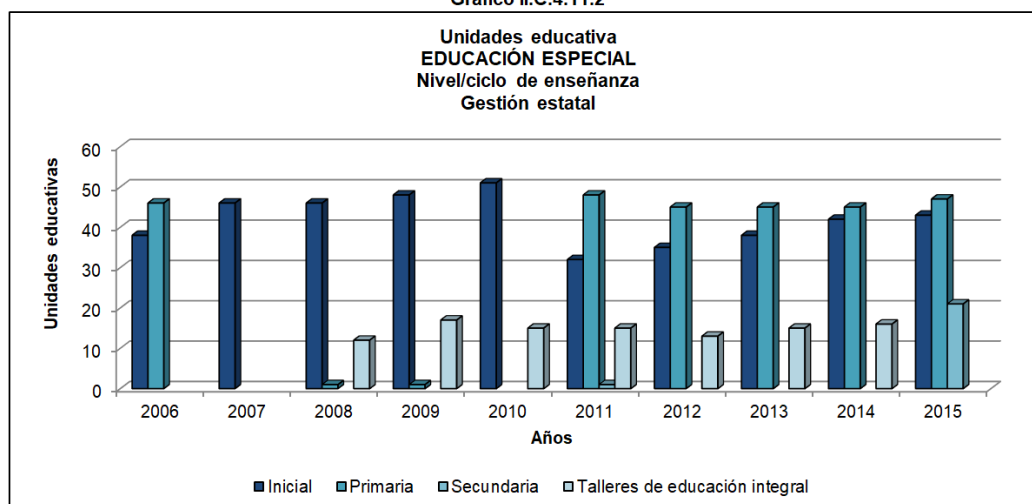
Gráfico II.C.4.11.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación especial de gestión estatal de nivel inicial alcanzaron en promedio a 46 unidades educativas (2006-2010) y a 38 unidades educativas (2011-2015). La reducción de estas en los últimos años se ve acompañada con un aumento en las de primaria que rondan el promedio a las 46 unidades. Las unidades educativas de educación especial de secundaria de gestión estatal registran una unidad educativa en el año 2011 y 21 unidades educativas en el 2015. Las unidades educativas para talleres de educación integral promedian las 15 unidades educativas entre 2008 y 2014. Parecería que las unidades educativas para talleres de educación integral mutaron a unidades educativas de nivel secundario, no habiendo registro de estas en el 2015 (Gráfico II.C.4.11.2).

Gráfico II.C.4.11.2

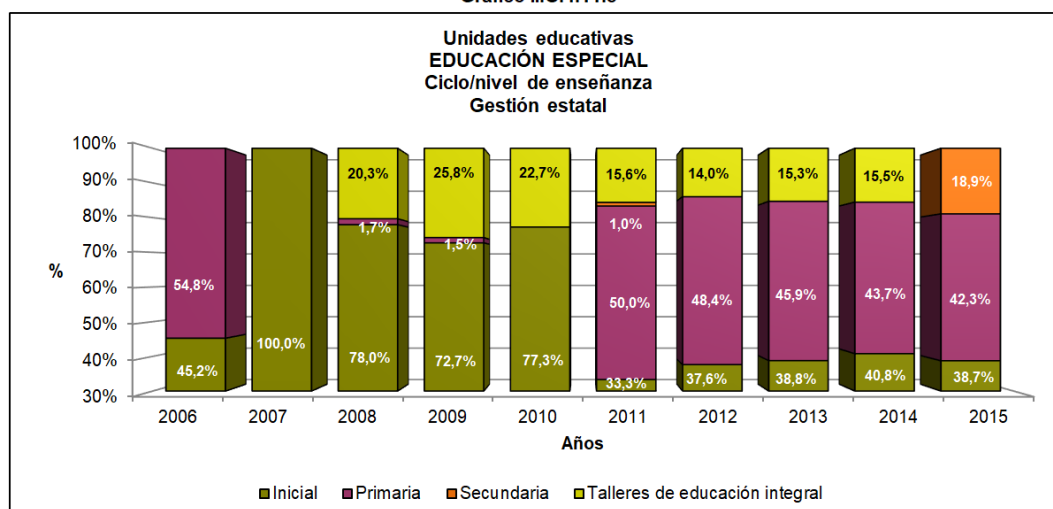


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación especial de gestión estatal corresponden en promedio el 56,2% nivel inicial; el 28,8% primario; el 4% secundario

(2011-2015) y el 18,5% a talleres integrales entre 2008-2014 (Gráfico II.C.4.11.3).

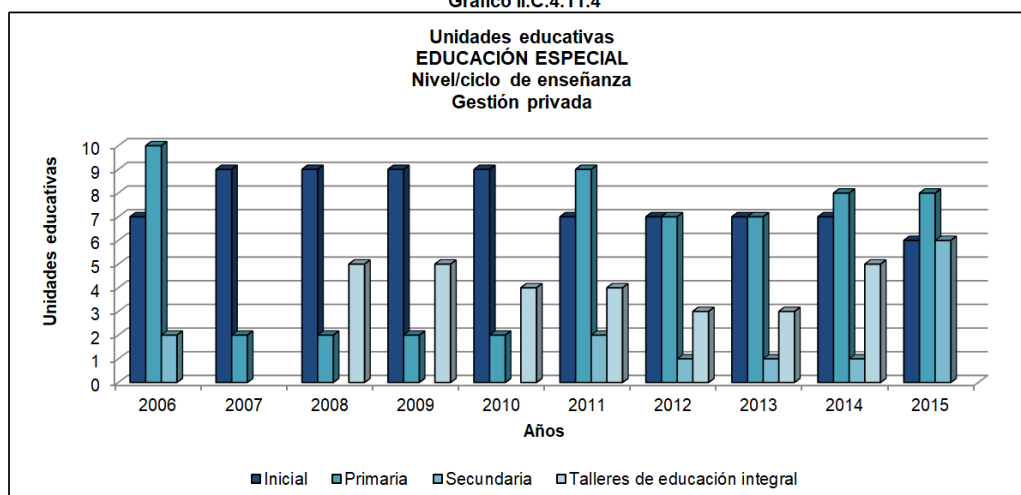
Gráfico II.C.4.11.3



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación especial de gestión privada de nivel inicial rondan las 8 unidades educativas (2006-2015). El aumento de las de nivel inicial desde el 2011, también se hace evidente en el nivel primario pasando de 4 unidades educativas en promedio (2006-2010) a 8 unidades educativas (2011-2015). Las unidades educativas de educación especial de secundaria de gestión privada registran solo 2 en 2006 y luego 2 unidades educativas en promedio (2011-2014). Las unidades educativas para talleres de educación integral promedian las 4 (2008-2014). Las unidades educativas de talleres de educación integral mutaron a unidades educativas de secundario, sin existir en 2015 (Gráfico II.C.4.11.4).

Gráfico II.C.4.11.4

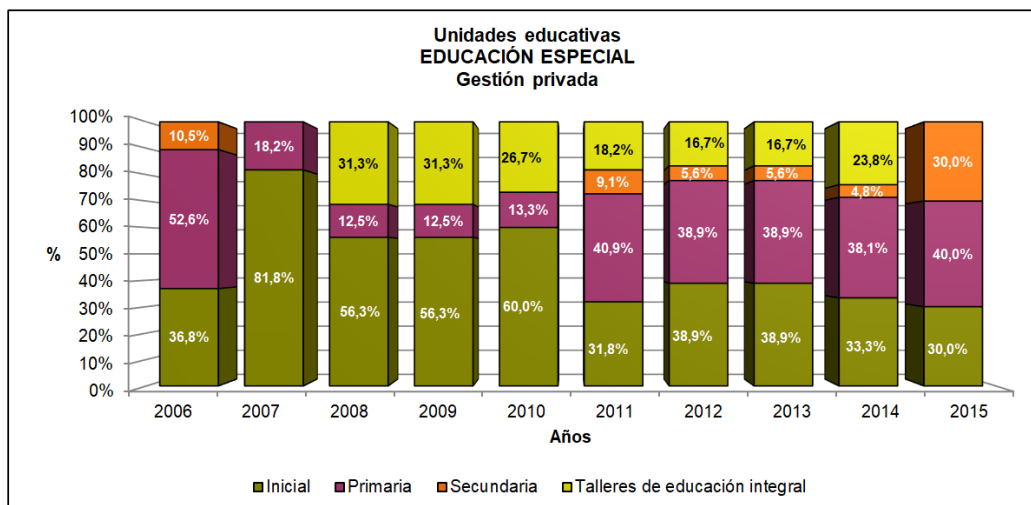


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación especial de gestión privada corresponden en promedio el 46,4% a nivel inicial; el 30,6% a nivel primario; el 4% a

secundario entre los años 2006, 2011-2015 y el 23,5% a talleres de educación integral entre 2008-2014 (Gráfico II.C.4.11.5).

Gráfico II.C.4.11.5



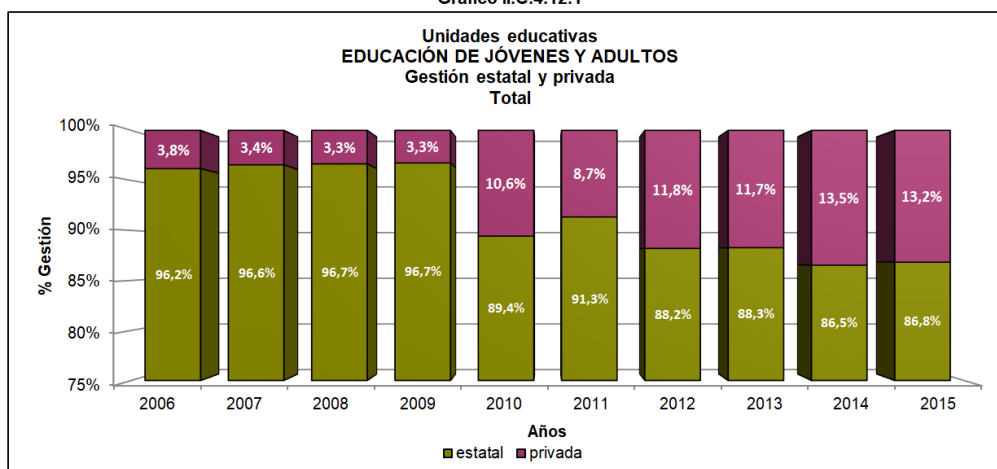
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de unidades educativas de educación especial se incrementaron un 27,2%, correspondiente el 8,9% a nivel inicial; las unidades educativas de nivel primaria se mantienen (2006-2015) y desaparecen los talleres de educación integral.

#### 4.12. UNIDADES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

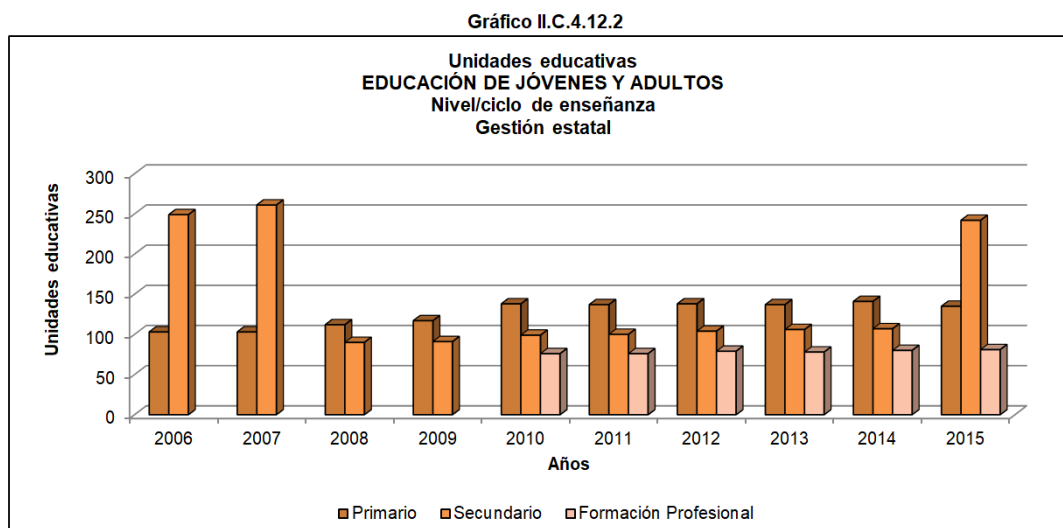
Las unidades educativas en educación de jóvenes y adultos de gestión estatal alcanzan en promedio el 91,7% entre 2006-2015, con cambios significativos en el período, dado que la participación estatal pasó del 96,5% (2006-2009) a 88,4% (2010-2015). En contraste, implica un aumento de las unidades educativas de gestión privada de 3,5% a 11,6% respectivamente (Gráfico II.C.4.12.1).

Gráfico II.C.4.12.1



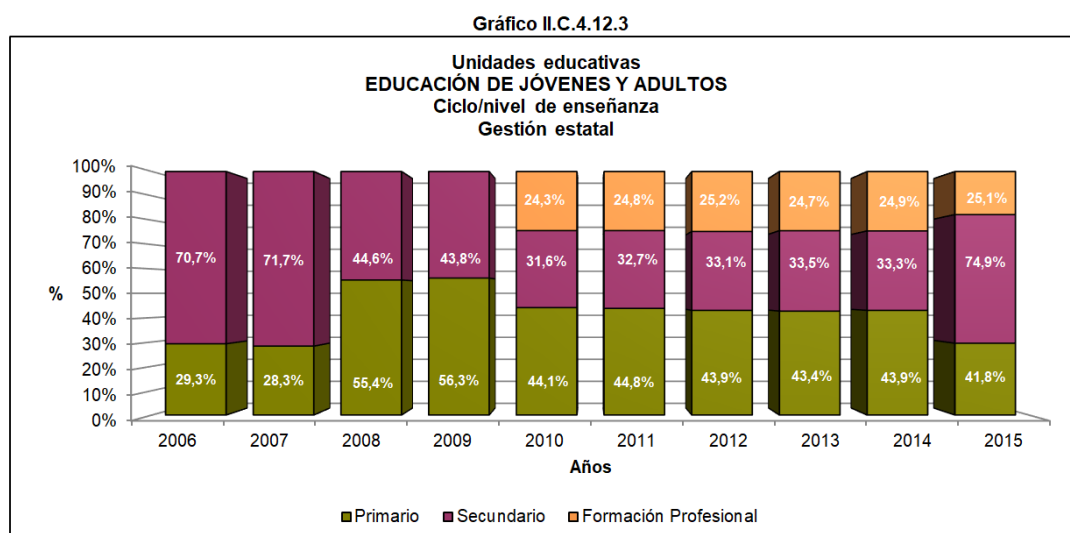
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de gestión estatal de educación de jóvenes y adultos de nivel primario se incrementa el 31,1% (2006-2025); en educación de jóvenes y adultos de secundaria registran una importante caída en los sucesivos años a partir del 2008, luego se recuperan en 2015, pero con una reducción del 2,8%. Y las de formación profesional aumentan el 6,6% (2010-2015) (Gráfico II.C.4.12.2).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación de jóvenes y adultos de gestión estatal promedian el 43,1% a nivel primario y el 47% a nivel secundario (2006-2015) y el 28,8% a formación profesional (2010-2015) (Gráfico II.C.4.12.3).

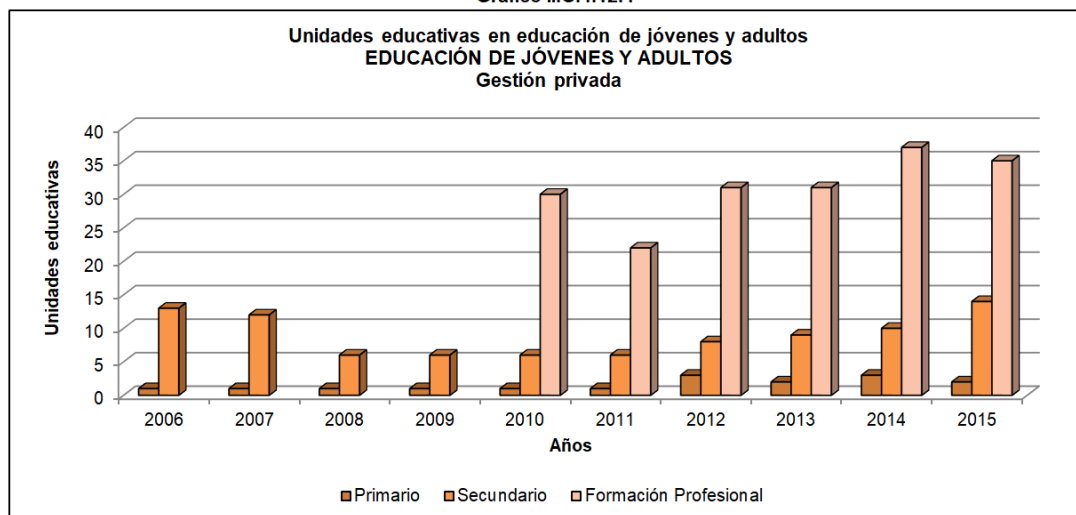


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación de jóvenes y adultos de gestión privada de nivel primario rondaron entre una, dos y tres unidades educativas, alcanzando las 2 unidades educativas en 2015. Las unidades educativas de educación de jóvenes y adultos de secundaria de gestión privada también registran

una caída importante en los sucesivos años a partir del 2008, para luego recuperarse en el 2015, pero con un incremento del 7,7%. Las unidades educativas de educación de jóvenes y adultos de formación profesional de gestión privada se incrementan el 16,7% (2010-2015) (Gráfico II.C.4.12.4).

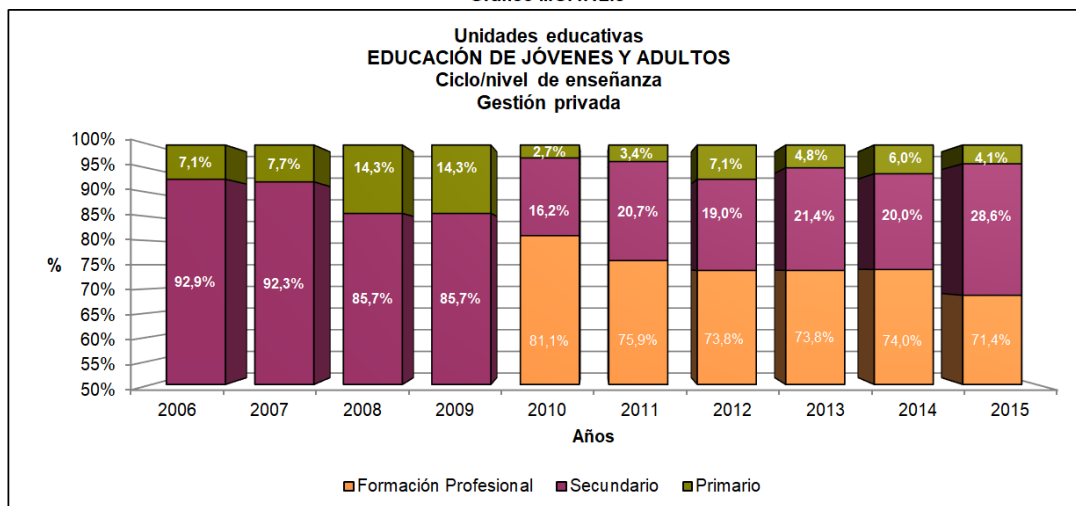
Gráfico II.C.4.12.4



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación de jóvenes y adultos de gestión privada promedian el 7,2% a nivel primario y el 48,3% a nivel secundario entre 2006-2015 y el 75% a formación profesional entre 2010-2015 (Gráfico II.C.4.12.5).

Gráfico II.C.4.12.5

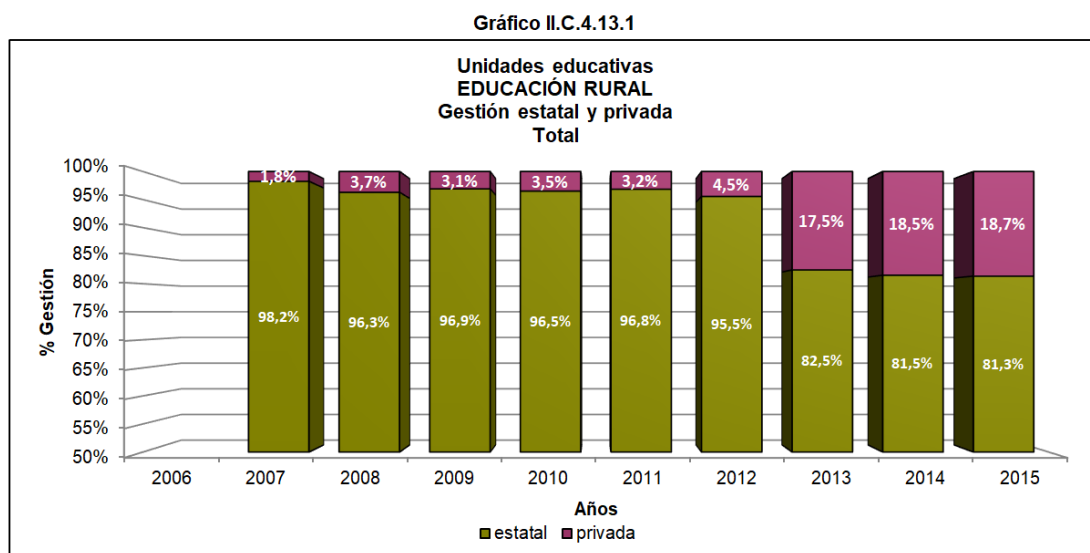


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de jóvenes y adultos de primaria principalmente de gestión estatal, mayormente unidades educativas de gestión privada de talleres de formación profesional, con reducción de unidades educativas de nivel secundario.

#### 4.13. UNIDADES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN RURAL

Las unidades educativas en educación rural de gestión estatal promedian el 91,7% entre 2007-2015, la participación estatal pasó del 96,7% entre 2007-2012 a 81,8% entre 2013-2015. Esto implica un aumento de las unidades educativas de gestión privada del 3,3% a 18,2% respectivamente en dichos períodos (Gráfico II.C.4.13.1).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

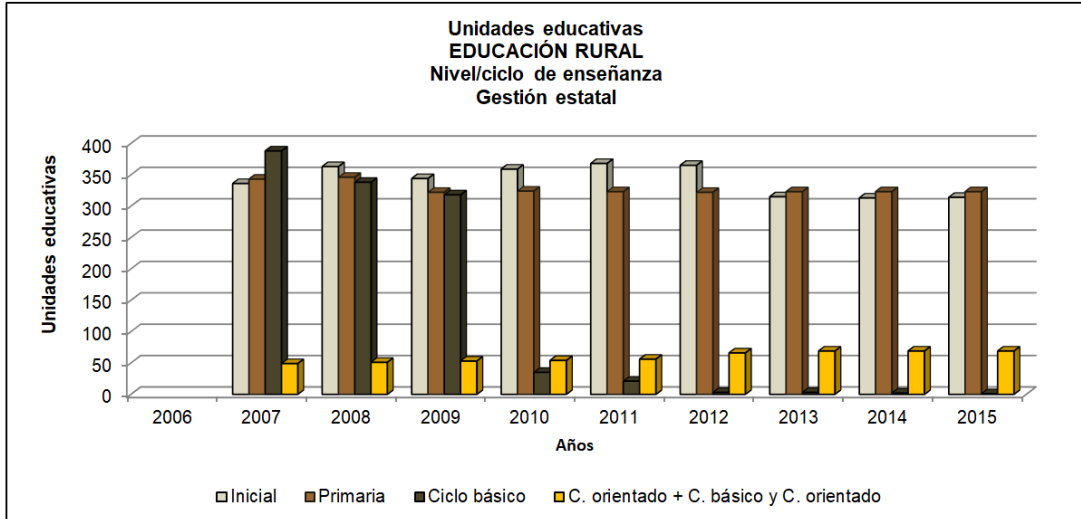
Las unidades educativas de educación rural de gestión estatal de nivel inicial se redujeron el 6,5% entre 2007-2015, siendo la caída del 13,7% entre 2012-2013 y las de primario de 5,8% entre 2006-2015.

Las unidades educativas de educación rural de ciclo básico de gestión estatal registran una caída importante en los sucesivos años a partir del 2007, pasando de 338 unidades educativas a una en 2015.

Las unidades educativas de solo ciclo orientado en el 2007 fueron de 49 unidades educativas y las de ciclo básico y ciclo orientado se incrementaron 36,7% entre 2008-2015 (se infiere que las unidades educativas de solo ciclo orientado en el 2007 pasaron a ser unidades educativas de ciclo básico y ciclo orientado).

El total de unidades educativas de nivel secundario se redujeron el 84% entre 2007-2015 (ver Gráfico II.C.4.13.2).

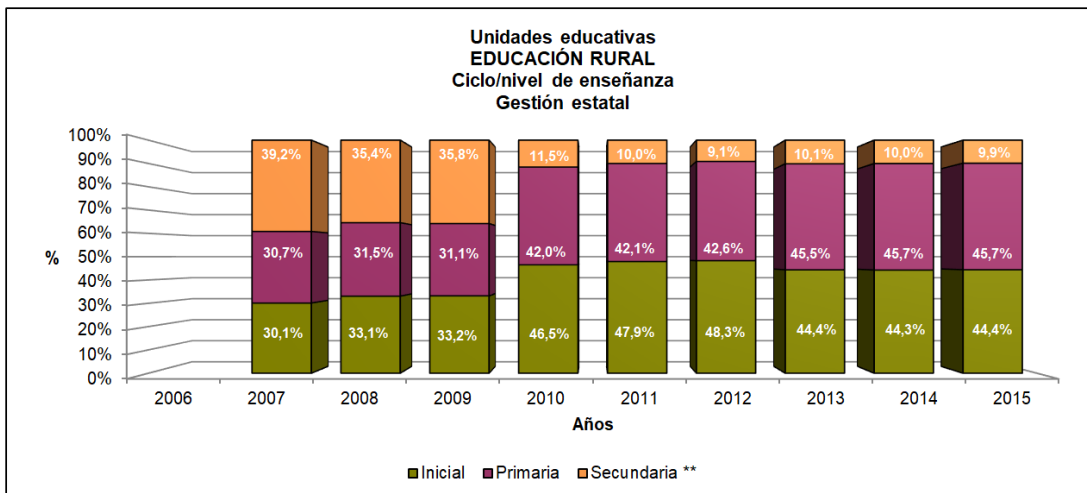
Gráfico II.C.4.13.2



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación rural de gestión estatal corresponden en promedio a: nivel inicial, el 39,8% entre 2007-2009 y 44,4% entre 2010-2015, lo que implica un aumento de 4,5 p.p. de unidades educativa de nivel inicial; en cuanto a nivel primario el 36,7% entre 2007-2009 y el 45,6% entre 2010-2015, una ampliación de 9 p.p. de unidades educativas de nivel primario y en nivel secundario, con la compensación de unidades educativas entre ciclos, pasó de una participación de 23,5% entre 2007-2009 a 10% entre 2010-2015, los significa una reducción de 13,5 p.p. (Gráfico II.C.4.13.3).

Gráfico II.C.4.13.3

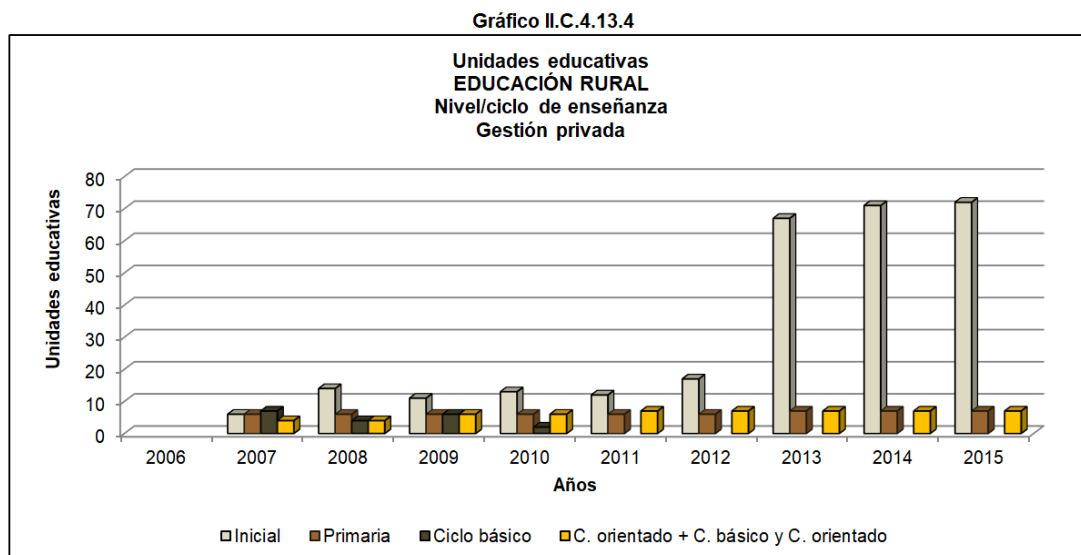


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

En contraste, con la reducción de las unidades educativas nivel inicial de educación rural de gestión estatal, las de gestión privada aumentaron 1,83 veces

entre 2007-2012; 2,94 veces entre 2013-2015, significando un incremento del 7,5% en el período y las de nivel primario del 16,7% entre 2007-2015.

Las unidades educativas de educación rural de ciclo básico de gestión privada registran una caída importante en los sucesivos años a partir del 2007, pasando de 7 unidades educativas a 2 unidades educativas en el 2010 y ninguna a partir del 2011 (Gráfico II.C.4.13.4).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

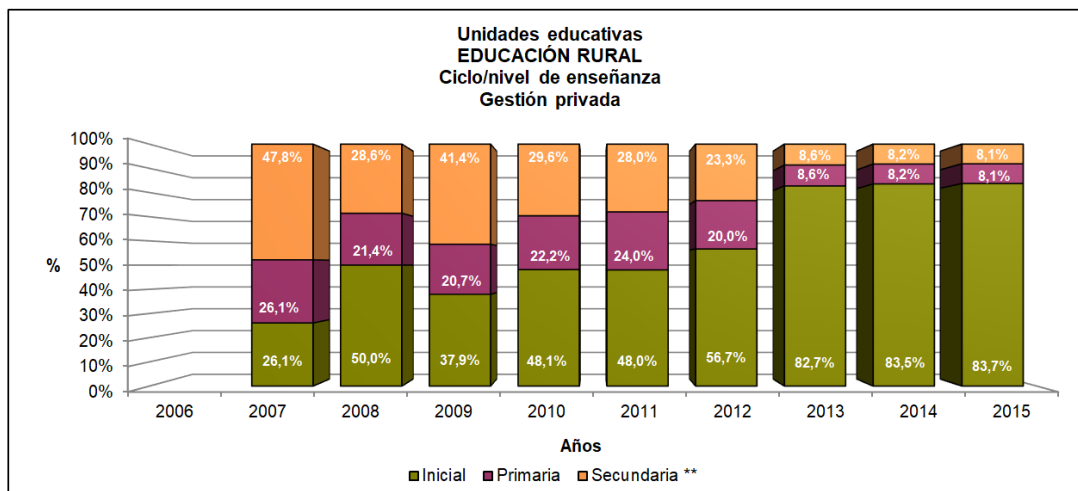
Las unidades educativas de solo ciclo básico en el 2007 fueron de 4 unidades educativas y las de ciclo básico y ciclo orientado se incrementaron 75% entre 2008-2015 (se infiere que las unidades educativas de solo ciclo orientado en el 2007 pasaron a ser unidades educativas de ciclo básico y ciclo orientado).

El total de unidades educativas de nivel secundario se redujeron el 36,4% entre 2007-2015.

Las unidades educativas de educación rural de gestión privada corresponden en promedio a: nivel inicial, el 44,5% entre 2007-2009 y 83,3% entre 2010-2015, lo que implica un aumento de 38,8 p.p. de unidades educativas de nivel inicial.

En cuanto a las unidades educativas de nivel primario representan en promedio el 22,4% (2007-2009) y el 8,3% entre 2010-2015, una disminución del 14,1 p.p. de unidades educativas de nivel primario y en nivel secundario, con la compensación de unidades educativas entre ciclos, pasa de una participación de 33,1% entre 2007-2009 a 8,3% entre 2010-2015, los significa una reducción de 24,8 p.p. (ver Gráfico II.C.4.13.5).

Gráfico II.C.4.13.5



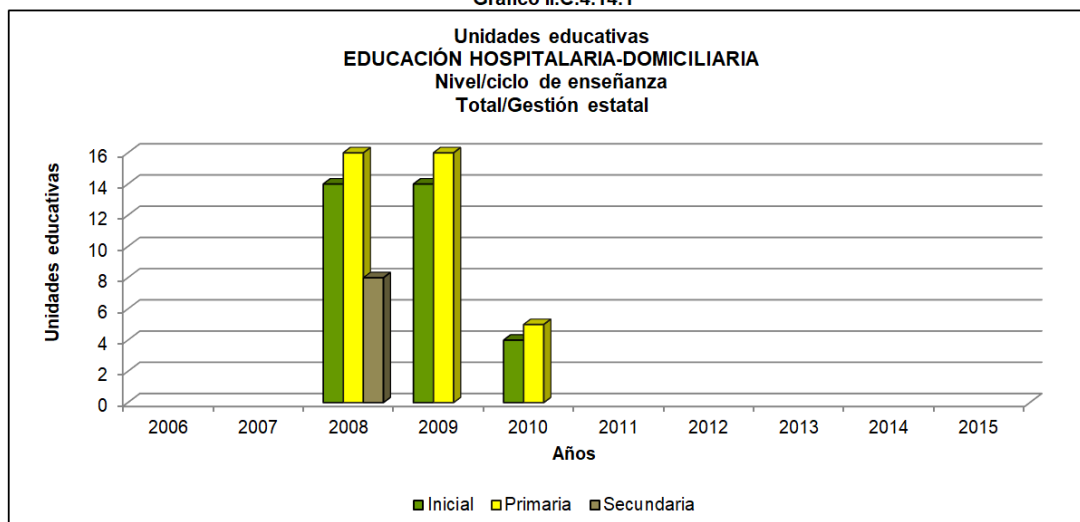
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de unidades educativas de educación rural disminuyeron un 30,4%. La disminución de las unidades de educativas, de nivel inicial de gestión estatal se compensan con el aumento de las de gestión privada, resultando en conjunto un incremento en el período del 12,9%. Las unidades educativas de nivel primario se vieron reducidas, ya que el aumento de las unidades educativas de gestión privada no compensa la reducción de unidades educativas de gestión estatal en el nivel primario. Las unidades educativas de ciclo básico van desapareciendo en el período, quedando solo una de gestión estatal en el 2015 y las existentes de solo ciclo orientado en 2007, terminan mutando a ciclo básico y orientado en ambas gestiones, con una caída conjunta de unidades educativas de nivel secundario del 82,8%.

#### 4.14. UNIDADES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN HOSPITALARIA

Las unidades educativas de educación hospitalaria de gestión estatal alcanzan a: 14 unidades educativas entre 2008-2009 y 4 unidades educativas en 2010 en nivel inicial; 16 unidades educativas entre 2008-2009 y 5 unidades educativas en 2010 de primario y solo 6 unidades educativas de secundario en 2008 (ver Gráfico II.C.4.14.1).

Gráfico II.C.4.14.1

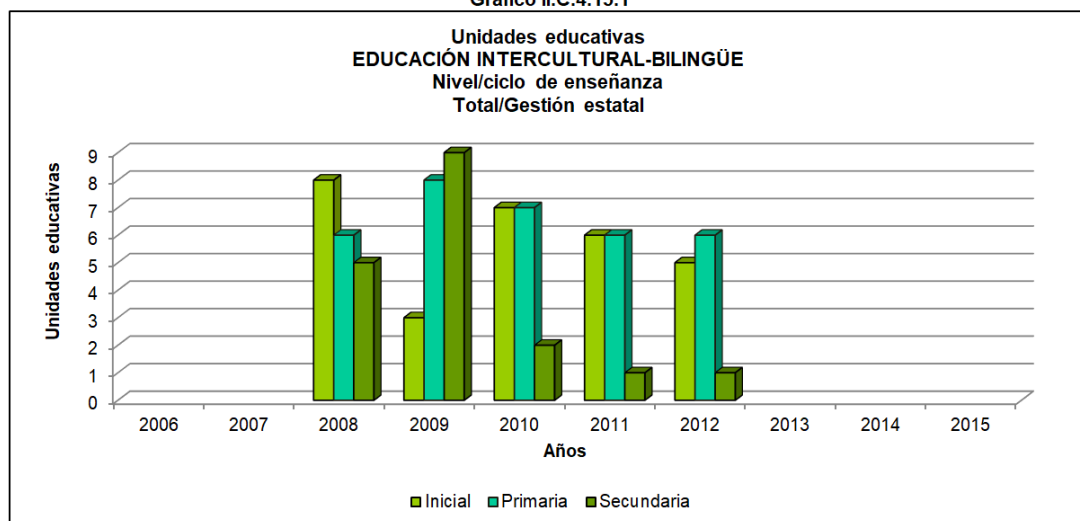


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

#### 4.15. UNIDADES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL-BILINGÜE

En educación intercultural-bilingüe de gestión estatal promedian las unidades educativas: 6 en nivel inicial; 7 en primaria y 4 en secundario (Gráfico II.C.4.15.1).

Gráfico II.C.4.15.1

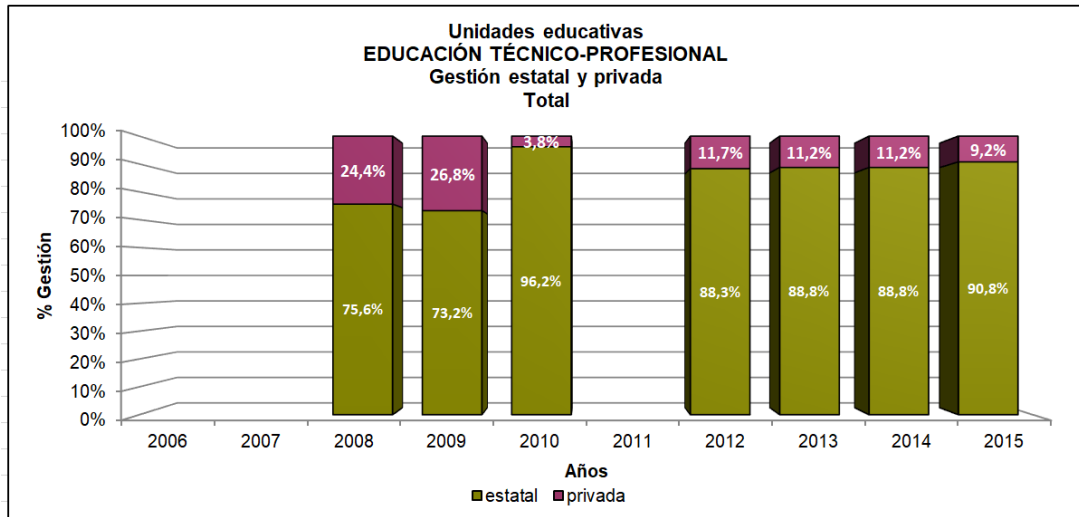


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

#### 4.16. UNIDADES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN TÉCNICA-PROFESIONAL

Las unidades educativas en educación técnico-profesional de gestión estatal representan en promedio el 85,9% entre 2008-2015 (sin 2010), participación que se mantiene estable en el período (ver Gráfico II.C.4.16.1).

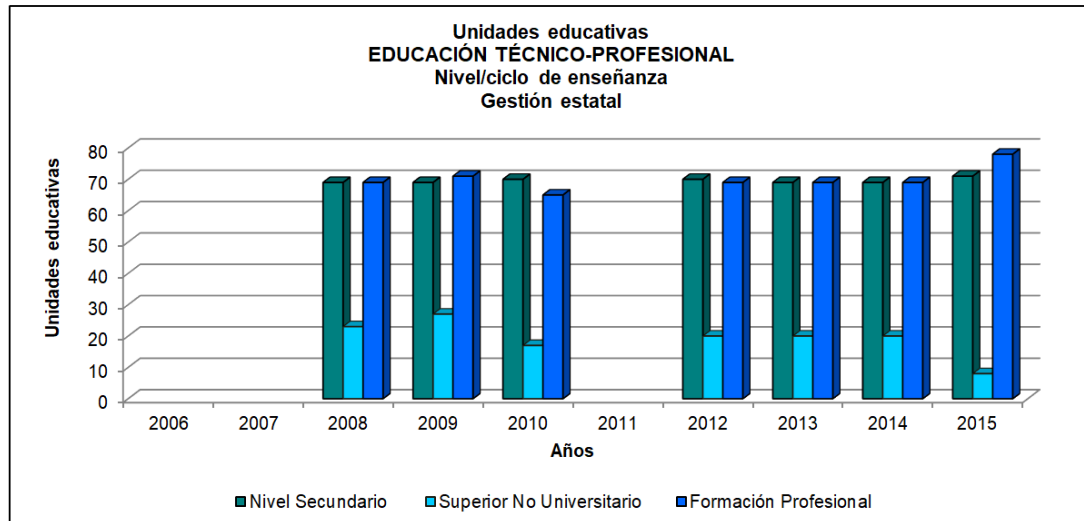
Gráfico II.C.4.16.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación técnico-profesional de secundaria de gestión estatal aumentaron el 2,9% entre 2008-2015, siendo la caída del 65,2% en las unidades de nivel superior no universitario. Las unidades educativas de formación profesional se incrementan en el mismo período el 13%. Las unidades educativas de nivel superior no universitario pasaron a formación profesional (Gráfico II.C.4.16.2).

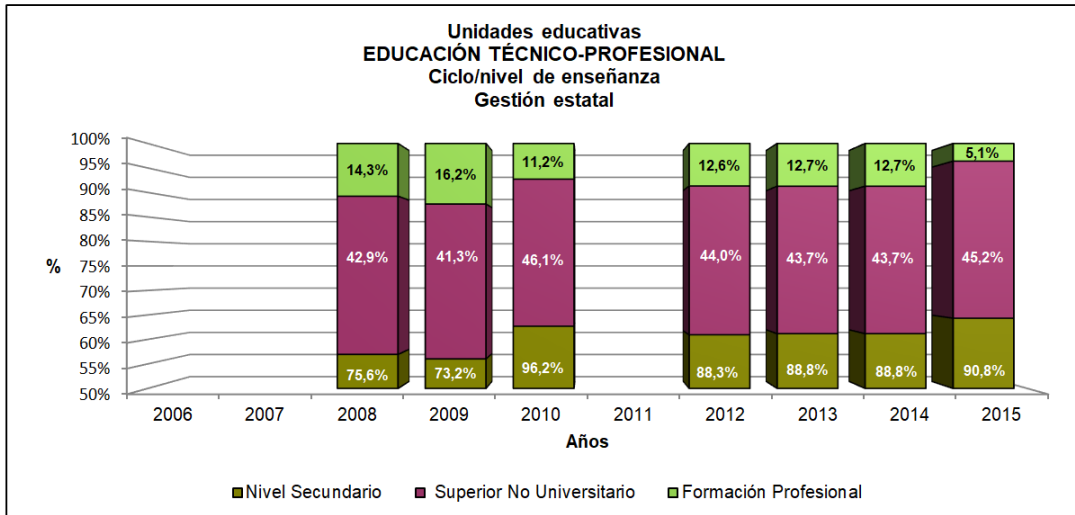
Gráfico II.C.4.16.2



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación técnico-profesional de gestión estatal se encuentran distribuidas en promedio en: 43,8% en nivel secundario, 12,1% en nivel superior no universitario y el 44,1% en formación profesional (ver Gráfico II.C.4.16.3).

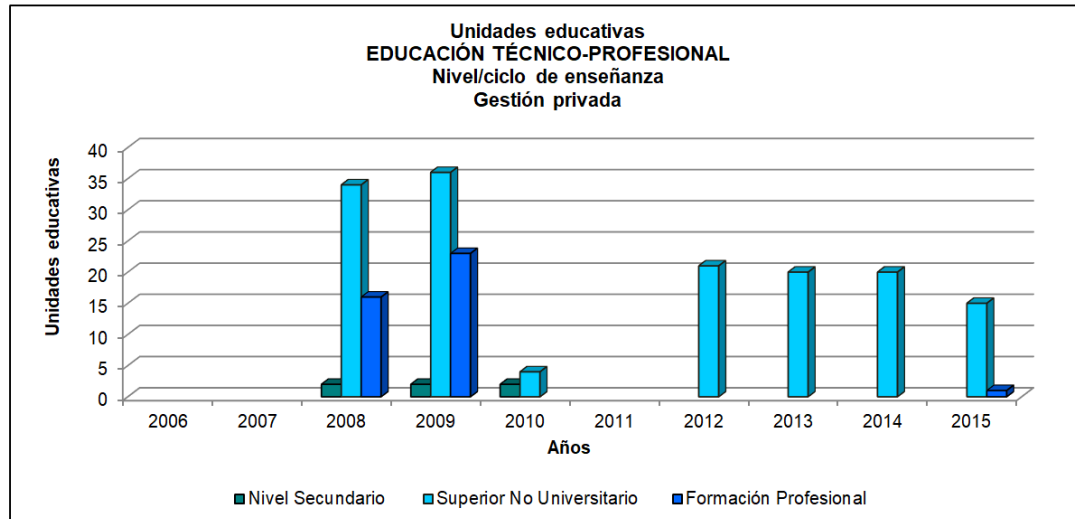
Gráfico II.C.4.16.3



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación técnico-profesional de secundaria de gestión privada entre 2008-2010 promedian 2 unidades educativas. Las unidades educativas de educación superior no universitaria disminuyeron el 55,9% en el período. Se reducen las unidades educativas de formación profesional de 16 en 2008 a 23 en 2009 a solo una unidad educativa en 2015 (Gráfico II.C.4.16.4).

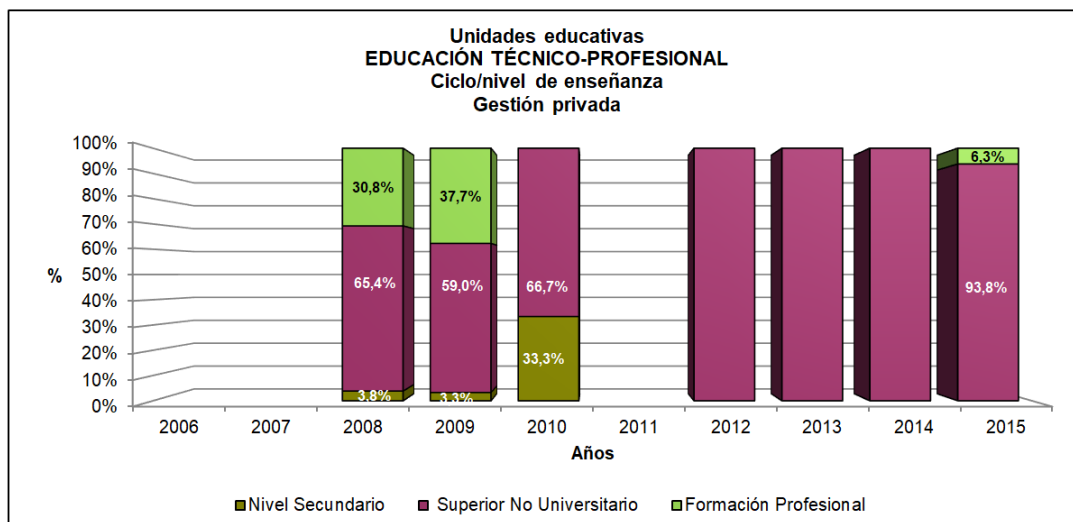
Gráfico II.C.4.16.4



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Las unidades educativas de educación técnico-profesional de gestión privada se corresponden en promedio con el 13,5% en nivel secundario entre 2008-2010, 83,5% en nivel superior no universitario y el 10,7% en formación profesional entre 2008, 2009 y 2015 (Gráfico II.C.4.16.5).

Gráfico II.C.4.16.5



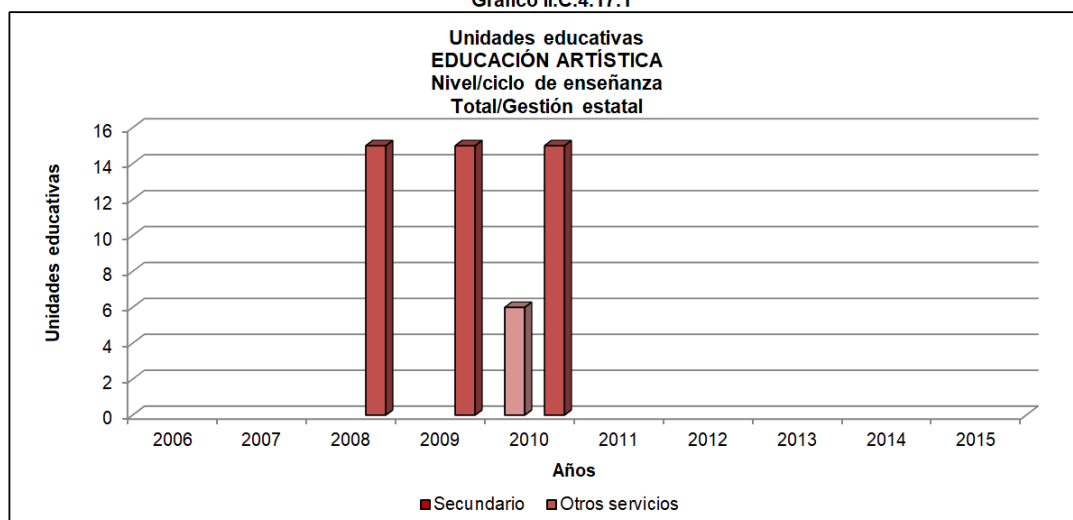
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Se observa una reducción significativa en el total de unidades educativas de educación técnico profesional en nivel superior no universitario y de formación profesional, manteniéndose las unidades educativas de nivel secundario.

#### 4.17. UNIDADES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las unidades educativas de educación artística de gestión estatal alcanzan a 6 unidades educativas de nivel secundario en 2010 y se mantienen 15 unidades educativas de otros servicios entre 2008-2010 (Gráfico II.C.4.17.1).

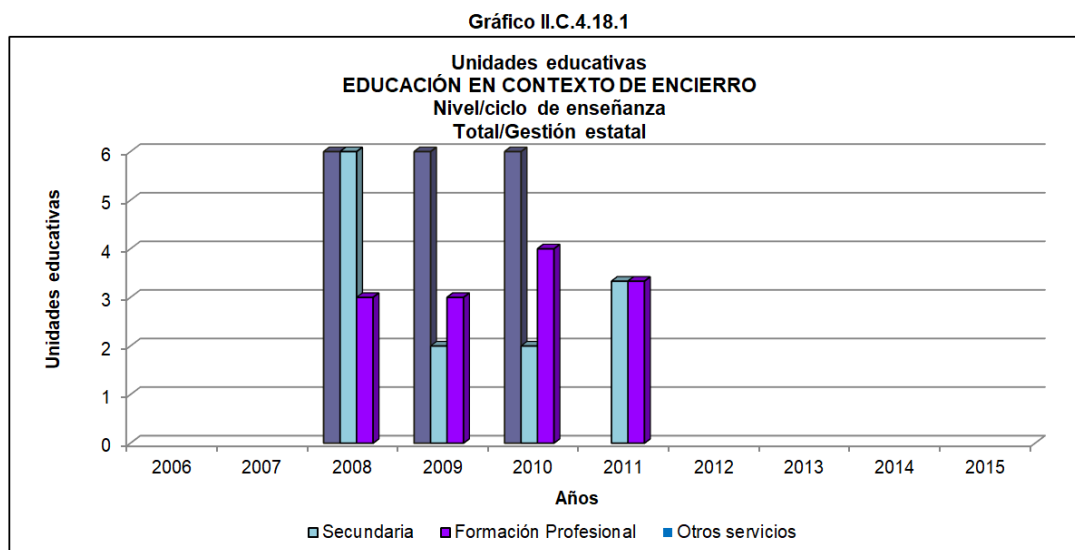
Gráfico II.C.4.17.1



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

#### 4.18. UNIDADES EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO

Las unidades educativas de educación en contexto de encierro de gestión estatal alcanzan en promedio a: 6 unidades educativas de nivel primario; 3 unidades educativas en nivel secundario entre 2008-2010; 3 unidades educativas entre 2008 y 2009 y solo 4 unidades educativas de otros servicios en 2010 (Gráfico II.C.4.18.1).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Si bien existe un leve aumento de las unidades educativas de educación común de nivel inicial entre 2007-2015, producto de aumento significativo de las unidades educativas de gestión privada entre los años 2013-2015 que compensa la reducción de estas de gestión estatal en el último período señalado. Las unidades educativas de solo jardín maternal y solo jardín de infantes de gestión estatal van desapareciendo para transformarse en unidades educativas de ambos ciclos. En cambio, en la gestión privada, las unidades educativas de solo jardín de infantes y de ambos ciclos sostienen su cantidad, pero se observa un aumento muy significativo en las unidades educativas de solo jardín maternal a partir del 2013, duplicando los valores iniciales del período.

Las unidades educativas de educación común de primaria se mantienen en sus valores, con la implementación de la Ley de Educación Nacional, las unidades educativas pasaron de 6 años a 7 años, quedando solo una unidad educativa con 6 años de educación primaria en gestión estatal y resto de ambas gestiones en 7 años.

Lo más significativo, es la reducción a más de la mitad de las unidades educativas de educación común de nivel secundario de gestión estatal y menor proporción en las de gestión privada. A partir del 2010, desaparecen abruptamente las unidades educativas de ciclo básico, quedando algunas de ciclo orientado, para

finalmente permanecer las unidades educativas de ciclo básico y orientado ya existentes en ambas gestiones.

Las unidades educativas de educación común de nivel superior no universitario permanecen en sus valores de comienzos del período. Solo crecen las unidades educativas de formación exclusivamente docente de gestión privada. La reducción significativa de las unidades educativas de gestión estatal de formación exclusivamente técnico-profesional se compensa con la leve disminución en la gestión privada. Las unidades educativas de ambos tipos de formación se incrementan en ambas gestiones.

Las unidades educativas de educación especial de nivel inicial, primaria y secundaria de ambas gestiones se mantuvieron, sumándose los talleres de educación integral a nivel secundario en el 2015.

A las unidades educativas de educación de jóvenes y adultos de primaria y secundaria que se mantienen en el período, se le incorporan a partir del 2010, las unidades educativas de formación profesional en ambas gestiones. Esto implica un aumento de las unidades educativas de gestión privada a partir de dicho año.

Las unidades educativas de educación rural de gestión estatal de nivel inicial y primario disminuyeron levemente entre 2013-2015. Las unidades educativas de ciclo básico se reducen significativamente a partir del 2010 mientras que las de ciclo orientado y ciclo básico y ciclo orientado se permanecen. En cuanto, a las unidades de gestión privada, el hecho más significativo es el aumento de las unidades educativas de nivel inicial entre 2013-2015.

Las unidades educativas de nivel inicial, primaria y secundaria de educación hospitalaria solo presentan datos de gestión estatal para los años 2008-2010 y para la educación intercultural-bilingüe de gestión estatal en los años 2008-2012.

Las unidades educativas de educación técnico-profesional de gestión estatal de nivel secundario, superior no universitario y formación profesional permanecen en sus niveles con una permutación en el 2015 de unidades educativas de unidades de educación superior no universitario a formación profesional. Las unidades educativas de gestión privada de educación técnico-profesional se corresponden con superior no universitaria.

Las unidades educativas de educación artística y de educación en contexto de encierro ambas de gestión estatal solo presentan datos en los años 2008-2010.

## CAPÍTULO III

### DE LA EVALUACIÓN UNIDIMENSIONAL A LA MULTIDIMENSIONAL DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MENDOCINA

Una vez caracterizadas las reglas institucionales, los actores y los recursos que constituyen los elementos esenciales de la política educativa mendocina, junto con la acción pública programada e implementada, la política pública debe ser objeto de evaluación. Este análisis diacrónico y asincrónico de las decisiones públicas en materia de educación, permite a través de la evidencia empírica aplicar los criterios de evaluación para valorar los efectos de la política educativa mendocina entre 2006-2015.

Para cada uno de los criterios evaluativos se identificaron y definieron indicadores para valorar la efectividad, eficacia, eficiencia en la asignación de recursos, eficiencia productiva y pertinencia de la política educativa mendocina en el marco de la ejecución de los presupuestos provinciales.

Cea D'Ancona (2001, p. 98-112), define como diseños evaluativos de evaluación de impacto las denominadas evaluaciones de resultados, de efectividad y sumativa. Persigue el análisis del impacto o efectos de un programa para, a partir de la información obtenida, buscar su mejora (si se precisa). Para pasar de estos conceptos teóricos a los indicadores e índices se procederá a su operacionalización. Siguiendo a Cea D'Ancona, primero se procede a una definición operativa, que comprenda el significado determinado que se le da al concepto. Segundo se especifican los indicadores empíricos que representan a los conceptos teóricos, y se utilizan para medir el grado de existencia del concepto en determinados contextos (p.136). Cea D'Ancona (p.137), destaca los aportes a la operacionalización de conceptos teóricos de Lazarsferld (1973) que distingue las siguientes fases en el desarrollo de la operacionalización; (1) Representación teórica del concepto de forma que queden reflejados sus rasgos definitorios; (2) Especificación del concepto, descomponiéndose en las distintas dimensiones o aspectos relevantes que engloba; (3) Para cada una de las dimensiones elegidas se selecciona una serie de indicadores (o variables empíricas), que indique la extensión que alcanza la dimensión en los casos analizados.

Según su nivel de abstracción, pueden definirse tres tipos de variables Cea D'Ancona (p.135), (a) variables generales son aquellas variables que son tan

genéricas y abstractas que no pueden ser directamente observadas. Su medición exige que se traducen en variables intermedias e indicadores; (b) variables intermedias que expresan alguna dimensión o aspecto parcial de los comprendidos en la variable genérica; (c) indicadores o variables empíricas que representan aspectos específicos de las dimensiones que comprende un concepto abstracto o variable genérica. Se distinguen por ser directamente medibles.

Una última fase (4) Síntesis de indicadores mediante la elaboración de índices. A cada indicador se le asigna un peso o valor, de acuerdo con su importancia. A partir de estos valores se confeccionará un índice, una medida común que agrupe a varios indicadores de una misma dimensión conceptual operacionalizada numéricamente.



Figura III. Operacionalización de los criterios evaluativos al índice general

Señala Cea D´Ancona (p. 126), que generalmente se entiende por variable cualquier cualidad o característica de objeto (o evento) que contenga, al menos dos atributos (categorías o valores), en los que pueda clasificarse un objeto o evento determinado. La medición de una variable consiste, precisamente, en el proceso de asignar valores o categorías a las distintas características que conforman el objeto de estudio. Una vez realizada la operacionalización de las variables se procede a su análisis y representación gráfica de base matemática.

Para cada uno de los criterios evaluativos se definieron, para la política educativa mendocina, las variables generales, las variables intermedias e indicadores. La evaluación de efectividad educativa incluye las dimensiones de permanencia, logros alcanzados, acceso y egreso permite arribar a conclusiones importantes que contribuyen a la construcción de un índice de efectividad educativa. La evaluación de eficacia educativa para valorar los efectos de la educación en la sociedad se seleccionaron las dimensiones socioeconómicas y de desarrollo humano, para la primera dimensión se incluyeron indicadores de máximo nivel de instrucción alcanzado por la población de 15 años y más en Mendoza, ocupado por máximo nivel de instrucción, brecha salarial según el ingreso nivel de instrucción y para segunda dimensión, distintas definiciones de desarrollo humano. La evaluación de eficiencia educativa en la asignación de recursos se realiza a partir de la

clasificación presupuestaria económica y por objeto del gasto que permite dimensionar el impacto económico del gasto al distinguir entre corriente y de capital y junto con las decisiones de compra por partida principal se puede identificar qué compras realiza el gobierno de Mendoza para la prestación de los bienes y servicios en materia educativa. En cuanto a la eficiencia educativa productiva que juzga la eficiencia de los procesos productivos que se orientan a las finalidades y funciones de la gestión estatal mendocina. La finalidad de servicios sociales, es decir, gasto social y recursos humanos incluye la función de educación, cultura, ciencia y técnica que permite evaluar en particular el gasto en educación básica y superior.

## **A. EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD EDUCATIVA**

Para Subirats *et al* (2012) “la efectividad analiza si los impactos se producen de la manera prevista por el Programa Político Administrativo, los planes de acción y los *outputs* producidos (¿ha sucedido algo?)” (p. 218). La efectividad busca la verificación de la hipótesis de intervención.

El criterio de efectividad, según Subirats *et al.*:

Se aplica al evaluar los impactos, midiendo el grado de adecuación entre los objetivos normativos de una política y el comportamiento real de los grupos-objetivo, exige una comparación sistemática entre los efectos que deberían darse en los grupos-objetivo según los elementos operacionales del Programa Político Administrativo, los eventuales planes de acción y los actos formales de implementación, por un lado, y, por otro, las modificaciones de conducta realmente producidas en los grupos-objetivo (2012, p. 219).

El análisis de impacto sobre los grupos-objetivo se realiza para el nivel primario y secundario de educación común a través de las variables de análisis o dimensiones intermedias de permanencia, egreso, logros alcanzados y acceso, como así también los respectivos indicadores (Anexo Capítulo III.A., p. 316).

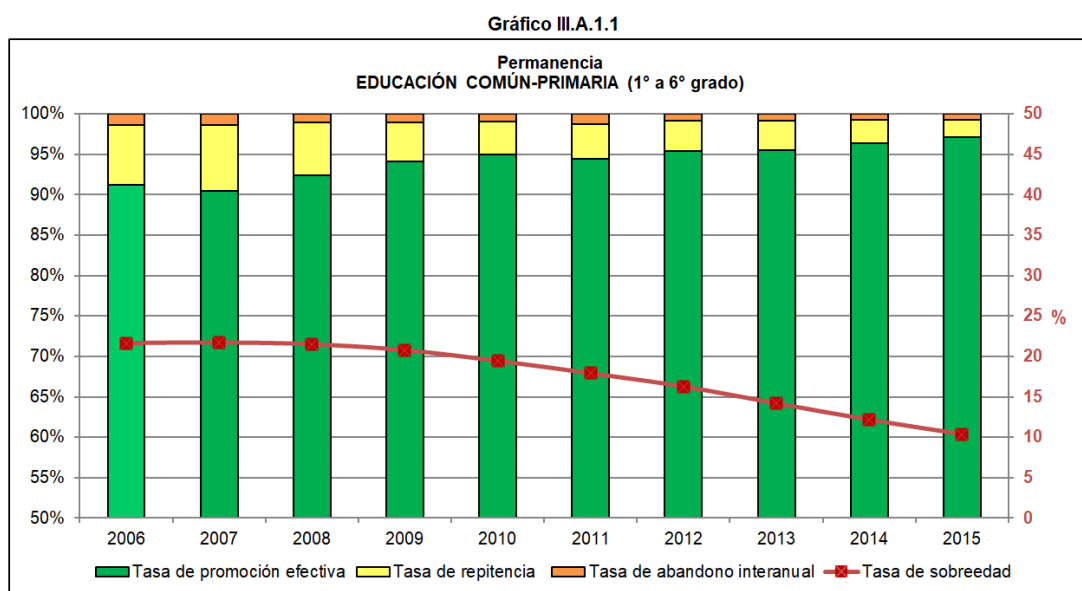
### **1. PERMANENCIA**

El funcionamiento interno del sistema educativo de Mendoza, en el período 2006-2015, puede medirse a través de la permanencia (eficiencia interna) de los alumnos de educación común de primaria (1° a 6° grado) y séptimo grado a 5° año (ex EGB1, EGB2 y Polimodal), diferenciando entre:

- Tasa de promoción efectiva: porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente al año lectivo siguiente.

- Tasa de repitencia: porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitientes en el año lectivo siguiente.
- Tasa de abandono interanual: porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente. Es decir, los alumnos no pasan de grado/año, repiten o abandonan.
- Tasa de sobreedad: porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados.<sup>15</sup>

Se observa una mejora en la tasa de promoción efectiva; y por otra parte, en la disminución de la repitencia y del abandono interanual en los estudiantes de educación común de primaria (1° a 6° grado) entre los años 2006-2015, alcanzando respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 96,10%, 2,87% y 1,03%. La tasa de sobreedad en el 2015 ha sido del 10%, siendo un avance significativo con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (Gráfico III.A.1.1)

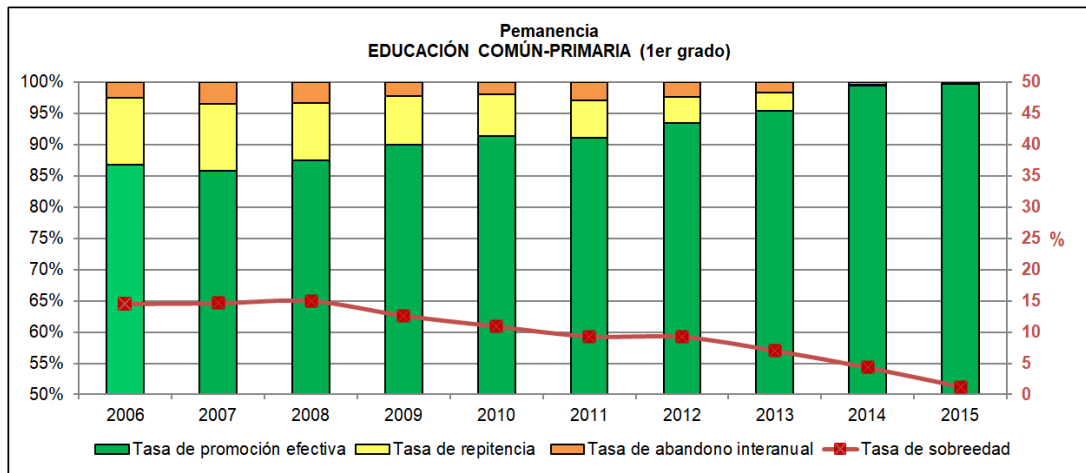


Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

La tasa de promoción efectiva, de repitencia, de abandono interanual y de sobreedad para primer grado alcanza respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 101,8%, 0,16% y -1,24%. La tasa de sobreedad en el 2015 ha sido del 1,23%, se observa una mejora muy significativa con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (ver Gráfico III.A.1.2).

<sup>15</sup> Si bien la tasa de sobreedad es un indicador de acceso se presenta y analiza junto a los indicadores de permanencia para realizar comparaciones.

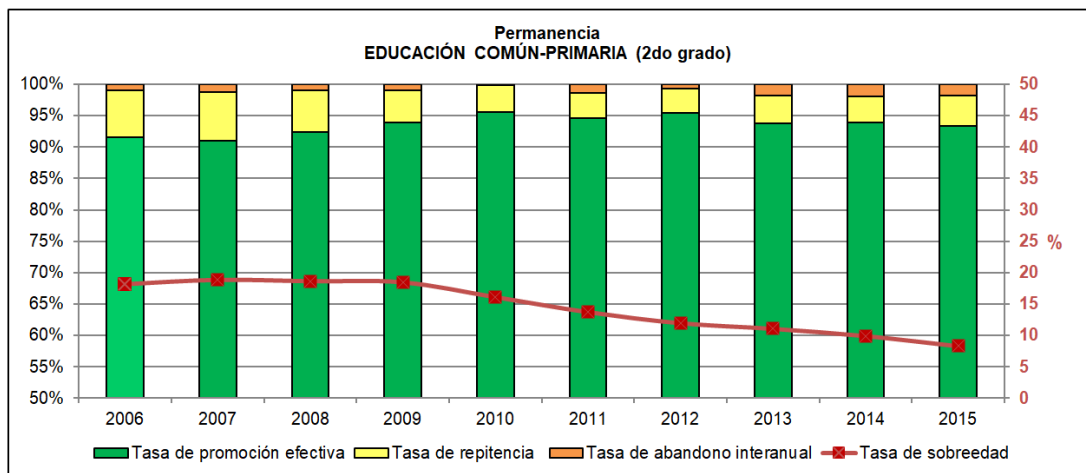
Gráfico III.A.1.2



Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

La tasa de promoción efectiva, de repitencia, de abandono interanual y de sobriedad para segundo grado (2006-2015), presenta respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 91,43%, 4% y 4,57%. La tasa de sobriedad fue en el 2015 del 8,30%. La tasa de promoción efectiva retoma valores cercanos al 2006, con menor tasa de repitencia y mayor abandono (Gráfico III.A.1.3).

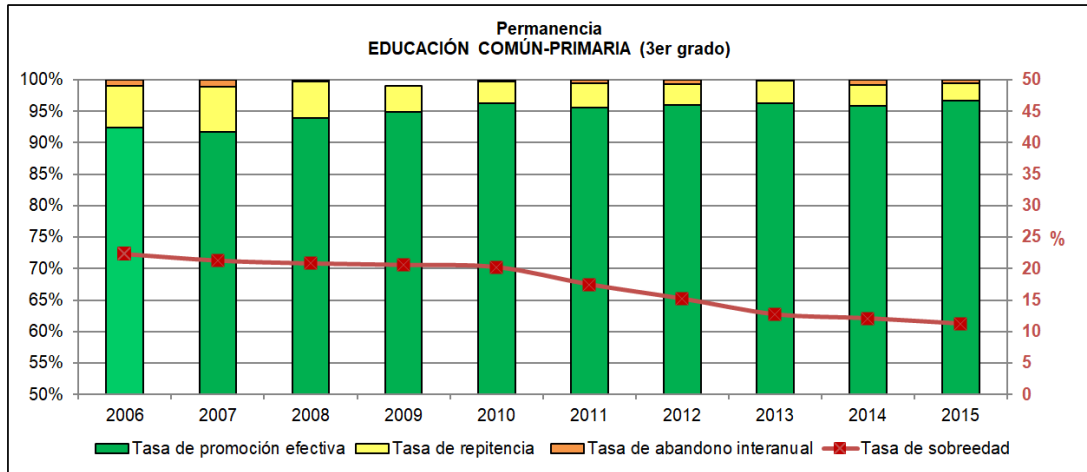
Gráfico III.A.1.3



Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

La tasa de promoción efectiva, de repitencia, de abandono interanual y de sobriedad para tercer grado (2006-2015) alcanza respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 97,24%, 3,29% y -0,53%. La tasa de sobriedad fue en el 2015 del 11,25%. Se observa una mejora con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (ver Gráfico III.A.1.4).

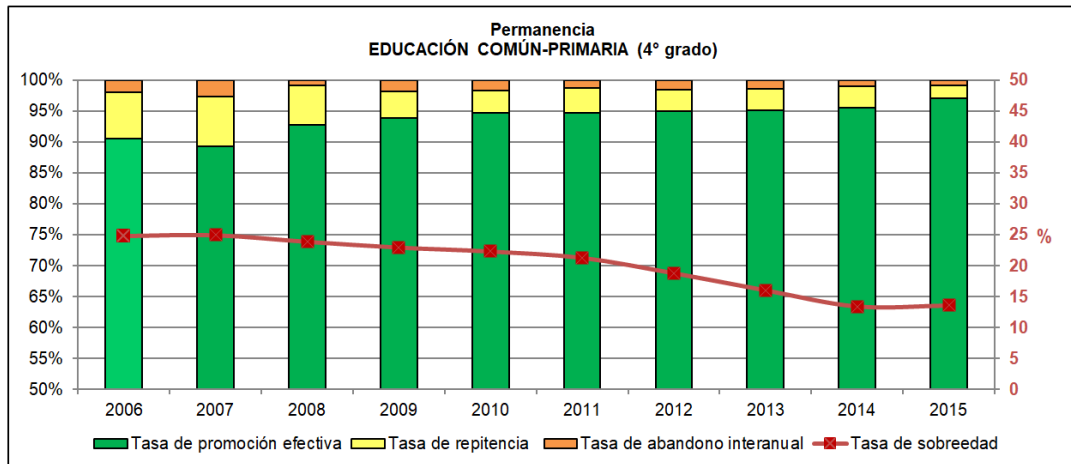
Gráfico III.A.1.4



Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

La tasa de promoción efectiva, de repitencia, de abandono interanual y de sobreedad para cuarto grado (2006-2015) presenta respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 96,83%, 3,37% y -0,20%. La tasa de sobreedad fue en el 2015 del 13,60%. Se observa una mejora muy significativa con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (Gráfico III.A.1.5).

Gráfico III.A.1.5

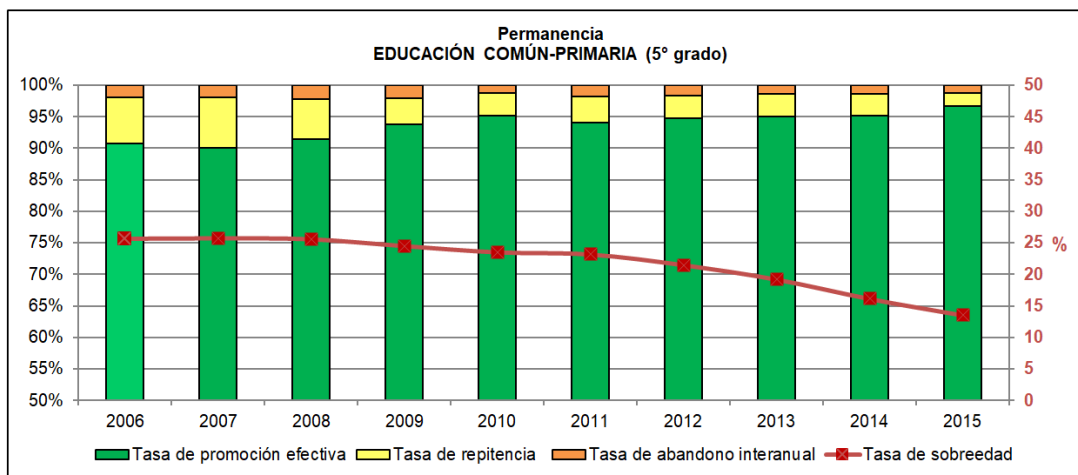


Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Se aprecia una mejora en las tasas de promoción efectiva, de repitencia y desmejora en el abandono interanual, ronda respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 91,99%, 3,10% y 4,91% para quinto grado (2006-2015).

La tasa de sobreedad fue en el 2015 del 13,54%. Se observa que la tasa de promoción efectiva toma valores significativamente mejores cercanos al 2015, con menor tasa de repitencia y abandono interanual (ver Gráfico III.A.1.6).

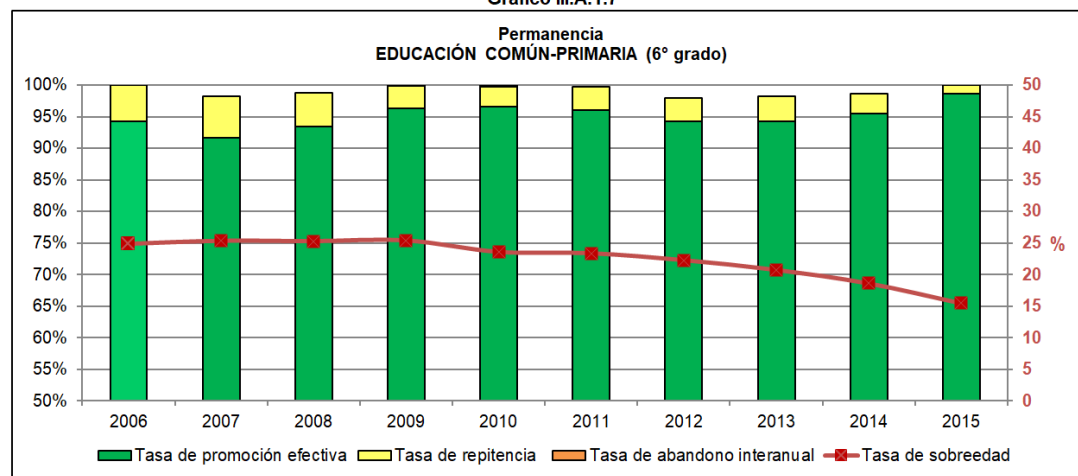
Gráfico III.A.1.6



Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Se aprecia una mejora en las tasas de promoción efectiva, en la repitencia y abandono interanual, muestran respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 98,42%, 3,31% y -1,72% para sexto grado entre los años 2006-2015. La tasa de sobreedad fue en el 2015 del 15,48%. Se observa una mejora significativa con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (Gráfico III.A.1.7).

Gráfico III.A.1.7

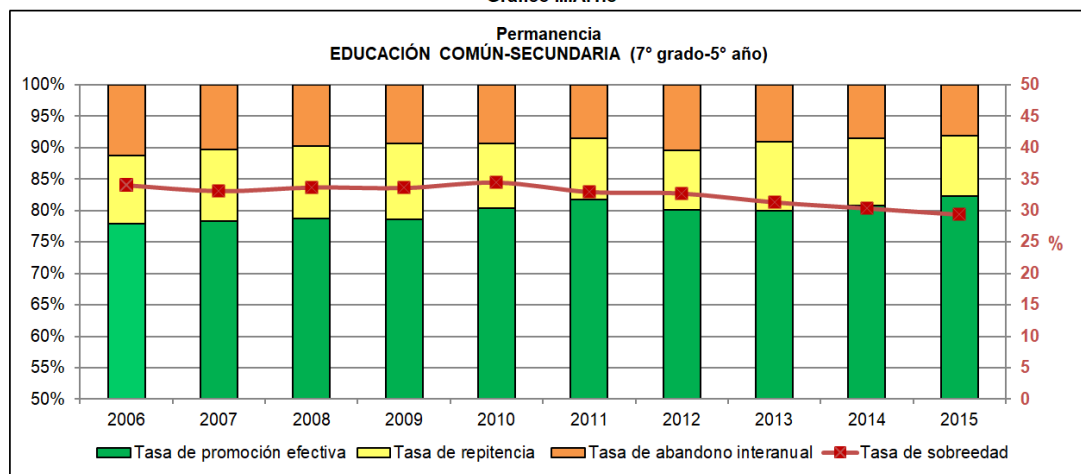


Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

La tasa de promoción efectiva, de repitencia, de abandono interanual y de sobreedad para séptimo grado a 5° año (ex EGB1, EGB2 y Polimodal) para los años 2006 al 2015 alcanza respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 79,08%, 9,87% y 11,05%.

La tasa de sobreedad fue en el 2015 del 31,28%. Se observa una mejora con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (ver Gráfico III.A.1.8).

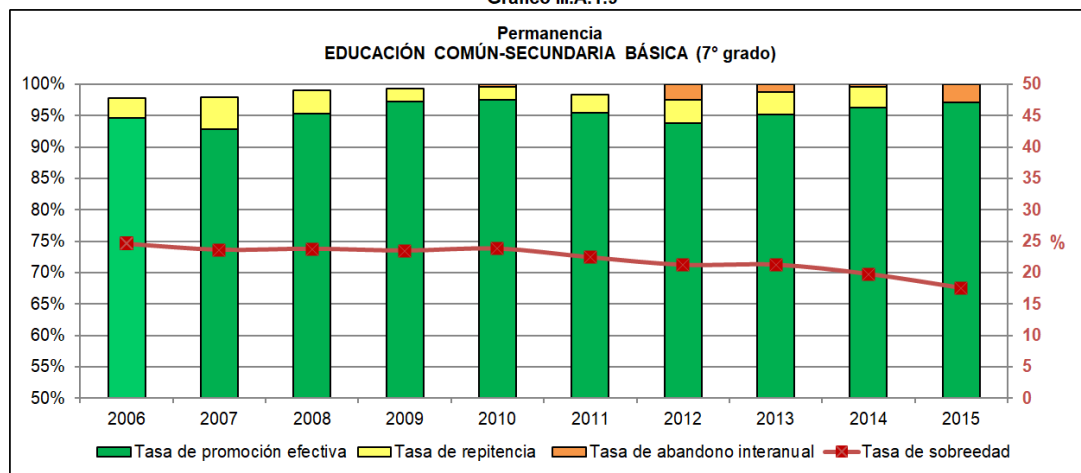
Gráfico III.A.1.8



Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

La tasa de promoción efectiva, de repitencia, de abandono interanual y de sobreedad para séptimo grado (2006-2015) presenta respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 98,97%, 3,29% y -2,26%. La tasa de sobreedad ha sido del 17,55% en el 2015. Se observa una mejora en tasa de sobreedad con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (Gráfico III.A.1.9).

Gráfico III.A.1.9

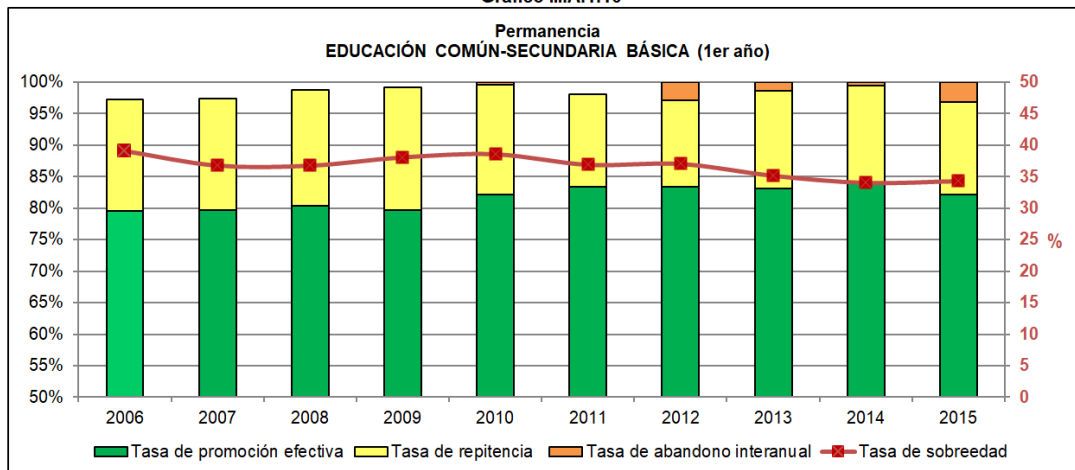


Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Se aprecia una pequeña mejora en las tasas de promoción efectiva, en la repitencia y abandono interanual, llegando respectivamente a los siguientes porcentajes para el año 2015: 74,79%, 14,12% y 11,09% para primer año (2006-2015). La tasa de sobreedad fue en el 2015 del 34,35%.

Se observa una mejora en tasa de sobreedad con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (Gráfico III.A.1.10).

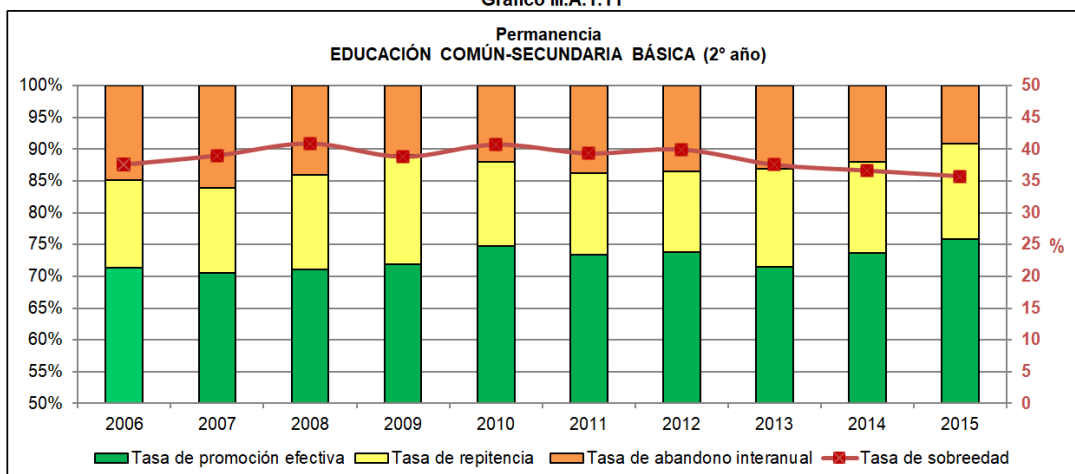
Gráfico III.A.1.10



Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Se aprecia una pequeña mejora en las tasas de promoción efectiva, en la repitencia y abandono interanual, alcanzando respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 74,10%, 14,48% y 11,41% para segundo año (2006-2015). La tasa de sobreedad fue en el 2015 del 35,71%. Se observa una mejora en tasa de sobreedad con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (Gráfico III.A.1.11).

Gráfico III.A.1.11

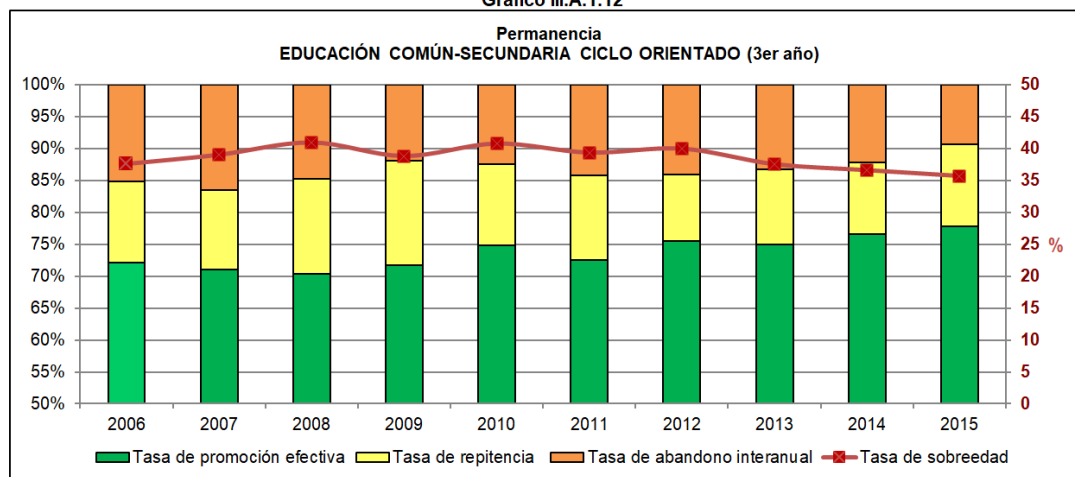


Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Se aprecia una pequeña mejora en las tasas de promoción efectiva, en la repitencia y abandono interanual, alcanzando respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 83,69%, 10,87% y 5,45% para tercer año (años 2006-2015).

La tasa de sobreedad fue en el 2015 del 37,18%. Se observa una mejora en tasa de sobreedad con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (ver Gráfico III.A.1.12).

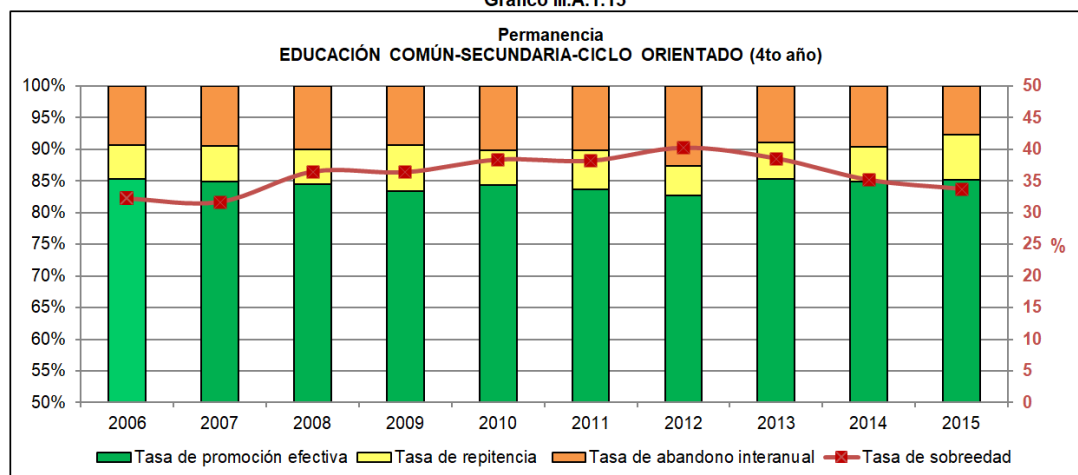
Gráfico III.A.1.12



Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Se aprecia una caída importante en las tasas de promoción efectiva, en la repetencia y abandono interanual, alcanzando respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 70,90%, 5,58% y 23,52% para cuarto año (2006-2015). La tasa de sobreedad fue en el 2015 del 33,73%. Se observa un incremento en tasa de sobreedad con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (Gráfico III.A.1.13).

Gráfico III.A.1.13

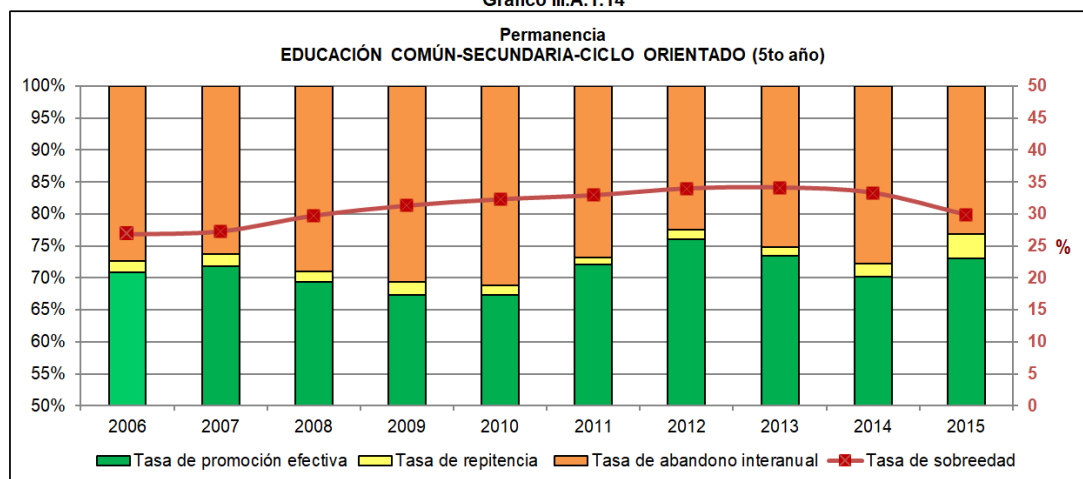


Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Se aprecia una caída importante en las tasas de promoción efectiva, en la repetencia e incremento del abandono interanual, alcanzando respectivamente los siguientes porcentajes para el año 2015: 63,37%, 1,09% y 35,54% quinto año (2006-2015).

La tasa de sobreedad fue en el 2015 del 29,92%. Se observa un incremento en tasa de sobreedad con respecto a los primeros años de implementación de la LEN (ver Gráfico III.A.1.14).

Gráfico III.A.1.14



Fuente: Elaboración propia en base Relevamientos Anuales (2006-2014) Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y (2015-2016) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

La tasa de promoción efectiva de primaria (1<sup>er</sup> grado a 6<sup>o</sup> grado) es alta, oscila entre el 90,4% en 2007 y el 97,1% en 2015 y la tasa de sobreedad presenta una tendencia decreciente en todos los grados a medida que avanzan los años. La tasa de promoción efectiva de secundaria (7<sup>o</sup> grado a 5<sup>o</sup> año) es alta, pero menor que primaria, ronda entre el 77,9% en 2007 y 82,3% en 2015. La tasa de sobreedad en secundario promedia el 30%.

## 2. LOGROS ALCANZADOS

En cuanto a los indicadores de logros se han tomado como referencia los: Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) 2005, 2007, 2010 y 2013<sup>16</sup> y Aprender 2016 y 2017.<sup>17</sup>

Los ONE fueron de participación obligatoria, se aplicaron por acuerdo de los ministros de educación de las 24 jurisdicciones que conforman el país y fueron anónimas conforme al art. 97 de la Ley de Educación Nacional.

<sup>16</sup> La Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 disponía que el Ministerio de Educación de la Nación en coordinación con las provincias evaluara de manera permanente el sistema educativo en todas las jurisdicciones del país. Esta disposición dio origen a los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) que continuaron con el nuevo marco normativo hasta 2013.

Señala Ganimian (2015, p.12) entre 1993 al 2002, los ONE eran anuales; del 2002 al 2010, fueron bienales; en el año 2010 comenzaron a ser trienales. Los ONE fueron suspendidos en el 2001, por la crisis económica y social que atravesaba el país y en el 2009, por la gripe A.; en el 2002 y 2007, los ONE tomaron dos años para administrarse.

Como menciona Ganimian (2015, p.10) de 1993 a 2003, las pruebas se calificaban con un criterio, en el 2005 se adoptó otro criterio. Los resultados ONE 2013 no se publicaron por provincia, esto hace pensar que los resultados ONE 2013 publicados en el Informe de resultados del Aprender 2016 sea una construcción del gobierno actual que permite la comparabilidad con los resultados de los Aprender.

<sup>17</sup> Si bien en trabajo se propone la evaluación para entre los años 2006 y 2015, se ha considerado pertinente incorporar las evaluaciones Aprender 2016 y Aprender 2017 ya se encontraba disponible la información y su inclusión permite apreciaciones más precisas.

En el caso de las evaluaciones ONE, los niveles de desempeño de se definieron como:

- Nivel alto: los estudiantes de este nivel alcanzan destacado desempeño en todos los contenidos y capacidades cognitivas evaluadas, correspondientes a su nivel de escolaridad de acuerdo con los documentos curriculares jurisdiccionales y los Núcleo de Aprendizajes Prioritarios (NAP) considerados como referentes.
- Nivel medio: los estudiantes de este nivel alcanzan satisfactorio desempeño en todos o en una mayoría relevante de los contenidos y las capacidades cognitivas evaluadas, correspondientes a su nivel de escolaridad de acuerdo con los documentos curriculares considerados como referentes.
- Nivel bajo: los estudiantes de este nivel logran un desempeño elemental o poco satisfactorio en el dominio del conjunto de contenidos y las capacidades cognitivas evaluadas y esperables, correspondientes a su nivel de escolaridad de acuerdo con los documentos curriculares jurisdiccionales y los NAP considerados como referentes.

En varias áreas evaluadas de primaria y secundaria se perciben resultados favorables en el ONE 2005 que no se sostuvieron en el ONE 2010, el cambio en la presentación de información en el ONE 2013 dificulta la continuación de comparación certera por no ser comparable exactamente.

Como ya se mencionó se estima que esta modificación en presentación de información para el ONE 2013 se corresponde con los nuevos niveles de desempeño definidos para el Operativo Aprender y así permitir la comparabilidad resultados asociados también a una gestión de gobierno de signo político diferente al anterior en el que se desarrollaron las pruebas ONE.

Los dispositivos de evaluación Aprender capitalizan la experiencia de los ONE y les dan continuidad.

La evaluación Aprender es estandarizada y constituye un recorte de realidades más complejas. Sin embargo, la información que brinda posibilita la toma de decisiones basadas en evidencias en los distintos niveles de intervención del sistema educativo. En este sentido, debe ser aprovechada y concebida como una instancia más de evaluación y aprendizaje por los actores que tienen responsabilidad sobre la educación en los distintos niveles del sistema educativo.

El objetivo de Aprender es obtener información en forma periódica y generar conocimiento para la toma de decisiones y análisis acerca de los desempeños de los estudiantes y notas de contexto del sistema educativo en los niveles primario y secundario.

La información revela los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en distintas áreas del conocimiento, según el año evaluado. El contenido y las capacidades evaluadas se derivan de acuerdos federales y se basan en los NAP y en los diseños curriculares jurisdiccionales, información sobre el contexto y las condiciones del aprendizaje a partir de las características y opiniones de los estudiantes, docentes y directivos obtenidos a través de cuestionarios complementarios. Estos datos permiten contextualizar los resultados de los estudiantes.

En el caso de las evaluaciones Aprender 2016 y Aprender 2017, los niveles de desempeño se clasificaron como: por debajo del nivel básico, Básico, Satisfactorio y Avanzado.

Los resultados del Aprender 2016 y Aprender 2017 fueron presentados para la siguientes áreas de conocimiento evaluada, del Cuadro III.A.1, se desprende claramente que no puede darse una continuación de análisis, ya que para nivel educativo primario se muestran los niveles de desempeño para Lengua y Matemática en el Aprender 2016; para el informe de Aprender 2017 se hizo hincapié en los resultados de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales lo que no permite comparar resultados para inferir avances o retrocesos.

Para el nivel educativo secundario, el informe jurisdiccional del Aprender 2016 presenta niveles de desempeño para las áreas de conocimiento de: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En el informe jurisdiccional del Aprender 2017 solo se incluye Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Cuadro III.A.2.1

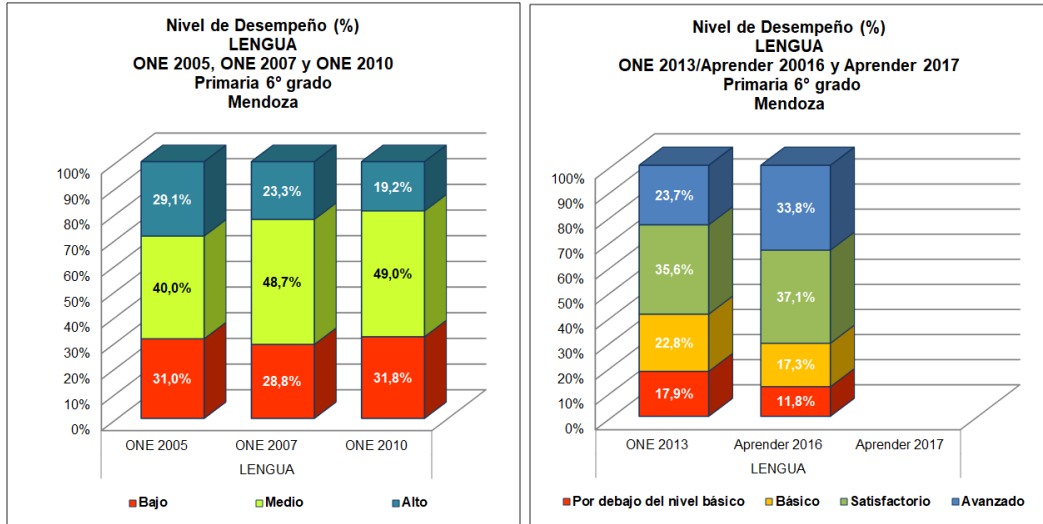
Resultados disponibles en los informes por jurisdicciones				
Nivel educativo		año	APRENDER 2016	APRENDER 2017
Nivel primario	6° grado		Lengua Matemática	Ciencias Naturales Ciencias Sociales
Nivel secundario	5°/6° año		Lengua Matemática Ciencias Naturales Ciencias Sociales	Lengua Matemática

Fuente: elaboración propia en base a los informes por jurisdicciones

Comparando resultados ONE 2005-2010 para 6° grado de primaria para Lengua, los estudiantes disminuyeron su desempeño Alto y se incrementó el desempeño Bajo. El 23,7% de los estudiantes lograron un desempeño Avanzado y un 22,8% Satisfactorio, aprobando la evaluación el 46,5% en el ONE 2013.

Con el Aprender 2016, en Lengua, el 33,8% de los estudiantes lograron un desempeño avanzado y un 37,1% lograron un resultado satisfactorio, aprobando la evaluación el 70,9% con respecto al 59,3% de la evaluación ONE 2013, mejorando el rendimiento en cuatro años en 11,6% (Gráfico III.A.2.1).

Gráfico III.A.2.1

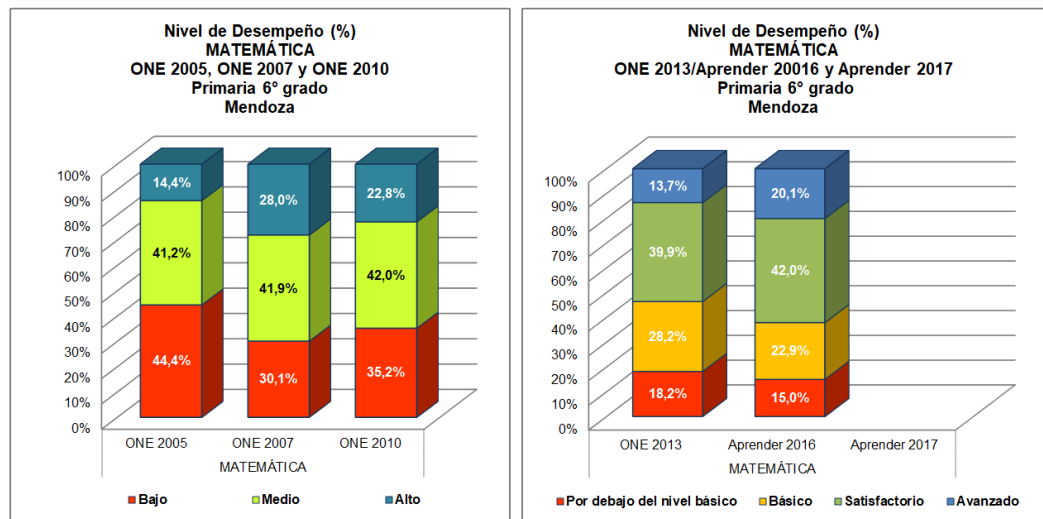


Fuente: Elaboración propia en base a: ONE 2005, ONE 2007, ONE 2010 y ONE 2013-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)-Aprender 2016 y Aprender 2017: Informe de Resultados Mendoza. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación

En los resultados ONE 2005-2010 para 6º grado de primaria para Matemática, los estudiantes incrementan su desempeño Alto y disminuyen su desempeño Bajo. El 13,7% de los estudiantes lograron un desempeño Avanzado y un 39,9% Satisfactorio, aprobando la evaluación el 53,6% en el ONE 2013.

En el Aprender 2016, en Matemática, el 20,1% de los estudiantes lograron un desempeño avanzado y un 42,0% lograron un resultado satisfactorio, aprobando la evaluación el 62,1% con respecto al 53,6% de la evaluación ONE 2013, mejorando el rendimiento en cuatro años en 8,5% (Gráfico III.A.2.2).

Gráfico III.A.2.2

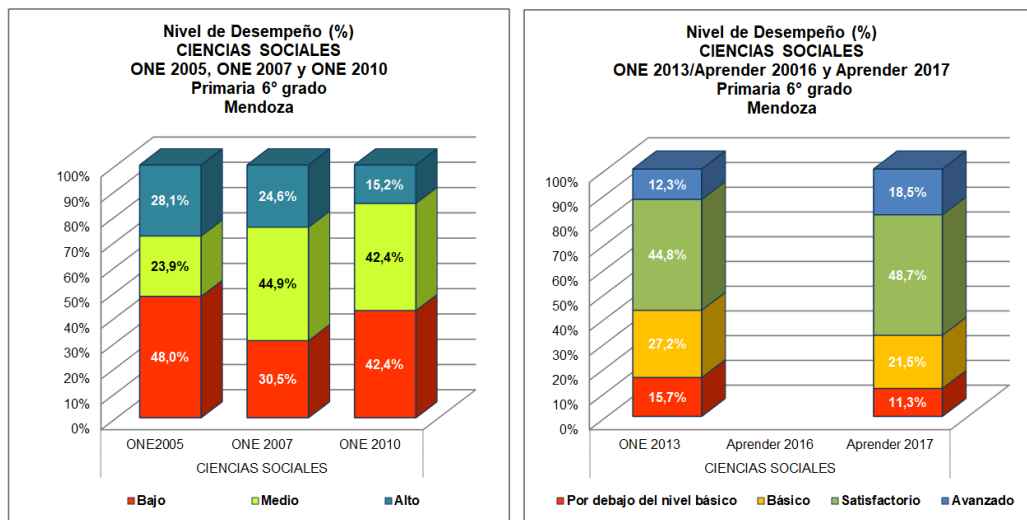


Fuente: Elaboración propia en base a: ONE 2005, ONE 2007, ONE 2010 y ONE 2013-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)-Aprender 2016 y Aprender 2017: Informe de Resultados Mendoza. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación

En los resultados ONE 2005-2010 para 6º grado de primaria para Ciencias Sociales, los estudiantes se redujo su desempeño Alto y su desempeño Bajo. El 12,3% de los estudiantes lograron un desempeño Avanzado y un 44,8% Satisfactorio, aprobando la evaluación el 57,1% en el ONE 2013.

Con el Aprender 2017, en Ciencias Sociales, el 18,5% de los estudiantes lograron un desempeño avanzado y un 48,7% lograron un resultado satisfactorio, aprobando la evaluación el 67,2% con respecto al 57,1% de la evaluación ONE 2013, mejorando el rendimiento en cuatro años en 10,1% (Gráfico III.A.2.3).

Gráfico III.A.2.3

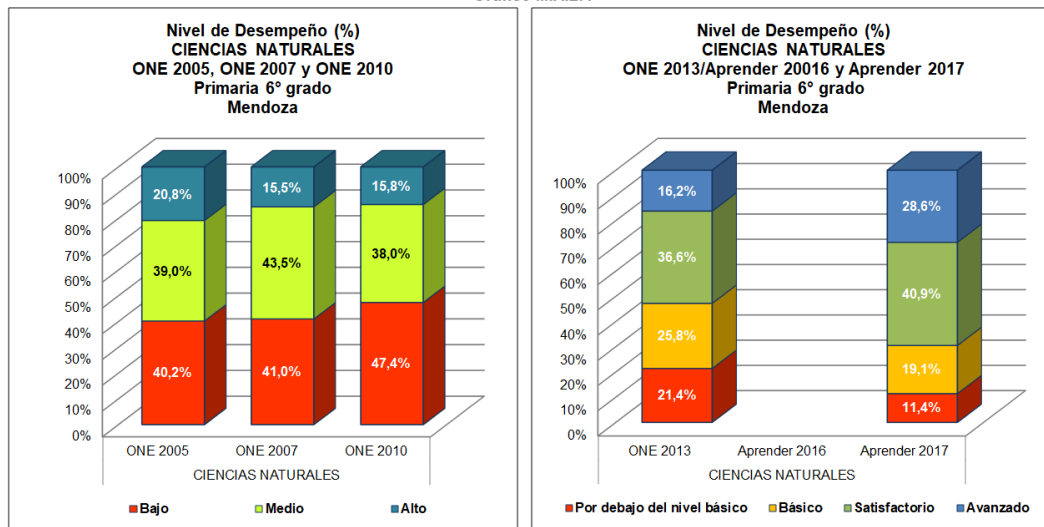


Fuente: Elaboración propia en base a: ONE 2005, ONE 2007, ONE 2010 y ONE 2013-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)-Aprender 2016 y Aprender 2017: Informe de Resultados Mendoza. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación

En los resultados ONE 2005-2010 para 6º grado de primaria para Ciencias Naturales, los estudiantes se redujo su desempeño Alto y se incrementó su desempeño Bajo. El 16,2% de los estudiantes lograron un desempeño Avanzado y un 36,6% Satisfactorio, aprobando la evaluación el 52,8% en el ONE 2013.

Con el Aprender 2017, en Ciencias Naturales, el 28,6% de los estudiantes lograron un desempeño avanzado y un 40,9% lograron un resultado satisfactorio, aprobando la evaluación el 69,5% con respecto al 52,8% de la evaluación ONE 2013, mejorando el rendimiento en cuatro años en 16,7% (ver Gráfico III.A.2.4).

Gráfico III.A.2.4



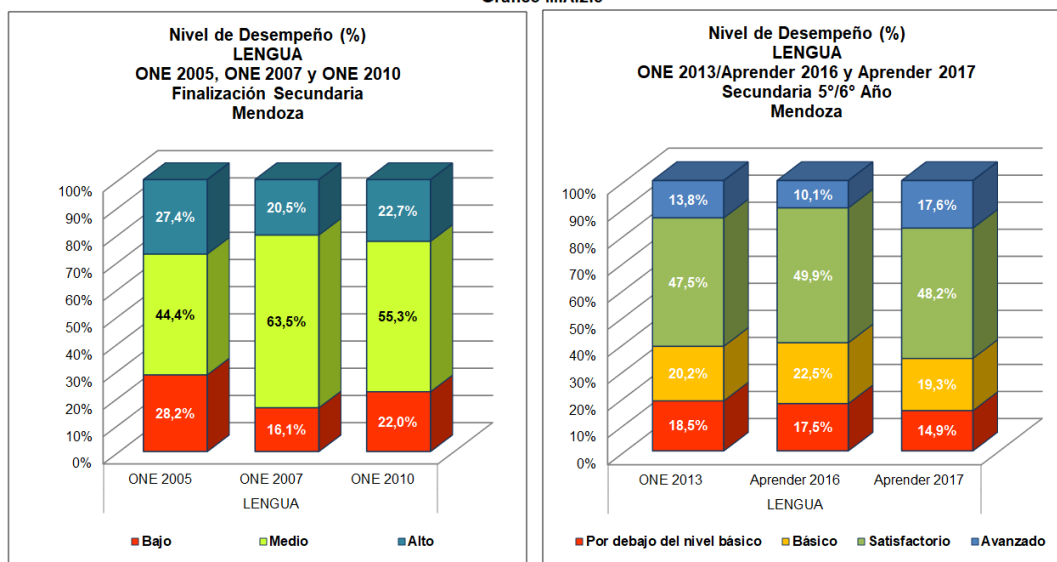
Fuente: Elaboración propia en base a: ONE 2005, ONE 2007, ONE 2010 y ONE 2013-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)-Aprender 2016 y Aprender 2017: Informe de Resultados Mendoza. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación

En el caso de Secundaria se presentan los resultados de Aprender 2016 para Lengua y Matemática, Ciencias Sociales y Naturales y los del Aprender 2017 para Ciencias Sociales y Naturales.

Comparando resultados ONE 2005-2010 de finalización del secundario para Lengua, los estudiantes disminuyen su desempeño Alto y el desempeño Bajo. El 13,8% de los estudiantes lograron un desempeño Avanzado y un 47,5% Satisfactorio, aprobando la evaluación el 61,3% en el ONE 2013.

Con el Aprender 2017, en Lengua, el 17,6% de los estudiantes lograron un desempeño avanzado y un 48,2% lograron un resultado satisfactorio, aprobando la evaluación el 65,8% con respecto al 60% del Aprender 2016 y 61,3% de la evaluación ONE 2013, mejorando el rendimiento en cuatro años en 4,5% (Gráfico III.A.2.5).

Gráfico III.A.2.5

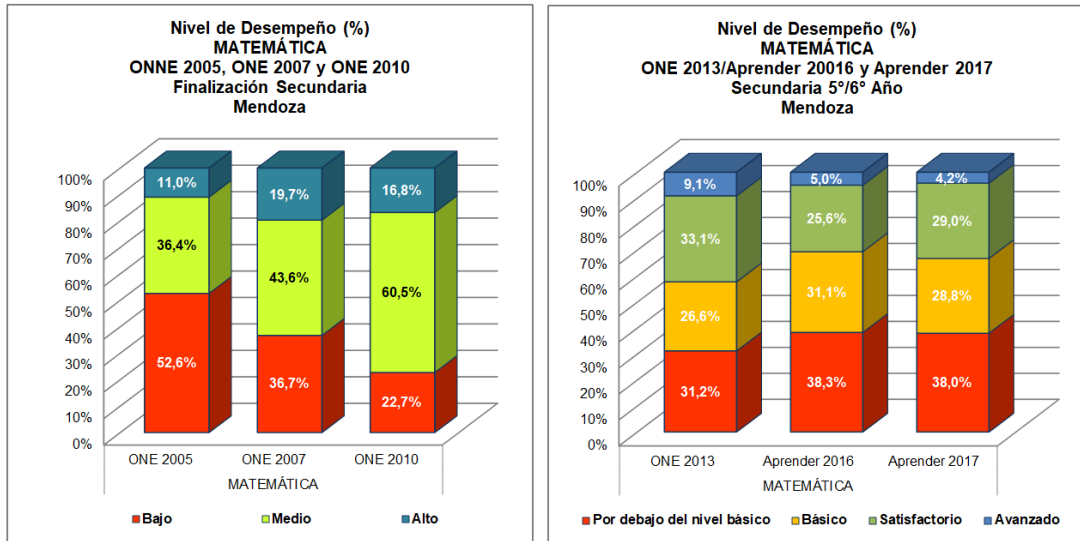


Fuente: Elaboración propia en base a: ONE 2005, ONE 2007, ONE 2010 y ONE 2013-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)-Aprender 2016 y Aprender 2017: Informe de Resultados Mendoza. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación

Comparando resultados ONE 2005-2010 de finalización del secundario para Matemática, los estudiantes aumentaron su desempeño Alto y mejoró su desempeño Bajo. El 9,1% de los estudiantes lograron un desempeño Avanzado y un 33,1% Satisfactorio, aprobando la evaluación el 42,2% en el ONE 2013.

Con el Aprender 2017, en Matemática, el 4,2% de los estudiantes lograron un desempeño avanzado y un 29% lograron un resultado satisfactorio, aprobando la evaluación el 33,2% con respecto al 30,6% del Aprender 2016 y 42,1% de la evaluación ONE 2013, desmejorando el rendimiento en cuatro años en 8,9% Resultado que se agrava si se compara con las evaluaciones ONE 2007 y 2010 (ver Gráfico III.A.2.6).

Gráfico III.A.2.6

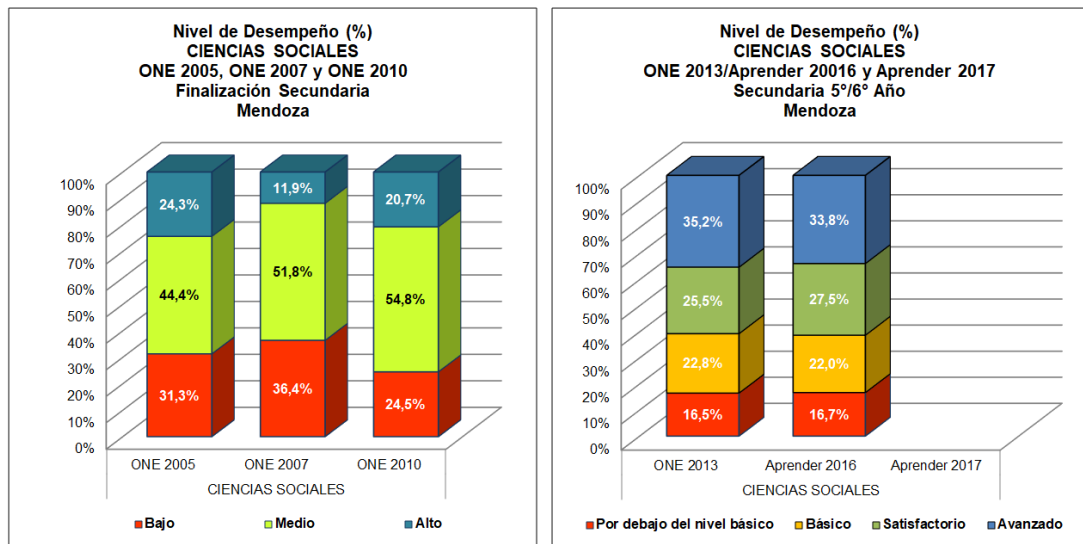


Fuente: Elaboración propia en base a: ONE 2005, ONE 2007, ONE 2010 y ONE 2013-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)-Aprender 2016 y Aprender 2017: Informe de Resultados Mendoza. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación

Comparando resultados ONE 2005-2010 de finalización del secundario para Ciencias Sociales, los estudiantes disminuyeron su desempeño Alto y mejoró su desempeño Bajo. El 35,2% de los estudiantes lograron un desempeño Avanzado y un 25,5% Satisfactorio, aprobando la evaluación el 60,7% en el ONE 2013.

En Ciencias Sociales, el 18,5% de los estudiantes lograron un desempeño avanzado y un 21,5% lograron un resultado satisfactorio, aprobando la evaluación el 40% con respecto al 61,3% del Aprender 2016 y 60,7% de la evaluación ONE 2013, desmejorando el rendimiento en cuatro años en 20,7% Resultado que empeora si se compara con las evaluaciones ONE 2007 y 2010 (ver Gráfico III.A.2.7).

Gráfico III.A.2.7



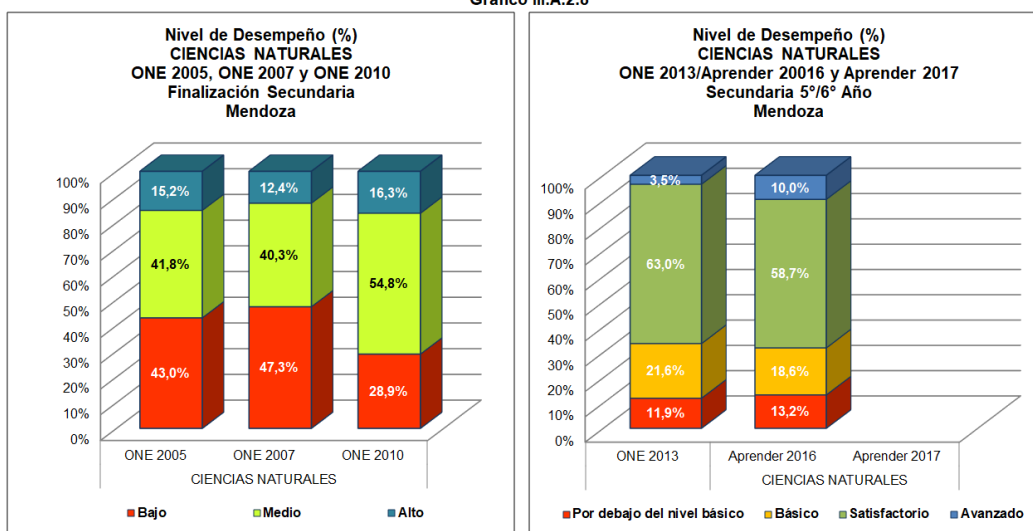
Fuente: Elaboración propia en base a: ONE 2005, ONE 2007, ONE 2010 y ONE 2013-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)-Aprender 2016 y Aprender 2017: Informe de Resultados Mendoza. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación

Comparando resultados ONE 2005-2010 de finalización del secundario para Ciencias Naturales, los estudiantes aumentaron su desempeño Alto y mejoró su

desempeño Bajo. El 3,5% de los estudiantes lograron un desempeño Avanzado y un 63% Satisfactorio, aprobando la evaluación el 63,5% en el ONE 2013.

En Ciencias Naturales, el 28,6% de los estudiantes lograron un desempeño avanzado y un 40,9% lograron un resultado satisfactorio, aprobando la evaluación el 69,5% con respecto al 68,7% del Aprender 2016 y 66,5% de la evaluación ONE 2013, mejorando el rendimiento en cuatro años en 3% Resultado que se agrava si se compara con las evaluaciones ONE 2007 y 2010 (Gráfico III.A.2.8).

Gráfico III.A.2.8



Fuente: Elaboración propia en base a: ONE 2005, ONE 2007, ONE 2010 y ONE 2013-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)-Aprender 2016 y Aprender 2017: Informe de Resultados Mendoza. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación

En todas las áreas evaluadas de primaria, el nivel desempeño muestra mejoras, pero al no haberse publicado y/o evaluado Lengua y Matemática en el Aprender 2017 no se puede saber si los resultados del Aprender 2016 se sostienen en el tiempo o aparecen cambios no deseados.

En todas las áreas evaluadas del secundario, el nivel desempeño muestra desmejoras, pero el no haberse publicado y/o evaluado Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el Aprender 2017 no se puede saber si los resultados del Aprender 2016 se sostienen en el tiempo o aparecen cambios no deseados, solo mejoran los resultados para Lengua y se acentúan las diferencias en Matemática.

### 3. ACCESO

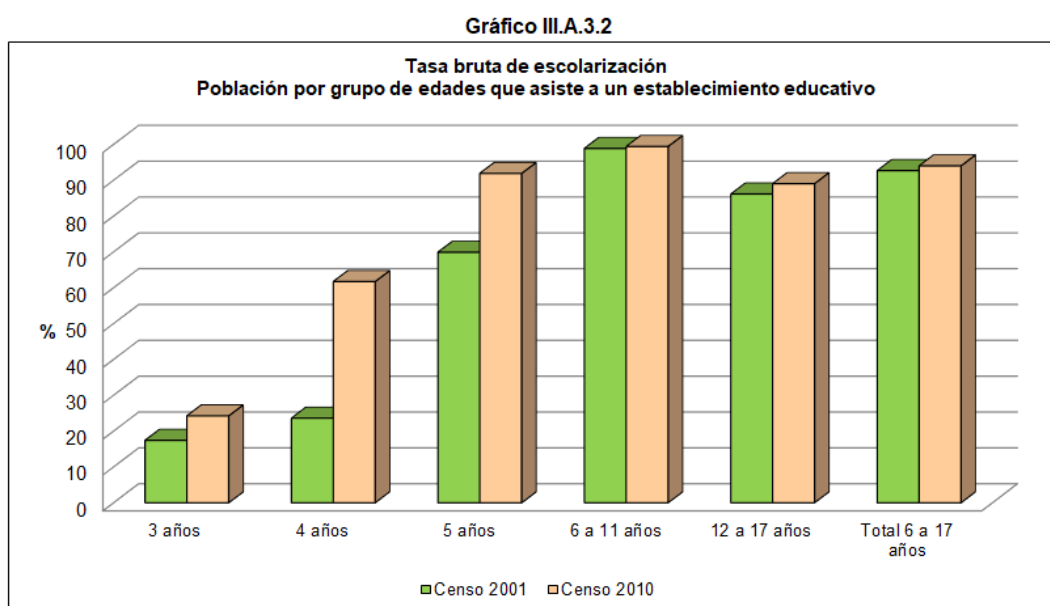
Las tasas de matriculación escolar pueden definirse en formas alternativas. Una definición simple de matriculación sería computar el porcentaje de personas dentro de un grupo etario que están asistiendo a la escuela, sin considerar el nivel educativo al que asisten. Aunque imperfecto, este indicador de matrícula bruta provee información útil sobre aquellos que están en el sistema educativo formal.

La tasa bruta de matriculación por nivel de enseñanza es el porcentaje de población escolarizada en cada nivel de enseñanza coincida o no con la edad teórica del nivel que los estudiantes cursen, respecto del total de la población de ese grupo de edad. La tasa de matriculación bruta (2011-2015) para el nivel inicial y secundario muestra una tendencia creciente mientras que para el nivel primario decreciente (Gráfico III.A.3.1).



Fuente: Elaboración propia en base a información del Observatorio Argentinos por la Educación

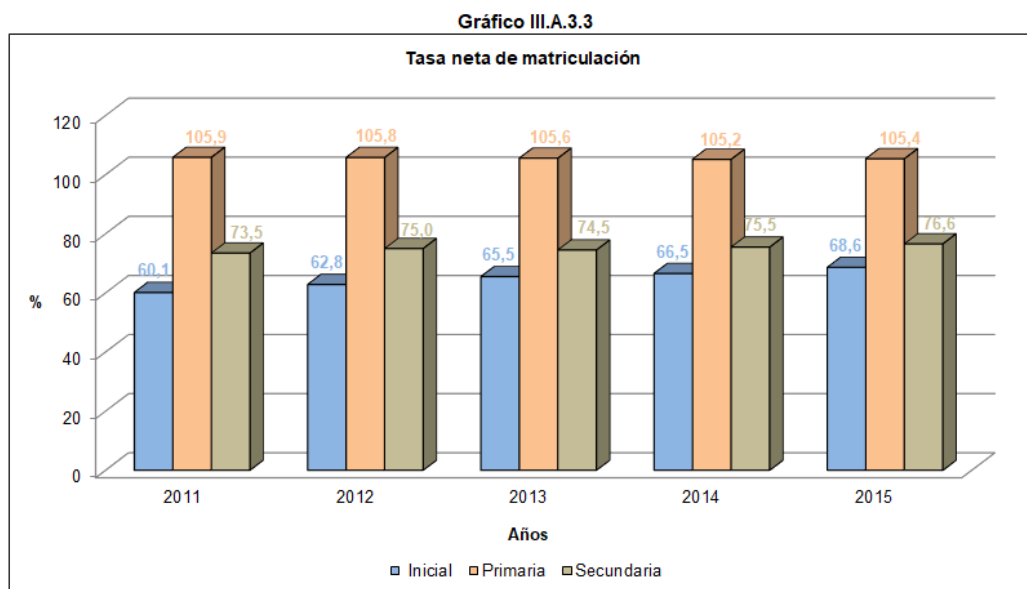
La tasa de escolarización bruta por grupo de edad es el porcentaje de personas en edad escolar que asiste a algún establecimiento de la educación formal independientemente del nivel de enseñanza que cursan. Para todas las edades se percibe incrementos significativos de las personas que asisten a los establecimientos educativos según los censos 2001 y 2010 (Gráfico III.A.3.2).



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Dirección de Estadísticas y Censos (INDEC)-Dirección de Estadísticas Sectoriales en base a los Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010.

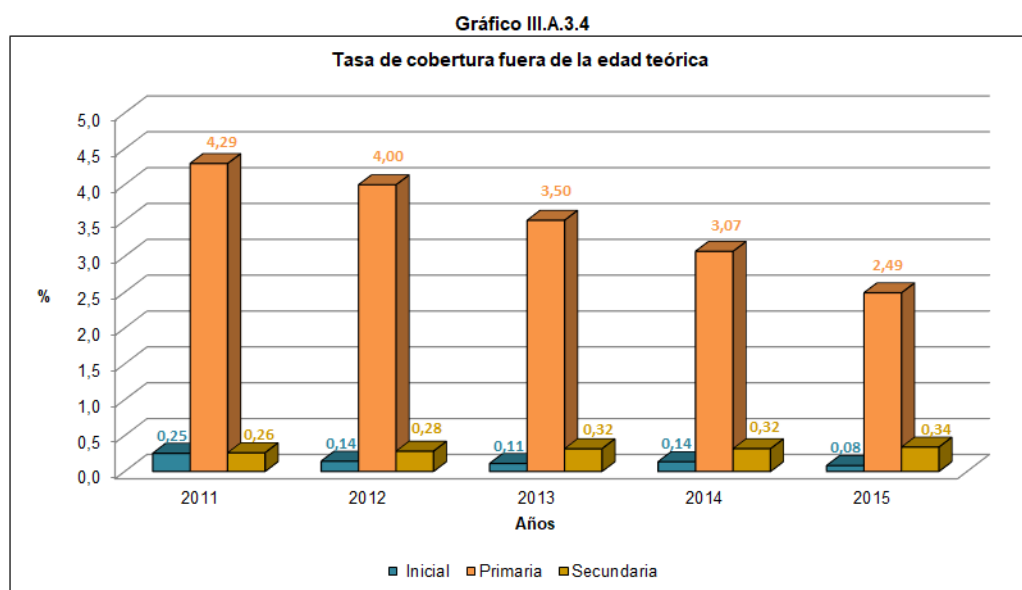
Otra posibilidad, es el porcentaje de personas dentro de un cierto grupo etario que asisten al nivel educativo correspondiente a su edad: matriculación neta.

La tasa de matriculación neta escolar entre los años 2011 y 2015 arroja distintos resultados. La tasa de matriculación inicial presenta incrementos en el período, la tasa de matriculación primaria una caída con respecto al 2011, pero mejora con respecto al 2014. En el caso de la tasa de matriculación del secundario se percibe una mejora significativa (Gráfico III.A.3.3).



Fuente: Elaboración propia en base a información del Observatorio Argentinos por la Educación

La tasa de cobertura fuera de la edad teórica permite conocer el porcentaje de la población que cursa sus estudios fuera de la edad teórica, se mide como la diferencia entre la tasa bruta y la tasa neta de matrícula, presenta un decrecimiento para el nivel inicial y primario, pero no así para el nivel secundario (Gráfico III.A.3.4).



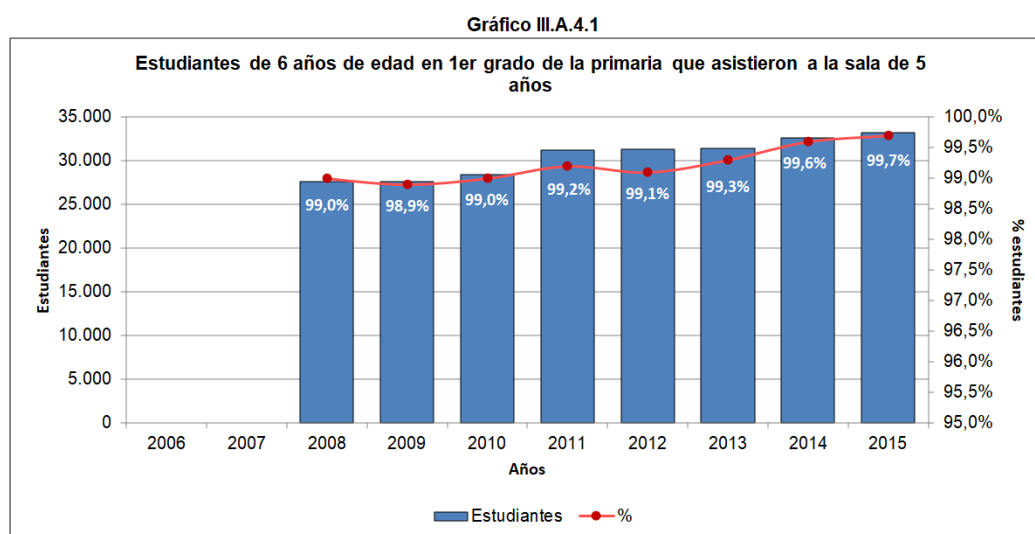
Fuente: Elaboración propia en base a información del Observatorio Argentinos por la Educación

Los efectos intermedios no han sido iguales en todos los grados/años ni

niveles educativos, siendo menos las mejoras a nivel primario que en el secundario, y en los primeros años menos que en los últimos, tendencia que no logra revertirse, no alcanzando los resultados esperados por los hacedores de la política educativa.

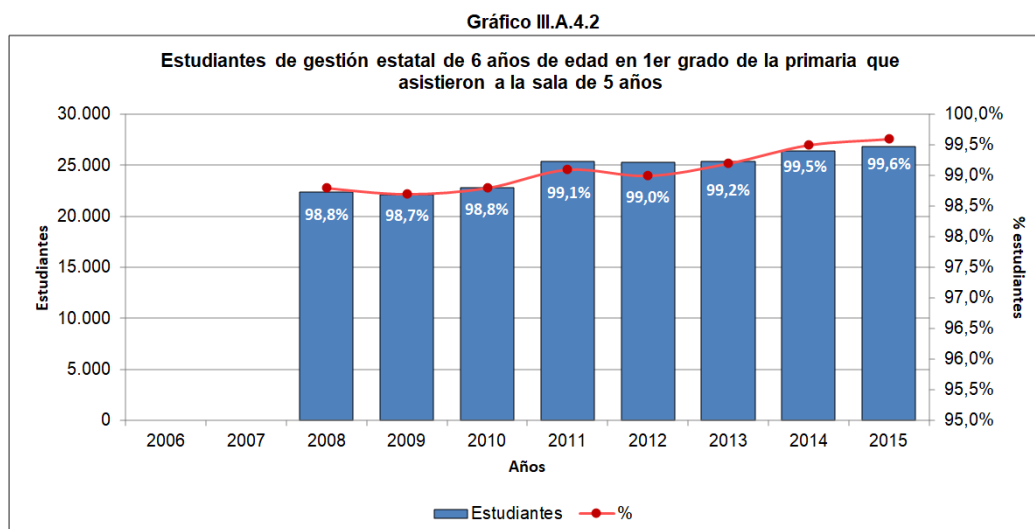
#### 4. EGRESO

Los estudiantes de 6 años en 1er grado de la primaria que asistieron a la sala de 5 años presentan una tendencia creciente, en promedio el 99,2% de los estudiantes se encuentran en 1er grado, entre 2008-2015 (Gráfico III.A.4.1).



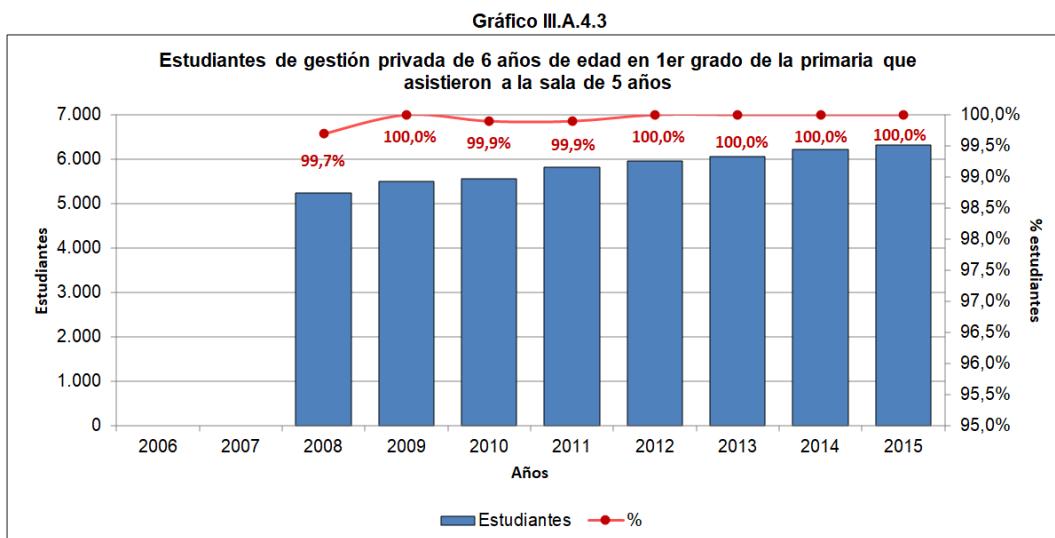
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los estudiantes de gestión estatal de 6 años en 1er grado de la primaria que asistieron a la sala de 5 años muestran una tendencia creciente, en promedio el 99,1% se encuentran en 1er grado entre 2008-2015 (Gráfico III.A.4.2).



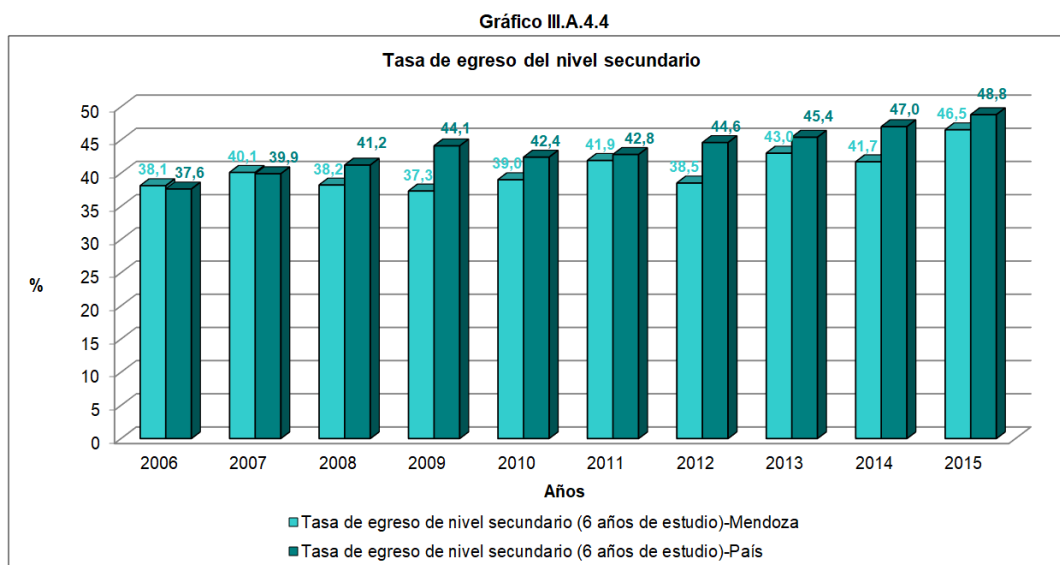
Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Los estudiantes de gestión privada de 6 años en 1er grado de la primaria que asistieron a la sala de 5 años muestran una tendencia creciente, en promedio 100% de los estudiantes que asistieron a sala de 5 años se encuentran en 1er grado entre 2008-2015 (Gráfico III.A.4.3).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2006-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

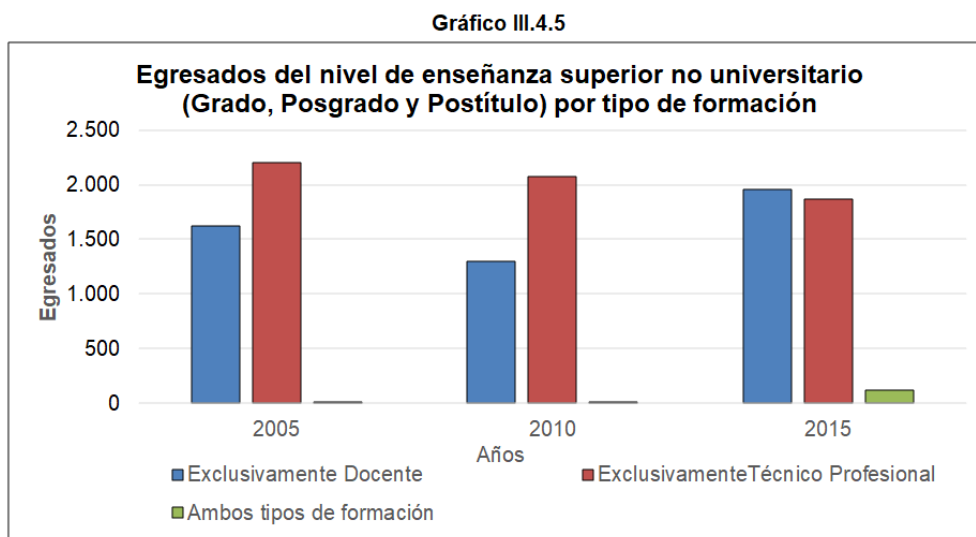
La tasa de egreso de nivel secundario (6 años de estudios) para Mendoza y el país muestra que Mendoza al comienzo del período supera el promedio del país (2006 y 2007), luego los datos se revierten con un alejamiento en el período, para luego acercarse en el 2015, pero Mendoza se encuentra en el 2015 por debajo del promedio del país en 2,28% p.p. El promedio de tasa de egreso de nivel secundario de Mendoza en el período ronda el 40,43% y a nivel país el 43,38% (Gráfico III.A.4.4).



Fuente: elaboración propia en base a información de Boletines de Estadística N° 2-La escolarización de los adolescentes de 13 a 17 años-DIEE (Dirección de Información y Estadística Educativa). DNPPE (Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas).SICE (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa)-Año 2018

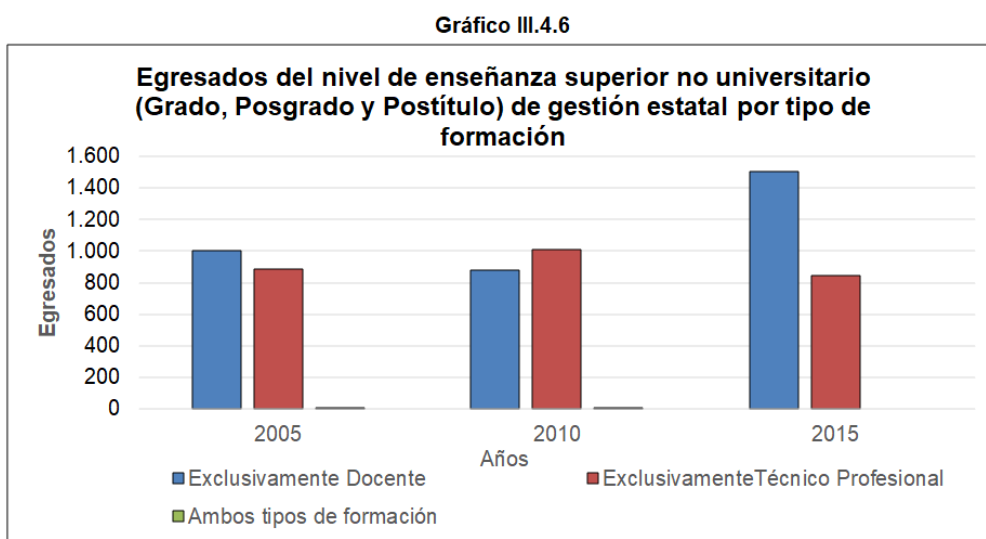
El total de egresados del nivel de enseñanza superior no universitario (grado,

posgrado y postítulo) por tipo de formación manifiestan distintos comportamientos, mientras que los de formación exclusivamente docente y de ambos tipos de formación aumentan, los de exclusivamente técnico profesional disminuyen (Gráfico III.A.4.5).



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2005-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de egresados del nivel de enseñanza superior no universitario (grado, posgrado y postítulo) de gestión estatal, por tipo de formación se comportan de manera dispar, cuando los egresados de formación exclusivamente docente disminuyen, los de ambos tipos de formación aumentan, y viceversa, los de exclusivamente técnico profesional no registran egresados para el 2015 (Gráfico III.A.4.6).

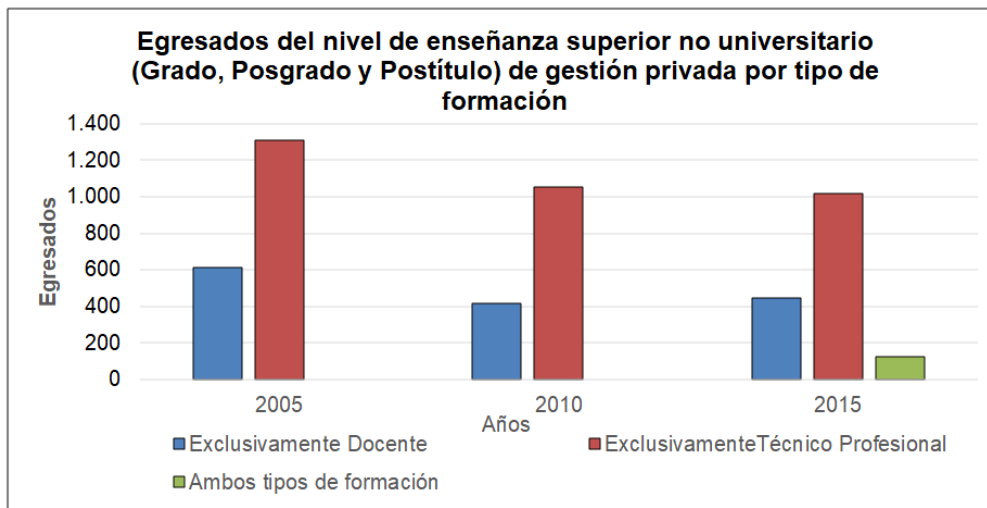


Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2005-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

El total de egresados del nivel de enseñanza superior no universitario (grado, posgrado y postítulo) de gestión privada, por tipo de formación se comportan también

de manera dispar, mientras que los egresados de formación exclusivamente docente disminuyen y luego aumentan, los de ambos tipos de formación presentan una tendencia decreciente, y los de exclusivamente técnico profesional registran egresados para el 2015 a diferencia de la gestión estatal (Gráfico III.A.4.7).

Gráfico III.4.7



Fuente: elaboración propia en base a información de los Anuarios Estadísticos 2005-2015. Relevamientos Anuales 2006-2015. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE). Ministerio de Educación de la Nación (ME).

Mientras que la tasa de egreso de nivel inicial ronda el 100%, el nivel secundario no llega al 50% y en el nivel superior solo mejora el egreso de la formación exclusivamente docente.

La evaluación de efectividad educativa mendocina permite realizar conclusiones por dimensiones intermedias e indicadores. La tasa de promoción efectiva de primaria (1<sup>er</sup> grado a 6<sup>o</sup> grado) es alta. La tasa de promoción efectiva de secundaria (7<sup>o</sup> grado a 5<sup>o</sup> año) es alta, pero menor que primaria. En cuanto a los logros académicos en primaria en función de los Operativos Nacionales de Evaluación y Aprender para Lengua, el porcentaje con calificación alto recién es superado en 2015, entre dichos años las evaluaciones muestran mayores porcentajes en Medio y Bajo (ONE) que son superado con Satisfactorio y Avanzado (Aprender), situación que no se puede afirmar que se sostenga en las evaluaciones posteriores. En cuanto a Matemática de Primaria, los porcentajes de medio y alto de los ONE guardan relación con Satisfactorio y Avanzado del Aprender. En Ciencias Sociales y Naturales de Primaria también se observa que los porcentajes de Alto y medio de los ONE guardan relación con Avanzado y Satisfactorio del Aprender.

En cuanto a los logros académicos para secundario, se puede observar que los porcentajes de desempeño Alto disminuyen y no son superados por el desempeño Avanzado del Aprender. Los resultados del Aprender de matemática evidencian que la mayor dificultad la tienen los alumnos en esta materia, porcentajes

que se sostienen elevados de por debajo de nivel básico y básico. Los estudiantes de secundaria no parecerían tener mayores dificultades en Ciencias Sociales, pero si se observa una tendencia decreciente para Ciencias Naturales.

En cuanto al acceso, la matriculación bruta para el nivel inicial y secundario muestra una tendencia creciente mientras que para el nivel primario decreciente. La tasa de sobreedad presenta una tendencia decreciente en todos los grados de primaria a medida que avanzan los años escolares.

En cuanto al egreso, la tendencia es creciente en primaria y secundaria. En el nivel superior no universitario mejora en exclusivamente docente, pero cae en técnico-profesional.

Queda en evidencia que las apreciaciones se pueden realizar solo por indicador, sin poder arribar a consideraciones en conjunto, esto plantea la necesidad construir un índice de efectividad educativa (Figura III.A) que aporte información para el índice general de calidad educativa.

**Figura III.A. Síntesis de indicadores de evaluación de efectividad educativa para la construcción del índice de efectividad educativa**

Dimensión evaluativa	Dimensiones generales	Dimensiones intermedias	Variable/indicador
Efectividad educativa	Permanencia	Promoción efectiva	Promoción efectiva primaria
			Promoción efectiva secundaria
		Repitencia	Repitencia primaria
			Repitencia secundaria
		Abandono interanual	Abandono interanual primaria
			Abandono interanual secundaria
	Logros académicos	Logros académicos primaria	Resultado primaria lengua (ONE-Aprender)
			Resultados primaria matemática (ONE-Aprender)
			Resultados primaria ciencias sociales (ONE-Aprender)
			Resultado primaria ciencias naturales (ONE-Aprender)
		Logros académicos secundaria	Resultados secundaria lengua (ONE-Aprender)
			Resultados secundaria matemática (ONE-Aprender)
			Resultados secundaria ciencias sociales (ONE-Aprender)
			Resultados secundaria ciencias naturales (ONE-Aprender)
	Acceso	Escolarización	Tasa de escolarización inicial
			Tasa de escolarización primaria
			Tasa de escolarización secundaria
Sobreedad		Tasa sobreedad primaria	
		Tasa de sobreedad secundaria	
Egreso	Estudiantes de 6 años	Estudiantes de 6 años en primer grado que asistieron a sala de 5 años	
		Egresados nivel secundario	
	Egresados	Egresados nivel superior no universitario	

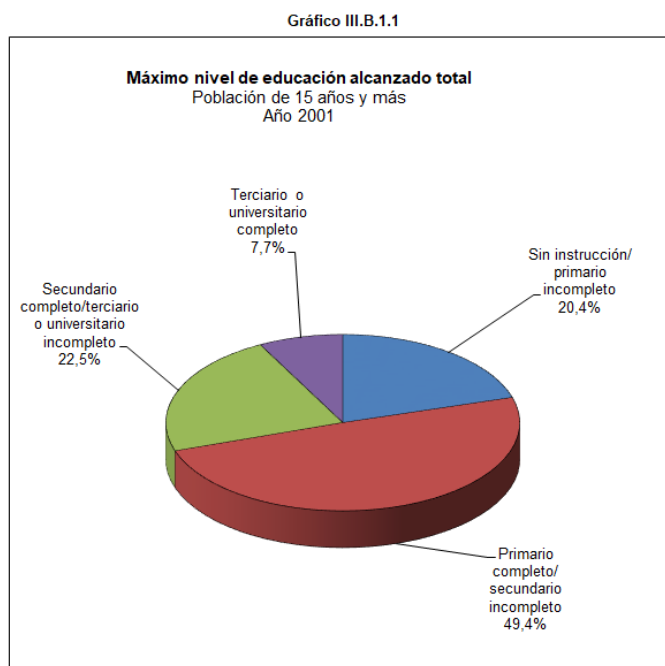
Concluida la evaluación de efectividad educativa se continúa con la evaluación de eficacia educativa.

## B. EVALUACIÓN DE EFICACIA EDUCATIVA

Para Subirats *et al.*, el criterio de eficacia está en relación directa con la categoría de los efectos (*outcomes*), se refieren a la relación entre los efectos esperados de una política y los que efectivamente se dan en la realidad social y definen que la constatación y la apreciación de la eficacia de una política pública se llevan a cabo al comparar los valores-objetivo (los objetivos) definidos en el Programa Político Administrativo y los efectos reales en los beneficios finales de la política pública. El criterio comprende una reconstrucción causal y analítica de la relación entre una política pública y la relación social, así identificada entre los objetivos políticos y la solución real del problema (2012, p. 220). La evaluación de eficacia con indicadores socioeconómico y de desarrollo humano (Anexo Capítulo III.B, p. 318).

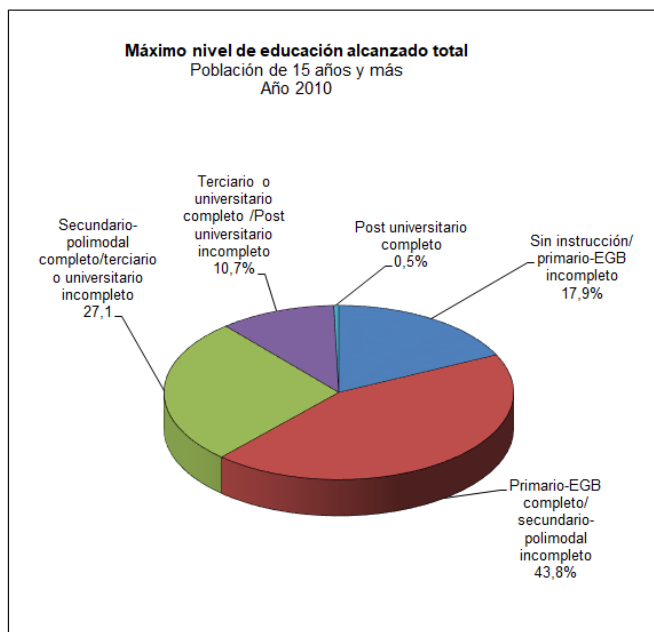
### 1. SOCIOECONÓMICO

El máximo nivel de enseñanza alcanzado por la población adulta es la distribución porcentual de la población de 15 años y más, total y económicamente activa, según el máximo nivel de enseñanza alcanzado, ya sea que lo haya completado o no. Entre los censos 2001 y 2010, aumenta la población con secundario completo/terciario y/o universitario incompleto, disminuye la población con primaria completa/polimodal y/o secundario incompleto y sin instrucción y primario-EGB incompleta (Gráficos III.B.1.1 y ver Gráfico III.B.1.2).



Fuente: Elaboración propia en base a información del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010. Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas de la provincia de Mendoza (DEIE)

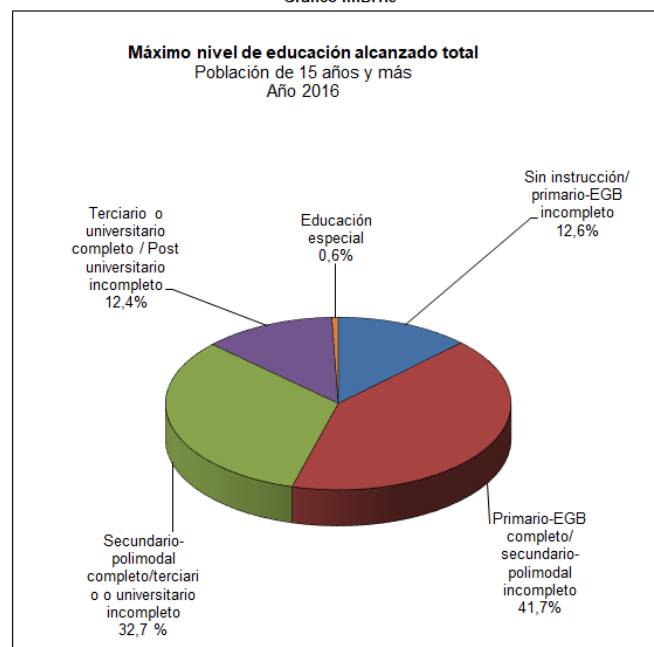
Gráfico III.B.1.2



Fuente: Elaboración propia en base a información del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010. Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas de la provincia de Mendoza (DEIE)

En el 2016 se consolida la tendencia de aumento de la población con secundario completo/terciario y/o universitario incompleto, disminuye la población con primaria completa/polimodal y/o secundario incompleto y sin instrucción y primaria incompleta (Gráfico III.B.1.3).

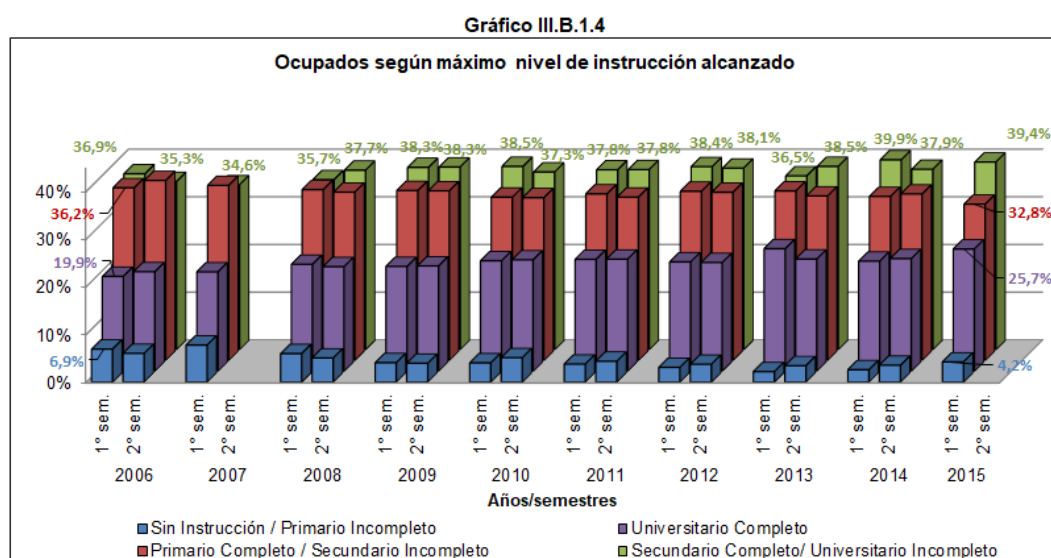
Gráfico III.B.1.3



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Encuesta de Condiciones de Vida. Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas de la provincia de Mendoza (DEIE)

Los ocupados por nivel de instrucción expresan la población económicamente activa que tiene empleo o desarrolla una actividad destinada a la producción de bienes y servicios, según el nivel de instrucción alcanzado. Entre el primer trimestre

de 2006 y del 2015, la población ocupada sin instrucción/primario se redujo en un 2,7% y con primario completo/secundario incompleto en 3,4%. La población ocupada con secundario completo/ universitario incompleto aumentó en 2,5% y con universitario completo en 5,8%. En estas variaciones puede haber también un componente no solo relacionado al nivel de instrucción, sino también a la actividad económica que demanda cada tipo de empleo. En ambos casos, ocupados con secundario completo/universitario incompleto y universitario completo presentan resultados favorables de mejoras en la inserción laboral. Por ejemplo, la caída en la construcción por la situación económica, dejará fuera del mercado laboral a personas con menor nivel de instrucción (Gráfico III.B.1.4).



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE). Gobierno de Mendoza-Encuesta Permanente de Hogares Continua (sin información disponible para el segundo semestre de los años 2007 y 2015).

La tasa de desocupación según el máximo de nivel de instrucción alcanzado muestra la relación entre la población desocupada y la población económicamente activa, teniendo en cuenta el nivel educativo alcanzado. Mide la proporción de la población económicamente activa que se encuentra desocupada y que busca empleo activamente<sup>18</sup>.

Entre el primer semestre 2006 y 2015 se observa una disminución de los desocupados según el máximo nivel de instrucción alcanzado.

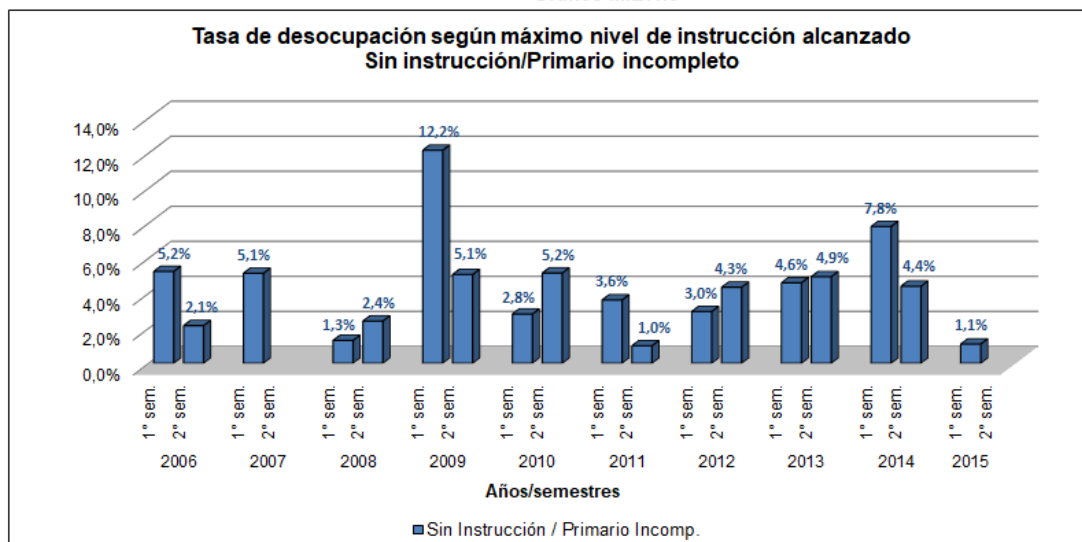
<sup>18</sup> La población desocupada se refiere a las personas que, no teniendo ocupación, están buscando activamente trabajo. Corresponde a Desocupación Abierta. Este concepto no incluye otras formas de precariedad laboral tales como personas que realizan trabajos transitorios mientras buscan activamente una ocupación, aquellas que trabajan jornadas involuntariamente por debajo de lo normal, a los desocupados que han suspendido la búsqueda por falta de oportunidades visibles de empleo, etc.

La población económicamente activa (PEA) está integrada por las personas que tienen una ocupación o sin tenerla la están buscando activamente. Es decir que está compuesta por la población ocupada más la desocupada.

El indicador se calcula como el cociente entre la población desocupada y la población económicamente activa por cien, para cada uno de los niveles de instrucción analizados. La unidad de medida se expresa en porcentaje de la población.

En el período 2006-2015, la tasa de desocupación para la población sin instrucción o con primaria incompleta ronda entre un mínimo de 1% (segundo semestre 2011) y un máximo de 12,2% (primer semestre 2009), alcanzando en el primer semestre del 2015, el 1,15% (Gráfico III.B.1.5).

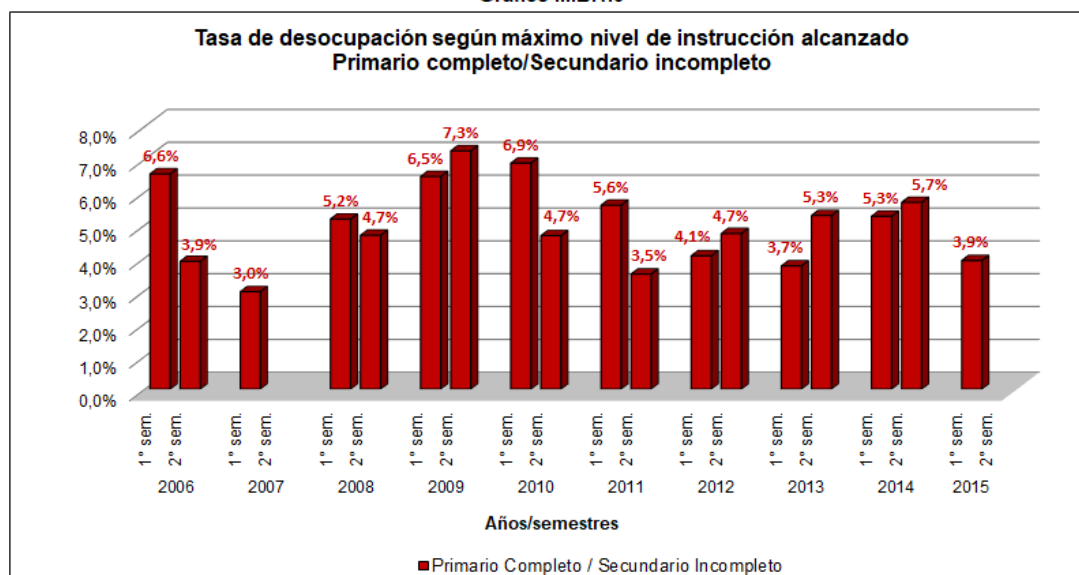
Gráfico III.B.1.5



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE). Gobierno de Mendoza-Encuesta Permanente de Hogares Continua (sin información disponible para el segundo semestre de los años 2007 y 2015).

En el período 2006-2015, la tasa de desocupación para la población con primaria completa/secundario incompleto oscila entre un mínimo de 3% (primer semestre 2007) y un máximo de 7,3% (segundo semestre 2009), alcanzando en el primer semestre del 2015, el 3,9% (Gráfico III.B.1.6).

Gráfico III.B.1.6

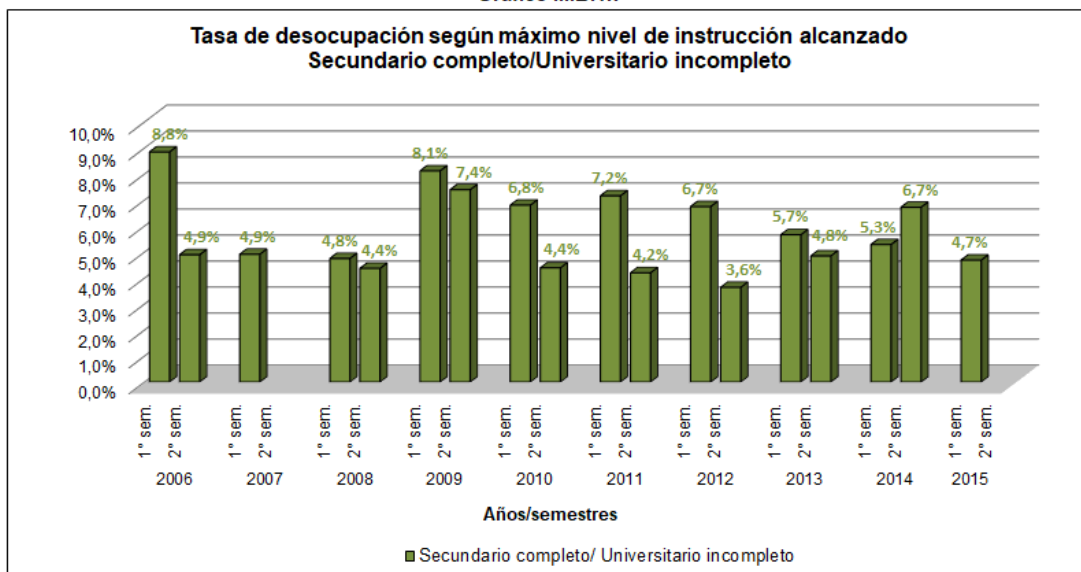


Fuente: Elaboración propia en base a información de la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE). Gobierno de Mendoza-Encuesta Permanente de Hogares Continua (sin información disponible para el segundo semestre de los años 2007 y 2015).

En el período 2006-2015, la tasa de desocupación para la población con secundario completo/universitario incompleto oscila entre un mínimo de 3,6%

(segundo semestre 2012) y un máximo de 8,8% (primer semestre 2006), alcanzando en el primer semestre del 2015, el 4,7% (Gráfico III.B.1.7).

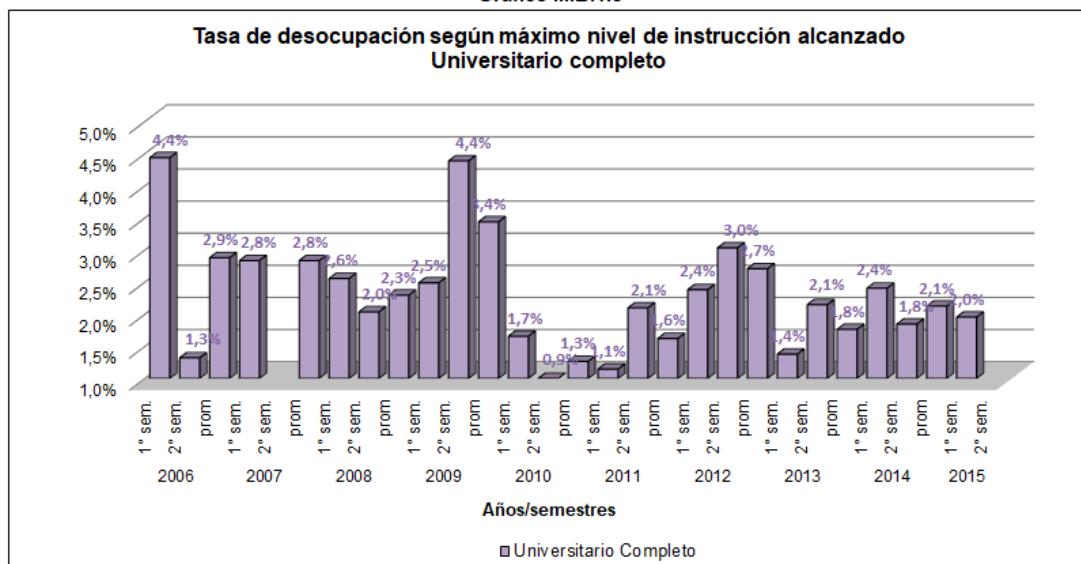
Gráfico III.B.1.7



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE). Gobierno de Mendoza-Encuesta Permanente de Hogares Continua (sin información disponible para el segundo semestre de los años 2007 y 2015).

En el período 2006-2015, la tasa de desocupación para la población con universitario completo oscila entre un mínimo de 0,9% (segundo semestre 2010) y un máximo de 4,4% (primer semestre 2006 y segundo semestre 2009), alcanzando en el primer semestre del 2015, el 2,0% (Gráfico III.B.1.8).

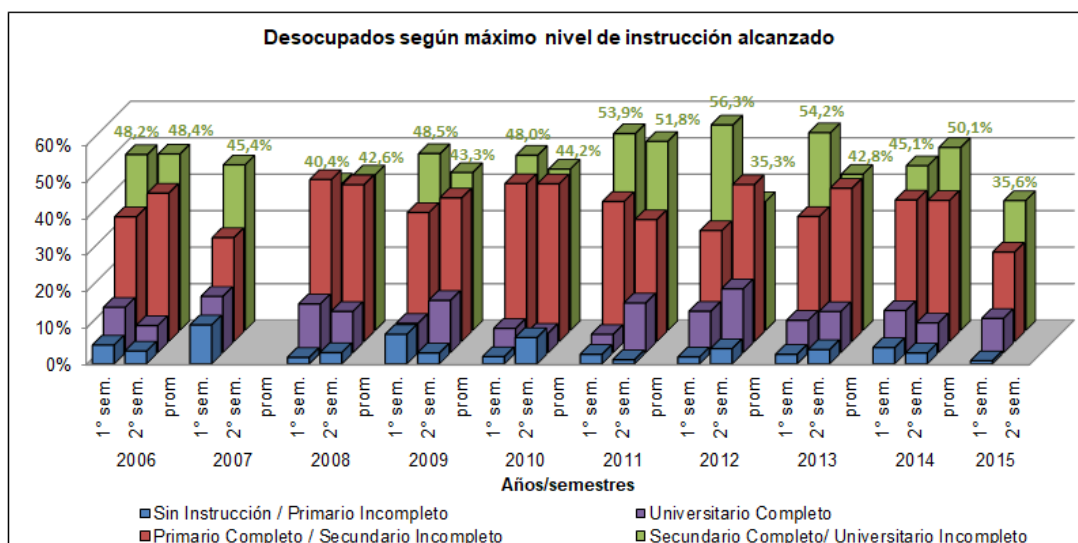
Gráfico III.B.1.8



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE). Gobierno de Mendoza-Encuesta Permanente de Hogares Continua (sin información disponible para el segundo semestre de los años 2007 y 2015).

El mayor porcentaje de desocupados por nivel de instrucción se produce en la población con secundario completo/universitario incompleto, seguido de la población con primario incompleto/secundario completo (Gráfico III.B.1.9).

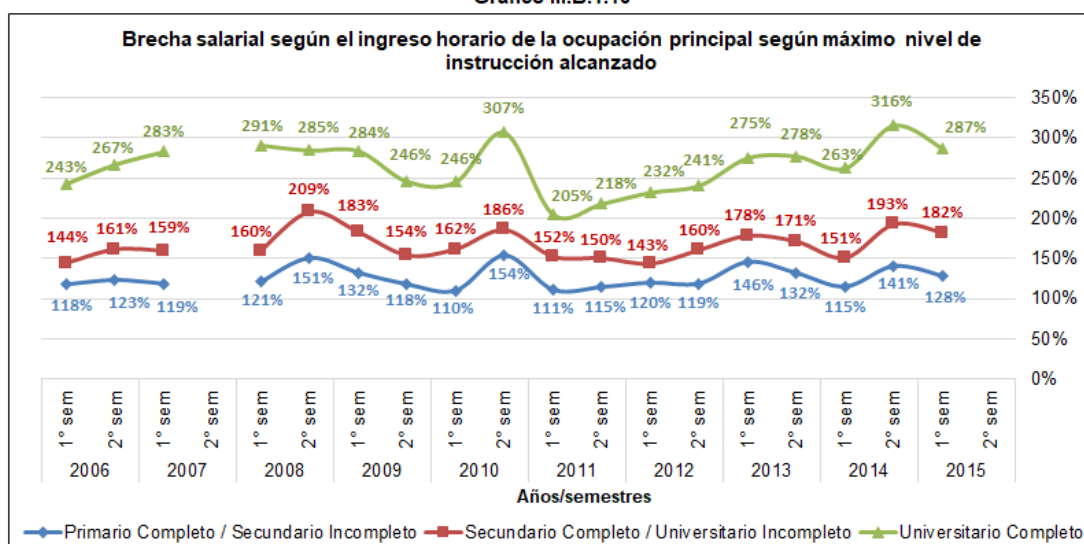
Gráfico III.B.1.9



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE). Gobierno de Mendoza-Encuesta Permanente de Hogares Continua (sin información disponible para el segundo semestre de los años 2007 y 2015).

La brecha salarial según el ingreso horario de cada uno de los distintos niveles de instrucción respecto del nivel más bajo de los ocupados sin instrucción/primario incompleto representa para el período entre 1 y 1,4 veces el ingreso horario para los ocupados con primario completo/secundario incompleto; entre 1,3 y 1,9 veces el ingreso horario para los ocupados con secundario completo/universitario incompleto y entre 1,86 a 2,87 veces el ingreso horario para los ocupados universitarios. A mayor nivel de instrucción alcanzado mayor brecha salarial (Gráfico III.B.1.10).

Gráfico III.B.1.10



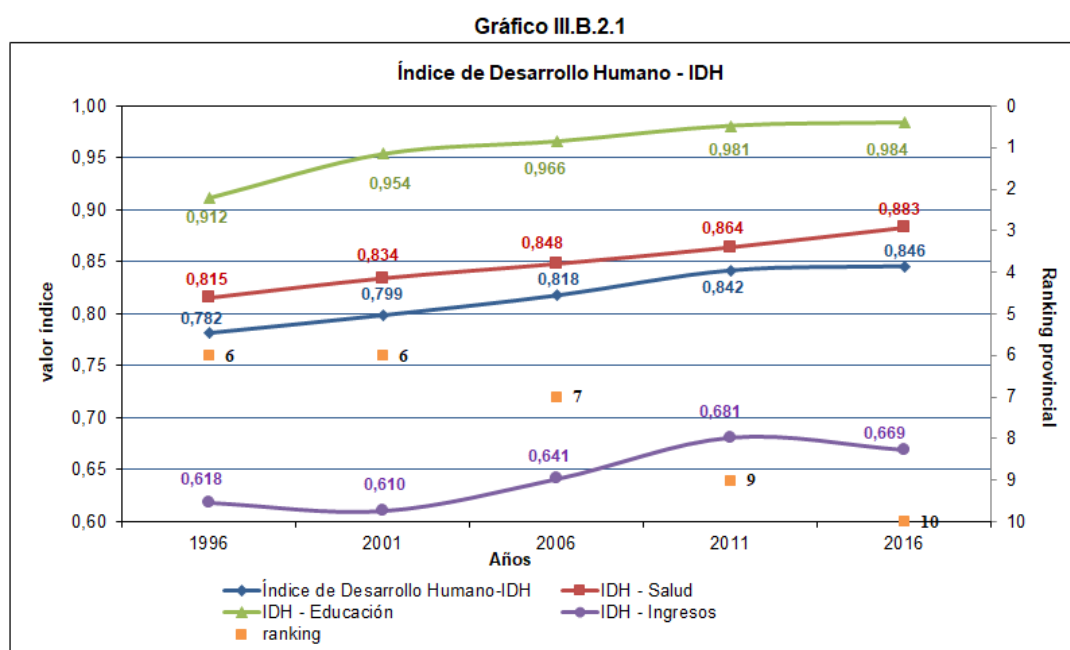
Fuente: Elaboración propia en base a información de la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE). Gobierno de Mendoza-Encuesta Permanente de Hogares Continua (sin información disponible para el segundo semestre de los años 2007 y 2015).

## 2. DESARROLLO HUMANO

El Programa para las Naciones Unidas (PNUD), para la construcción del IDH (Índice de Desarrollo Humano) por provincia también se consideran las tres

dimensiones básicas utilizadas. La variable de la dimensión: tener una vida larga y saludable -esperanza de vida al nacer-; la segunda dimensión: poseer conocimientos para relacionarse con el entorno (las variables consideradas son la tasa de alfabetización de la población adulta y la tasa combinada de matriculación en la educación primaria, secundaria y terciaria, con las que se construyó el índice de educación y la tercera dimensión: gozar de un nivel de vida decente (ingreso per cápita, ajustado para cada provincia según las paridades del poder de compra del consumidor, luego se utilizó el deflactor de precios implícitos del PIB de Argentina para obtener pesos constantes de 2005 y un factor de corrección del Programa de Comparación Internacional del Banco Mundial, para obtener la Paridad de Poder Adquisitivo internacional en dólares constantes de 2005).

El valor de índice para educación en el período de estudio mejora como así también el de salud, pero el índice de ingresos cae. Al comparar los valores del índice de desarrollo humano con el resto de las provincias se observa una caída sostenida en el ranking provincial. Mendoza ocupó el sexto lugar en 1996 y 2001, séptimo lugar en el 2006 y décimo en el 2016 (Gráfico III.B.2.1).

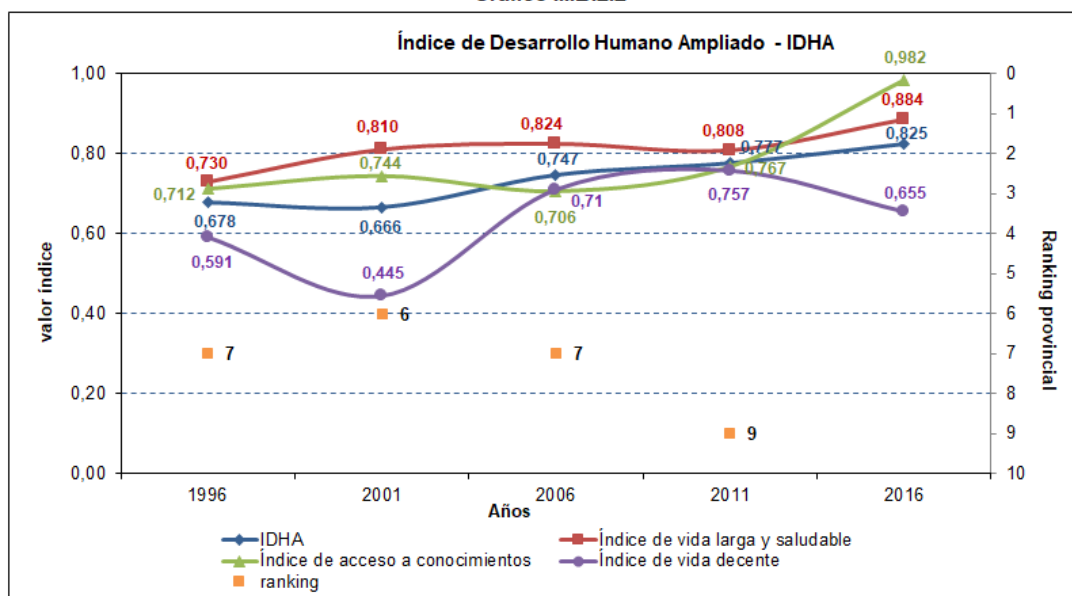


Fuente: elaboración propia en base a datos publicados en: Información para el desarrollo sostenible: Argentina y la Agenda 2030. Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2017. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Argentina

El índice de desarrollo humano ampliado para el índice de educación de acceso a conocimientos: tasa de alfabetismo, tasa bruta de matriculación combinada, tasa de sobriedad y calidad educativa. Al incluir estas últimas dos variables, el índice de educación ampliado muestra valores inferiores al índice de educación. Al comparar los valores del índice de desarrollo humano ampliado con el resto de las provincias se observa una caída sostenida en el ranking provincial. Mendoza ocupó

séptimo lugar en el 2006 y el noveno en el 2011 (Gráfico III.B.2.2).

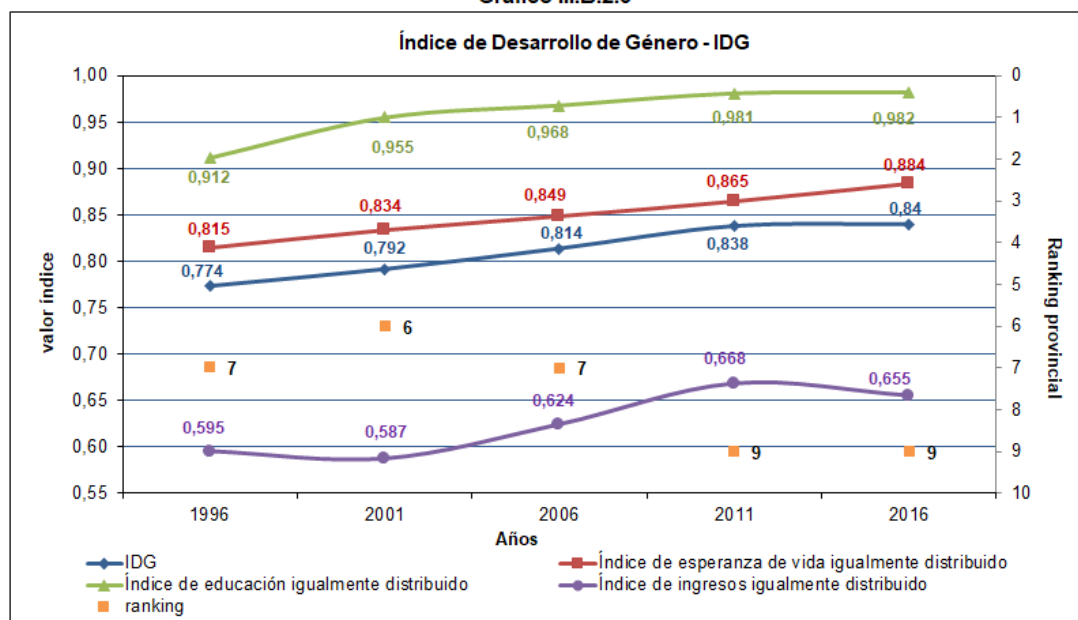
Gráfico III.B.2.2



Fuente: elaboración propia en base a datos publicados en: Información para el desarrollo sostenible: Argentina y la Agenda 2030. Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2017. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Argentina

El PNUD, para el índice de desarrollo de género, considera las mismas dimensiones, las mismas variables y los mismos índices que para construir el IDH, pero se calculan separadamente para varones y mujeres, y se los combina luego mediante la técnica de índices igualmente distribuidos (Gráfico III.B.2.3).

Gráfico III.B.2.3



Fuente: elaboración propia en base a datos publicados en: Información para el desarrollo sostenible: Argentina y la Agenda 2030. Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2017. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Argentina y de la Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica (1993-2009) Dirección Nacional de Coordinación Fiscal con las Provincias (2010-2015) Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas e INDEC.

El valor de índice de educación igualmente distribuido en el período de estudio mejora como así también el de salud, pero el índice de ingresos cae. Al comparar los

valores del índice de desarrollo humano con el resto de las provincias se observa una caída sostenida en el ranking provincial. Mendoza ocupó el séptimo lugar en el 2006 y el noveno en el 2016.

La evaluación de eficacia educativa mendocina permite formalizar conclusiones por dimensiones intermedias e indicadores. La población mendocina con mayor grado de instrucción se traduce en ocupados con mayor porcentaje de secundario completo/universitario incompleto y universitario completo que se reflejan en los resultados favorables de mejoras en la inserción laboral. La disminución de la participación de la población con niveles incipientes de estudios o incompletos condiciona su empleo a actividades primarias como agrícola o construcción. Las tasas de desocupación según máximo nivel de instrucción alcanzado son significativamente menores en 2015 y se van reduciendo con mayor nivel de instrucción.

El menor porcentaje de desocupados según máximo nivel de instrucción alcanzado corresponde a sin instrucción/primario incompleto, luego universitario completo, seguidamente primario completo/secundario incompleto y por último y con mayor porcentaje de desocupados secundario completo/universitario incompleto.

La brecha salarial según el ingreso horario de cada uno de los distintos niveles de instrucción arroja que a mayor nivel de instrucción alcanzado por los ocupados, mayor brecha salarial, tendencia que se acentúa en los últimos años.

El valor de índice de educación del índice de desarrollo humano (IDH) en el período de estudio mejora como el índice de acceso al conocimiento del índice de desarrollo humano ampliado (IDH Ampliado) como así también el índice de educación igualmente distribuido del índice de desarrollo de género (IDG).

Como en la evaluación de efectividad educativa mendocina, las síntesis de resultados es posible realizar solo por indicador, sin definiciones en conjunto, pero aportan al armado del índice de eficacia educativa (ver Figura III.B) para el índice general de calidad educativa mendocina.

**Figura III.B. Síntesis de indicadores de evaluación de eficacia educativa para la construcción del índice de eficacia educativa**

Dimensión evaluativa	Dimensiones generales	Dimensiones intermedias	Variable/indicador
<b>Evaluación eficacia educativa</b>	Socioeconómico	Máximo nivel de enseñanza alcanzado	Tasa de ocupación sin instrucción/primario incompleto
			Tasa de ocupación primaria completo/secundario incompleto
			Tasa de ocupación secundario completo/universitario incompleto
			Tasa de ocupación universitario completo
		Ocupación máximo nivel de instrucción alcanzado	Resultados primaria lengua (ONE-Aprender)
			Resultados primaria matemática (ONE-Aprender)
			Resultados primaria ciencias sociales (ONE-Aprender)
			Resultado primaria ciencias naturales (ONE-Aprender)
		Brecha ingreso horario	Brecha ingreso primaria incompleta
			Brecha ingreso secundaria incompleta
			Brecha ingreso universitario incompleto
		Desarrollo humano educativo	Desarrollo humano educativo
	Índice de acceso conocimientos del Índice de Desarrollo Humano Ampliado		
	Índice de educación igualmente distribuido del Índice de Desarrollo de Género		

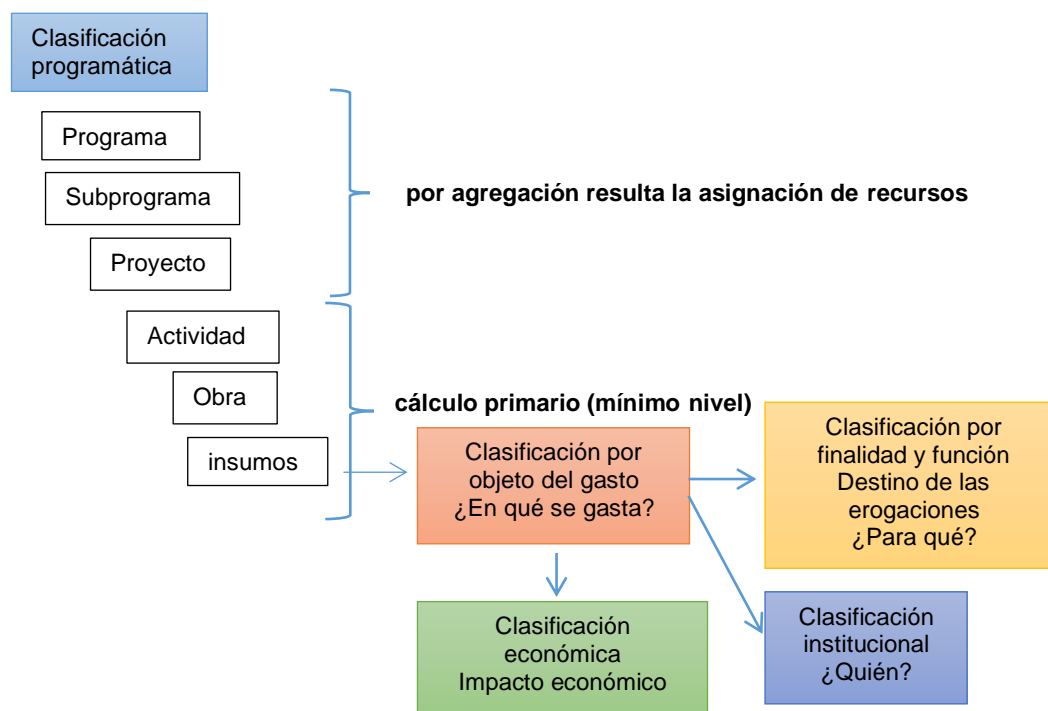
Acabada la evaluación de eficacia educativa se avanza con la evaluación de eficiencia educativa en la asignación de recursos.

### **C. EVALUACIÓN DE EFICIENCIA EN LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS**

La ejecución de los presupuestos por la administración pública provincial constituye la etapa de implementación a través de planes de acción y actos de implementación (*outputs*). Desde el punto de vista presupuestario, la técnica de presupuesto por programas constituye una unidad formal de asignación de recursos con el objeto de generar productos. Estos productos pueden ser terminales o intermedios. Los productos terminales constituyen la razón de ser de cada organismo público y trascienden su ámbito para satisfacer demandas o necesidades externas a la institución. Los productos intermedios satisfacen demandas internas del organismo público y son destinadas a la elaboración de otros productos para la institución.

Las categorías programáticas tienen delimitados los productos que generan y los insumos que se asignan a cada una de ellas. Esta clasificación implica la asignación de recursos financieros a cada una de las categorías programáticas del presupuesto: programa, subprograma, proyecto, actividad y obra. El cálculo primario se realiza a nivel de las categorías programáticas de mínimo nivel (actividad y obra) y por agregación resulta la agregación de los recursos financieros en las categorías programáticas de mayor nivel (proyecto, subprograma y programa). La clasificación programática del presupuesto es un aspecto parcial de la aplicación de la técnica de

la programación presupuestaria. Expresa sólo uno de los elementos de la programación: los recursos financieros. La utilización de esta clasificación es una condición necesaria, pero no suficiente para la aplicación del presupuesto por programas. Dicha aplicación implica vincular las variables financieras con las reales (recursos físicos y producción terminal o intermedia).



Fuente: elaboración propia

Los distintos gastos necesarios para las categorías programáticas se ordenan según el objeto de las erogaciones. Los incisos y las partidas, principales, parciales y subpartidas constituyen la clasificación presupuestaria por objeto del gasto o sea la naturaleza específica del gasto o en qué se gasta: gasto en personal, bienes de consumo, servicios no personales, bienes de uso, transferencias y otros gastos.

La clasificación económica de las erogaciones procura brindar elementos de juicio útiles para analizar los efectos que la actividad del Estado provoca en la economía, distingue en dos grandes grupos: erogaciones corrientes y erogaciones de capital. Las erogaciones corrientes destinadas a satisfacer las necesidades de consumo del Estado derivadas de la realización de sus actividades específicas, mientras que las erogaciones de capital son aquellas que implican la incorporación de bienes materiales e inmateriales que contribuyen a incrementar el activo del Estado y las transferencias de capital. La combinación de la clasificación económica y por objeto del gasto permite observar la parte del gasto clasificados por incisos que se orienta a gastos corrientes o de capital.

La clasificación por finalidad y función se refiere a los grandes objetivos, fines

o finalidades que se propone el Estado al disponer sus gastos. Esta clasificación distingue cinco finalidades que incluye funciones: Administración gubernamental; Servicios de defensa y seguridad; Servicios sociales; Servicios económicos y Deuda pública. La finalidad de Servicios sociales incluye las funciones de: seguridad social; educación y cultura; salud; trabajo; promoción y asistencia social, vivienda y urbanismo y agua potable y alcantarillado.

La clasificación institucional, administrativa o jurisdiccional distinguir entre los distintos niveles institucionales encargados de la toma de decisiones presupuestarias.

Las clasificaciones presupuestarias de las erogaciones dan sustento a la evidencia empírica para realizar las evaluaciones de eficiencia en la asignación de recursos y eficiencia productiva de la política educativa de Mendoza entre los años 2006 y 2015.

Para Subirats *et al.*, la evaluación de eficiencia en la asignación de recursos se refiere a la relación entre los recursos invertidos en una política pública y los efectos obtenidos (costos y beneficios de una política pública). La comparación se concentra, generalmente, en los principales efectos deseados establecidos en el programa político administrativo (presupuesto aprobado). En consecuencia, los interrogantes van en el sentido de saber si se hubieran podido alcanzar los mismos efectos con menos recursos o si, con los mismos recursos, se podría alcanzar un mejor nivel de realización de los objetivos (2012, p. 222-224).

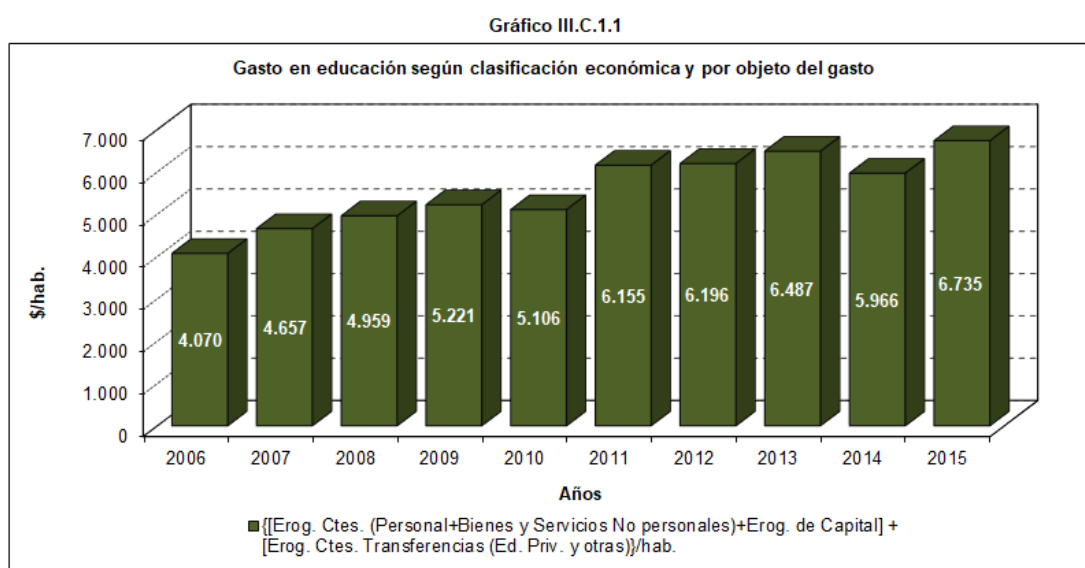
Para realizar la evaluación de eficiencia en la asignación de recursos se utilizan las clasificaciones presupuestarias por objeto del gasto y económica. Bolívar (2012, p. 370-371) señala que esta clasificación clásica hace referencia a la naturaleza del gasto, es decir, en qué gasta el Estado. Esta clasificación posibilita señalar las necesidades de recursos humanos y materiales, el costo de los distintos programas, actividades, proyectos, identificando los bienes y servicios comprados y las transferencias realizadas, permitiendo la registración y control presupuestario, distinguiendo entre: gastos en personal, bienes de consumo, servicios no personales, bienes de uso y transferencias (al sector privado, al sector público, al sector externo para atención de gastos corrientes o de capital) entre otros conceptos. Esta clasificación se combina con la clasificación económica que brinda información sobre los efectos de la actividad del Estado en la economía. Los gastos corrientes formados por gastos de consumo u operación para atender la actividad diaria del Estado y los gastos de capital que implican aumento del patrimonio del Estado. Ambas clasificaciones funcionan combinadas lo que permite un mayor análisis y grado de

detalle del gasto del Estado.<sup>19</sup>

Las clasificaciones de las erogaciones especificadas como variables intermedias para tienen indicadores específicos para realizar la evaluación (Anexo Capítulo III.C., p. 319).

## 1. GASTO EDUCATIVO TOTAL

La evolución del gasto en educación per cápita, según la clasificación económica y por objeto del gasto, se presenta en el Gráfico III.C.1.1, donde gasto en educación tiene un mínimo en el 2006 de \$/hab. 4.070<sup>20</sup>, un máximo en el año 2015 de \$/hab. 6.735, alcanzando en promedio \$/hab. 5.555.



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

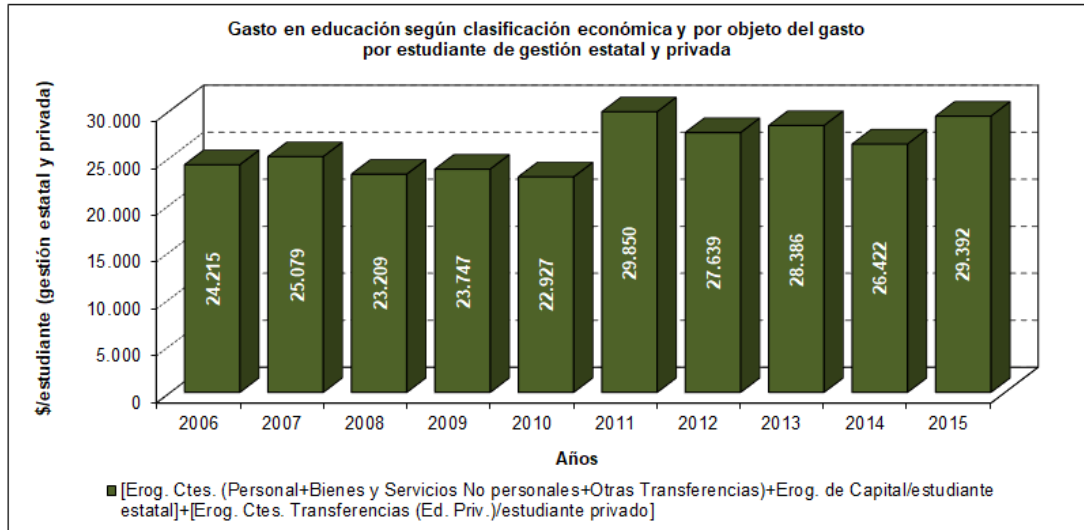
El incremento del gasto en educación por habitante, se constata también en relación con estudiantes<sup>21</sup>, el gasto de Mendoza por estudiante tiene un mínimo de \$ 24.215 por estudiante, un máximo de \$ 29.392 por estudiante y en promedio para el período de \$ 26.087 (ver Gráfico III.C.1.2).

<sup>19</sup> Los procesos de compras realizados por el gobierno provincial hasta la sanción de la Ley N° 8706 de Administración Financiera y Control (B.O. 29/08/2014) y Decreto reglamentario 1000/2015 estuvieron regidos por la Ley de Contabilidad N° 3799 (B.O. 13/03/1972) y modificatorias, también por la Ley N° 4416 de Obras Públicas (B.O. 19/02/1980). En dichos marcos jurídicos, se fijan las modalidades de compra del estado provincial: contratación directa, licitación pública y licitación privada. En dichos procesos, existen especificaciones técnicas para la adquisición de bienes y servicios y concursos de precios que garantizan la eficiencia en la asignación de recursos y la eficiencia productiva. En este marco, el gobierno provincial produce al menor costo de mercado y con la tecnología adecuada.

<sup>20</sup> Todos los valores están expresados en moneda constante, año base 2015.

<sup>21</sup> Para el cálculo de gasto por estudiante se tuvo en cuenta el gasto para la gestión estatal (personal, bienes y servicios no personales y otras transferencias) y sector privado (transferencias educación privada). Los valores están expresados en moneda constante, año base 2015.

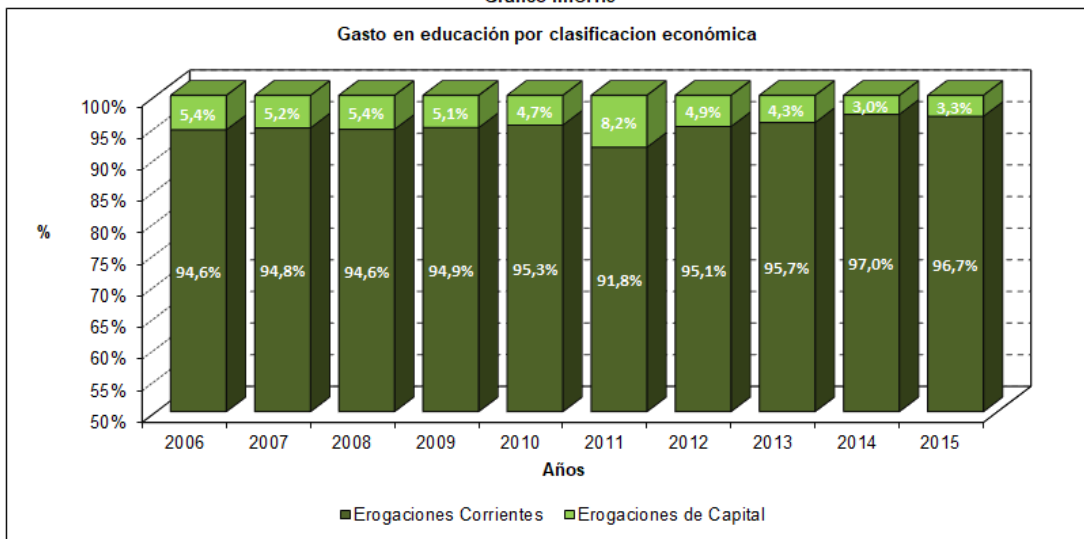
Gráfico III.C.1.2



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

Las erogaciones corrientes oscilan entre el 91,8% en 2011 y el 97% en 2014, con un promedio del 95,1% y de menos del 5% las erogaciones de capital (Gráfico III.C.1.3).

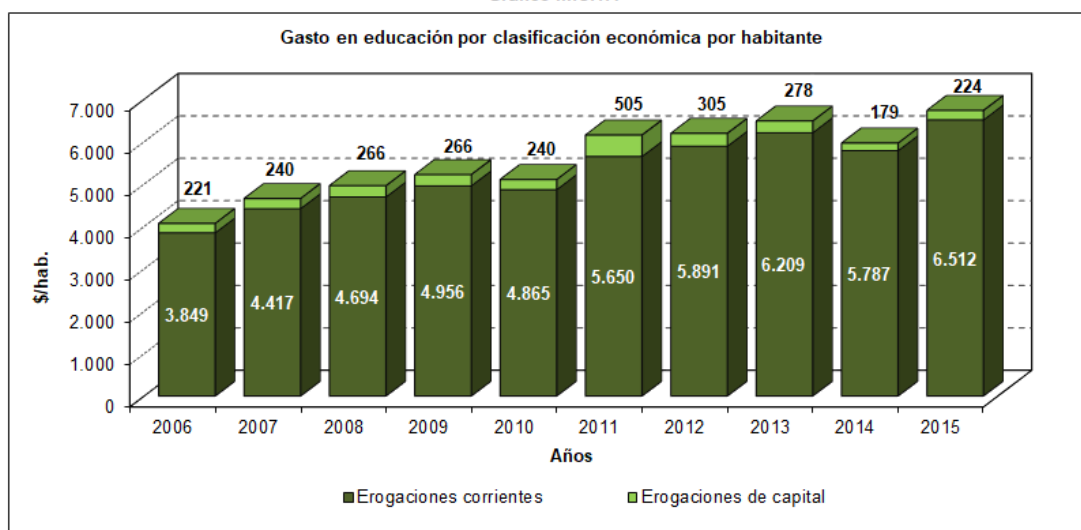
Gráfico III.C.1.3



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

Las erogaciones corrientes per cápita (por habitantes) oscilan entre \$/hab. 3.849 en 2006 y \$/hab. 6.512 en 2015, en promedio \$/hab. 5.283 y \$/hab. 272 las erogaciones de capital (Gráfico III.C.1.4).

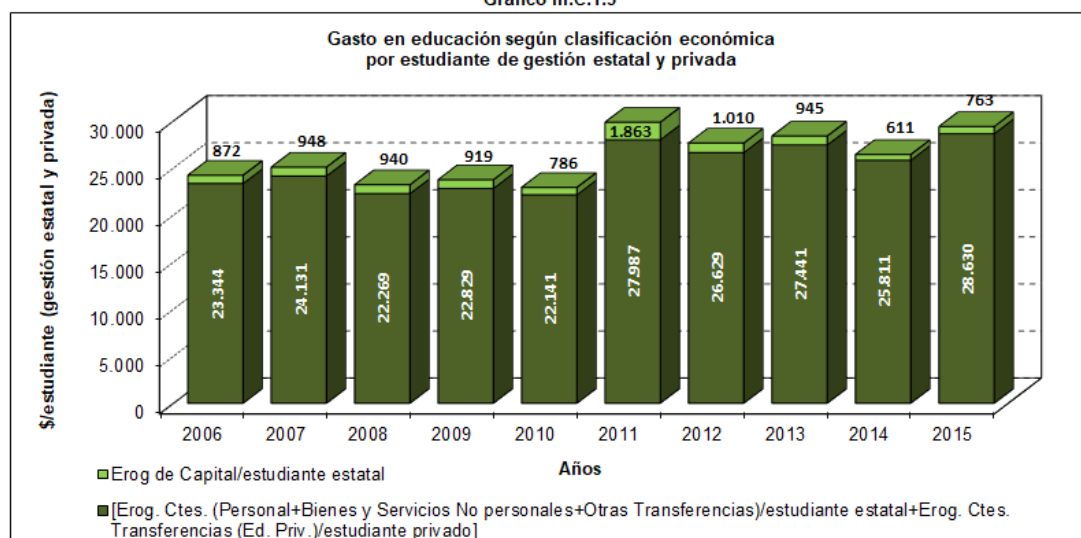
Gráfico III.C.1.4



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

Las erogaciones corrientes por estudiante oscilan entre \$22.141 por estudiante en 2010 y \$28.630 en 2015, en promedio \$ 25.121 por estudiante y \$ 966 por estudiante las erogaciones de capital (Gráfico III.C.1.5).

Gráfico III.C.1.5



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

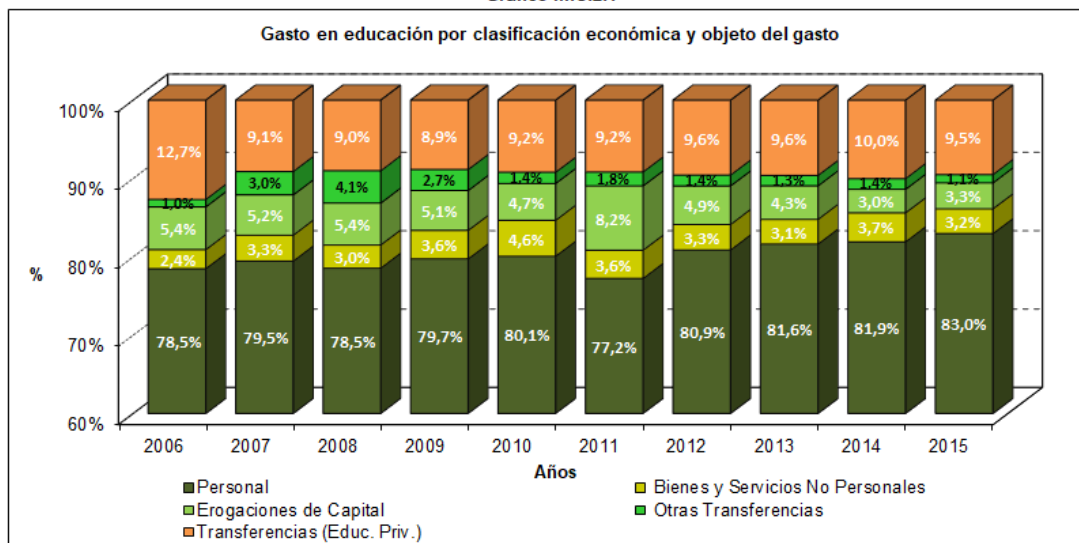
La evolución del gasto educativo total per cápita, según la clasificación económica y por objeto del gasto tiene su máximo en el 2015 de \$hab. 6.735 y el máximo en términos de estudiantes en 2011, con \$ 29.850 por estudiante.

## 2. GASTO EDUCATIVO SEGÚN CLASIFICACIÓN ECONÓMICA Y POR OBJETO DEL GASTO

En promedio, dentro de las erogaciones corrientes, el gasto en personal

ronda el 80,1%; el gasto en bienes y servicios no personales el 3,4% y el total de transferencias el 11,6% (al sector privado 9,7% y otras 1,9%) (Gráfico III.C.2.1).

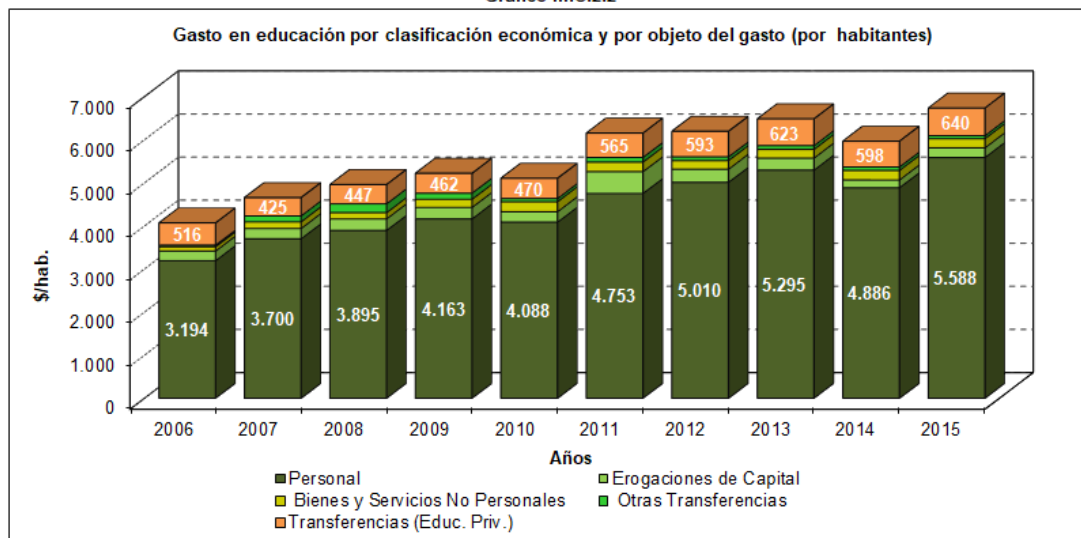
Gráfico III.C.2.1



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

Las erogaciones corrientes y de capital en términos per cápita destinadas a la gestión estatal se incrementaron un 65,5% entre el 2006 y 2015, pero la composición del mismo se debe a: gasto en personal 74,9%; bienes y servicios no personales 113,2%; transferencias (educación privada) 24,1%; otras transferencias corrientes 82,4% y transferencias de capital 1% (Gráfico III.C.2.2).

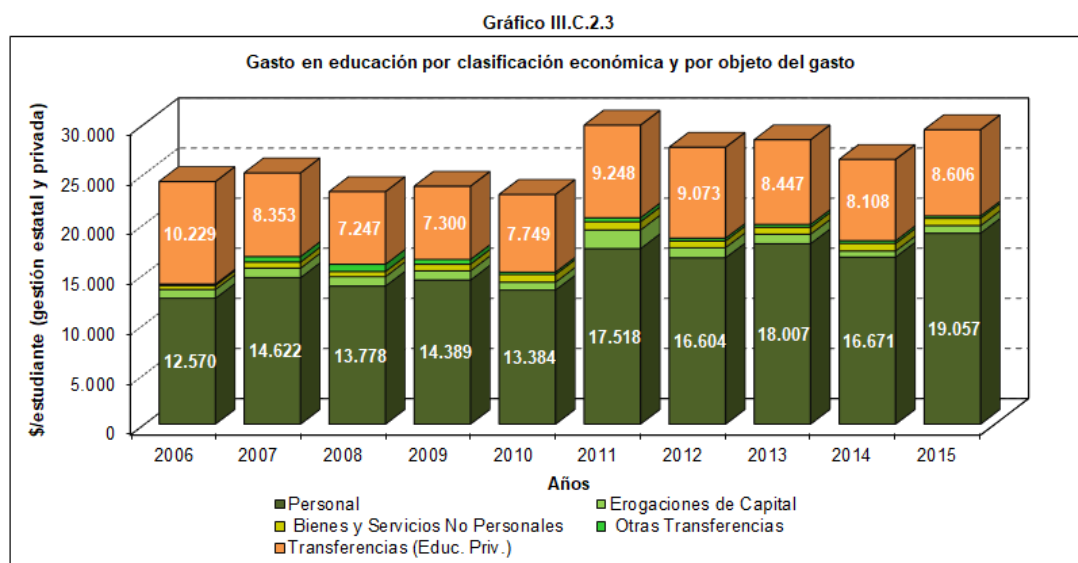
Gráfico III.C.2.2



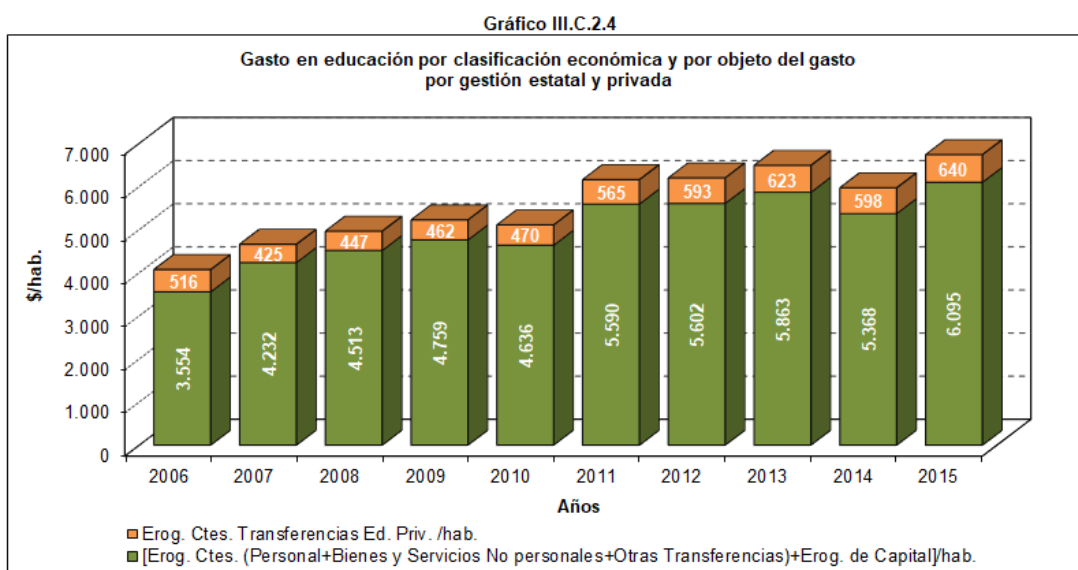
Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

Pero en términos de estudiantes de gestión estatal, los resultados varían: gasto corriente y de capital 21,4%; gasto en personal 51,6%; bienes y servicios no personales 84,8%; transferencias (educación privada) se reducen un 15,9%; otras

transferencias corrientes 58% y las transferencias de capital una caída de 12,5% (Gráfico III.C.2.3).

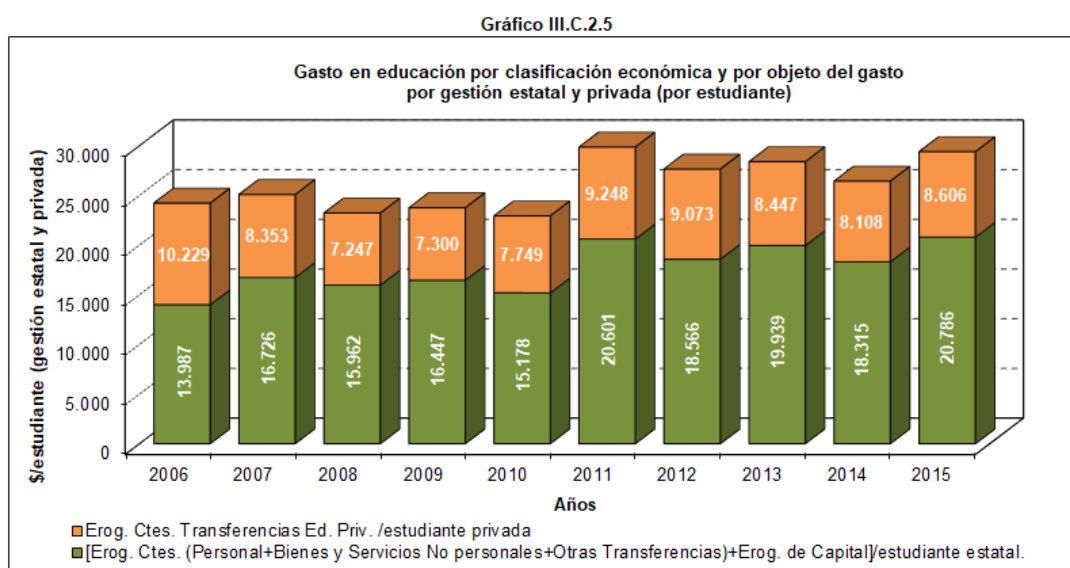


El gasto en educación per cápita en erogaciones corrientes y de capital destinado a la gestión estatal oscila entre \$/hab. 3.555 y \$/hab. 6.095, en promedio \$/hab. 5.021 y las transferencias a la gestión privada entre \$/hab. 516 y \$/hab. 640, en promedio \$/hab. 509. Las transferencias hacia el sector privado para educación en términos per cápita aumentan el 24,1% en el período 2006-2010 (Gráfico III.C.2.4), pero si se realiza el mismo análisis, pero por estudiante de gestión privada, el resultado arroja una caída del 15,9% (Gráfico III.C.2.5).



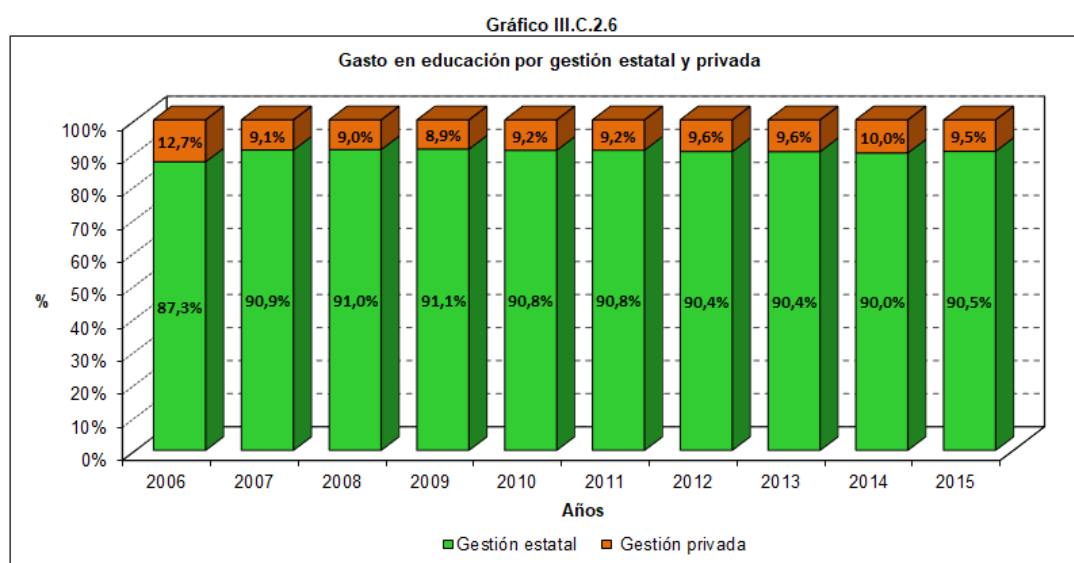
El gasto en educación de gestión estatal alcanza su máximo en el 2015 con \$20.706 por estudiante de gestión estatal, siendo máximo en gestión privada en el

2006 con \$10.229 por estudiante. El incremento de estudiantes en la gestión privada ha sido mucho mayor que el incremento de las partidas presupuestarias (Gráfico III.C.2.5).



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

El gasto en educación en gestión estatal para el período oscila entre el 83,7% (2006) y 91,1% (2009), con un promedio del 90,3% (Gráfico III.C.2.6).



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

Las erogaciones corrientes y de capital por su objeto del gasto per cápita muestran una tendencia creciente, pero si analiza por estudiante se observa una caída en las transferencias a la educación privada y de capital.

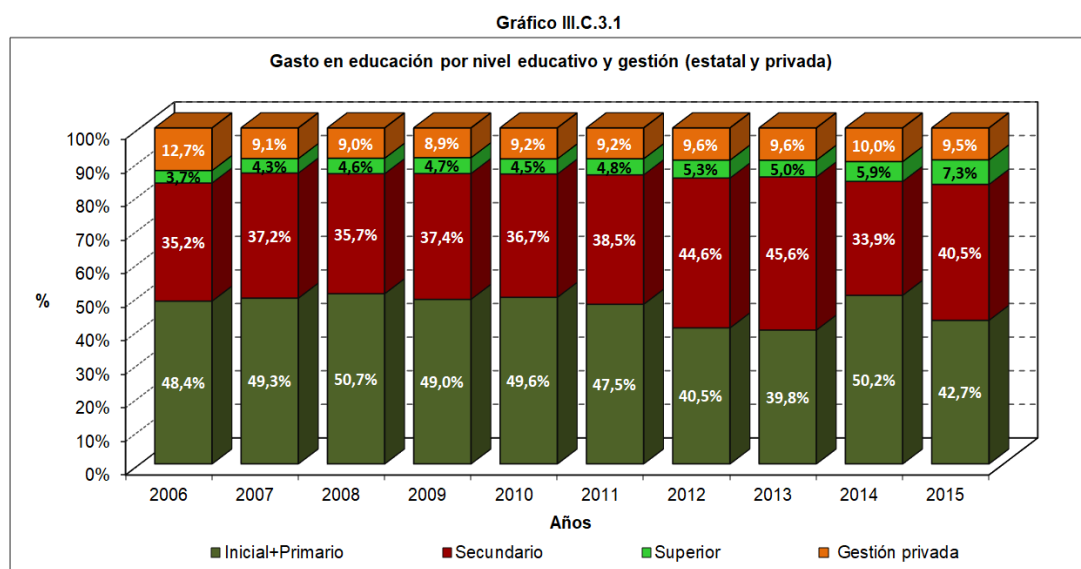
Las transferencias a la educación privada han oscilado en el período entre un máximo en 2006 y un mínimo en 2009, en promedio representan el 9,7% del gasto en educación. El incremento de la matrícula de gestión privada no se ve compensada

con transferencias al sector educativo de gestión privada.

### 3. GASTO EN EDUCACIÓN POR NIVEL EDUCATIVO Y GESTIÓN

El gasto en educación por la clasificación económica y por objeto del gasto responder a la pregunta ¿qué compra o en qué gasta el gobierno de Mendoza para función educación, pero también es útil diferenciar este gasto por nivel educativo<sup>22</sup>.

El gasto en educación por nivel de enseñanza representa los siguientes porcentajes para el período: nivel inicial y primario entre el 39,8% (2013) y 50,7% (2008), con un promedio de 46,8%; nivel secundario entre el 33,9% (2014) y 45,6% (2013), en promedio de 38,5%; nivel superior no universitario 3,7% (2006) y 7,3% (2016), promedio de 5%; gestión privada entre 8,9% (2009) y 12,7% (2006), en promedio 9,7% (Gráfico III.C.3.1).

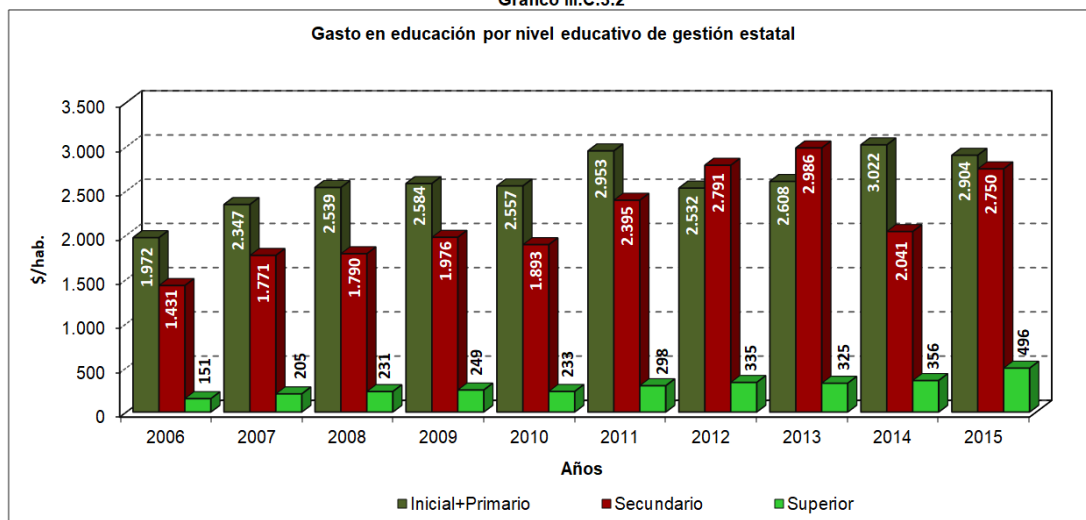


Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

El gasto en educación por nivel de enseñanza alcanza los siguientes valores para el período: nivel inicial y primario entre \$/hab. 1.972 (2006) y un máximo de \$/hab. 3.022 (2014), con un promedio de \$/hab. 2.602; nivel secundario entre \$/hab. 1.431 (2006) y un máximo de \$/hab. 2.986 (2013), con un promedio de \$/hab. 1.802; nivel superior no universitario entre \$/hab. 151 (2006) y \$/hab. 496 (2015), con un promedio de \$/hab. 288 (Gráfico III.C.3.2).

<sup>22</sup> La información publicada por la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME) distingue para la gestión estatal entre: nivel inicial y primario; secundario, superior y sin discriminar y gestión privada (no se diferencia por nivel. Para poder obtener valores por habitante y por estudiante se ponderó la participación del gasto de los tres niveles y al gasto en educación sin discriminar y se sumó a los mismos.

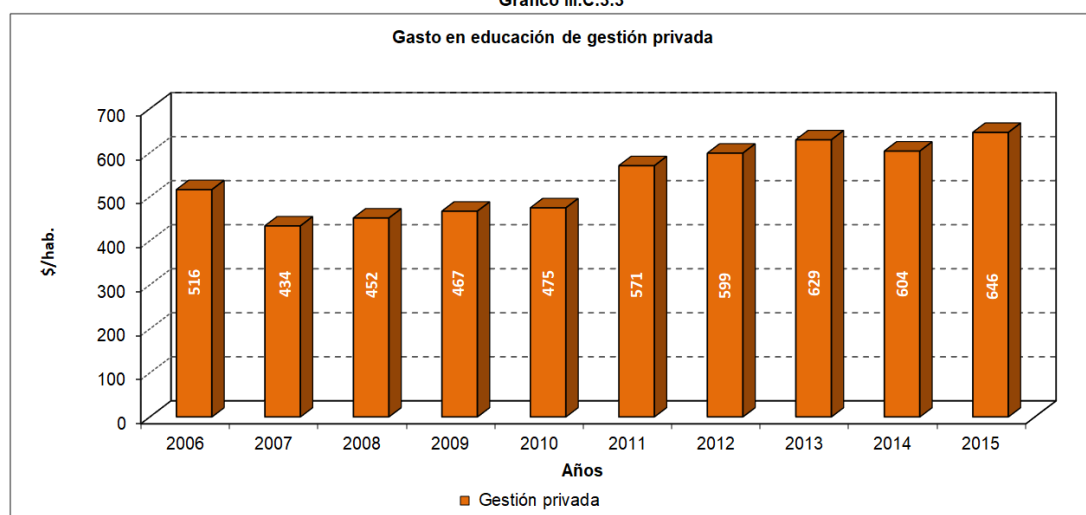
Gráfico III.C.3.2



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

El gasto en educación de gestión privada en \$/hab. 434 (2007) y un máximo de \$/hab. 646 (2015), con un promedio de \$/hab. 539 (Gráfico III.C.3.3).

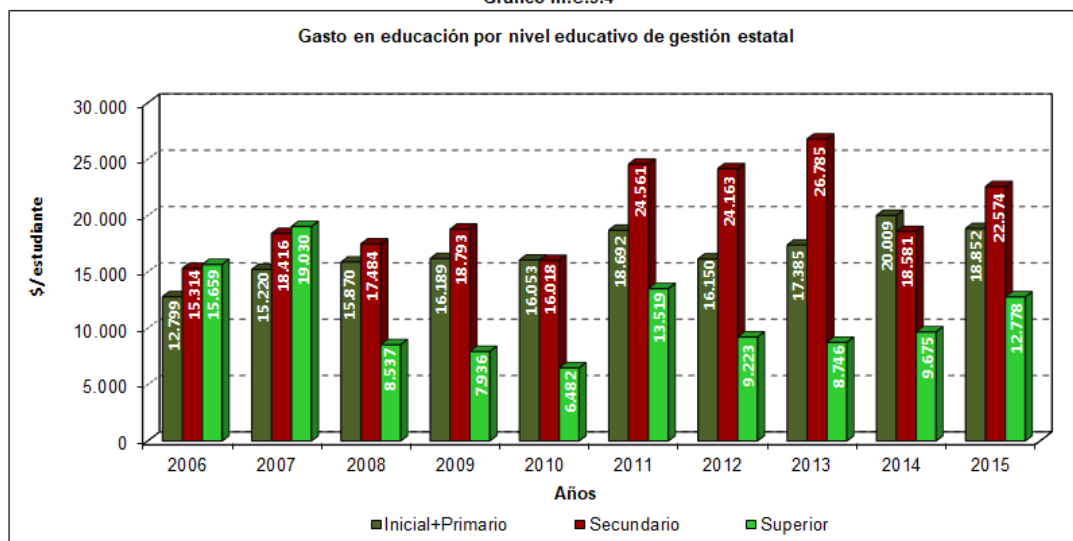
Gráfico III.C.3.3



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

El gasto en educación por nivel de enseñanza y por estudiante presenta los siguientes valores para el período: nivel inicial y primario entre \$ 12.799 por estudiante (2006) y \$ 20.009 por estudiante (2014), con un promedio de \$ 16.722 por estudiante; nivel secundario entre \$ 15.314 por estudiante (2006) y \$ 26.785 por estudiante (2013), con un promedio de \$ 20.269 por estudiante; nivel superior no universitario entre \$ 6.482 por estudiante (2010) y \$ 19.030 (2016), con un promedio de \$ 11.159 por estudiante (ver Gráfico III.C.3.4).

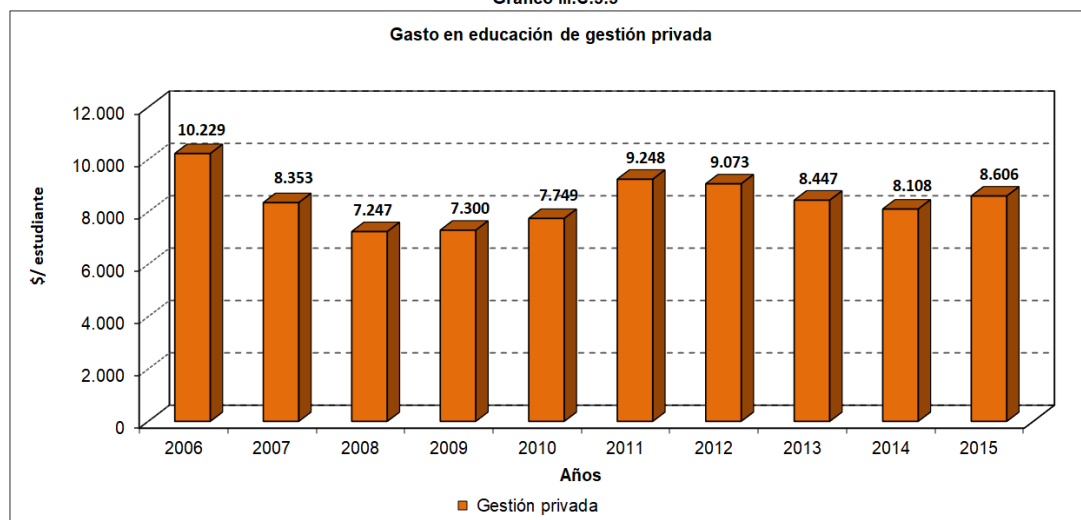
Gráfico III.C.3.4



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

El gasto en educación para la gestión privada varía entre un mínimo de \$ 7.247 por estudiante (2008) y \$ 8.606 por estudiante (2015), con un promedio de \$ 8.436 por estudiante (Gráfico III.C.3.5).

Gráfico III.C.3.5



Fuente: Elaboración propia en base a información de la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (ME)

Se puede observar que el gasto de transferencias a la educación privada que surge de la clasificación económica y por objeto del gasto en \$/hab. y por estudiantes coincide con el gasto por gestión estatal y privada.

El mayor porcentaje del gasto de gestión estatal por nivel educativo corresponde al nivel inicial/primario, luego secundario y por último superior no universitario. Este último presenta una leve tendencia creciente en términos per cápita, mientras que el correspondiente al nivel inicial/primario y secundario muestran oscilaciones de caída y crecimiento a partir del 2011 abandonando la tendencia

creciente de comienzo del 2006, alcanzando el 2015, valores por debajo de los máximos del período. Con respecto al gasto por estudiante, en el nivel inicial/primario se mantiene relativamente estable la relación, pero con respecto al secundario es evidente la disminución de la matrícula entre 2011 y 2013 lo lleva a un incremento en la participación y al revés en el nivel superior por aumento de la matrícula.

También, para la evaluación de eficiencia educativa en la asignación de recursos, los aportes solo pueden realizarse por indicador, sin definiciones en conjunto, pero contribuyen con el índice de eficacia educativa en la asignación de recursos (Figura III.C) para el índice general de calidad educativa mendocina.

**Figura III.C. Síntesis de indicadores de evaluación de eficiencia educativa en la asignación de recursos para la construcción del índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos**

Dimensión evaluativa	Dimensiones generales	Dimensiones intermedias	Variable/indicador
Evaluación de eficiencia educativa en la asignación de recursos	Erogaciones según objeto del gasto	Erogaciones por porcentaje según objeto del gasto	Gasto en bienes y servicios no personales (%)
			Gasto en transferencias educación privada (%)
			Gasto en otras transferencias (%)
			Gasto en erogaciones de capital (%)
		Erogaciones según objeto del gasto por habitantes	Gasto en bienes y servicios no personales (\$/hab.)
			Gasto en transferencias educación privada (\$/hab.)
			Gasto en otras transferencias (\$/hab.)
			Gasto en erogaciones de capital (\$/hab.)
		Erogaciones según objeto del gasto por estudiantes	Gasto en bienes y servicios no personales (\$/estudiantes)
			Gasto en transferencias educación privada (\$/estudiantes)
			Gasto en otras transferencias (\$/estudiantes)
			Gasto en erogaciones de capital (\$/estudiantes)
	Gasto por nivel educativo	Participación del gasto por nivel educativo	Gasto nivel inicial (%)
			Gasto nivel secundario (%)
			Gasto nivel superior (%)
		Gasto por nivel educativo por habitante	Gasto nivel inicial (\$/hab.)
Gasto nivel secundario (\$/hab.)			
Gasto nivel superior (\$/hab.)			
Gasto educativo por estudiante		Gasto nivel inicial (\$/estudiantes)	
		Gasto nivel superior (\$/estudiantes)	

Concluida la evaluación de eficiencia educativa en la asignación de recursos se continúa con la evaluación de eficiencia educativa productiva.

#### D. EVALUACIÓN DE EFICIENCIA PRODUCTIVA EDUCATIVA

Subirats *et al.* sostiene desde una perspectiva enfocada en la gestión, el criterio de eficiencia productiva relaciona los *outputs* producidos y los recursos invertidos. Este criterio permite juzgar la eficiencia de los procesos administrativos de la implementación. En este caso, no se valoran desde el punto de vista de la eficiencia a los efectos que se dan en la sociedad, sino que el análisis se concentra

exclusivamente en los actos administrativos (outputs) de la política pública (2012, p. 225).

Las erogaciones clasificadas por finalidades y funciones demuestran la naturaleza de los servicios que el Estado brinda a la comunidad, a la vez que permiten inferir la importancia asignada a cada uno de ellos en particular.<sup>23</sup>

El Manual de Clasificaciones Presupuestarias (Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, 2013) establece las siguientes finalidades y funciones, las más utilizadas son las siguientes:

- Administración gubernamental: legislativa; judicial; dirección superior ejecutiva; relaciones exteriores; relaciones interiores; administración fiscal; control de la gestión pública e información y estadísticas básicas.
- Servicios de defensa y seguridad: defensa; seguridad interior; sistema penal e inteligencia.
- Servicios sociales: seguridad social; educación y cultura; ciencia y técnica; salud; trabajo; promoción y asistencia social; vivienda y urbanismo y agua potable y alcantarillado.
- Servicios Económicos: energía, combustibles y minería, comunicaciones; transporte; ecología y medio ambiente; agricultura; industria; comercio, turismo y otros servicios; seguro y finanzas.
- Deuda Pública: servicios de la deuda.

Esta clasificación permite conocer la importancia relativa asignada a los fines del Estado a alcanzar con la política del Gobierno; ordena los gastos según las funciones a cumplir para el desarrollo de esos fines; posibilita la vinculación del presupuesto con el planeamiento sectorial; permite la coordinación de la acción de los distintos sectores de la Administración vinculados a una función.

El desagregado de la clasificación por finalidad y función permite identificar variables intermedias e indicadores específicos para formalizar la evaluación (Anexo Capítulo III.D, p. 320).

## **1. GASTO PÚBLICO POR FINALIDAD**

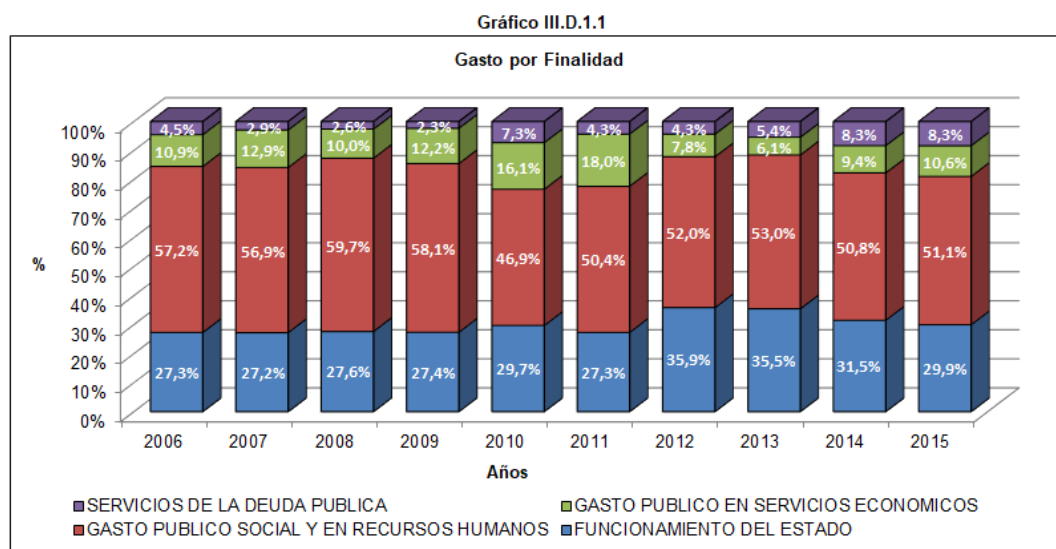
El sector público de Mendoza durante el período 2006-2015 asigna su gasto como se muestra en el Gráfico III.D.1.1. La finalidad más importante son los servicios sociales (gastos público social y en recursos humanos), que involucra, en promedio,

---

<sup>23</sup> Los clasificadores presupuestarios son las distintas formas en que se ordenan los gastos, los recursos y el financiamiento, según diferentes criterios o propósitos; están constituidos por varios rubros que responden a nomencladores que precisan las definiciones de los conceptos incluidos.

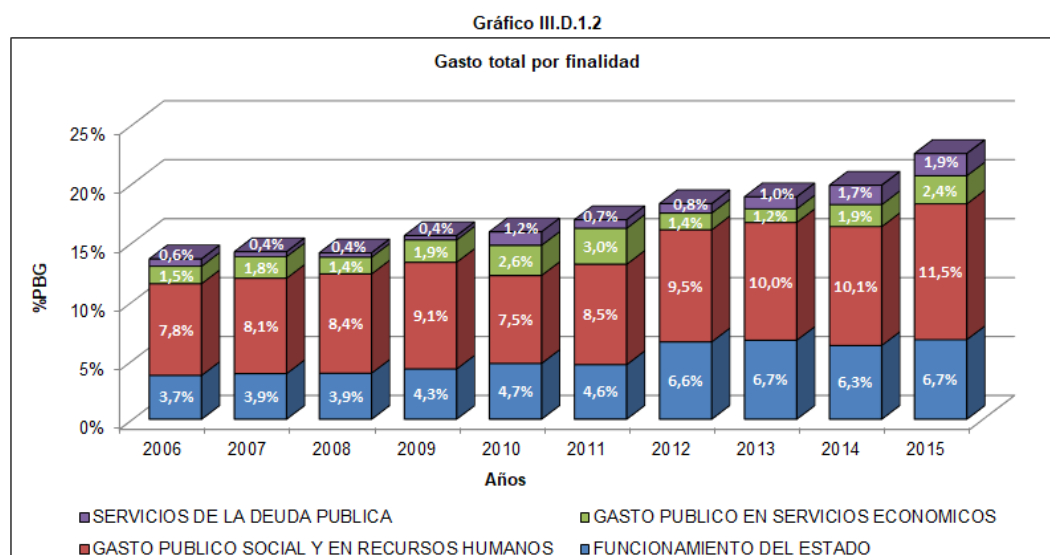
el 52,3% del total del gasto público provincial, le sigue en importancia el funcionamiento del Estado que promedia un valor cercano al 30,2% del gasto total.

El resto del gasto provincial se distribuye en servicios económicos y deuda pública (intereses), estas dos finalidades son las que presentaron mayores variaciones en el período. Mientras el gasto provincial en servicios económicos promedia el 11,5% del gasto total y servicios de la deuda alcanza el 5,1%.



Fuente: elaboración propia en base a datos de: (2006-2009) Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica- Ministerio de Economía y Producción y (2010-2015) SIDICO-Provincia de Mendoza

La distribución de las erogaciones entre las distintas finalidades está relacionada con la responsabilidad de cada gobierno en la prestación de servicios, lo que se traduce en diferencias en la asignación de gasto (Gráfico III.D.1.2).

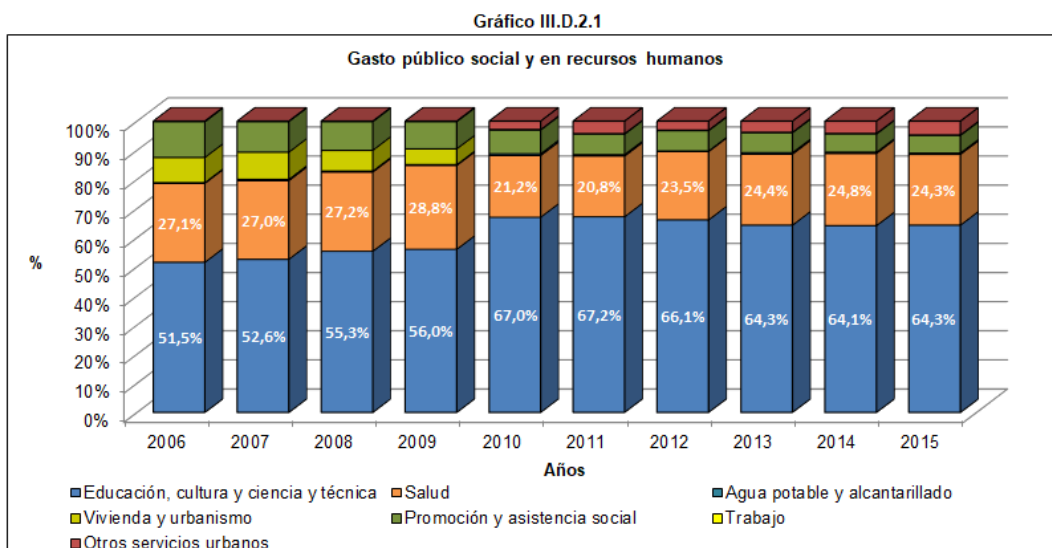


Fuente: elaboración propia en base a datos de: (2006-2009) Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica- Ministerio de Economía y Producción y (2010-2015) SIDICO-Provincia de Mendoza

El gasto público social y en recursos humanos no solo constituye la esencia del gasto provincial, sino que también ha incrementado su participación en el período, alcanzando el 11,5% del PBG (Producto Bruto Geográfico) en el 2015.

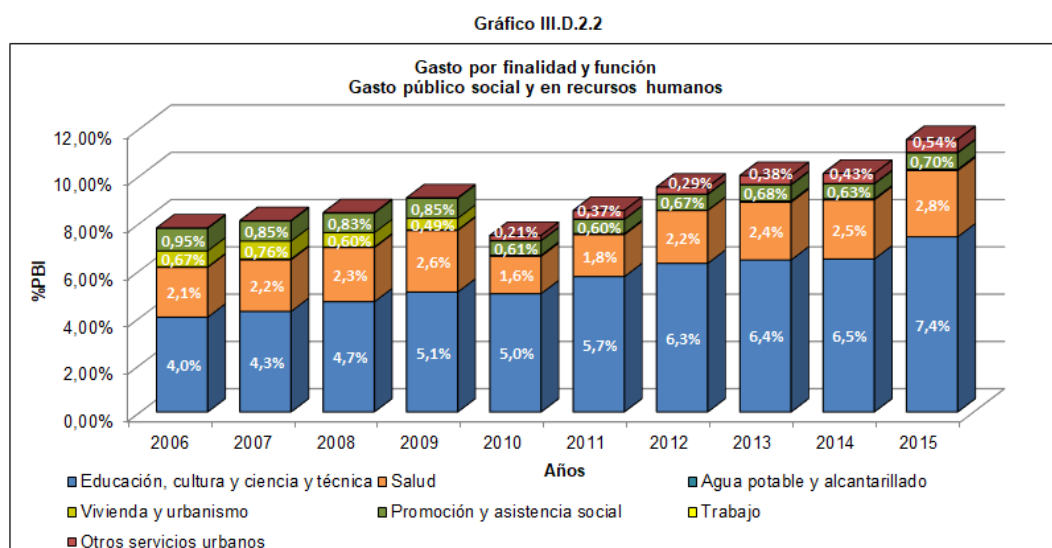
## 2. GASTO POR FINALIDAD Y FUNCIÓN

La magnitud de servicios sociales/gasto público social y en recursos humanos total mide la prioridad asignada a la función social (Gráfico III.D.2.1). Es decir, mide la magnitud de los gastos en educación, salud, promoción social y servicios urbanos.



Fuente: elaboración propia en base a datos de: (2006-2009) Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica- Ministerio de Economía y Producción y (2010-2015) SIDICO-Provincia de Mendoza

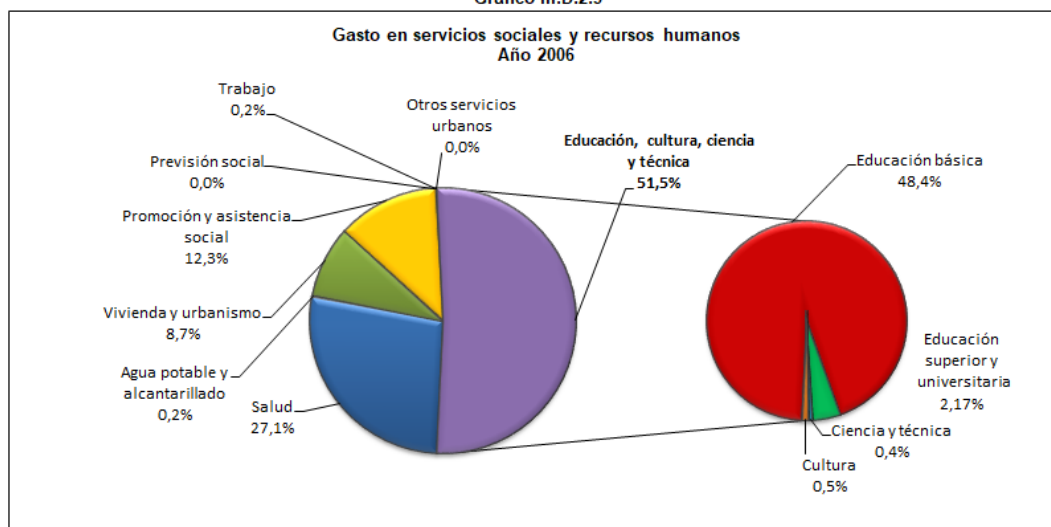
Mendoza asigna en promedio un 61,9% del gasto público social educación, cultura, ciencia y técnica; un 24,7% a la atención de la salud; un 7,9% a promoción y asistencia social; 5,1% a vivienda y urbanismo y otros servicios urbanos; un 0,4% a agua y alcantarillado y un 0,2% a trabajo. Estas participaciones no se mantuvieron constantes a lo largo del período, a medida que una función social logra preponderancia, otras ceden participación (Gráfico III.D.2.2). El gasto en educación, cultura, ciencia y técnica en relación con el PIB varió del 4% (2006) al 7,4% (2015).



Fuente: elaboración propia en base a datos de: (2006-2009) Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica- Ministerio de Economía y Producción y (2010-2015) SIDICO-Provincia de Mendoza

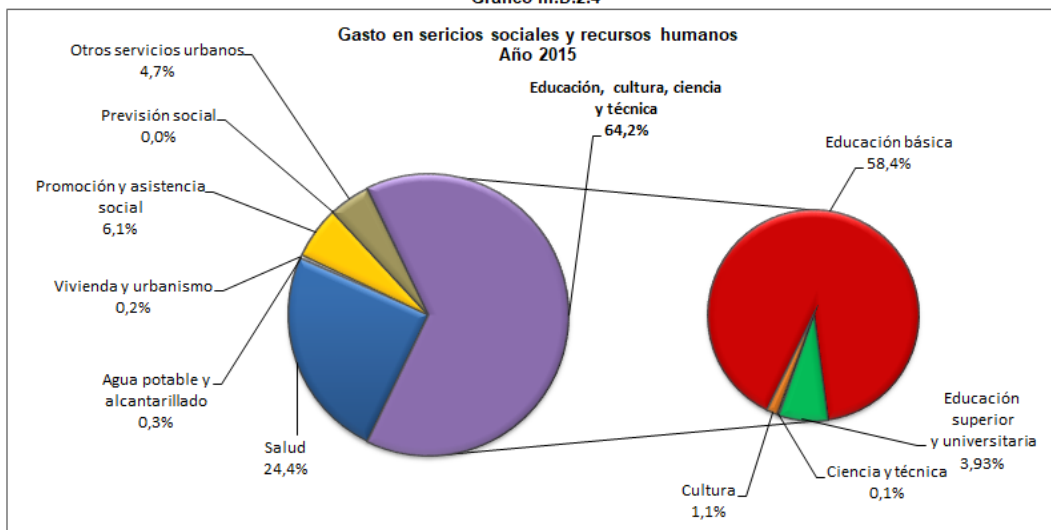
Las participaciones para los años 2006 y 2015, se presentan en los Gráficos III.D.2.3 y III.D.2.4 respectivamente, donde se observa un incremento en la función: educación, cultura, ciencia y técnica del 51,5% al 64,2%.

Gráfico III.D.2.3



Fuente: elaboración propia en base a datos de: (2006-2009) Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica- Ministerio de Economía y Producción y (2010-2015) SIDICO-Provincia de Mendoza

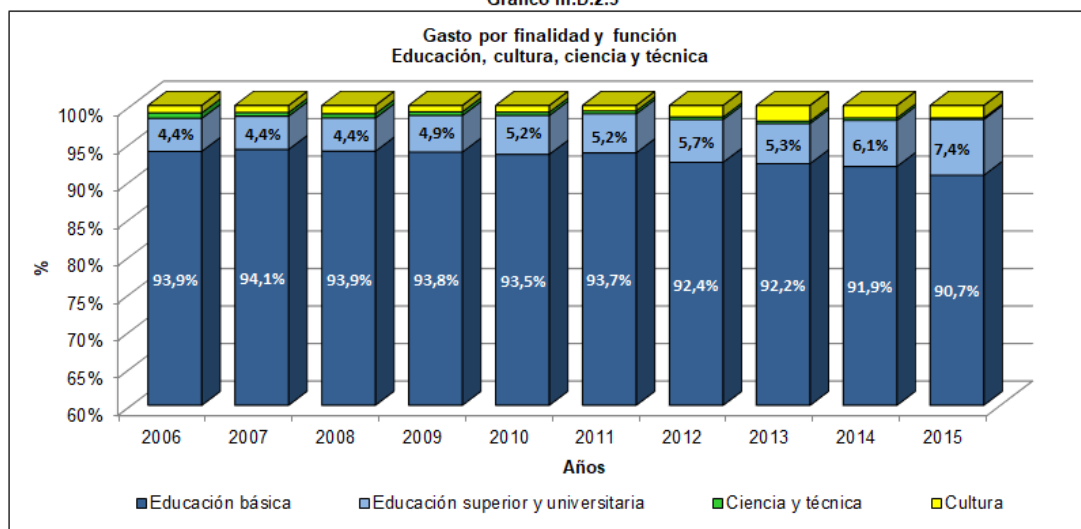
Gráfico III.D.2.4



Fuente: elaboración propia en base a datos de: (2006-2009) Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica- Ministerio de Economía y Producción y (2010-2015) SIDICO-Provincia de Mendoza

La información desagregada de la finalidad y función de educación, cultura, ciencia y técnica presenta dificultades para un análisis consistente, dado que la función educación y cultura sin discriminar para 2008 y 2015, los porcentajes sobrepasan significativamente los valores del resto de los años. Se procedió a reasignar la partida de educación y culturas sin clasificar en función del peso relativo de las otras partidas: educación básica, educación superior y cultura. En el período 2006-2015, en promedio, el gasto en educación básica alcanza el 93%; en educación superior no universitaria, el 5,3%; ciencia y técnica el 0,4% y cultura el 1,2% (ver Gráfico III.D.2.5).

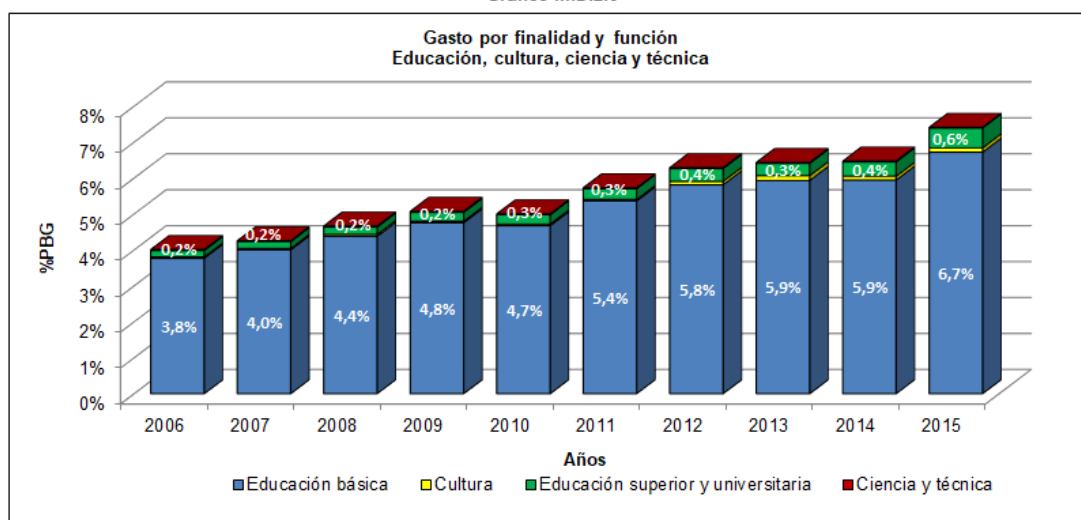
Gráfico III.D.2.5



Fuente: elaboración propia en base a datos de: (2006-2009) Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica- Ministerio de Economía y Producción y (2010-2015) SIDICO-Provincia de Mendoza

El valor mínimo asignado a educación básica (elemental y secundario) durante el período ha sido en el año 2006, 3,8% del PBG) y el valor máximo en el año 2016, 6,7% del PBG. Para educación superior no universitaria se ha asignado el mínimo en el año 2006 y un máximo en el año 2015, representando entre un 0,2% y 0,6% del PBG (Gráficos III.D.2.6).

Gráfico III.D.2.6



Fuente: elaboración propia en base a datos de: (2006-2009) Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica- Ministerio de Economía y Producción y (2010-2015) SIDICO-Provincia de Mendoza

El gasto social y recursos humanos y en particular, el gasto educación, cultura, ciencia y técnica ha constituido una prioridad en el período, se observa tanto en términos de participaciones porcentuales como con relación al PBG, esto implica 2,9% p.p. de incremento en educación básica y 0,4% p.p. en educación superior no universitaria.

Por último, para la evaluación de eficiencia productiva educativa, las contribuciones solo pueden efectuarse por indicador, sin definiciones en conjunto,

pero contribuyen con el índice de eficacia productiva educativa (Figura III.D) para el índice general de calidad educativa mendocina.

**Figura III.D. Síntesis de indicadores de evaluación de eficiencia productiva educativa para la construcción del índice de eficiencia educativa productiva**

Dimensión evaluativa	Dimensiones generales	Dimensiones intermedias	Variable/indicador
Evaluación de eficiencia productiva educativa	Función educación	Participación del gasto por función	Gasto educación básica (%)
			Gasto educación superior y universitaria (%)
		Función educación con relación PBG	Gasto educación básica (PBG)
			Gasto educación superior y universitaria (PBG)
	Gasto social en educación	Gasto social educativo (%)	Gasto en educación, cultura, ciencia y técnica (%)
			Gasto en educación, cultura, ciencia y técnica (PBG)

Finalizada la evaluación de eficiencia productiva educativa se continúa con la evaluación de pertinencia educativa.

## E. EVALUACIÓN DE PERTINENCIA EDUCATIVA

El criterio de pertinencia al que hacen mención Subirats *et al.*, se refiere al nexo que debería existir entre los objetivos que se definen en el Presupuesto (Programa político administrativo-PPA) y la naturaleza y la gravedad del problema público a resolver. Una política pública se califica como pertinente cuando los objetivos que se formulan de manera explícita o implícita en el presupuesto, y que en ocasiones se concretan en los planes de acción, se adaptan a la naturaleza, a la distribución temporal y socioespacial del problema que la política pretende resolver.

La definición de los objetivos definidos en el presupuesto anual y eventualmente de los planes de acción es resultado de un acuerdo político negociado durante la base de programación, como sostienen Subirats *et al.*, la pertinencia de una política depende directamente de las relaciones de poder entre dichos actores, se traduce en el proceso legislativo.

Según Subirats *et al.*, la cuestión de la pertinencia de una política representa la dimensión más "política" y, en consecuencia, la más delicada y sensible, a examinar a través de una evaluación. La evaluación de pertinencia puede demostrar que los objetivos (en ocasiones implícitos) de una política pública no se formularon de manera adecuada en función del problema público a resolver, y/o hacer más visible los conflictos políticos que llevaron a esa formulación (2012, p. 224).

Brigido señala que los sistemas educativos tienen un conjunto de rasgos que los caracterizan y permiten distinguirlos de otros subsistemas de la sociedad, tomando como referencia a Archer (1986) distingue entre: unificación, sistematización, diferenciación y especialización, estos rasgos no permanecen

estables en el tiempo, sino que pueden cambiar dependiendo del comportamiento de la sociedad y del propio funcionamiento del sistema en cuanto a su génesis, tal como se detalla a continuación.

- La unificación hace referencia al alcance y naturaleza de la administración escolar, un sistema educativo centralizado: el grado de control y regulación que ejerce el gobierno central es total o descentralizado: el grado de control y regulación que ejerce el gobierno central es parcial.
- La sistematización alude al grado de coordinación que alcanza el sistema que avanza hacia una organización jerárquica con una articulación entre niveles educativos, compatibilización de actividades académicas y trayectos escolares.
- La diferenciación en el sistema educativo se perfila como una unidad perfectamente distinguible del resto de la estructura social para atender necesidades específicas de la sociedad y limitar su dependencia.
- La especialización cuando los cambios internos que se producen en los sistemas educativos para atender a necesidades que se orientan a posibles demandas que requieran una prestación especializada (2009, p. 131-133).

Cuadro II.E.1. Rasgos distintivos del sistema educativo argentino	
<b>Unificación</b>	<p>Art. 2 “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”</p> <p>Art. 5 “El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales”. Esto hace referencia a que la educación se encuentra bajo la órbita de una administración central, de carácter nacional. Esto se traduce en controles que emanan del centro y regulan en este caso parcialmente diferentes aspectos de la actividad educativa del país.</p> <p>Art. 4 “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho (...)”</p> <p>Art. 6 “(...) Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (...)”</p> <p>Art. 13 “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social”</p> <p>Art. 9 “El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento del Producto Interno Bruto”.</p> <p>Art. 12 “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y la administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales”.</p>
<p><b>El sistema educativo es descentralizado, ya que la provisión y control de la educación está a cargo de cada uno de los gobiernos subnacionales. La educación universitaria es exclusiva del gobierno nacional.</b></p>	

<b>Cuadro II.E.1. Rasgos distintivos del sistema educativo argentino</b>	
<b>continuación</b>	
<b>Sistematización</b>	<p>Art. 15 “El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan”.</p> <p>Art. 16 y 17: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria (...) La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles y ocho modalidades (...)”.</p>
<b>Exámenes de validez nacional para los diferentes niveles y modalidades que definen gradualidad en los niveles educativos.</b>	
<b>Diferenciación</b>	<p>Art. 7 “El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social”.</p> <p>Art. 11</p> <p>a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.</p> <p>o) Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.</p> <p>u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios</p>
<b>El sistema educativo pretende dar respuesta a las necesidades de la sociedad con una mirada de conjunto.</b>	
<b>Especialización</b>	<p>Art 11</p> <p>e) 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.</p> <p>m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.</p> <p>ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.</p> <p>q) Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.</p> <p>Art. 17 “(...) constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (...)”.</p>
<b>Distintas formas de especialización que apuntan a satisfacer distintos tipos de necesidades.</b>	

Fuente: Elaboración propia en base a Brigido, A. (2019) El sistema educativo argentino. Ley de Educación Nacional 26206. Ed. Brujas.

En el Capítulo II, art. 11 de la Ley de Educación Nacional se mencionan los fines y objetivos de la política educativa nacional, Nosiglia (2007), señala que según Groisman (2007) el uso del lenguaje contribuye a la falta de operatividad de la norma, se repiten términos con distintos significados o acepciones: asegurar, garantizar,

brindar, comprometer, concebir, coordinar, desarrollar, fortalecer, promover. También señala imprecisiones en el uso del lenguaje: fines y objetivos parecería ser sinónimos. A continuación se clasifican los fines y objetivos en función del verbo utilizado:

#### **Asegurar - art. 11 a), f), i) y ñ)**

- una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

#### **Garantizar – art. 11 b), e), g) y h)**

- una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- 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.
- en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

#### **Brindar – art. c), n), p), r) y t)**

- una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.
- una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

**Comprometer – art. 11 o)**

a los medios de comunicación masiva a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.

**Concebir- art. 11 j)**

la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Coordinar – art. 11 u)**

las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.

**Desarrollar – art. 11 k) y m)**

las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.

las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

**Fortalecer – art. 11 d) y l)**

la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.

**Promover – art. q), s) y v)**

valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.

el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Fuente: elaboración en base al art.11 de la Ley de Educación Nacional

La ley de Educación Nacional en su art. 94 establece el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones para mejorar: la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la

participación social

Y fija la Ley en su art. 95 que son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento como: cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreadad, origen socioeconómico, inversiones y costos, procesos y logros de aprendizaje, proyectos y programas educativos, formación y las prácticas de cátedras, directivos y supervisores, unidades escolares, contextos socioculturales del aprendizaje y métodos de evaluación.

Se evidencia una ausencia de relación entre objetivos e instrumentos de evaluación y variables específicas que permitan valorar el cumplimiento de los objetivos mencionados en la LEN. En el marco de la normativa vigente es necesario avanzar hacia un sistema de información en materia educativa integral e integrado que permita consolidar una evaluación multidimensional, consolidando una relación más estrecha entre áreas, direcciones, secretarías, ministerio, etc. para que generen datos en forma coordinada. Esta tarea asignada según la Ley al Ministerio de Educación no parece haberse concretado en la práctica, las fuentes de información utilizadas para la elaboración de la tesis responden a distintos organismos.

En la LEN aparecen definidos en forma conjunta los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional, esto dificulta la evaluación de estos o su grado de cumplimiento, ya que como señala Cuadra Charme (1981)

Hacer esto implica que se tienen que tener claros los objetivos de los programas, supuesto que no siempre se cumple ya sea porque no son formulados explícitamente o porque se hace de manera confusa, sin distinguir entre medios y objetivos o entre objetivos intermedios y objetivos finales, o simplemente porque existe conflicto entre los distintos objetivos postulados. La dificultad se acrecienta en aquellos planes de acción de objetivos múltiples y, más aún, cuando ellos son buscados en forma gradual y en plazos más o menos largos. Más aún cuando las principales variables objeto de información y evaluación son de funcionamiento del sistema educativo. (p. 29)

En el marco de la evaluación de pertinencia, esta ausencia de sanción de una ley de educación provincial pone en evidencia no solo la falta de debate legislativa provincial en el marco de una nueva ley sino las dificultades para el consenso necesario para una nueva sanción.

Como señalan Subirats *et al.* (2012, p. 224) y queda de manifiesto que esta evaluación constituye la esencia más política de la evaluación.

Queda en evidencia que las dimensiones y variables de análisis seleccionadas para evaluar la política educativa deben ser consideradas en forma explícita y juzgar sus resultados en el marco de la evaluación específica. Cada

evaluación es válida dentro de su marco conceptual, pero no alcanza unidimensionalmente. No es suficiente una evaluación unidimensional, es necesario abarcar todos los criterios evaluativos que se originan en el ciclo de una política pública, para apreciar la política educativa provincial implementada entre 2006-2015.

A partir de las relaciones entre el conjunto de indicadores se construyen indicadores que luego dan sustento al cálculo de índice general.

## **CAPÍTULO IV**

### **UNA PROPUESTA DE ÍNDICE DE CALIDAD DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MENDOCINA**

La propuesta de un índice de calidad educativa mendocina es viable a partir de las evaluaciones realizadas de efectividad educativa, eficacia educativa, eficiencia educativa en la asignación de recursos, eficiencia educativa productiva y pertinencia en la comunidad mendocina. Una vez definidas y operacionalizadas las variables con sus indicadores, se constituyen las bases para formalizar la construcción del índice general: Índice de calidad de la política educativa mendocina en el período 2006-2015.

#### **A. DIMENSIONES Y VARIABLES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE CALIDAD EDUCATIVA MENDOCINA**

En el Capítulo anterior fundamentalmente se concretaron las evaluaciones de efectividad, eficacia, eficiencia en la asignación de recursos, eficiencia productiva y de pertinencia. Según los conceptos teóricos que implican cada una de las evaluaciones se operacionalizan de forma de obtener una definición operativa de las mismas que se corresponde con el concepto teórico. A estas variables evaluativas tan genéricas, se le asignaron variables intermedias para medir aspectos parciales e indicadores o variables empíricas para aspectos específicos. Esto permitió obtener conclusiones para cada una de las evaluaciones y realizar un análisis pormenorizado de cada uno de los indicadores.

La naturaleza de cada uno de los indicadores y su forma de cálculo representan un obstáculo y un desafío para generalizar una conclusión de la evolución de la política educativa mendocina en el período. Esto plantea el reto de pasar de los indicadores a los índices.

A partir de los indicadores seleccionados, se toman aquellos que proporcionan información numérica pertinente para realizar las operaciones aritméticas necesarias para la construcción de índices agrupados e integrados por variable o indicador, por dimensión intermedia, dimensión evaluativa y finalmente el índice general (Figura IV.A.1.).

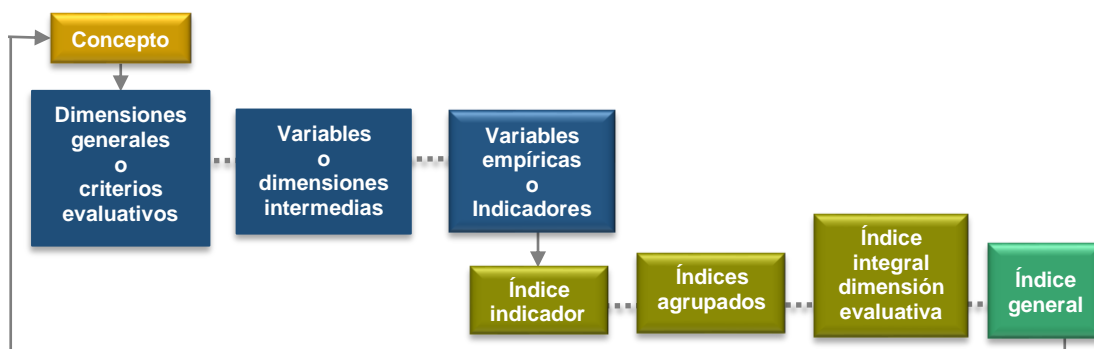


Figura IV.A.1. Detalle de operacionalización de los criterios evaluativos al índice general

Para el cálculo de los índices es necesario que las distintas medidas se transformen en una escala de medición común, con la finalidad de facilitar su agregación (Cea D'Ancona, pág. 139)

Para el cálculo del índice de cada variable empírica y/o indicador en cada

$$\text{Índice variable empírica y/o indicador}_n = (\text{valor actual} - \text{valor mínimo}) / (\text{valor máximo} - \text{valor mínimo})$$

Una vez obtenidos los índices de cada variable, se procede a obtener los índices agrupados:

$$\text{Índice agrupado}_n = (\text{Índice variable empírica y/o indicador}_1 \cdot \dots \cdot \text{Índice variable empírica y/o indicador}_n)^{1/n}$$

Esta forma se relaciona los índices agrupados hasta obtener el índice de cada dimensión evaluativa:

$$\text{Índice integrado dimensión evaluativa}_n = (\text{Índice agrupado}_1 \cdot \dots \cdot \text{Índice agrupado}_n)^{1/n}$$

Finalmente se deduce el índice integral resultado de índices integrados:

$$\text{Índice integral} = (\text{Índice integrado dimensión evaluativa}_1 \cdot \dots \cdot \text{Índice integrado dimensión evaluativa}_4)^{1/4}$$

Para el cálculo de los números índices se utiliza la media geométrica, que se usa frecuentemente cuando se comparan diferentes aspectos, cuyos rendimientos tienen unidades de medida en diferentes rangos numéricos. La media geométrica de una cantidad arbitraria de números (n números) es la raíz n-ésima del producto de todos los números.<sup>24</sup>

## B. MEDICIÓN DEL ÍNDICE DE CALIDAD EDUCATIVA MENDOCINA

En función de las dimensiones evaluativas y las variables definidas para cada

<sup>24</sup> La definición utilizada para el cálculo del índice de la variable y/o indicar y la media geométrica son utilizados por el PNUD para el cálculo del Índice de desarrollo humano.

una de ellas se calcula el Índice calidad educativa mendocina (ICEM) que incluye las cuatro evaluaciones: efectividad, eficacia, eficiencia en la asignación de recursos y eficiencia productiva con sus respectivas variables.

El índice de calidad educativa mendocina propuesto (ICEM) responde a una evaluación integral y multidimensional de la política educativa de Mendoza que permite sintetizar los resultados particulares de cada una de las variables en un índice agrupado por indicador para luego contribuir en la definición de índices integrados por evaluación y finalmente de un índice general anual.

## 1. ÍNDICE DE EFECTIVIDAD EDUCATIVA

A partir de la evaluación de efectividad educativa realizada y la identificación de variables se construye el índice de efectividad educativa (Figura IV.B.1).

**Figura IV.B.1. Construcción del Índice efectividad educativa a partir de la síntesis de indicadores de evaluación de efectividad educativa (Figura III.A., p. 217)**

Variable/indicador	Índice variable/indicador	Índices agrupados	Índices integrados	Índice Dimensión evaluativa	
Promoción efectiva primaria	Índice promoción efectiva primaria		Índice permanencia	<b>Índice efectividad educativa</b>	
Promoción efectiva secundaria	Índice promoción efectiva secundaria				
Resultado Alto/Muy satisfactorio primaria lengua (ONE-Aprender)	Índice logros primaria lengua	Índice logros académicos primaria	Índice logros académicos		
Resultado Alto/Muy satisfactorio primaria matemática (ONE-Aprender)	Índice logros primaria matemática				
Resultado Alto/Muy satisfactorio primaria ciencias sociales (ONE-Aprender)	Índice logros primaria ciencias sociales				
Resultado Alto/Muy satisfactorio primaria ciencias naturales (ONE-Aprender)	Índice logros primaria ciencias naturales				
Resultado Alto/Muy satisfactorio secundaria lengua (ONE-Aprender)	Índice logros secundaria lengua	Índice logros académicos secundaria			
Resultado Alto/Muy satisfactorio secundaria matemática (ONE-Aprender)	Índice logros secundaria matemática				
Resultado Alto/Muy satisfactorio secundaria ciencias sociales (ONE-Aprender)	Índice logros secundaria ciencias sociales				
Resultado Alto/Muy satisfactorio secundaria ciencias naturales (ONE-Aprender)	Índice logros secundaria ciencias naturales				
Tasa de escolarización inicial	Índice escolarización inicial	Índice de escolarización			Índice de acceso
Tasa de escolarización primaria	Índice escolarización primaria				
Tasa de escolarización secundaria	Índice escolarización secundaria				
Tasa sobreedad primaria	Índice sobreedad primaria	Índice sobreedad			
Tasa de sobreedad secundaria	Índice sobreedad secundaria				
Egresos secundaria	Índice Egreso		Índice de egreso		

Para la dimensión intermedia permanencia (P) que abarca la tasa de promoción efectiva (PE), tasa de repitencia (R) y tasa de abandono (A), dado que, por su forma de cálculo, estas tres tasas suman 100%, solo se considera para el cálculo del índice la promoción efectiva (PE) de primaria y secundaria. En el capítulo anterior, se detalló por grado y año, de esta forma ya se considera el valor consolidado. Esta variable solo puede tomar valores en 0% y 100%.

$$I_{\text{permanencia (P)}} = (I_{\text{promoción efectiva primaria (PEP)}} * I_{\text{promoción efectiva secundaria (PES)}})^{1/2}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice permanencia arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.1.1).

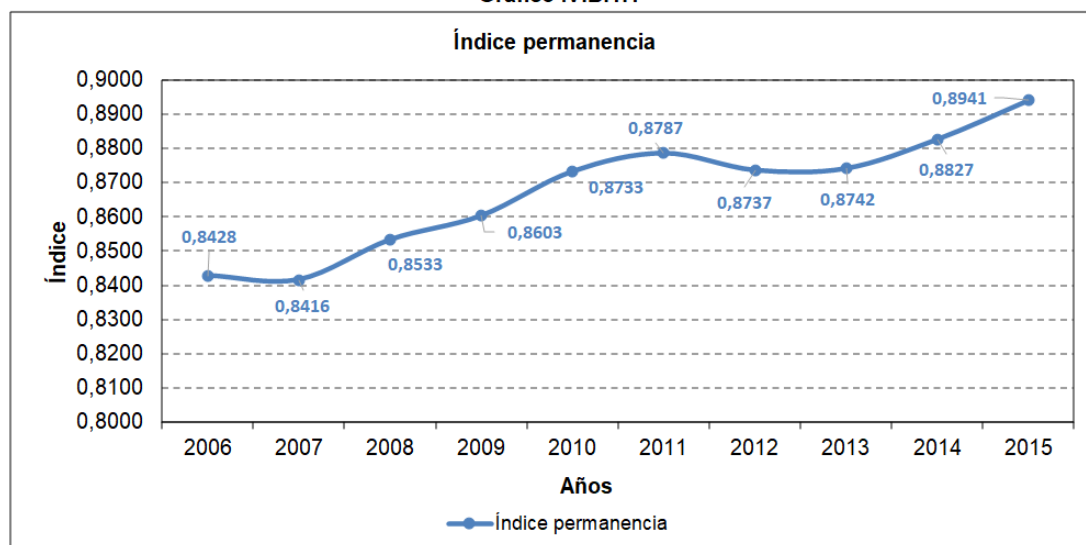
**Tabla IV.B.1.1: Cálculo Índice Permanencia (P)**

Año	Permanencia		Índice promoción efectiva primaria (PEP)	Índice promoción efectiva secundaria (PES)	Índice Permanencia (P)
	Promoción efectiva				
	Primaria 1 grado-6 grado	Secundaria 7 grado- 5 año			
2006	91,18	77,91	0,9118	0,7791	0,8428
2007	90,44	78,32	0,9044	0,7832	0,8416
2008	92,41	78,80	0,9241	0,7880	0,8533
2009	94,11	78,65	0,9411	0,7865	0,8603
2010	94,96	80,32	0,9496	0,8032	0,8733
2011	94,45	81,75	0,9445	0,8175	0,8787
2012	95,34	80,07	0,9534	0,8007	0,8737
2013	95,52	80,01	0,9552	0,8001	0,8742
2014	96,36	80,86	0,9636	0,8086	0,8827
2015	97,11	82,32	0,9711	0,8232	0,8941

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

La evolución del índice de permanencia se muestra a continuación (Gráfico IV.B.1.1).

**Gráfico IV.B.1.1**



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de promoción efectiva presenta un comportamiento ascendente con un mínimo de 0,8416 en el 2007 hasta el 2011 y un máximo de 0,8941 en el 2015.

Para la segunda dimensión intermedia la variable: logros académicos (LA), en el capítulo III se detalla la disponibilidad de datos según los años en las que se desarrollaron las pruebas ONE y Aprender. Las pruebas ONE fueron llevadas a cabo para los años 2005, 2007, 2011 y 2013 para primaria y secundaria para Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Las pruebas Aprender 2016 y 20017 también evaluaron aprendizajes para dichas áreas, pero no en todos los niveles, como también se explicó. Para el armado del índice de logros académicos se consideraron los datos de las pruebas ONE 2005, para el año 2006, los datos de las pruebas ONE 2007 fueron considerados para los años 2007, 2008, 2009, 2010. Los datos de las pruebas ONE 2011, para los años 2011 y 2012, para los años 2013 y 2014 los resultados de las pruebas ONE 2013 y para el año 2015, los datos de los operativos Aprender 2016 y 2017 según su disponibilidad. Una vez establecido el criterio para completar los datos sin información en función de la periodicidad de los relevamientos, se estableció como criterio de concepto evaluativo a considerar para los ONE: alta y en las pruebas aprender: muy satisfactorio.

La primera dimensión que se considera son los logros académicos para primaria, siendo el índice el siguiente:

$$\text{Í logros académicos primaria (LAP)} = (\text{Í logros primaria lengua (PL)} * \text{Í logros primaria matemática (PM)} * \text{Í logros primaria ciencias sociales (PCS)} * \text{Í logros primaria ciencias naturales (PCN)})^{1/4}$$

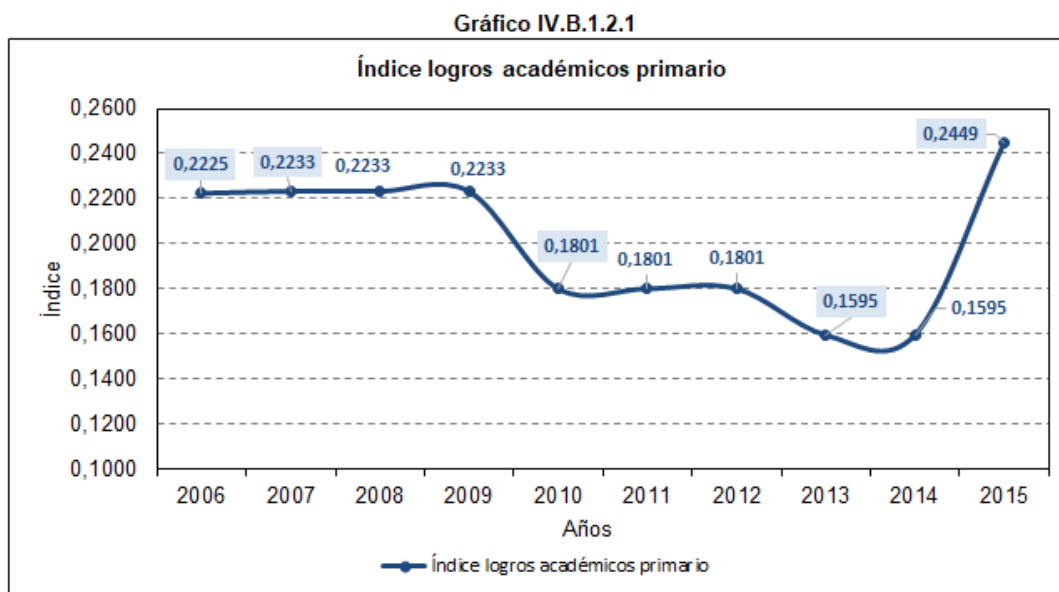
Los datos y cálculos para la obtención del índice logros académicos primaria arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.1.2.1).

**Tabla IV.B.1.2.1: Cálculo Índice logros académicos primaria (LAP)**

Año	Logros académicos				Índice logros primaria lengua	Índice logros primaria matemática	Índice logros primaria ciencias sociales	Índice logros primaria ciencias naturales	Índice logros académicos primaria
	Primaria								
	Lengua	Mate	Cs. Ss.	Cs. Ns.					
2006	29,1	14,4	28,1	20,8	0,2910	0,1440	0,2810	0,2080	0,2225
2007	23,3	28,0	24,6	15,5	0,2330	0,2800	0,2460	0,1550	0,2233
2008	23,3	28,0	24,6	15,5	0,2330	0,2800	0,2460	0,1550	0,2233
2009	23,3	28,0	24,6	15,5	0,2330	0,2800	0,2460	0,1550	0,2233
2010	19,2	22,8	15,2	15,8	0,1920	0,2280	0,1520	0,1580	0,1801
2011	19,2	22,8	15,2	15,8	0,1920	0,2280	0,1520	0,1580	0,1801
2012	19,2	22,8	15,2	15,8	0,1920	0,2280	0,1520	0,1580	0,1801
2013	23,7	13,7	12,3	16,2	0,2370	0,1370	0,1230	0,1620	0,1595
2014	23,7	13,7	12,3	16,2	0,2370	0,1370	0,1230	0,1620	0,1595
2015	33,8	20,1	18,5	28,6	0,3380	0,2010	0,1850	0,2860	0,2449

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

Los valores del índice de logros académicos primaria figuran en el Gráfico IV.B.1.2.1.



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de logros académicos presenta un índice mínimo de 0,1595 en el 2013 y un valor máximo de 0,2449 en el 2015, lo que implica mejores resultados académicos, con la recuperación de los niveles de aprendizaje.

La segunda dimensión son los logros académicos para secundaria, siendo el índice el siguiente:

$$I \text{ logros académicos secundaria (LAS)} = (I \text{ logros secundaria lengua (SL)} * I \text{ logros secundaria matemática (PM)} * I \text{ logros secundaria ciencias sociales (PCS)} * I \text{ logros secundaria ciencias naturales (PCN)})^{1/4}$$

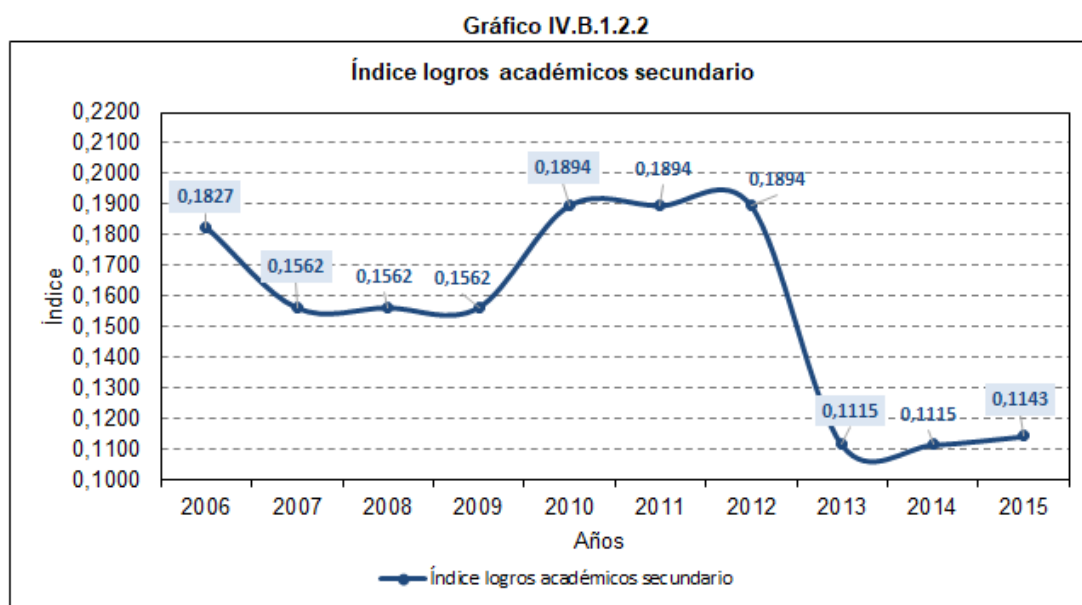
Los datos y cálculos para la obtención del índice logros académicos secundaria arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.1.2.2) y (Gráfico IV.B.1.2.2).

**Tabla IV.B.1.2.2: Cálculo Índice logros académicos secundaria (LAS)**

Año	Logros académicos				Índice logros secundaria lengua	Índice logros secundaria matemática	Índice logros secundaria ciencias sociales	Índice logros secundaria ciencias naturales	Índice logros académicos secundaria
	Secundaria								
	Lengua	Mate	Cs. Ss.	Cs. Ns.					
2006	27,4	11,0	24,3	15,2	0,2740	0,1100	0,2430	0,1520	0,1827
2007	20,5	19,7	11,9	12,4	0,2050	0,1970	0,1190	0,1240	0,1562
2008	20,5	19,7	11,9	12,4	0,2050	0,1970	0,1190	0,1240	0,1562
2009	20,5	19,7	11,9	12,4	0,2050	0,1970	0,1190	0,1240	0,1562
2010	22,7	16,8	20,7	16,3	0,2270	0,1680	0,2070	0,1630	0,1894
2011	22,7	16,8	20,7	16,3	0,2270	0,1680	0,2070	0,1630	0,1894
2012	22,7	16,8	20,7	16,3	0,2270	0,1680	0,2070	0,1630	0,1894
2013	13,8	9,1	35,2	3,5	0,1380	0,0910	0,3520	0,0350	0,1115
2014	13,8	9,1	35,2	3,5	0,1380	0,0910	0,3520	0,0350	0,1115
2015	10,1	5,0	33,8	10,0	0,1010	0,0500	0,3380	0,1000	0,1143

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

En el Gráfico IV.B.1.2.2 se presentan los valores del índice logros académicos secundaria.



Fuente: Elaboración propia en base a las Tabla IV.B.1.2.1 y Tabla IV.B.1.2.2

El índice de logros académicos del secundario tiene un índice mínimo de 0,1115 en el 2013 y un valor máximo de 0,1894 en el 2010, lo que implica una desmejora de los logros académicos.

El índice de logros académicos se arma en función de los índices de logros académicos de primaria y secundaria.

$$I \text{ logros académicos (LA)} = (I \text{ logros académicos primaria (LAP)} * I \text{ logros académicos secundaria (LAS)})^{1/2}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice logros académicos secundaria arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.1.2.3)

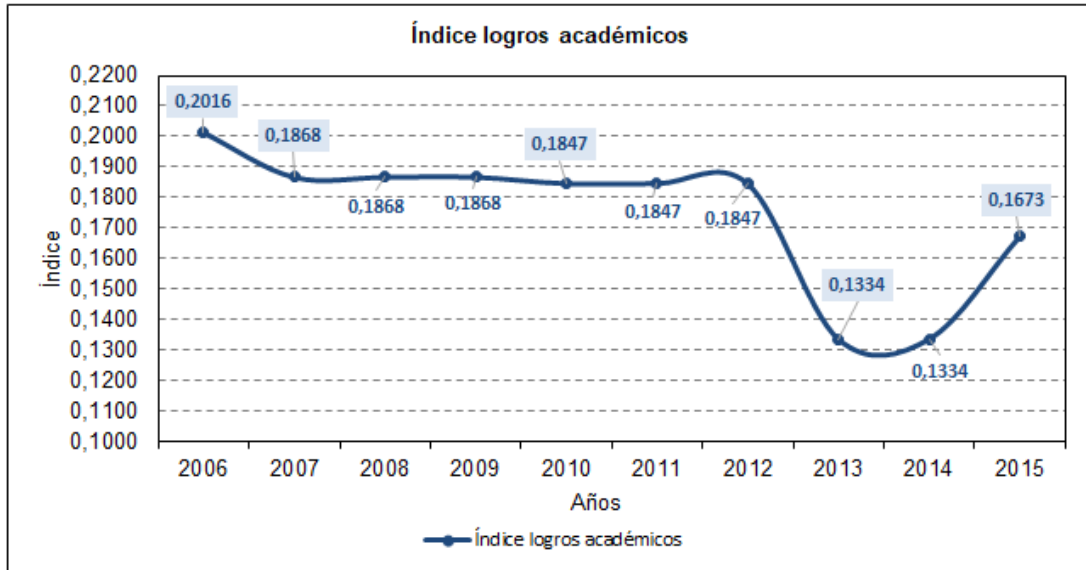
**Tabla IV.B.1.2.3: Cálculo Índice logros académicos**

Año	Índice logros académicos primaria	Índice logros académicos secundaria	Índice Logros académicos
2006	0,2225	0,1827	0,2016
2007	0,2233	0,1562	0,1868
2008	0,2233	0,1562	0,1868
2009	0,2233	0,1562	0,1868
2010	0,1801	0,1894	0,1847
2011	0,1801	0,1894	0,1847
2012	0,1801	0,1894	0,1847
2013	0,1595	0,1115	0,1334
2014	0,1595	0,1115	0,1334
2015	0,2449	0,1143	0,1673

Fuente: Elaboración propia en base a las Tabla IV.B.1.2.1 y Tabla IV.B.1.2.2

En el Gráfico IV.B.1.2.3 se muestra el comportamiento del índice de logros académicos.

Gráfico IV.B.1.2.3



Fuente: Elaboración propia en base a las Tabla IV.B.1.2.1 y Tabla IV.B.1.2.2

El índice de logros académicos arroja un valor mínimo muy significativo de 0,1334 para el 2013 y un valor máximo de 0,2016 en el 2006, la mejora de la medición de 0,1673 para el 2015 no supera el valor máximo señalado. La permanencia de los estudiantes no implica mejores niveles de aprendizaje.

Para la tercera dimensión intermedia acceso se consideran las siguientes variables: tasa de escolarización por nivel de enseñanza (Es): inicial, primaria y secundaria.

$$\text{Escolarización (Es)} = \left( \text{Escolarización inicial (EI)} * \text{Escolarización primaria (EP)} * \text{Escolarización secundaria (ES)} \right)^{1/3}$$

A partir de las variables mencionadas, se obtienen los índices de escolarización por nivel educativo: índice de escolarización inicial, índice de escolarización primaria e índice de escolarización secundaria (Tabla IV.B.1.3.1).

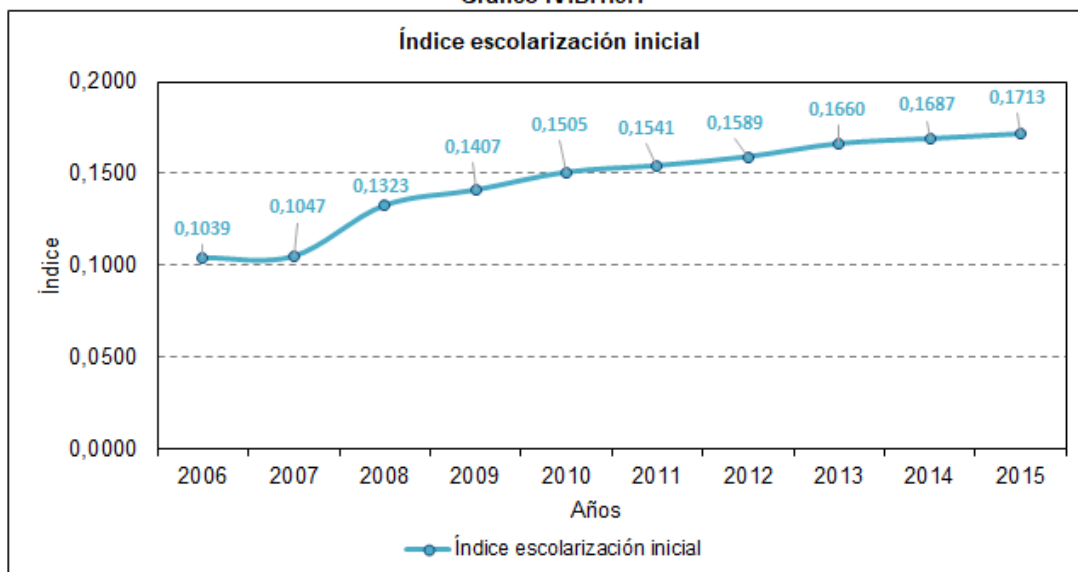
Tabla IV.B.1.3.1: Cálculo Índice escolarización

Año	Tasa de escolarización			Índice escolarización inicial	Índice escolarización primaria	Índice escolarización secundaria	Índice escolarización
	Inicial	Primaria	Secundaria				
2006	0,1039	0,4744	0,3599	0,1039	0,4744	0,3599	0,2608
2007	0,1047	0,4661	0,3610	0,1047	0,4661	0,3610	0,2602
2008	0,1323	0,4452	0,3571	0,1323	0,4452	0,3571	0,2761
2009	0,1407	0,4316	0,3540	0,1407	0,4316	0,3540	0,2781
2010	0,1505	0,4210	0,3528	0,1505	0,4210	0,3528	0,2817
2011	0,1541	0,4174	0,3511	0,1541	0,4174	0,3511	0,2826
2012	0,1589	0,4086	0,3492	0,1589	0,4086	0,3492	0,2830
2013	0,1660	0,4080	0,3402	0,1660	0,4080	0,3402	0,2846
2014	0,1687	0,4140	0,3359	0,1687	0,4140	0,3359	0,2863
2015	0,1713	0,4151	0,3284	0,1713	0,4151	0,3284	0,2858

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

Los valores del índice de escolarización inicial son representados en el Gráfico IV.B.1.3.1.

Gráfico IV.B.1.3.1

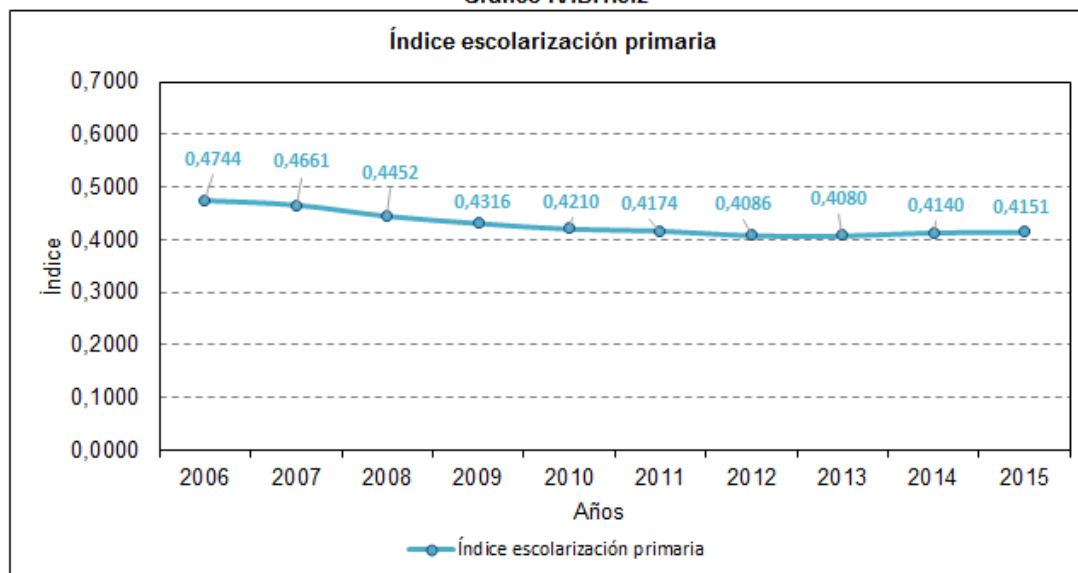


Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de escolarización inicial muestra una tendencia creciente con un valor mínimo de 0,1039 en el 2006 y un valor máximo 0,1713 en el 2015. Este resultado favorable debe tener relación con la obligatoriedad de la sala de 4 años y la permanencia de los alumnos en nivel inicial, su continuidad en sala de 5 años.

El índice de escolarización primaria muestra una tendencia distinta al índice de escolarización inicial (Gráfico IV.B.1.3.2).

Gráfico IV.B.1.3.2

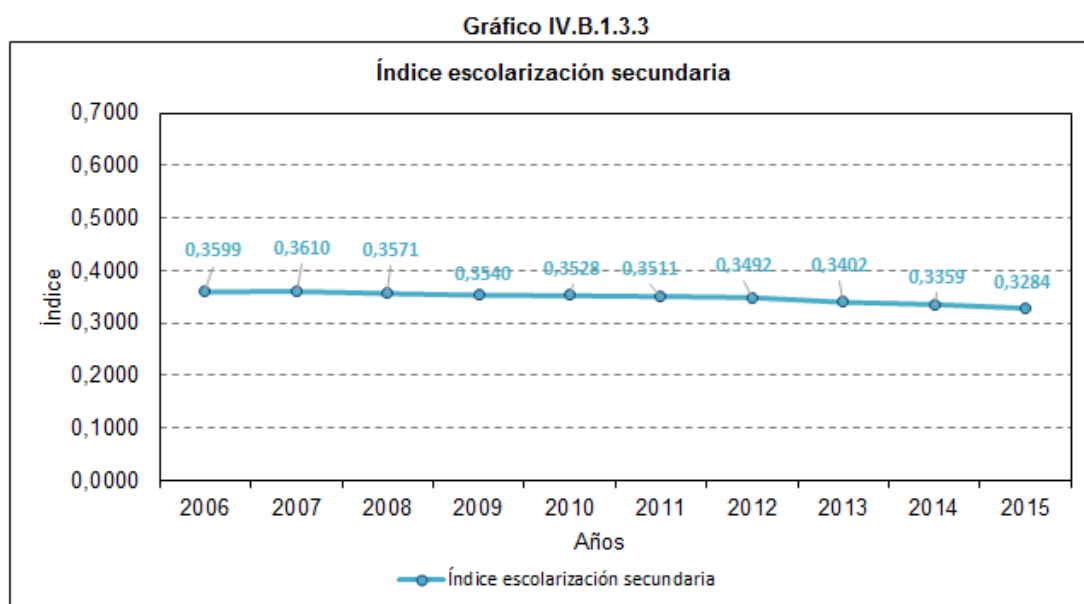


Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

A diferencia de la escolarización inicial, el índice de escolarización primaria muestra una tendencia decreciente hasta el 2013 y una incipiente recuperación en el 2014 y 2015, con un valor mínimo de 0,4080 en el 2013 y un valor máximo 0,4744 en el 2006.

El índice de escolarización secundaria arroja valores con cambios pocos

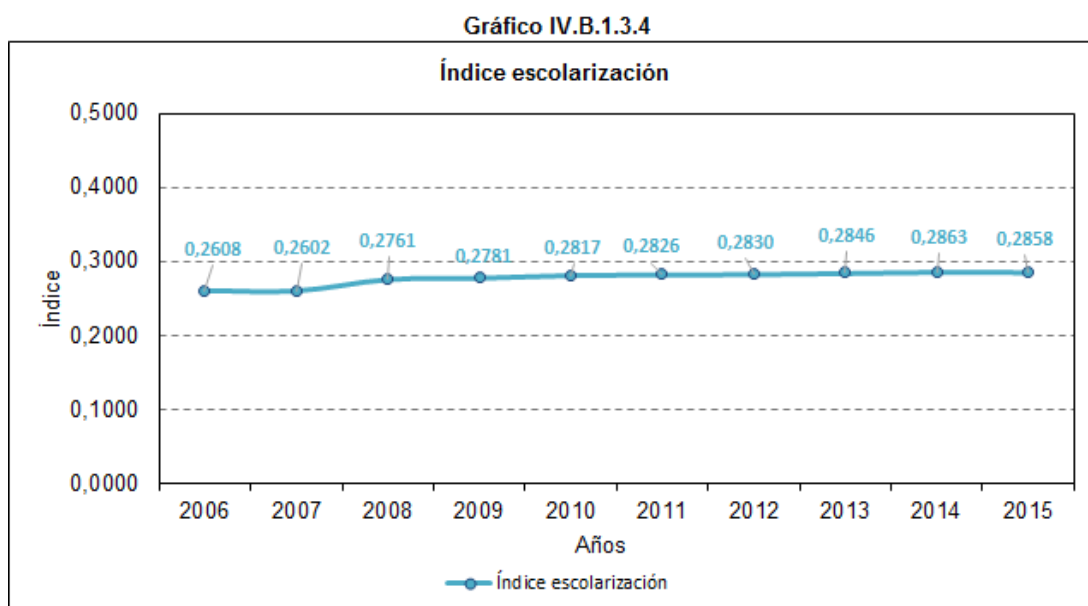
significativos (Gráfico IV.B.1.3.3).



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

En coincidencia con la escolarización primaria, el índice de escolarización secundaria muestra una tendencia decreciente que se mantiene en todo el período, con un valor mínimo de 0,3284 en el 2015 y un valor máximo 0,3610 en el 2007.

La combinación de índices de escolarización por nivel educativo define los datos y valores del índice de escolarización (Gráfico IV.B.1.3.4).



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de escolarización pondera los índices de escolarización inicial, primaria y secundaria muestra una curva bastante plana, con un valor mínimo de 0,2863 en el 2014 y un valor máximo de 0,2608 en el 2006, que confirma la tendencia decreciente de los niveles primario y secundario.

La segunda dimensión a tener presente para construir el índice de sobre son

las tasas de sobreedad (S) primaria y secundaria. En particular este dato se corrigió de forma que ponderada más si el valor el menor (100%-valor observado), cuanto menor la tasa de sobreedad, mayor el valor y en positivo.

$$\text{Isobreedad (S)} = (\text{Isobreedad primaria (SP)} * \text{Isobreedad secundaria (SS)})^{1/2}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice sobreedad primaria y secundaria arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.1.3.2).

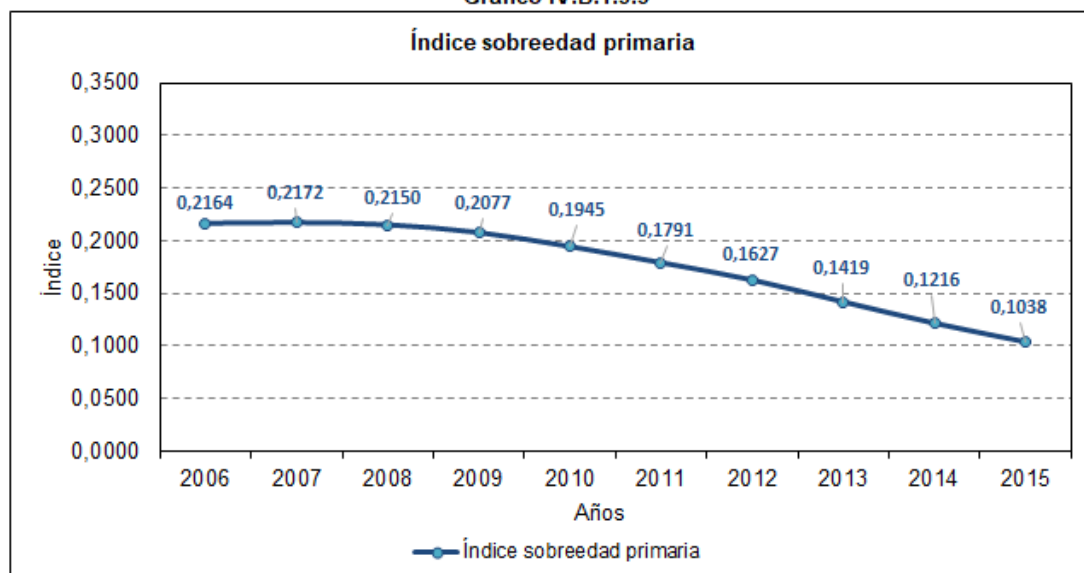
**Tabla IV.B.1.3.2: Cálculo Índice sobreedad**

Año	Tasa de sobreedad		Índice sobreedad primaria	Índice sobreedad secundaria	Índice sobreedad
	Primaria 1 grado-6 grado	Secundaria 7 grado- 5 año			
2006	21,64	34,07	0,2164	0,3407	0,2715
2007	21,72	33,14	0,2172	0,3314	0,2683
2008	21,50	33,72	0,2150	0,3372	0,2693
2009	20,77	33,64	0,2077	0,3364	0,2644
2010	19,45	34,51	0,1945	0,3451	0,2591
2011	17,91	33,01	0,1791	0,3301	0,2432
2012	16,27	32,76	0,1627	0,3276	0,2309
2013	14,19	31,36	0,1419	0,3136	0,2110
2014	12,16	30,39	0,1216	0,3039	0,1923
2015	10,38	29,40	0,1038	0,2940	0,1747

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

Los valores del índice sobreedad primaria se registran en el Gráfico IV.B.1.3.5.

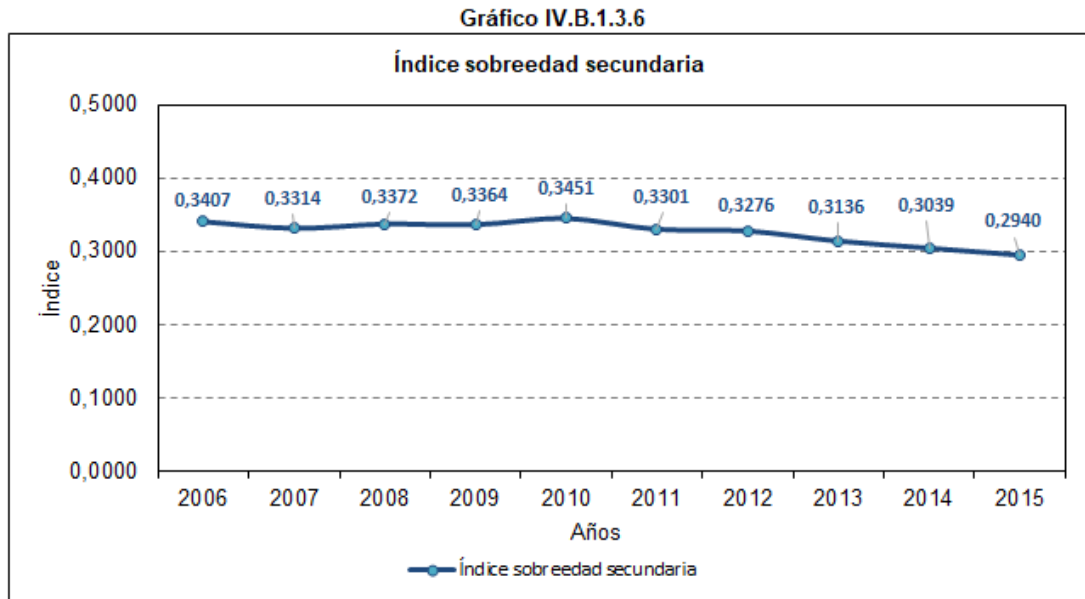
**Gráfico IV.B.1.3.5**



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de sobreedad primaria muestra una tendencia decreciente que se mantiene en todo el período, con un valor mínimo de 0,1038 en el 2015 y un valor máximo 0,2172 en el 2007.

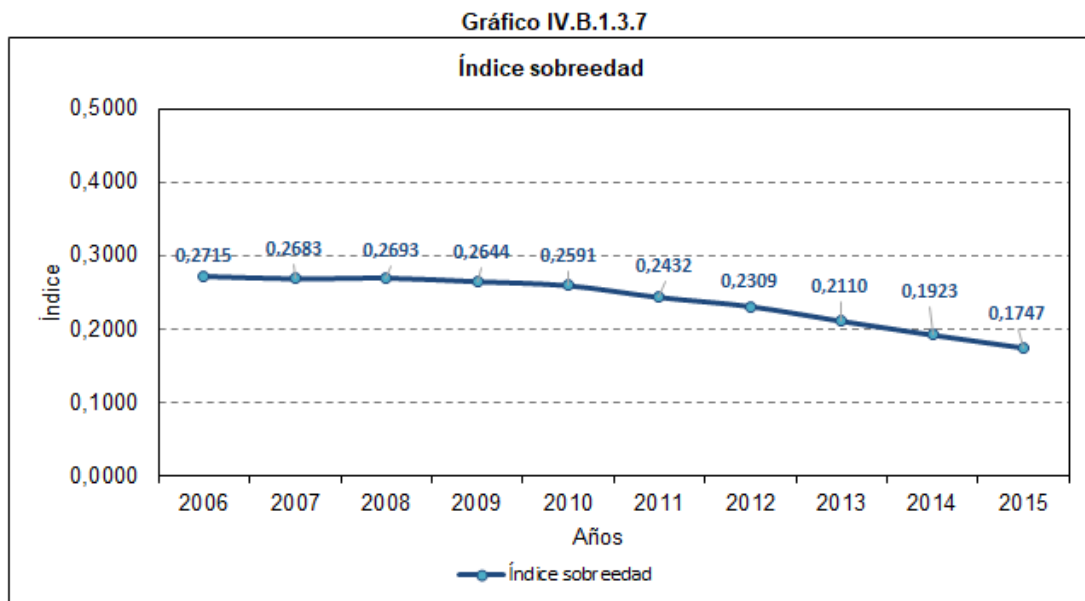
Los valores del índice sobreedad secundaria se observan en el Gráfico IV.B.1.3.6.



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de sobreedad secundaria muestra una tendencia decreciente que se mantiene en todo el período, con un valor mínimo de 0,2904 en el 2015 y un valor máximo 0,3451 en el 2010.

El índice de sobreedad se elabora en función de la ponderación del índice de sobreedad primaria e índice de sobreedad secundaria (Gráfico IV.B.1.3.7).



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de sobreedad consolida la tendencia decreciente que se observa en todo el período, con un valor mínimo de 0,1747 en el 2015 y un valor máximo 0,2725 en el 2010.

Por último, el índice de acceso se elabora en función del índice de escolarización y del índice de sobreedad

$$I_{\text{acceso}} (A) = (I_{\text{escolarización}} (ES) \cdot I_{\text{sobreedad}} (LA))^{1/2}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de acceso arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.1.3.3) y (Gráfico IV.B.1.3.8).

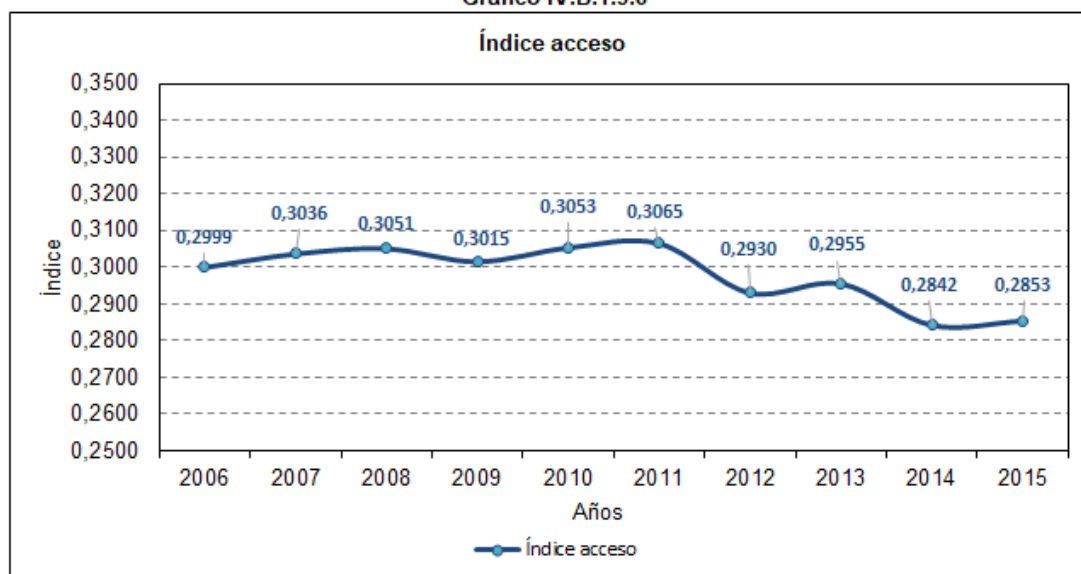
**Tabla IV.B.1.3.3: Cálculo Índice Acceso (A)**

Año	Índice escolarización	Índice sobreedad	Índice acceso
2006	0,2608	0,2715	0,2999
2007	0,2602	0,2683	0,3036
2008	0,2761	0,2693	0,3051
2009	0,2781	0,2644	0,3015
2010	0,2817	0,2591	0,3053
2011	0,2826	0,2432	0,3065
2012	0,2830	0,2309	0,2930
2013	0,2846	0,2110	0,2955
2014	0,2863	0,1923	0,2842
2015	0,2858	0,1747	0,2853

Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.1.3.1 y IV.B.1.3.2

Los valores de índice de acceso figuran en el Gráfico IV.B.1.3.8.

**Gráfico IV.B.1.3.8**



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de acceso que pondera el índice de escolarización e índice de sobreedad se mantiene con una tendencia plana entre los años 2006 y 2011, con un comportamiento decreciente a partir del 2012, que alcanza el piso en el 2014 con un valor de 0,2842.

En la cuarta dimensión intermedia egreso (Eg) se incluye tasa de egreso secundaria.

$$I_{\text{egreso}} (\text{Eg}) = I_{\text{egreso secundaria}} (\text{Eg})$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice egreso arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.1.4).

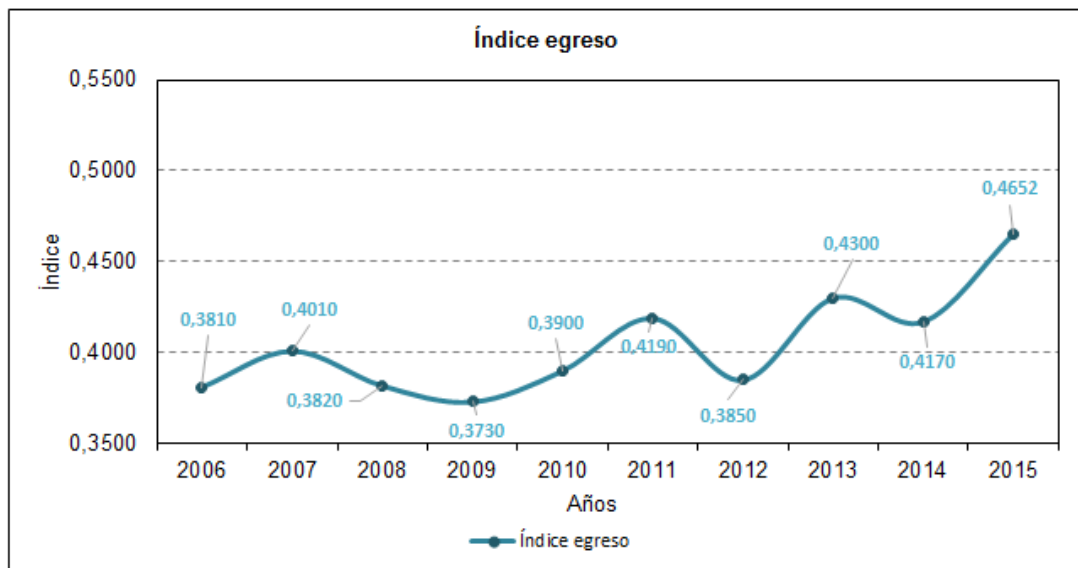
**Tabla IV.B.1.4: Cálculo Índice Egreso (E)**

Año	Egreso	Índice egreso
	Secundaria	
2006	38,10	0,3810
2007	40,10	0,4010
2008	38,20	0,3820
2009	37,30	0,3730
2010	39,00	0,3900
2011	41,90	0,4190
2012	38,50	0,3850
2013	43,00	0,4300
2014	41,70	0,4170
2015	46,52	0,4652

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de egreso arroja los siguientes valores que se exponen en el Gráfico IV.B.1.4.

**Gráfico IV.B.1.4**



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de egreso con tendencia creciente en el período, pero con algunas caídas aparentemente no significativas, con un valor mínimo de 0,3730 en el 2009 y un valor máximo de 0,4652 en el 2015.

Se incluyeron para armar el índice agrupados de cada una de las dimensiones intermedias, que contaban con periodicidad de datos que permitieran trabajarse siguiendo algún criterio de homogeneidad.

Una vez que se obtuvieron los índices por variable, se calcularon los índices

agrupados por dimensión intermedia para obtener el índice integrado de efectividad educativa.

$$\text{Iefectividad educativa (EFE)} = (\text{Ipermanencia (P)} * \text{Ilogros académicos (LA)} * \text{Iacceso (A)} * \text{Iegreso (Eg)})^{1/4}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice efectividad educativa arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.1.5) y (Gráfico IV.B.1.5).

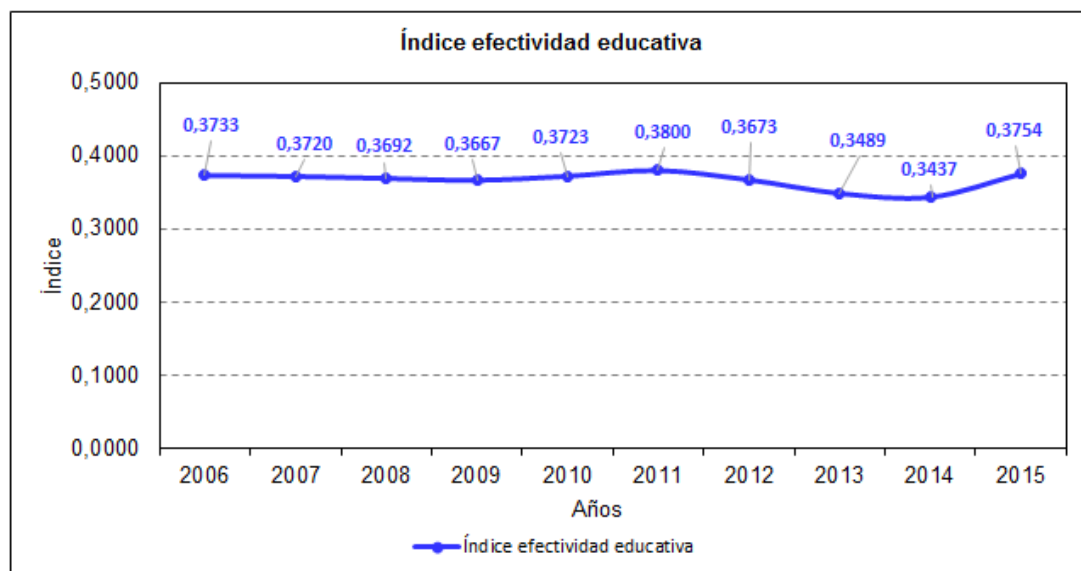
**Tabla IV.B.1.5: Cálculo Índice efectividad educativa (EFE)**

Año	Índice Permanencia	Índice Logros académicos	Índice acceso	Índice egreso	Índice efectividad educativa
2006	0,8428	0,2016	0,2999	0,3810	0,3733
2007	0,8416	0,1868	0,3036	0,4010	0,3720
2008	0,8533	0,1868	0,3051	0,3820	0,3692
2009	0,8603	0,1868	0,3015	0,3730	0,3667
2010	0,8733	0,1847	0,3053	0,3900	0,3723
2011	0,8787	0,1847	0,3065	0,4190	0,3800
2012	0,8737	0,1847	0,2930	0,3850	0,3673
2013	0,8742	0,1334	0,2955	0,4300	0,3489
2014	0,8827	0,1334	0,2842	0,4170	0,3437
2015	0,8941	0,1673	0,2853	0,4652	0,3754

Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.1.1, Tablas IV.B.1.2, IV.B.1.3 y IV.B.1.4

Los valores del índice efectividad educativa se presentan en el Gráfico IV.B.1.5.

**Gráfico IV.B.1.5**



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de efectividad guarda un comportamiento en concordancia con los índices agrupados e integrados que lo conforman, lo que permite inferir la validez y confiabilidad de este índice específico de la evaluación de efectividad de la política educativa mendocina, el valor mínimo es de 0,3437 en el 2014 y un máximo de

0,3800 en el 2011. Luego, los valores mejoran, pero al final del período no superan el valor máximo alcanzado.

## 2. ÍNDICE DE EFICACIA EDUCATIVA

La evaluación de eficacia educativa concluida contribuye a la definición de variables para la construcción del índice de eficacia educativa (Figura IV.B.2).

**Figura IV.B.2. Construcción del Índice eficacia educativa a partir de la síntesis de indicadores de evaluación de eficacia educativa (Figura III.B., p. 227)**

Variable/indicador	Índice variable/indicador	Índices agrupados	Índices integrados	Índice Dimensión evaluativa
Primario-EGB completo/ secundario-polimodal incompleto	Índice máximo secundario incompleto	Índice máximo nivel de enseñanza alcanzado	Índice socioeconómico	<b>Índice eficacia educativa</b>
Secundario-polimodal completo/terciario o universitario incompleto	Índice máximo universitario incompleto			
Terciario o universitario completo / Post universitario incompleto/completo	Índice máximo post universitario incompleto/completo			
Tasa de ocupación sin instrucción / primario Incompleto	Índice ocupación sin instrucción/primario incompleto	Índice ocupación máximo nivel de instrucción alcanzado		
Tasa de ocupación primaria completo/secundario incompleto	Índice ocupación primario completo/secundario incompleto			
Tasa de ocupación secundario completo/universitario incompleto	Índice ocupación secundario completo/universitario incompleto			
Tasa de ocupación universitario completo	Índice ocupación universitario completo			
Brecha ingreso primaria incompleta	Índice brecha ingreso primaria incompleta	Índice brecha ingreso horario		
Brecha ingreso secundaria incompleta	Índice brecha ingreso secundaria incompleta			
Brecha ingreso universitario incompleto	Índice brecha ingreso universitario incompleto			
Índice de educación del Índice de Desarrollo Humano	Índice de educación	Índice de desarrollo humano educativo		
Índice de acceso conocimientos del Índice de Desarrollo Humano Ampliado	Índice de acceso conocimientos			
Índice de educación igualmente distribuido del Índice de Desarrollo de Género	Índice de educación igualmente distribuido			

Para la dimensión intermedia socioeconómica se incluyeron las siguientes variables: máximo nivel de enseñanza alcanzado de la población de 15 años o más (ME), para esta variable solo hay disponibles datos para los años 2006, 2010 y 2016,

entonces se completaron los datos 2007-2009 con los valores del 2006; 2011-2014 con los valores para el 2010 y el 2015 con los valores del 2016. Los conceptos considerados son: sin instrucción/ primario-EGB incompleto, primario-EGB completo/secundario-polimodal incompleto y Secundario-polimodal completo/terciario o universitario incompleto, por ser los más relevantes ya para que no sumen el 100%.

$$\text{Índice máximo nivel instrucción alcanzado (MNIA)} = (\text{Ímáx. primario incompleto (MNI-API)} * \text{Ímáx. secundario incompleto (MNI-ASI)} * \text{Ímáx. universitario incompleto (MNI-AUI)})^{1/3}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice máximo nivel instrucción alcanzado arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.2.1).

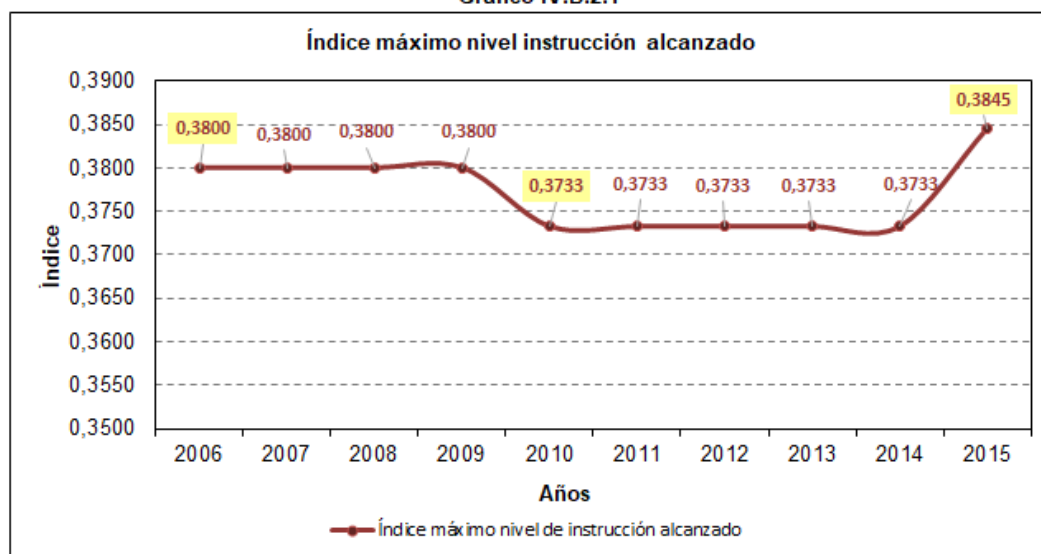
Tabla IV.B.2.1: Cálculo Índice máximo nivel de instrucción alcanzado (MNIA)

Año	Máximo nivel de enseñanza alcanzado			Índice máx. secundario incompleto	Índice máx. universitario incompleto	Índice máx. post universitario incompleto o completo	Índice máximo nivel de enseñanza alcanzado
	Primario-EGB completo/ secundario-polimodal incompleto	Secundario-polimodal completo/terciario o universitario incompleto	Terciario o universitario completo / Post universitario incompleto o completo				
2006	49,4308	22,4632	7,7000	0,9478	0,9313	0,9712	0,3800
2007	49,4308	22,4632	7,7000	0,9704	0,9509	0,9717	0,3800
2008	49,4308	22,4632	7,7000	0,9507	0,9544	0,9770	0,3800
2009	49,4308	22,4632	7,7000	0,9314	0,9224	0,9656	0,3800
2010	43,8043	27,1054	11,2000	0,9422	0,9440	0,9873	0,3733
2011	43,8043	27,1054	11,2000	0,9545	0,9432	0,9838	0,3733
2012	43,8043	27,1054	11,2000	0,9560	0,9481	0,9729	0,3733
2013	43,8043	27,1054	11,2000	0,9548	0,9474	0,9824	0,3733
2014	43,8043	27,1054	11,2000	0,9453	0,9400	0,9787	0,3733
2015	41,7000	32,7000	12,4000	0,9609	0,9531	0,9804	0,3845

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

Los valores del índice de máximo nivel instrucción alcanzado se presentan en el Gráfico IV.B.2.1.

Gráfico IV.B.2.1



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de máximo nivel de instrucción alcanzado presenta una mejora significativa en el 2015, el índice máximo nivel de enseñanza alcanzado del

secundario-polimodal completo/terciario o universitario incompleto tiene un aumento en su participación que tracciona el resultado final del índice integrado. Más personas con secundario completo y con terciario o universitario completo o incompleto.

En el caso de la variable tasa de desocupación por máximo nivel de instrucción alcanzado (DO) se incluyeron los datos por: sin instrucción/primario incompleto, primario completo/secundario incompleto, secundario completo/universitario incompleto y universitario completo. Para armar el índice se tomó el promedio de las mediciones anuales y luego se calculó la tasa de ocupación: 1- tasa de desocupación [desocupados/PEA (población económicamente activa)].

$$\text{Ocupación máx. nivel instrucción alcanzado (OE)} = (\text{Imáx. primario incompleto (OEPI)} * \text{Imáx. secundario incompleto (OESI)} * \text{Imáx. universitario incompleto (OEUI)} * \text{Imáx. universitario completo (OEUC)})^{1/4}$$

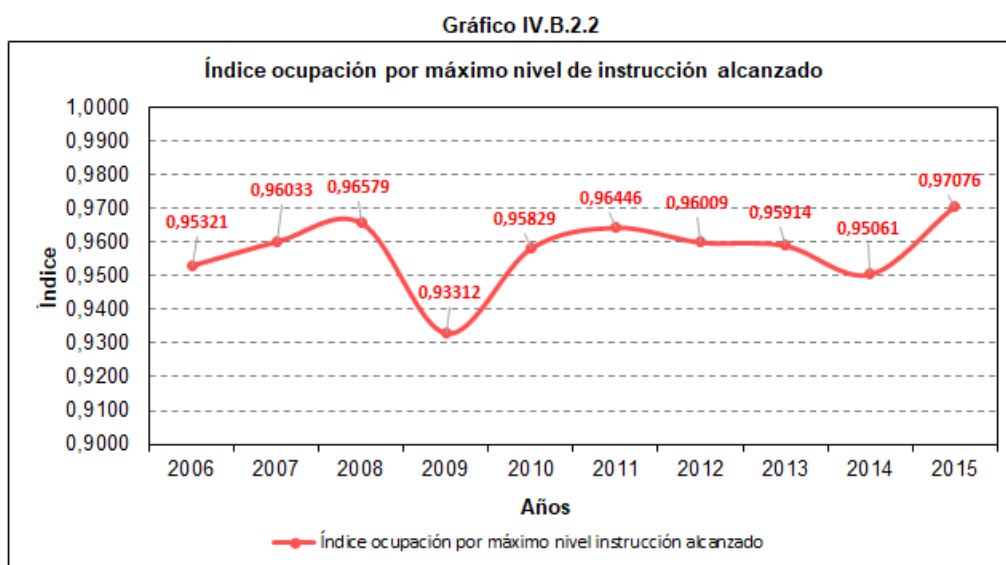
Los datos y cálculos para la obtención del índice ocupación por nivel de enseñanza alcanzado arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.2.2).

Tabla IV.B.2.2: Cálculo índice ocupación por nivel de enseñanza alcanzado (OE)

Año	Tasa ocupación por nivel de enseñanza alcanzado				Índice ocupación sin instrucción/primario incompleto	Índice ocupación primario completo/secundario incompleto	Índice ocupación secundario completo/universitario incompleto	Índice ocupación universitario completo	Índice ocupación máximo nivel instrucción alcanzado
	sin instrucción/primario incompleto	primario completo / secundario incompleto	secundario completo/universitario incompleto	Universitario completo					
2006	0,9630	0,9478	0,9313	0,9712	0,9630	0,9478	0,9313	0,9712	0,9532
2007	0,9487	0,9704	0,9509	0,9717	0,9487	0,9704	0,9509	0,9717	0,9603
2008	0,9814	0,9507	0,9544	0,9770	0,9814	0,9507	0,9544	0,9770	0,9658
2009	0,9139	0,9314	0,9224	0,9656	0,9139	0,9314	0,9224	0,9656	0,9331
2010	0,9602	0,9422	0,9440	0,9873	0,9602	0,9422	0,9440	0,9873	0,9583
2011	0,9769	0,9545	0,9432	0,9838	0,9769	0,9545	0,9432	0,9838	0,9645
2012	0,9635	0,9560	0,9481	0,9729	0,9635	0,9560	0,9481	0,9729	0,9601
2013	0,9523	0,9548	0,9474	0,9824	0,9523	0,9548	0,9474	0,9824	0,9591
2014	0,9390	0,9453	0,9400	0,9787	0,9390	0,9453	0,9400	0,9787	0,9506
2015	0,9890	0,9609	0,9531	0,9804	0,9890	0,9609	0,9531	0,9804	0,9708

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de ocupación por nivel de enseñanza alcanzado arroja los siguientes valores (Gráfico IV.B.2.2).



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de ocupación por máximo nivel de instrucción alcanzado presenta

valores mínimos coincidentes con crisis económicas que implican menores niveles de empleo, 2009 y 2014. El valor bajo del 2014, se ve influenciado por la caída de ocupación por máximo nivel de instrucción de sin instrucción/primaria incompleta (Tabla IV.B.2.2).

La variable brecha de ingreso horario según el máximo nivel de instrucción alcanzado (BI), se recalculó en función del ingreso horario de universitario completo, de forma de representar la proporción de los ingresos horarios de los niveles de instrucción de menor formación con respecto al universitario. Se calcula el índice agrupado de la dimensión.

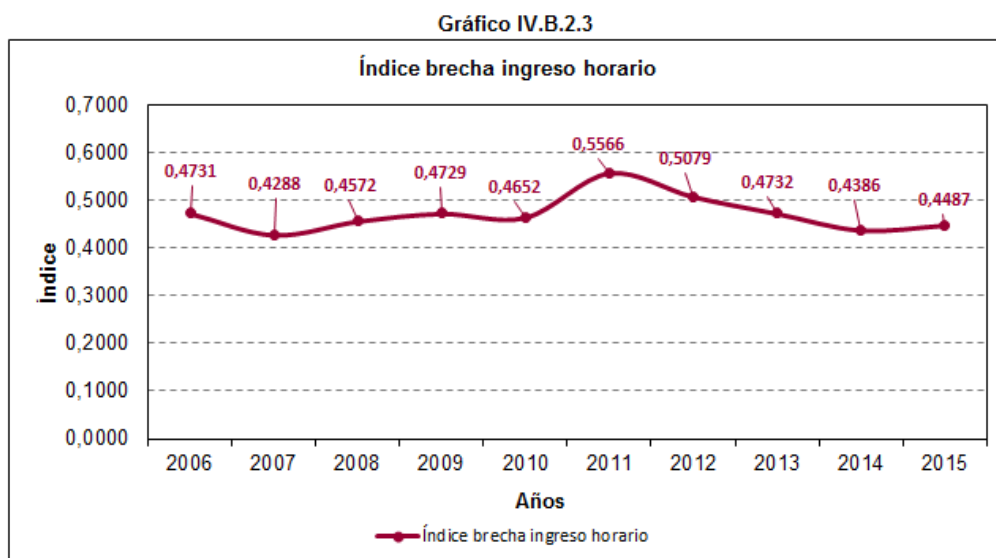
$$I \text{ brecha ingreso horario (BI)} = (I \text{ ingreso horario primario incompleto (BIPI)} * I \text{ ingreso horario secundario incompleto (BISI)} * I \text{ ingreso horario universitario incompleto (BIUI)})^{1/3}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice ingreso horario arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.2.3).

Tabla IV.B.2.3: Cálculo índice brecha ingreso horario (BI)

Año	Brecha de ingreso horario de la ocupación principal según máximo nivel de instrucción alcanzado			Índice brecha ingreso primaria incompleta	Índice brecha ingreso secundaria incompleta	Índice brecha ingreso universitario incompleto	Índice brecha ingreso horario
	Sin Instrucción / Primario Incompleto	Primario Completo / Secundario Incompleto	Secundario Completo / Universitario Incompleto				
2006	39,1748	47,2594	59,7801	0,3917	0,4726	0,5978	0,4731
2007	35,3078	41,9066	56,2500	0,3531	0,4191	0,5625	0,4288
2008	34,7105	47,2002	64,0173	0,3471	0,4720	0,6402	0,4572
2009	37,7186	47,2121	63,5193	0,3772	0,4721	0,6352	0,4729
2010	36,1823	47,7679	62,8254	0,3618	0,4777	0,6283	0,4652
2011	47,2732	53,3735	71,3842	0,4727	0,5337	0,7138	0,5566
2012	42,2455	50,5114	64,1114	0,4225	0,5051	0,6411	0,5079
2013	36,1598	50,2217	63,1778	0,3616	0,5022	0,6318	0,4732
2014	34,5594	44,2078	59,3733	0,3456	0,4421	0,5937	0,4386
2015	34,8163	44,6833	63,4597	0,3482	0,4468	0,6346	0,4487

En el Gráfico IV.B.2.3 se presenta el índice de brecha ingreso horario.



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

De acuerdo con el índice de brecha ingreso horario la menor diferencia se produce en el año 2011, con un valor máximo de 0,5566 y la mayor diferencia de brecha ingreso horario se produce en el 2007, con un valor de 0,4288.

Una vez que se obtuvieron los índices por variable, se calcularon los índices agrupados por dimensión intermedia para obtener el índice integrado socioeconómico.

$$\text{Isocioeconómico (SE)} = (\text{Imáxima enseñanza (ME)} * \text{Iocupación (OE)} * \text{Ibrecha ingreso (BI)})^{1/3}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice socioeconómico arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.2.4).

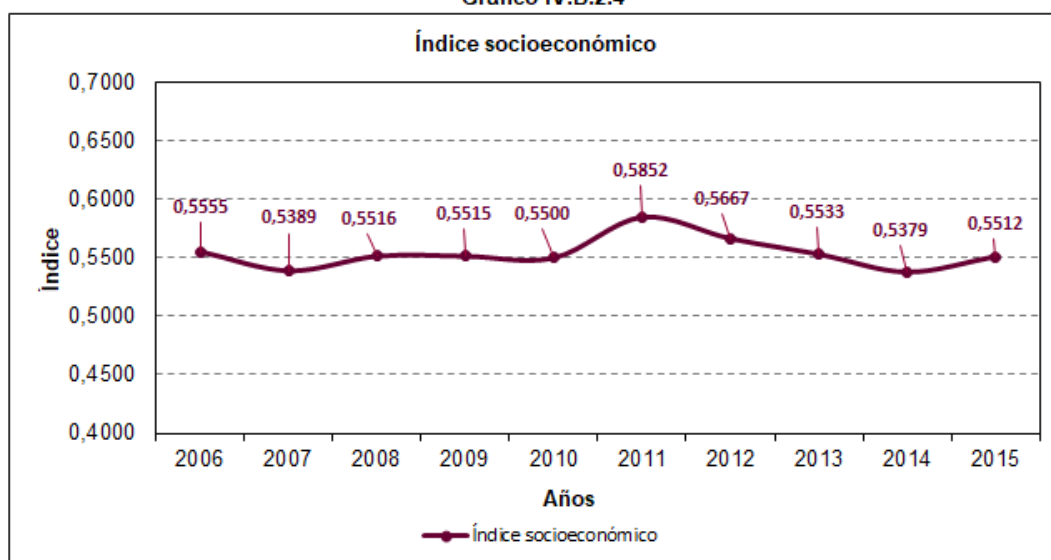
**Tabla IV.B.2.4: Cálculo índice socioeconómico (SE)**

Año	Índice máximo nivel de enseñanza alcanzado	Índice ocupación máximo nivel instrucción alcanzado	Índice brecha ingreso horario	Índice socioeconómico
2006	0,3800	0,9532	0,4731	0,5555
2007	0,3800	0,9603	0,4288	0,5389
2008	0,3800	0,9658	0,4572	0,5516
2009	0,3800	0,9331	0,4729	0,5515
2010	0,3733	0,9583	0,4652	0,5500
2011	0,3733	0,9645	0,5566	0,5852
2012	0,3733	0,9601	0,5079	0,5667
2013	0,3733	0,9591	0,4732	0,5533
2014	0,3733	0,9506	0,4386	0,5379
2015	0,3845	0,9708	0,4487	0,5512

Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.2.1, Tablas IV.B.2.2 y IV.B.2.3

Los valores del índice socioeconómico se muestran en el Gráfico IV.B.2.4.

**Gráfico IV.B.2.4**



Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.2.1, Tablas IV.B.2.2 y IV.B.2.3

El índice socioeconómico concuerda con los datos de funcionamiento de la economía, el valor máximo de 0,5852 se alcanza en el 2011 y el mínimo valor de 0,379 en el 2014.

La segunda dimensión intermedia toma como referencia la variable educativa del índice de desarrollo humano en sus distintos cálculos: índice de educación (EDU) del Índice de desarrollo humano (IDH); Índice de acceso a conocimientos (AC) del índice de Desarrollo Humano Ampliado (IDHA) y el Índice de educación igualmente distribuido (EI) del índice desarrollo humano igualmente distribuido (IDHG). Se obtiene el índice un índice agrupado de la dimensión.

$$\text{Idesarrollo humano educativo (DHE)} = (\text{Ieducación (EDU)} * \text{Iacceso conocimientos (AC)} * \text{Ieducación igualitaria (EI)})^{1/4}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice desarrollo humano educativo arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.2.5).

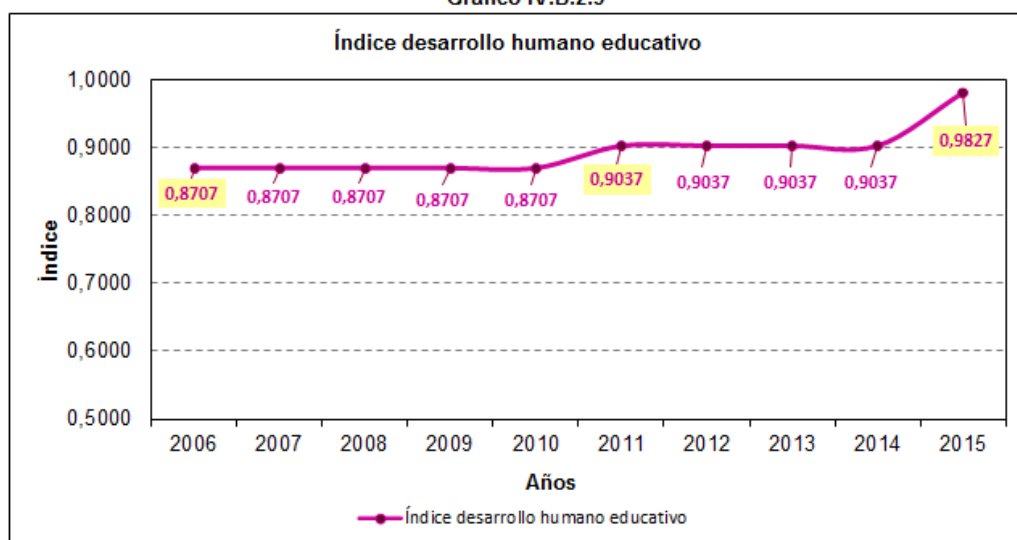
**Tabla IV.B.2.5: Cálculo índice desarrollo humano educativo (IDHE)**

Año	Educación			Índice de desarrollo humano educativo
	Índice de educación (IDH)	Índice de acceso a conocimientos (IDHA)	Índice de educación igualmente distribuido (IDG)	
2006	0,966	0,706	0,968	0,8707
2007	0,966	0,706	0,968	0,8707
2008	0,966	0,706	0,968	0,8707
2009	0,966	0,706	0,968	0,8707
2010	0,966	0,706	0,968	0,8707
2011	0,981	0,767	0,981	0,9037
2012	0,981	0,767	0,981	0,9037
2013	0,981	0,767	0,981	0,9037
2014	0,981	0,767	0,981	0,9037
2015	0,984	0,982	0,982	0,9827

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de desarrollo humano educativo se evidencia en el Gráfico IV.B.2.5.

**Gráfico IV.B.2.5**



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de desarrollo humano educativo que pondera los índices de educación, índice de acceso a conocimientos y el índice de educación igualmente distribuido, para las mediciones existentes en función de las variables, presente

mejoras en cada uno de los años, con un mínimo de 0,8707 para el 2006 y un máximo de 0,9826 para el 2015.

En función de los índices agregados por variable y los índices agrupados por dimensión intermedia se obtiene el índice integrado eficacia.

$$\text{Ieficacia educativa} = (\text{I}^{\text{socioeconómico (SE)}} * \text{I}^{\text{desarrollo humano educativo (DHE)}})^{1/2}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de eficacia educativa arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.2.6).

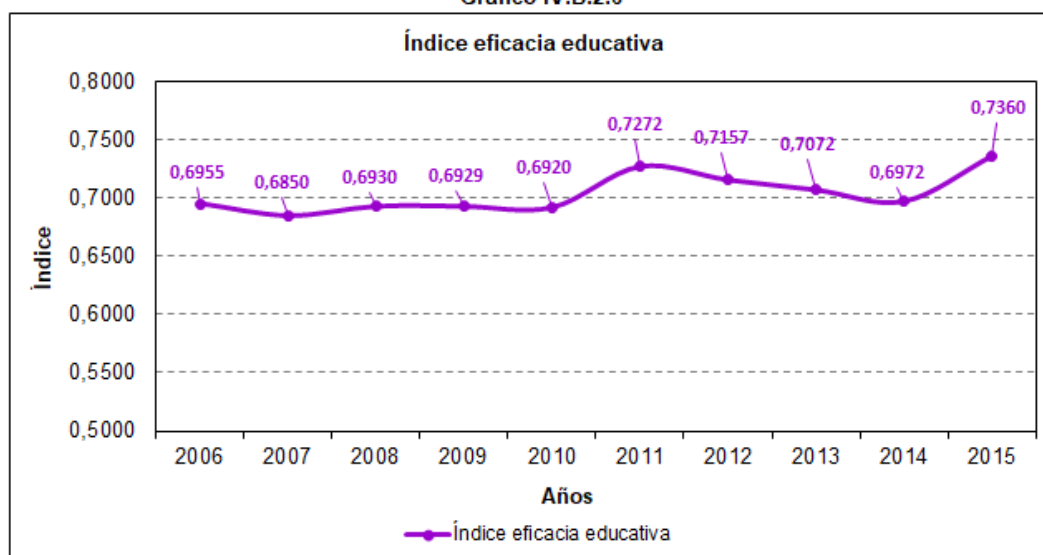
**Tabla IV.B.2.6: Cálculo índice eficacia educativa**

Año	Índice socioeconómico	Índice de desarrollo humano educativo	Índice eficacia educativa
2006	0,5555	0,8707	0,6955
2007	0,5389	0,8707	0,6850
2008	0,5516	0,8707	0,6930
2009	0,5515	0,8707	0,6929
2010	0,5500	0,8707	0,6920
2011	0,5852	0,9037	0,7272
2012	0,5667	0,9037	0,7157
2013	0,5533	0,9037	0,7072
2014	0,5379	0,9037	0,6972
2015	0,5512	0,9827	0,7360

Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.2.4 y Tablas IV.B.2.5

El índice de eficacia educativa se representa en el Gráfico IV.B.2.6.

**Gráfico IV.B.2.6**



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de eficacia educativa que pondera el índice socioeconómico y el índice de desarrollo educativo presenta un mínimo de 0,6850 para el 2007 y máximo de 0,7360 en el 2015. El 2015, año de mejor resultado del índice de eficacia educativa que coincide con la conclusión para el índice de efectividad.

### 3. ÍNDICE DE EFICIENCIA EDUCATIVA EN LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS

Con la evaluación de eficiencia educativa en la asignación de recursos terminada y la identificación de variables se arma el índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos (Figura IV.B.3).

**Figura IV.B.3. Construcción del Índice eficiencia educativa en la asignación de recursos a partir de la síntesis de indicadores de evaluación de eficiencia educativa en la asignación de recursos (Figura III.C., p. 239)**

Variable/indicador	Índice variable/indicador	Índices agrupados	Índices integrados	Índice Dimensión evaluativa
Gasto en bienes y servicios no personales (%)	Índice erogaciones en bienes y servicios no personales (%)	Índice de erogaciones por porcentaje según objeto del gasto		<b>Índice eficiencia educativa en la asignación de recursos</b>
Gasto en transferencias educación privada (%)	Índice erogaciones en transferencias educación privada (%)			
Gasto en otras transferencias (%)	Índice en erogaciones en otras transferencias (%)			
Gasto en erogaciones de capital (%)	Índice de gasto en erogaciones de capital (%)			
Gasto en bienes y servicios no personales (\$/hab.)	Índice erogaciones en bienes y servicios no personales (\$/hab.)	Índice erogaciones según objeto del gasto por habitantes	Índice de erogaciones según objeto del gasto	
Gasto en transferencias educación privada (\$/hab.)	Índice erogaciones en transferencias educación privada (\$/hab.)			
Gasto en otras transferencias (\$/hab.)	Índice en erogaciones en otras transferencias (\$/hab.)			
Gasto en erogaciones de capital (\$/hab.)	Índice de gasto en erogaciones de capital (\$/hab.)			
Gasto en bienes y servicios no personales (\$/est.)	Índice erogaciones en bienes y servicios no personales (\$/est.)	Índice de erogaciones según objeto del gasto por estudiantes		
Gasto en transferencias educación privada (\$/est.)	Índice erogaciones en transferencias educación privada (\$/est.)			
Gasto en otras transferencias (\$/est.)	Índice en erogaciones en otras transferencias (\$/est.)			
Gasto en erogaciones de capital (\$/est.)	Índice de gasto en erogaciones de capital (\$/est.)			
Gasto nivel inicial (%)	Índice gasto nivel inicial (%)	Índice de participación del gasto por nivel educativo	Índice de gasto por nivel educativo	
Gasto nivel secundario (%)	Índice gasto nivel secundario (%)			
Gasto nivel superior (%)	Índice gasto nivel superior (%)			
Gasto nivel inicial (\$/hab.)	Índice gasto nivel inicial (\$/hab.)	Índice gasto por nivel educativo por habitante		
Gasto nivel secundario (\$/hab.)	Índice gasto nivel secundario (\$/hab.)			
Gasto nivel superior (\$/hab.)	Índice gasto nivel superior (\$/hab.)			
Gasto nivel inicial (\$/est.)	Índice gasto nivel inicial (\$/est.)	Índice gasto educativo por estudiante		
Gasto nivel secundario (\$/est.)	Índice gasto nivel secundario (\$/est.)			
Gasto nivel superior (\$/est.)	Índice gasto nivel superior (\$/est.)			

El índice integrado de asignación de recursos se constituye con dos índices agrupados:

- índice gasto por objeto y
- índice gasto por nivel educativo.

Para la primera dimensión intermedia que considera el gasto público en educación por la clasificación económica y objeto del gasto (ODG), se incluye los gastos clasificados como bienes y servicios no personales (BSNP), transferencias educativas al sector privado (TEP), otras transferencias (OT) y erogaciones de capital (EC).

No se considera el gasto en personal para que se pondere en forma positiva las participaciones del resto de los gastos. Es decir, cuanto mayor sea el gasto en personal, menor será el peso del resto de los gastos valorados en forma positiva, en porcentaje de participación, en términos per cápita y por estudiantes.

Para el índice agrupado de gasto por objeto (ODG), se toman primero las erogaciones según su objeto del gasto en participaciones:

$$\text{Índice ODG}(\%) = \left( \text{Índice Bienes y servicios no personales BSNP}(\%) * \text{Índice transferencias educación privada TEP}(\%) * \text{Índice otras transferencias OT}(\%) * \text{Índice erogaciones de capital EC}(\%) \right)^{1/3}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de erogaciones por porcentaje según objeto del gasto arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.3.1).

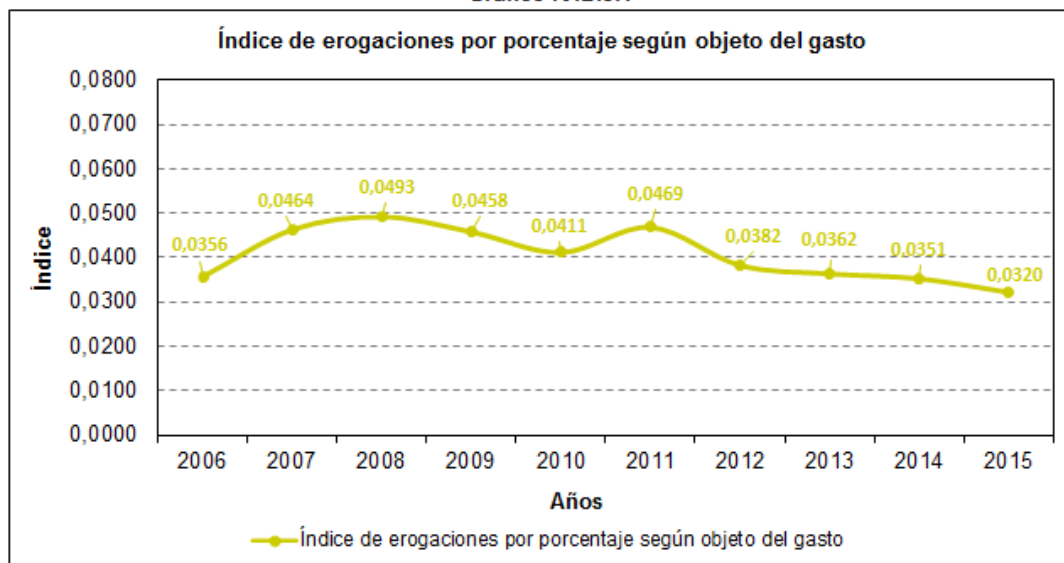
Tabla IV.B.3.1: Cálculo índice de erogaciones por porcentaje según objeto del gasto

Año	EROGACIONES POR OBJETO DEL GASTO				Índice erogaciones en bienes y servicios o Personales (%)	Índice erogaciones en transferencias educativas privadas. (%)	Índice de erogaciones por porcentaje en otras transferencias (%)	Índice de gastos por porcentaje en erogaciones de Capital (%)	Índice de erogaciones por porcentaje según objeto del gasto
	Bienes y servicios no personales (%)	Transferencias educación privada (%)	Otras transferencias (%)	Erogaciones de Capital (%)					
2006	0,0245	0,1268	0,0095	0,0544	0,0245	0,1268	0,0095	0,0544	0,0356
2007	0,0330	0,0912	0,0298	0,0515	0,0330	0,0912	0,0298	0,0515	0,0464
2008	0,0296	0,0901	0,0413	0,0536	0,0296	0,0901	0,0413	0,0536	0,0493
2009	0,0364	0,0886	0,0268	0,0509	0,0364	0,0886	0,0268	0,0509	0,0458
2010	0,0459	0,0921	0,0144	0,0470	0,0459	0,0921	0,0144	0,0470	0,0411
2011	0,0361	0,0918	0,0177	0,0821	0,0361	0,0918	0,0177	0,0821	0,0469
2012	0,0326	0,0958	0,0138	0,0492	0,0326	0,0958	0,0138	0,0492	0,0382
2013	0,0314	0,0961	0,0133	0,0429	0,0314	0,0961	0,0133	0,0429	0,0362
2014	0,0372	0,1003	0,0136	0,0300	0,0372	0,1003	0,0136	0,0300	0,0351
2015	0,0316	0,0951	0,0105	0,0332	0,0316	0,0951	0,0105	0,0332	0,0320

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de erogaciones por porcentaje según objeto del gasto arroja los siguientes valores (ver Gráfico IV.B.3.1).

Gráfico IV.B.3.1



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice por participación del objeto del gasto, donde no se consideraron los gastos en personal, puntúa entonces los gastos en servicios, consumo, transferencia y erogaciones en capital. Los valores con tendencia decreciente están mostrando el incremento en gasto en personal. El menor gasto en personal se dio en el 2008, con un valor del índice de 0,493 y el mayor aumento de gasto en personal en el 2015, con un valor del índice de 0,320.

A continuación, se trabajan los gastos en términos per cápita:

$$I_{\text{gasto ODG}}(\$/\text{hab.}) = (I_{\text{bienes y servicios no personales BSNP}}(\$/\text{hab.}) * I_{\text{transferencias educación privada TEP}}(\$/\text{hab.}) * I_{\text{otras transferencias OT}}(\$/\text{hab.}) * I_{\text{erogaciones de capital EC}}(\$/\text{hab.}))^{1/3}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de erogaciones según objeto del gasto por habitantes arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.3.2).

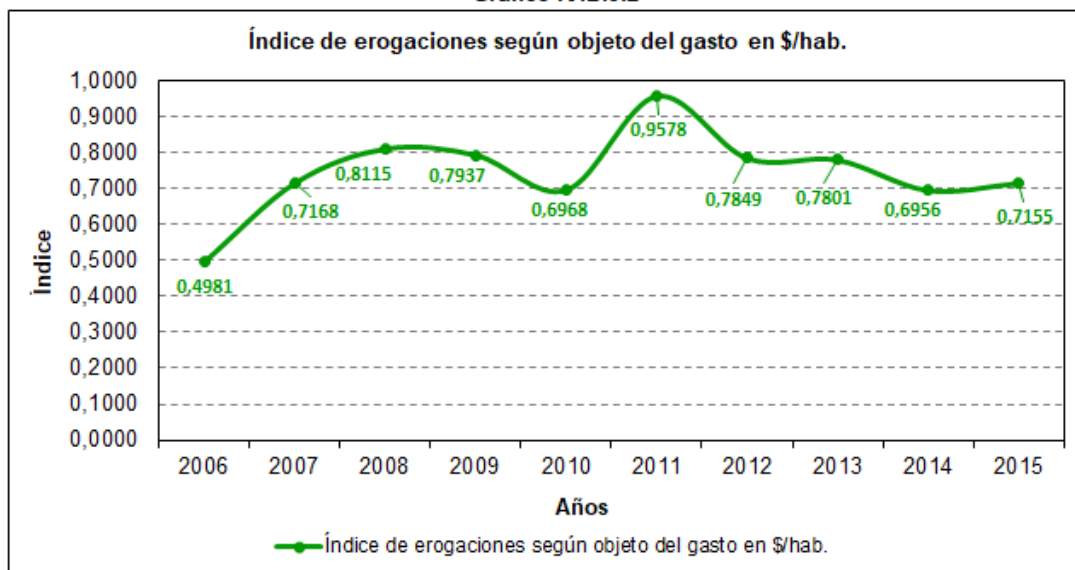
Tabla IV.B.3.2: Cálculo índice de erogaciones según objeto del gasto en \$/hab.

Año	EROGACIONES POR OBJETO DEL GASTO (\$/hab.)				Índice erogaciones en bienes y servicios o Personales (\$/hab.)	Índice erogaciones en transferencias educativas privadas (\$/hab.)	Índice de erogaciones en otras transferencias (\$/hab.)	Índice de gastos en erogaciones de capital (\$/hab.)	Índice de erogaciones según objeto del gasto por habitantes
	Bienes y servicios no personales (\$/hab.)	Transferencias educación privada (\$/hab.)	Otras transferencias (\$/hab.)	Erogaciones de capital (\$/hab.)					
2006	99,7165	516,2009	38,8281	221,4711	0,4258	0,8060	0,1897	0,9456	0,4981
2007	153,8105	424,7015	138,5832	239,8949	0,6567	0,6632	0,5917	1,0243	0,7168
2008	146,6464	446,9352	204,7312	265,8675	0,6261	0,6979	0,8741	1,1352	0,8115
2009	190,0196	462,3943	139,8384	265,7993	0,8113	0,7220	0,5971	1,1349	0,7937
2010	234,2070	470,0403	73,3506	240,1698	1,0000	0,7339	0,3132	1,0255	0,6968
2011	222,1082	564,9225	109,2026	505,3877	0,9483	0,8821	0,4663	2,1579	0,9578
2012	201,7901	593,2798	85,5449	304,9224	0,8616	0,9264	0,3653	1,3019	0,7849
2013	203,9602	623,3991	86,2152	277,9626	0,8709	0,9734	0,3681	1,1868	0,7801
2014	221,7506	598,1648	81,0737	179,1183	0,9468	0,9340	0,3462	0,7648	0,6956
2015	212,6365	640,4264	70,8078	223,5945	0,9079	1,0000	0,3023	0,9547	0,7155

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

Los valores del índice de erogaciones según objeto del gasto por habitantes se presentan en el Gráfico IV.B.3.2.

Gráfico IV.B.3.2



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de erogación por objeto del gasto per cápita toma los mismos conceptos que el índice anterior, pero en relación con la población mendocina. Los valores con tendencia decreciente están mostrando el incremento en gasto en personal en términos per cápita. El menor gasto en personal se dio en el 2011, con un valor del índice de 0,9578 y el mayor aumento de gasto en personal en el 2006, con un valor del índice de 0,4981.

Por último, se incluye las erogaciones por objeto del gasto en relación con los estudiantes:

$$I_{\text{gasto ODG}}(\$/\text{est.}) = (I_{\text{bienes y servicios no personales BSNP}}(\$/\text{est.}) * I_{\text{transferencias educación privada TEP}}(\$/\text{est.}) * I_{\text{otras transferencias OT}}(\$/\text{est.}) * I_{\text{erogaciones de capital EC}}(\$/\text{est.}))^{1/3}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de erogaciones según objeto del gasto por estudiantes arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.3.3).

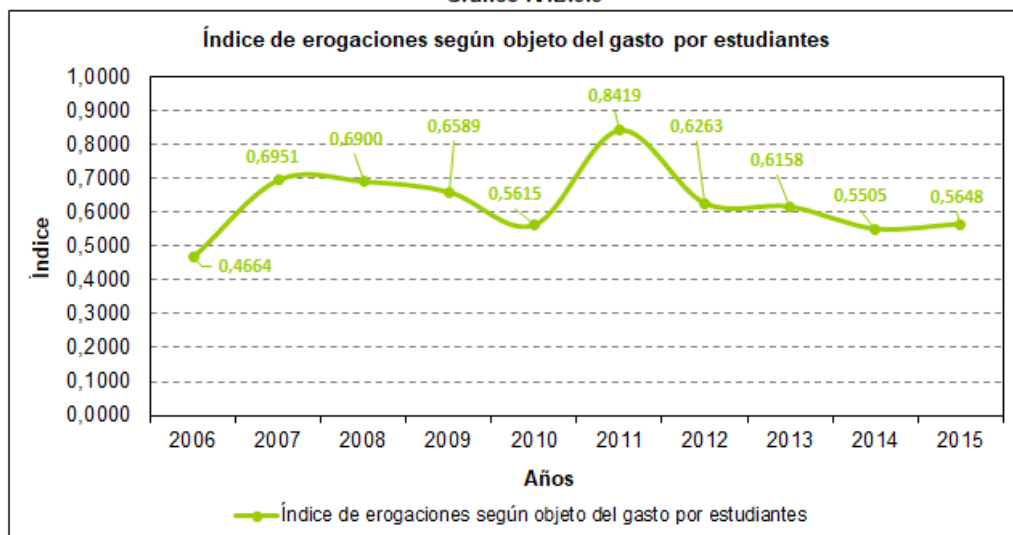
Tabla IV.B.3.3: Cálculo índice de erogaciones según objeto del gasto en \$/estudiantes

Año	EROGACIONES POR OBJETO DEL GASTO (\$/est.)				Índice erogaciones en bienes y servicios no personales (\$/est.)	Índice erogaciones en transferencias educativas privadas (\$/est.)	Índice de erogaciones en otras transferencias (\$/est.)	Índice de gastos en erogaciones de Capital (\$/est.)	Índice de erogaciones según objeto del gasto por estudiantes
	Bienes y servicios no personales (\$/est.)	Transferencias educación privada (\$/est.)	Otras transferencias (\$/est.)	Erogaciones de capital (\$/est.)					
2006	392,42	10228,55	152,80	871,57	0,4794	1,0000	0,2110	0,4680	0,4664
2007	607,87	8353,05	547,69	948,08	0,7426	0,8166	0,7563	0,5090	0,6951
2008	518,72	7247,42	724,18	940,43	0,6337	0,7085	1,0000	0,5049	0,6900
2009	656,72	7299,98	483,29	918,61	0,8023	0,7137	0,6674	0,4932	0,6589
2010	766,84	7749,45	240,16	786,36	0,9368	0,7576	0,3316	0,4222	0,5615
2011	818,55	9248,09	402,45	1862,53	1,0000	0,9041	0,5557	1,0000	0,8419
2012	668,72	9072,75	283,49	1010,49	0,8170	0,8870	0,3915	0,5425	0,6263
2013	693,63	8446,78	293,20	945,30	0,8474	0,8258	0,4049	0,5075	0,6158
2014	756,57	8107,55	276,61	611,11	0,9243	0,7926	0,3820	0,3281	0,5505
2015	725,17	8606,07	241,48	762,54	0,8859	0,8414	0,3335	0,4094	0,5648

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

En el Gráfico IV.B.3.3 se muestra la evolución del índice de erogaciones según objeto del gasto por estudiante.

Gráfico IV.B.3.3



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de erogación según objeto del gasto por estudiantes toma los mismos conceptos que el índice anterior, pero en relación con el total de estudiantes. Los valores con tendencia decreciente están mostrando el incremento en gasto en personal en relación con la cantidad de estudiantes. El menor gasto en personal se dio en el 2011, con un valor del índice de 0,8419 y el mayor aumento de gasto en personal en el 2006, con un valor del índice de 0,4664. Los años de los valores máximos y mínimos coinciden para el índice de erogaciones según objeto del gasto per cápita y por estudiante.

Finalmente, el índice agrupado del gasto por objeto se obtiene de la media geométrica del gasto por objeto según participaciones, en términos per cápita y relación con los estudiantes.

$$I_{\text{gasto por objeto (ODG)}} = (I_{\text{gasto ODG(\%)}} * I_{\text{gasto ODG(\$/hab.)}} * I_{\text{gasto ODG(\$/est.)}})^{1/3}$$

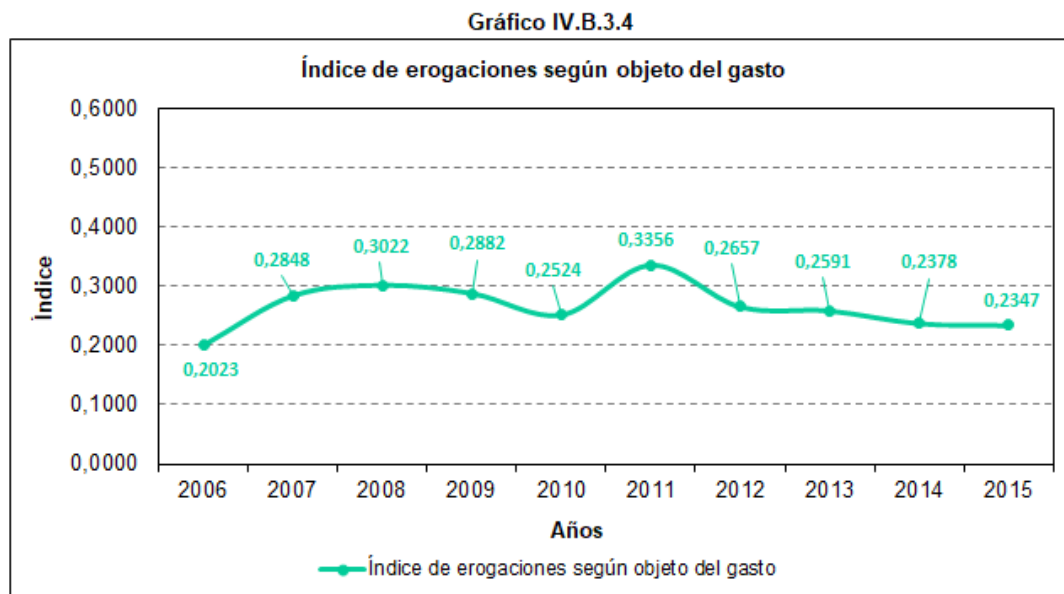
Los datos y cálculos para la obtención del índice de erogaciones según objeto del gasto arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.3.4).

Tabla IV.B.3.4: Cálculo índice de erogaciones según objeto del gasto

Año	Índice de erogaciones por porcentaje según objeto del gasto	Índice de erogaciones según objeto del gasto por habitantes	Índice de erogaciones según objeto del gasto por estudiantes	Índice de erogaciones según objeto del gasto
2006	0,0356	0,4981	0,4664	0,2023
2007	0,0464	0,7168	0,6951	0,2848
2008	0,0493	0,8115	0,6900	0,3022
2009	0,0458	0,7937	0,6589	0,2882
2010	0,0411	0,6968	0,5615	0,2524
2011	0,0469	0,9578	0,8419	0,3356
2012	0,0382	0,7849	0,6263	0,2657
2013	0,0362	0,7801	0,6158	0,2591
2014	0,0351	0,6956	0,5505	0,2378
2015	0,0320	0,7155	0,5648	0,2347

Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.3.1, IV.B.3.2 y IV.B.3.3

El índice de erogaciones según objeto del gasto se presenta en el Gráfico IV.B.3.4.



Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.3.1, Tablas IV.B.3.2 y IV.B.3.3

El índice de erogación según objeto del gasto. Los valores con tendencia decreciente están mostrando el incremento en gasto en personal como ya se mencionó.

El menor gasto en personal se dio en el 2011, con un valor del índice de 0,3356 y el mayor aumento de gasto en personal en el 2006, con un valor del índice de 0,2023.

Los años de los valores máximos y mínimos coinciden para el índice de erogaciones según objeto del gasto per cápita y por estudiante.

Para la segunda dimensión intermedia: gasto por nivel educativo, se considera gasto por nivel educativo (GNE) inicial/primaria, secundaria y superior en porcentaje de participación, en términos per cápita y por estudiantes.

Para el índice agrupado de gasto por nivel educativo GNE (%), se toman primero los gastos en participaciones:

$$\text{Índice GNE}(\%) = \sqrt[3]{\text{Índice nivel inicial/primaria GNIP}(\%) * \text{Índice nivel secundaria GNS}(\%) * \text{Índice nivel superior GNSU}(\%)}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de participación del gasto por nivel educativo arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.3.5).

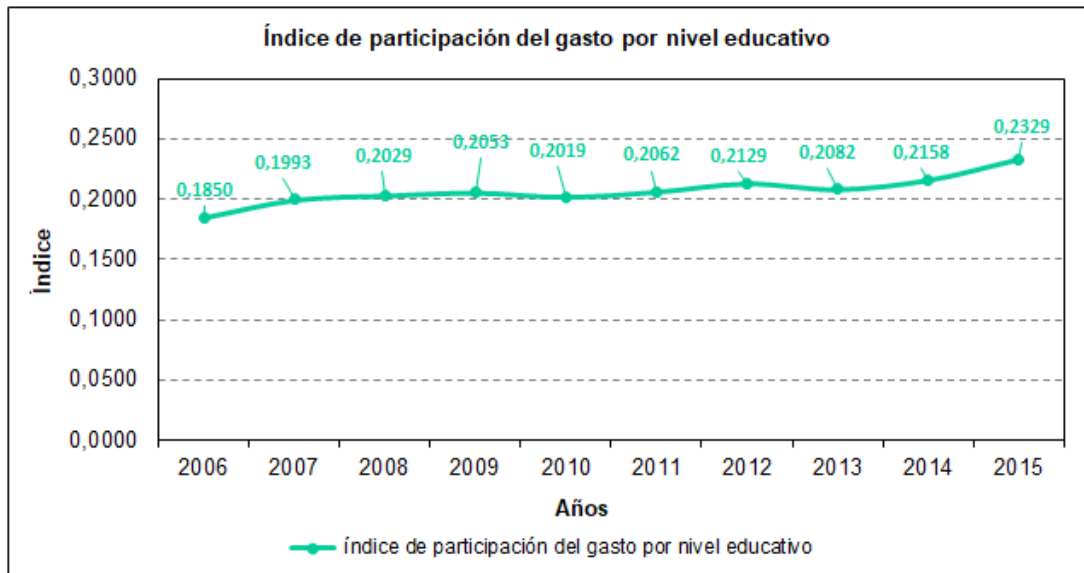
Tabla IV.B.3.5: Cálculo índice de participación del gasto por nivel educativo

Año	Gasto por nivel educativo			Índice de participación de gasto en nivel primario e inicial (%)	Índice de participación de gasto en nivel secundario (%)	Índice de participación de gasto en nivel superior (%)	Índice de participación del gasto por nivel educativo
	Nivel inicial y primario (%)	Nivel secundario (%)	Superior (%)				
2006	0,4845	0,3515	0,0372	0,4845	0,3515	0,0372	0,1850
2007	0,4934	0,3723	0,0431	0,4934	0,3723	0,0431	0,1993
2008	0,5066	0,3571	0,0462	0,5066	0,3571	0,0462	0,2029
2009	0,4898	0,3745	0,0472	0,4898	0,3745	0,0472	0,2053
2010	0,4957	0,3670	0,0452	0,4957	0,3670	0,0452	0,2019
2011	0,4750	0,3853	0,0479	0,4750	0,3853	0,0479	0,2062
2012	0,4047	0,4460	0,0535	0,4047	0,4460	0,0535	0,2129
2013	0,3982	0,4560	0,0497	0,3982	0,4560	0,0497	0,2082
2014	0,5017	0,3389	0,0591	0,5017	0,3389	0,0591	0,2158
2015	0,4273	0,4046	0,0730	0,4273	0,4046	0,0730	0,2329

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

La evolución del índice de participación del gasto por nivel educativo se puede visualizar en el Gráfico IV.B.3.5.

Gráfico IV.B.3.5



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de participación del gasto por nivel educativo muestra una leve tendencia creciente, con valor mínimo de 0,1850 en el 2006 y un valor máximo de 0,2329 en el 2015.

Seguidamente, se trabajan los gastos por nivel educativo en términos per cápita:

$$\text{Igasto GNE}(\$/\text{hab.}) = \text{Igasto nivel inicial/primaria GNIP}(\$/\text{hab.}) * \text{Igasto nivel secundaria GNS}(\$/\text{hab.}) * \text{Igasto nivel superior GNSU}(\$/\text{hab.})^{1/3}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de participación del gasto por nivel educativo por habitante arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.3.6)

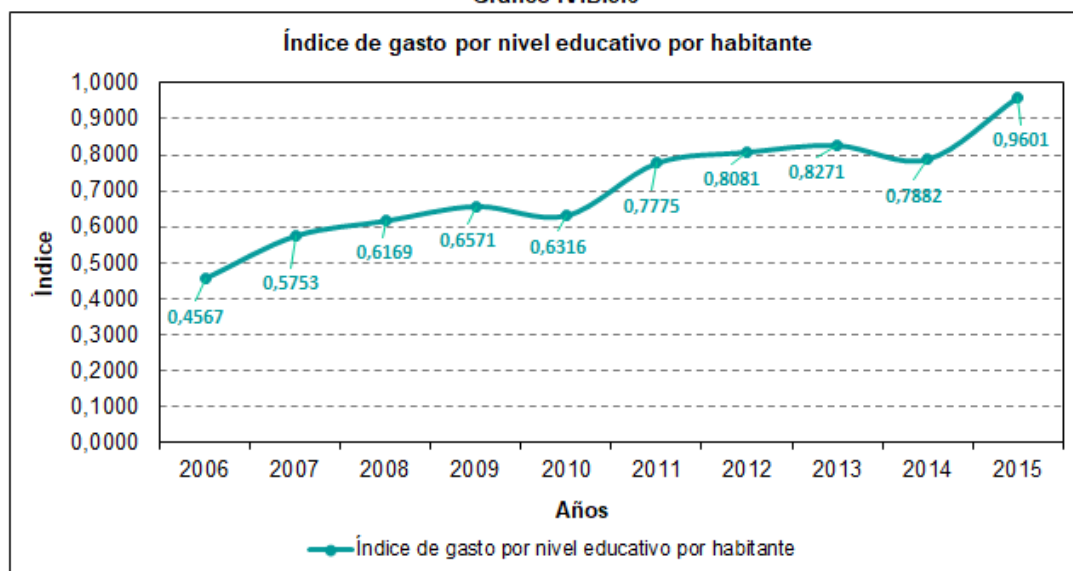
Tabla IV.B.3.6: Cálculo índice de gasto por nivel educativo por habitante

Año	Gasto por nivel educativo			Índice de gasto en nivel primario e inicial (\$/hab.)	Índice de gasto en nivel secundario (\$/hab.)	Índice de gasto en nivel superior (\$/hab.)	Índice de gasto por nivel educativo por habitante
	Nivel inicial y primario (\$/hab.)	Nivel secundario (\$/hab.)	Nivel superior (\$/hab.)				
2006	1972,01	1430,84	151,23	0,65263	0,47911	0,30464	0,4567
2007	2347,06	1771,23	205,14	0,77675	0,59309	0,41323	0,5753
2008	2539,21	1789,97	231,44	0,84034	0,59937	0,46620	0,6169
2009	2584,10	1975,87	248,94	0,85520	0,66161	0,50147	0,6571
2010	2556,99	1892,80	233,22	0,84623	0,63380	0,46979	0,6316
2011	2952,92	2395,47	297,60	0,97726	0,80211	0,59948	0,7775
2012	2532,40	2790,73	334,50	0,83809	0,93447	0,67382	0,8081
2013	2607,72	2986,44	325,47	0,86301	1,00000	0,65561	0,8271
2014	3021,64	2041,18	355,68	1,00000	0,68348	0,71646	0,7882
2015	2904,10	2749,85	496,43	0,96110	0,92078	1,00000	0,9601

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

Los valores del índice de gasto por nivel educativo por habitante se muestran en el Gráfico IV.B.3.6.

Gráfico IV.B.3.6



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de gasto por nivel educativo por habitantes muestra una tendencia creciente, con valor mínimo de 0,4567 en el 2006 y un valor máximo de 0,9601 en el 2015.

Por posteriormente, se incluye las erogaciones por nivel educativo en relación con los estudiantes:

$$\text{Índice de gasto por nivel educativo por habitante} = \sqrt[3]{\text{Índice de gasto en nivel primario e inicial} \times \text{Índice de gasto en nivel secundario} \times \text{Índice de gasto en nivel superior}}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de participación del gasto por nivel educativo por estudiante arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.3.7).

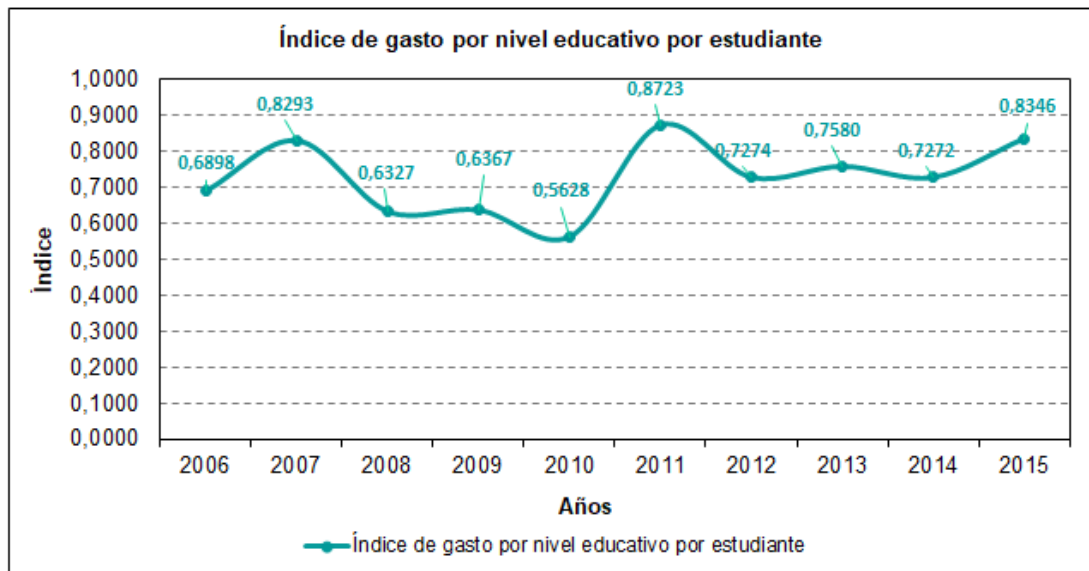
**Tabla IV.B.3.7: Cálculo índice de gasto por nivel educativo por estudiante**

Año	Gasto por nivel educativo			Índice de gasto en nivel primario e inicial (\$/est.)	Índice de gasto en nivel secundario (\$/est.)	Índice de gasto en nivel superior (\$/est.)	Índice de gasto por nivel educativo por estudiante
	Nivel inicial y primario (\$/est.)	Nivel secundario (\$/est.)	Nivel superior (\$/est.)				
2006	12799,39	15314,23	15658,91	0,63967	0,62351	0,82287	<b>0,6898</b>
2007	15220,43	18416,09	19029,60	0,76066	0,74980	1,00000	<b>0,8293</b>
2008	15869,89	17484,24	8537,09	0,79312	0,71186	0,44862	<b>0,6327</b>
2009	16188,75	18792,71	7935,64	0,80905	0,76514	0,41702	<b>0,6367</b>
2010	16053,45	16018,35	6482,45	0,80229	0,65218	0,34065	<b>0,5628</b>
2011	18692,04	24561,19	13519,42	0,93416	1,00000	0,71044	<b>0,8723</b>
2012	16149,87	24162,58	9223,31	0,80711	0,98377	0,48468	<b>0,7274</b>
2013	17385,21	26785,49	8746,24	0,86885	1,09056	0,45961	<b>0,7580</b>
2014	20009,48	18580,79	9674,67	1,00000	0,75651	0,50840	<b>0,7272</b>
2015	18851,52	22574,32	12777,84	0,94213	0,91911	0,67147	<b>0,8346</b>

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

En el Gráfico IV.B.3.7 que muestra el índice de gasto por nivel educativo por estudiantes se observa un comportamiento sinusoidal del mismo.

**Gráfico IV.B.3.7**



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de gasto por nivel educativo por estudiantes muestra una tendencia creciente, con valor mínimo de 0,5628 en el 2009 y un valor máximo de 0,8723 en el 2015.

Finalmente, el índice agrupado del gasto por nivel educativo se obtiene de la media aritmética del gasto por nivel educativo según participaciones, en términos per cápita y relación con los estudiantes.

$$I_{\text{gasto nivel educativo (GNE)}} = (I_{\text{gasto GNE(\%)}} * I_{\text{gasto GNE(\$/hab.)}} * I_{\text{gasto GNE(\$/est.)}})^{1/3}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice del gasto por nivel educativo arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.3.8).

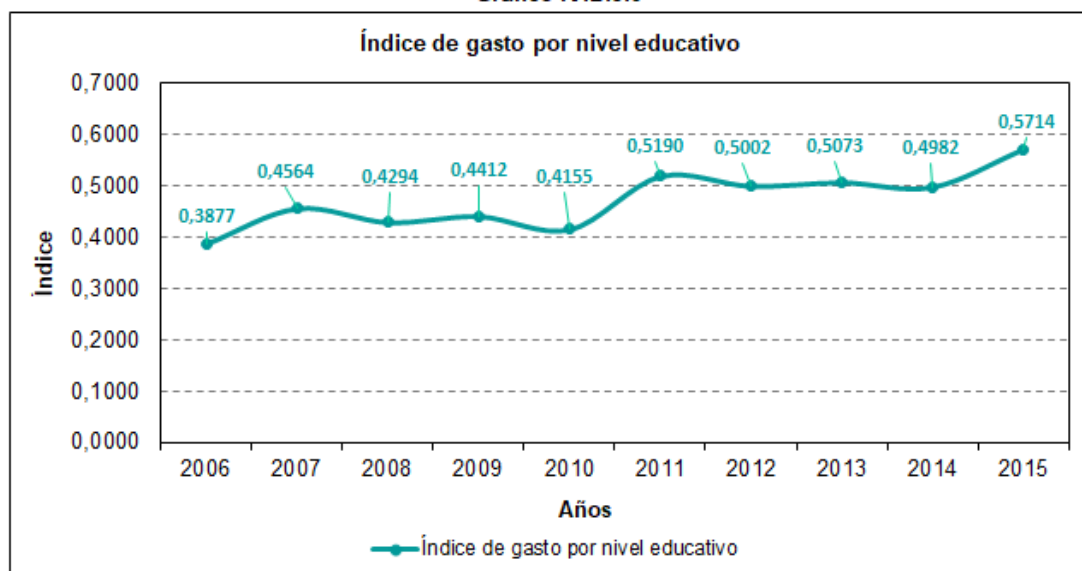
Tabla IV.B.3.8: Cálculo índice de erogaciones por nivel educativo

Año	Índice de participación del gasto por nivel educativo	Índice gasto por nivel educativo por habitante	Índice gasto por nivel educativo por estudiante	Índice de gasto por nivel educativo
2006	0,1850	0,4567	0,6898	0,3877
2007	0,1993	0,5753	0,8293	0,4564
2008	0,2029	0,6169	0,6327	0,4294
2009	0,2053	0,6571	0,6367	0,4412
2010	0,2019	0,6316	0,5628	0,4155
2011	0,2062	0,7775	0,8723	0,5190
2012	0,2129	0,8081	0,7274	0,5002
2013	0,2082	0,8271	0,7580	0,5073
2014	0,2158	0,7882	0,7272	0,4982
2015	0,2329	0,9601	0,8346	0,5714

Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.3.5, IV.B.3.6 y IV.B.3.7

En el Gráfico IV.B.3.8 se vuelcan los valores de índice de gasto por nivel educativo.

Gráfico IV.B.3.8



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de gasto por nivel educativo muestra una tendencia creciente, con valor mínimo de 0,3877 en el 2006 y un valor máximo de 0,5714 en el 2015.

Con los índices agregados por variable y los índices agrupados por dimensión intermedia se obtiene el índice integrado de eficiencia en la asignación de recursos.

$$\text{Eficiencia en la asignación de recursos} = (\text{I}_{\text{gasto por objeto (ODG)}} * \text{I}_{\text{gasto nivel educativo (GNE)}})^{\frac{1}{2}}$$

Los datos y cálculos para la obtención del Índice eficiencia educativa en la asignación de recursos arrojan los siguientes valores (ver Tabla IV.B.3.9).

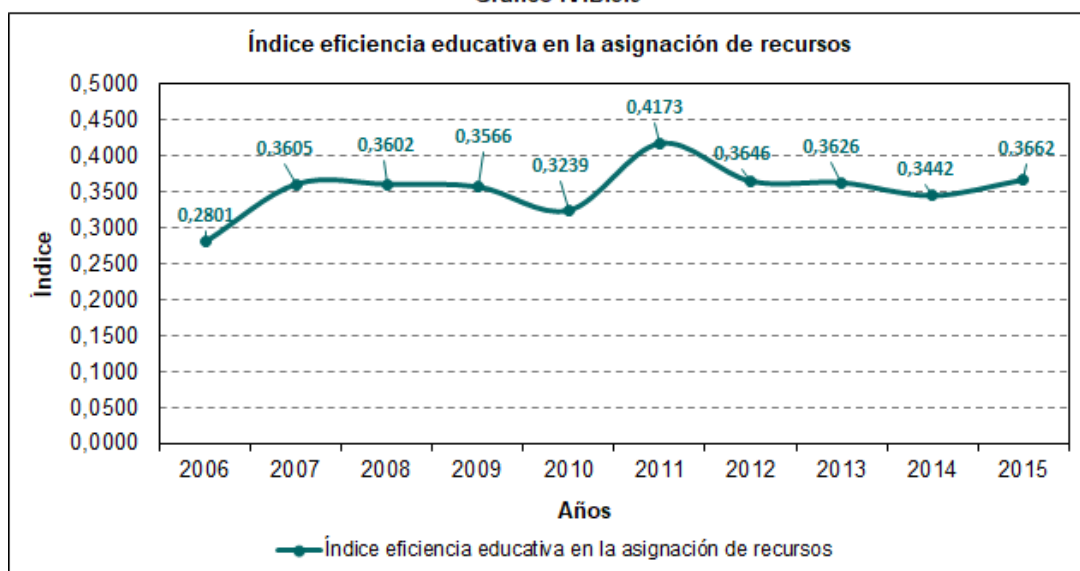
**Tabla IV.B.3.9: Cálculo índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos**

Año	Índice de erogaciones según objeto del gasto	Índice de gasto por nivel educativo	Índice de eficiencia en la asignación de recursos
2006	0,2023	0,3877	0,2801
2007	0,2848	0,4564	0,3605
2008	0,3022	0,4294	0,3602
2009	0,2882	0,4412	0,3566
2010	0,2524	0,4155	0,3239
2011	0,3356	0,5190	0,4173
2012	0,2657	0,5002	0,3646
2013	0,2591	0,5073	0,3626
2014	0,2378	0,4982	0,3442
2015	0,2347	0,5714	0,3662

Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.3.4 y IV.B.3.8

Con los valores del índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos se obtiene el Gráfico IV.B.3.9.

**Gráfico IV.B.3.9**



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos muestra una muy leve tendencia creciente, con valor mínimo de 0,2801 en el 2006 y un valor máximo de 0,4173 en el 2011. Al igual que el índice de efectividad educativa, el índice de eficiencia en la asignación de recursos presenta el mejor resultado para el año 2011, con una mejora que no supera a dicho año.

#### **4. ÍNDICE DE EFICIENCIA EDUCATIVA PRODUCTIVA**

Por último, con la evaluación de eficiencia educativa productiva concluida y seleccionadas las variables se construye el índice de eficiencia educativa productiva (ver Figura IV.B.4).

**Figura IV.B.4. Construcción del Índice eficacia educativa productiva a partir de la síntesis de indicadores de evaluación de eficiencia educativa productiva (Figura III.D., p. 245)**

Variable/indicador	Índice variable/indicador	Índices agrupados	Índices integrados	Índice Dimensión evaluativa
Gasto educación básica (%)	Índice gasto educación básica (%)	Índice participación del gasto por función	Índice función educación	<b>Índice eficiencia productiva educativa</b>
Gasto educación superior y universitaria (%)	Índice gasto educación superior y universitaria (%)			
Gasto educación básica (PBG)	Índice gasto educación básica (PBG)	Índice función educación con relación PBG	Índice de gasto social en educación	
Gasto educación superior y universitaria (PBG)	Índice gasto educación superior y universitaria (PBG)			
Gasto en educación, cultura, ciencia y técnica (%)	Índice gasto social educativo (%)	Índice gasto social educativo (%)	Índice de gasto social en educación	
Gasto en educación, cultura, ciencia y técnica (PBG)	Índice gasto social educativo (PBG)	Índice gasto social educativo (PBG)		

En términos de eficiencia productiva, se parte de la clasificación del gasto por la finalidad educación y cultura y se consideran las funciones educación básica (GEB) y superior (GES) en porcentajes y en relación con el PBG.

Para la primera dimensión, se tiene en cuenta el gasto en educación básica (GEB) y superior (GES) en porcentajes de la finalidad educación, cultura, ciencia y técnica:

$$I_{\text{gasto educativo funcional GEF}}(\%) = (I_{\text{gasto educación básica GEB}}(\%) * I_{\text{gasto educación superior GES}}(\%))^{\frac{1}{2}}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de participación del gasto educativo por función arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.4.1).

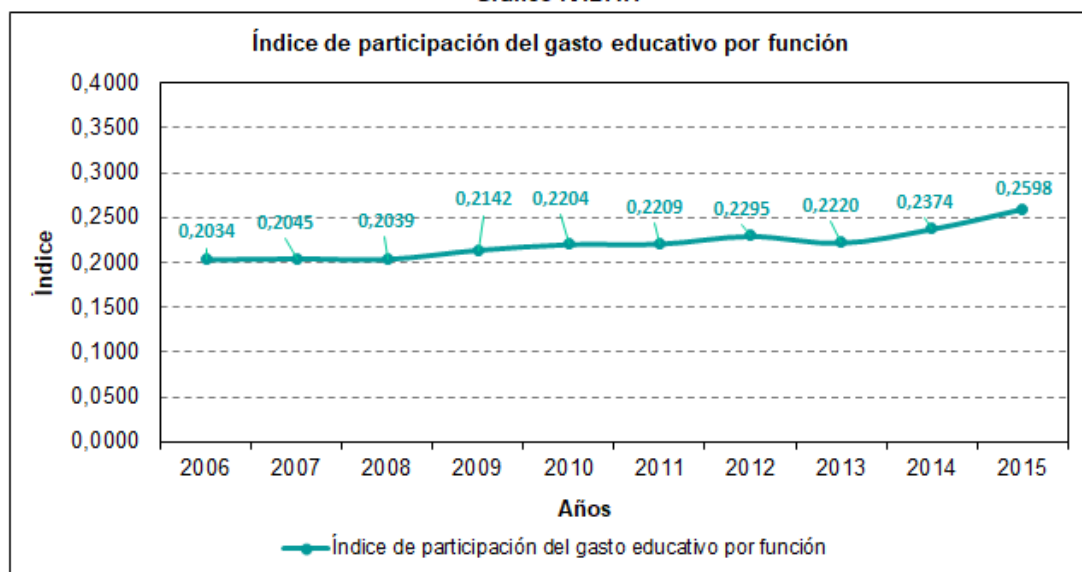
**Tabla IV.B.4.1: Cálculo índice de participación del gasto educativo por función**

Año	Gasto educativo por función		Índice de gasto educación básica (%)	Índice gasto educación superior y universitaria (%)	Índice participación del gasto por función
	Educación básica (%)	Educación superior y universitaria (%)			
2006	0,9388	0,0441	0,9388	0,0441	0,2034
2007	0,9412	0,0444	0,9412	0,0444	0,2045
2008	0,9390	0,0443	0,9390	0,0443	0,2039
2009	0,9379	0,0489	0,9379	0,0489	0,2142
2010	0,9348	0,0520	0,9348	0,0520	0,2204
2011	<b>0,9369</b>	<b>0,0521</b>	0,9369	0,0521	0,2209
2012	0,9242	0,0570	0,9242	0,0570	0,2295
2013	0,9224	0,0535	0,9224	0,0535	0,2220
2014	0,9187	0,0613	0,9187	0,0613	0,2374
2015	0,9070	0,0744	0,9070	0,0744	0,2598

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

Los valores del índice de participación del gasto educativo por función se evidencian en el Gráfico IV.B.4.1.

Gráfico IV.B.4.1



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de participación del gasto educativo por función (educación básica y educación superior) presenta una leve tendencia creciente, con un valor mínimo de 0,2034 en el 2006 y un valor máximo de 0,2598 en el 2015.

En la segunda dimensión, se calculan los índices a partir del gasto en educación básica (GEB) y superior (GES) en relación con el Producto Bruto Geográfico (PBG):

$$\text{Índice de participación del gasto educativo por función (GEF/PBG)} = (\text{Índice de gasto educación básica GEB}(\% \text{PBG}) * \text{Índice de gasto educación superior GES}(\% \text{PBG}))^{1/2}$$

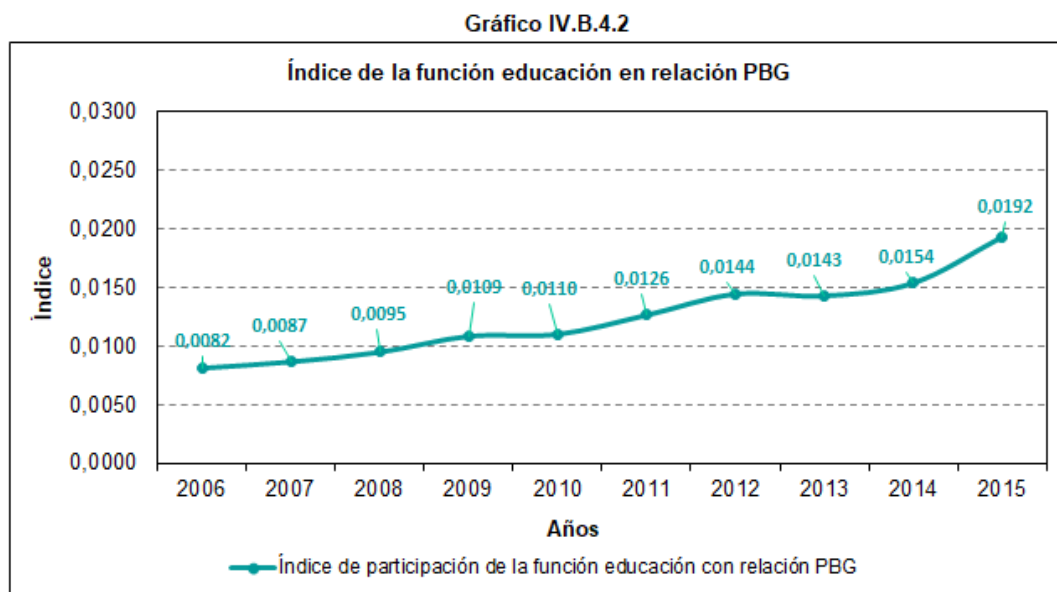
Los datos y cálculos para el cálculo del índice de participación del gasto educativo por función en términos del PBG se muestran en la Tabla IV.B.4.2.

Tabla IV.B.4.2: Cálculo índice de la función educación con relación PBG

Año	Gasto educativo por función		Índice de gasto educación básica (PBG)	Índice gasto educación superior y universitaria (PBG)	Índice de la función educación con relación PBG
	Educación básica (PBG)	Educación superior y universitaria (PBG)			
2006	0,0376	0,0018	0,0376	0,0018	0,0082
2007	0,0400	0,0019	0,0400	0,0019	0,0087
2008	0,0438	0,0021	0,0438	0,0021	0,0095
2009	0,0476	0,0025	0,0476	0,0025	0,0109
2010	0,0467	0,0026	0,0467	0,0026	0,0110
2011	0,0536	0,0030	0,0536	0,0030	0,0126
2012	0,0581	0,0036	0,0581	0,0036	0,0144
2013	0,0593	0,0034	0,0593	0,0034	0,0143
2014	0,0594	0,0040	0,0594	0,0040	0,0154
2015	0,0672	0,0055	0,0672	0,0055	0,0192

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

Y se ilustra el índice de la función educación en relación con el PBG en el Gráfico IV.B.4.2.



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de participación del gasto educativo por función educación (educación básica y educación superior) con relación al PBG, muestra también una leve tendencia creciente, con un valor mínimo de 0,0082 en el 2006 y un valor máximo de 0,0192 en el 2015.

El índice de la función educación (GFE) es el resultado de aplicar la media geométrica entre el índice de gasto funcional en porcentajes de la finalidad y en relación con el PBG.

$$\text{Índice función educación (GFE)} = (\text{Índice de gasto educativo funcional GEF(\%)} * \text{Índice de gasto educativo funcional (GEF/PBG)})^{1/2}$$

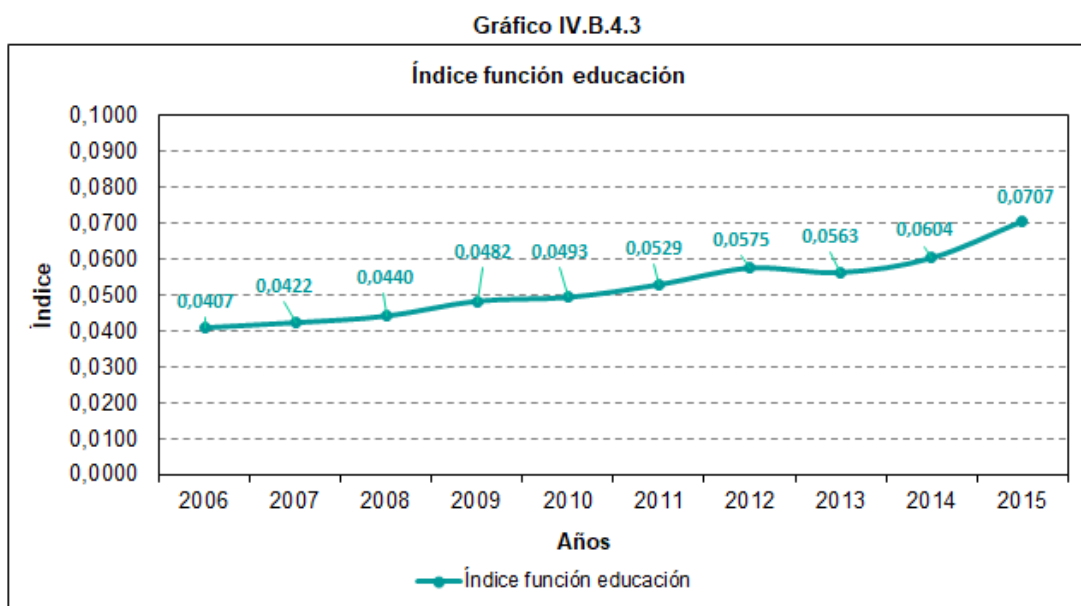
Los datos y cálculos para la obtención del índice de la función educación arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.4.3).

**Tabla IV.B.4.3: Cálculo Índice función educación**

Año	Índice participación del gasto por función	Índice de la función educación con relación PBG	Índice de la función educación
2006	0,2034	0,0082	0,0407
2007	0,2045	0,0087	0,0422
2008	0,2039	0,0095	0,0440
2009	0,2142	0,0109	0,0482
2010	0,2204	0,0110	0,0493
2011	0,2209	0,0126	0,0529
2012	0,2295	0,0144	0,0575
2013	0,2220	0,0143	0,0563
2014	0,2374	0,0154	0,0604
2015	0,2598	0,0192	0,0707

Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.4.1 y IV.B.4.2

En el Gráfico IV.B.4.3 se presentan los valores del índice de función educación.



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de la función educación (educación básica y educación superior) muestra también una leve tendencia creciente, con un valor mínimo de 0,0407 en el 2006 y un valor máximo de 0,0707 en el 2015.

La segunda dimensión del Índice eficiencia productiva, se forma a partir del gasto social educativo (GSE) que representa la participación del gasto en educación, cultura ciencia y técnica en el gasto social y recursos humanos, también en porcentaje y participación sobre PBG.

$$\text{Índice de gasto social educativo (GSE)} = \left( \text{Índice de gasto en educación, cultura, ciencia y técnica GECCT(\%)} * \text{Índice de gasto en educación cultura, ciencia y técnica GECCT(PBG)} \right)^{\frac{1}{2}}$$

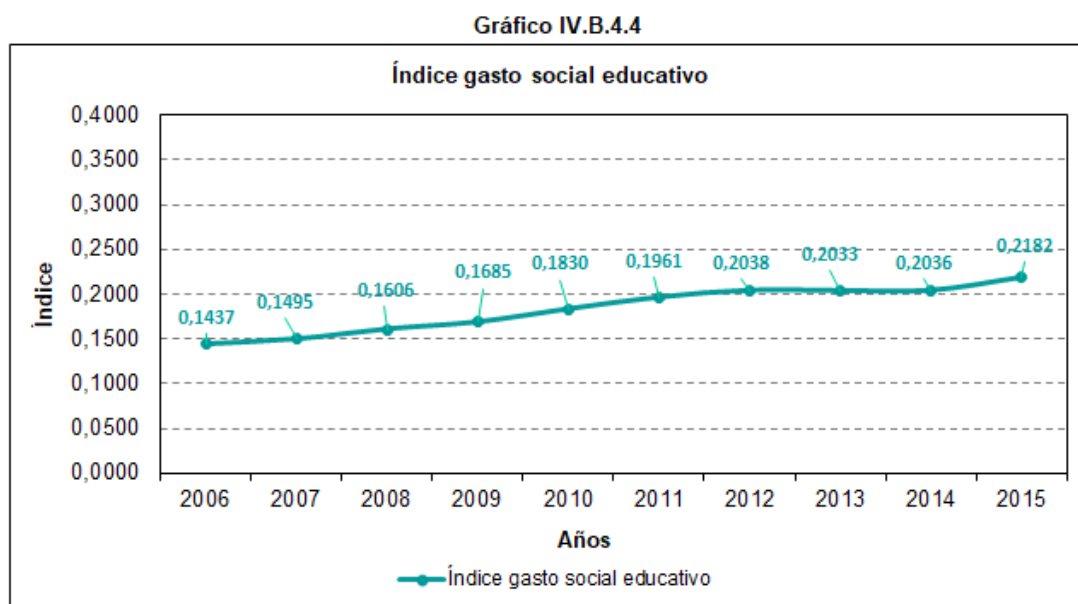
Los datos y cálculos para la obtención del índice de gasto social educativo arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.4.4)

**Tabla IV.B.4.4: Cálculo Índice gasto social educativo**

Año	Gasto social educativo		Índice de gasto social educativo (%)	Índice de gasto social educativo (PBG)	Índice gasto social educativo
	Educación, cultura, ciencia y técnica (%)	Educación, cultura, ciencia y técnica (PBG)			
2006	0,5153	0,0401	0,5153	0,0401	0,1437
2007	0,5256	0,0425	0,5256	0,0425	0,1495
2008	0,5532	0,0466	0,5532	0,0466	0,1606
2009	0,5600	0,0507	0,5600	0,0507	0,1685
2010	0,6699	0,0500	0,6699	0,0500	0,1830
2011	0,6717	0,0572	0,6717	0,0572	0,1961
2012	0,6610	0,0629	0,6610	0,0629	0,2038
2013	0,6430	0,0643	0,6430	0,0643	0,2033
2014	0,6411	0,0647	0,6411	0,0647	0,2036
2015	0,6428	0,0741	0,6428	0,0741	0,2182

Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

Los valores del índice de gasto social educativo se indican en el Gráfico IV.B.4.4.



Fuente: Elaboración propia en base a información del Capítulo III

El índice de gasto social educativo presenta una leve tendencia creciente, con un valor mínimo de 0,1437 en el 2006 y un valor máximo de 0,2182 en el 2015.

Con los índices agregados por variable y los índices agrupados por dimensión intermedia se obtiene el índice integrado de eficiencia productiva.

$$I_{\text{eficiencia educativa productiva (EP)}} = (I_{\text{función educación (GFE)}} * I_{\text{gasto social educativo (GSE)}})^{\frac{1}{2}}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de eficiencia educativa productiva arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.4.5).

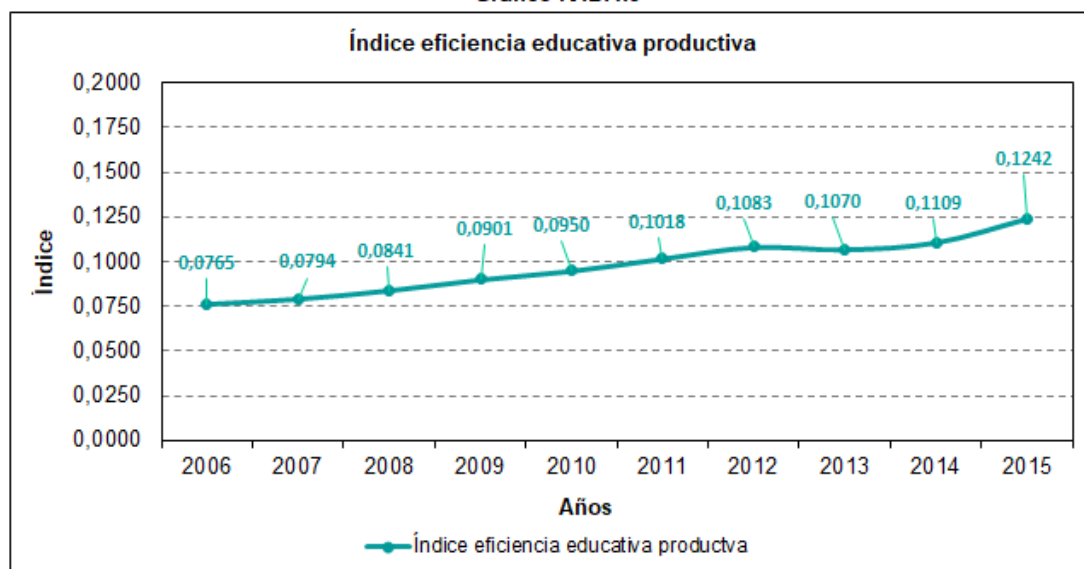
**Tabla IV.B.4.5: Cálculo Índice eficiencia productiva**

Año	Índice función educación	Índice gasto social en educación	Índice eficiencia educativa productiva
2006	0,0407	0,1437	0,0765
2007	0,0422	0,1495	0,0794
2008	0,0440	0,1606	0,0841
2009	0,0482	0,1685	0,0901
2010	0,0493	0,1830	0,0950
2011	0,0529	0,1961	0,1018
2012	0,0575	0,2038	0,1083
2013	0,0563	0,2033	0,1070
2014	0,0604	0,2036	0,1109
2015	0,0707	0,2182	0,1242

Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.4.3 y IV.B.4.4

En el Gráfico IV.B.4.5 se exponen los valores del índice de eficiencia educativa productiva

Gráfico IV.B.4.5



Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.4.1, IV.B.4.2 y IV.B.4.3

El índice de eficiencia productiva presenta una leve tendencia creciente, con un valor mínimo de 0,0765 en el 2006 y un valor máximo de 0,1242 en el 2015.

## 5. ÍNDICE CALIDAD EDUCATIVA MENDOCINA

A partir de los índices integrados de cada evaluación se genera el índice integral anual, es decir, el “**Índice calidad educativa mendocina**” entre 2006-2015.

$$\text{Índice calidad educativa mendocina (ICEM)} = (\text{Índice efectividad educativa (EFE)} * \text{Índice eficacia educativa (EFI)} * \text{Índice eficiencia educativa en la asignación de recursos (EA)} * \text{Índice eficiencia educativa productiva (EP)})^{\frac{1}{4}}$$

Los datos y cálculos para la obtención del índice de calidad educativa mendocina arrojan los siguientes valores (Tabla IV.B.5).

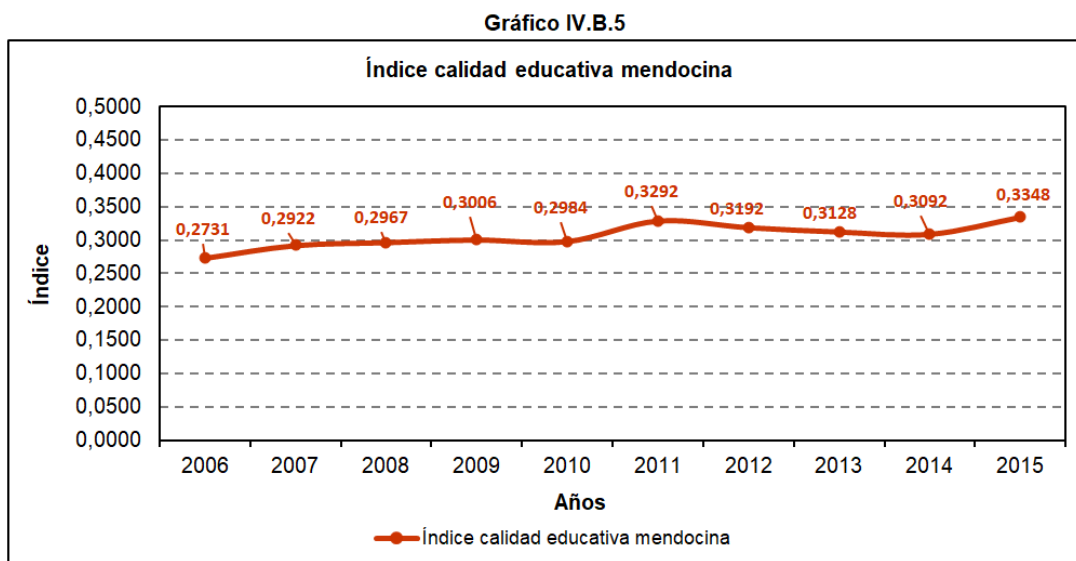
Tabla IV.B.5: Cálculo Índice calidad educativa

Año	Índice efectividad educativa	Índice eficacia educativa	Índice eficiencia educativa en la asignación de recursos	Índice eficiencia educativa productiva	Índice calidad educativa mendocina
2006	0,3406	0,6620	0,2801	0,0765	0,2731
2007	0,3378	0,6521	0,3605	0,0794	0,2922
2008	0,3397	0,6597	0,3602	0,0841	0,2967
2009	0,3379	0,6597	0,3566	0,0901	0,3006
2010	0,3407	0,6584	0,3239	0,0950	0,2984
2011	0,3419	0,6919	0,4173	0,1018	0,3292
2012	0,3324	0,6809	0,3646	0,1083	0,3192
2013	0,3131	0,6728	0,3626	0,1070	0,3128
2014	0,3064	0,6634	0,3442	0,1109	0,3092
2015	0,3222	0,6886	0,3662	0,1242	0,3348

Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.1.5, IV.B.2.6, IV.B.3.9 y IV.B.4.5

Los valores del índice de calidad educativa mendocina se plasman en el

Gráfico IV.B.5).



Fuente: Elaboración propia en base a las Tablas IV.B.1.5, IV.B.2.6, IV.B.3.9 y IV.B.4.5

El índice de calidad educativa mendocina presenta una leve tendencia creciente, con un valor mínimo de 0,2731 en el 2006 y un valor máximo de 0,3348 en el 2015. En el año 2011, el valor de índice alcanza otro máximo de 0,3292, luego sigue con leves disminuciones en los años 2012 y 2013. En el año 2014, comienza una recuperación que continúa en el 2015.

Por tanto, es importante destacar, que el conjunto de indicadores seleccionados proporciona una representación adecuada del concepto teórico que miden, permitiendo así, avanzar del análisis evaluativo unidimensional a la síntesis de resultados multidimensionalmente, construyéndose índices agrupados, índices integrados, índices evaluativos y finalmente, un único índice de periodicidad anual.

Con la propuesta del índice general, se logran conclusiones agrupadas e integradas en función de los índices agrupados e integrados, lo que constituye una mejora en el proceso de incorporar evaluaciones multidimensionales. A medida que se incorporen indicadores o variables específicas a las definidas, la evaluación multidimensional podrá realizarse en forma sistémica y sistemática.

Por último, el índice de calidad educativa mendocina propuesto (ICEM) proporciona una medida simplificada de los efectos reales de la política educativa mendocina (2006-2015) ya que está diseñado en función de las evaluaciones de efectividad educativa, eficacia educativa, eficiencia educativa en la asignación de recursos y eficiencia educativa productiva.

## CONCLUSIONES

El recorrido realizado evidencia la complejidad del sistema educativo provincial y en particular de Mendoza. Si bien se pueden formalizar evaluaciones parciales, es necesario una evaluación integral de la política educativa mendocina. Con la evaluación multidimensional realizada queda de manifiesto que esta propuesta es un primer paso, a partir de la definición de variables e indicadores lo más precisos posibles para contribuir con datos de primeras fuentes para dar mayor precisión a futuras evaluaciones multidimensionales.

Los partidarios de evaluar los resultados en función del costo y beneficio económico discreparán de la evaluación efectuada por los que prefieren valorar el éxito o el fracaso de las políticas públicas en función del costo y beneficio social.

En la tesis se aborda la política educativa mendocina como un todo, donde el logro o la implementación de cada uno de los planes, programas, etc. contribuyen a los resultados e impactos de la política educativa provincial.

Como se ha señalado, no existe una relación clara entre la evaluación de la política educativa y el uso de indicadores desde un paradigma cuantitativo, es decir, los trabajos abordan la evaluación explicando que se debería evaluar y otros trabajos seleccionan indicadores educativos sin un marco teórico.

Se ha buscado realizar una evaluación multidimensional de la política de educativa mendocina entre 2006-2015, construyendo finalmente, un índice general de la calidad de la política educativa provincial basado en las evaluaciones realizadas de efectividad, eficacia, eficiencia en la asignación de recursos y eficiencia productiva, pasando del análisis evaluativo a la síntesis de resultados a partir de índices agrupados, índices evaluativos para arribar a uno único y de periodicidad anual.

La propuesta de Subirats *et al.* (2012) constituye el marco teórico principal de la tesis, ya que la evaluación de los efectos de la acción pública brinda las herramientas para que partiendo de las claves del análisis de las políticas públicas: reglas institucionales o instituciones; actores; recursos y el ciclo de una política pública y sus productos (contenidos de la política pública) constituyen los elementos esenciales para concretar una evaluación multidimensional de la política educativa mendocina (2006-2015).

Respecto del primer objetivo específico: Describir el comportamiento y evolución de los actores, las reglas instituciones y los recursos de la política educativa mendocina entre 2006-2015, se desarrolló en el Capítulo II, del mismo surge que los

elementos principales de política educativa mendocina armonizan distinto según la modalidad educativa, nivel educativo, gestión educativa, sumado a esto el comportamiento de los actores y la combinación de recursos.

Los resultados agregados en la modalidad de educación común muestran que los estudiantes en educación común aumentaron el 12,1% entre 2006-2015, pero no en todos los niveles se dio la misma situación. El total de cargos docentes dentro y fuera de la planta funcional en educación común se incrementa un 31% entre 2006-2015, pero presentan una caída con respecto al 2013 que arroja el mayor número de cargos. El total de horas cátedra dentro y fuera de la planta funcional en educación común se incrementa un 42,4% entre 2007-2015. El total de unidades educativas en educación común se redujo un 22,82% entre 2007-2015, como resultado de la disminución de las unidades educativas de gestión estatal en 34,2% e incremento de las unidades educativas de gestión privada en 29,1%. En la modalidad de educación común es necesario distinguir por nivel educativo para poder brindar mayores precisiones.

En el nivel inicial el incremento de la matrícula alcanza el 84,9% entre 2006-2015, el mayor aumento se observa en sala de 4 años (154,4%), luego la sala 3 años (72,3%) y en menor porcentaje en la salita de 5 años (8,4%), fruto del avance de la universalidad y obligatoriedad de las salitas de nivel inicial (ver esquema resumen siguiente).

Nivel inicial						
Asistentes						
Por nivel	Total	Jardín maternal	Jardín de Infantes			
			Total	Sala 3 años	Sala 4 años	Sala 5 años
Actores-grupos objetivo	↑	↑	↑	↑	↑	↑

El total de cargos docentes en educación común de nivel inicial de Jardín maternal dentro de la planta funcional para ambas gestiones se incrementan el 73,9% entre 2008-2015, la reducción de cargos docentes en la gestión estatal se vio compensada con aumento significado de cargos docentes en la gestión privada. El total de cargos docentes en educación común de nivel inicial de Jardín de Infantes aumenta el 41% que se refleja en el incremento en ambas gestiones. Mientras que los cargos docentes fuera de la planta funcional de gestión estatal disminuyen, los de la gestión privada se elevan, reflejando el incremento final en los cargos docentes fuera de la planta funcional (ver esquema resumen siguiente).

Nivel inicial						
Cargos docentes						
Función educativa	Total	Dentro del planta funcional				Fuera de la planta funcional
		Dirección	Frente a alumnos	Apoyo	Personal único	
Jardín maternal	↑	↑	↑	↑	↓	↑
Gestión estatal	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Gestión privada	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Jardín de infantes	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Gestión estatal	↑	↑	↑	↑	↑	↓
Gestión privada	↑	↑	↑	↑	↓	↑

El total de horas cátedras en educación común de nivel inicial crecieron dentro de la planta funcional 312,1% y fuera de la planta funcional 251,5% entre 2008-2015. Si bien las horas cátedras de ambas gestiones de Jardín de infantes aumentan, el mayor volumen se alcanza en 2013. Las horas cátedras de gestión estatal de Jardín Maternal desaparecen a partir de 2013. Las horas cátedras de ambas gestiones fuera de la planta funcional crecieron un 251,1% entre 2010-2015 (ver esquema resumen siguiente).

Horas cátedras									
Nivel inicial									
Total	Dentro del planta funcional						Fuera de la planta funcional		
	Jardín maternal			Jardín de infantes			Total	Sector de gestión	
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión			Gestión estatal	Gestión privada
		Gestión estatal	Gestión privada		Gestión estatal	Gestión privada			
↑	↑	↓	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑

El total de unidades educativas en educación común de nivel inicial crecieron 38,4%, como consecuencia del aumento de las unidades educativas de gestión estatal del 0,3% y de gestión privada del 250,9% entre 2007-2015. La reducción de unidades educativas de gestión estatal de Jardín de Infantes y ambos ciclos se compensan con el incremento en las unidades educativas de gestión privada (ver esquema resumen).

Unidades educativas				
Nivel inicial				
Función educativa	Total	Jardín Maternal	Jardín de infantes	Ambos ciclos
Total	↑	↑	↑	↑
Gestión estatal	↑	↓	↑	↓
Gestión privada	↑	↑	↑	↑

En el nivel inicial se incrementaron los asistentes al Jardín maternal y se vieron reducidos los cargos docentes dentro de la planta funcional (Dirección, Frente a alumnos, Apoyo y Personal único) y fuera de la planta funcional, como así también las horas cátedras y las unidades educativas de gestión estatal. Los asistentes a Jardín de Infantes (salas 3 años, 4 años y 5 años) aumentaron juntamente con los cargos docentes, las horas cátedras y las unidades educativas.

En el nivel primario, la evolución de la matrícula presenta un comportamiento convexo entre los extremos en el período 2005-2016. Entre 2006-2010, el total de estudiantes de nivel primario disminuye el 6% y luego se recupera un 4,4% entre 2010-2015, lo que implica una reducción del 1,9% entre 2006-2015. Esta tendencia decreciente en los primeros años se explica por la disminución de los estudiantes de primer grado y recuperación significativa a partir de 2011 que no se sostiene, e implica una reducción en el período del 4,3%. En segundo grado, la misma tendencia decreciente se extiende un año más (2010) y con el aumento sostenido en los siguientes años que compensa la caída con un aumento en el período del 7,6%. La tendencia decreciente en los estudiantes, en tercer grado, se continúa hasta 2011, con recuperación significativa y sostenida a partir de 2013, que tampoco logra revertir y mejorar los niveles de matriculación, con solo una disminución en el período del 0,5%. En cuarto grado, se amplía la tendencia hasta 2012 y como en tercer grado, el salto significativo demora dos años y se sostiene sin recuperar la matrícula de comienzo del período, lo que lleva a una reducción del 1,5%. En quinto grado, la caída es más amesetada, una baja en 2007 que se sostiene hasta 2011, otra caída que se mantiene hasta 2013, una leve recuperación en 2014 y un incremento significativo en 2015, es decir, la tendencia decreciente con saltos abarca hasta el 2013, con resultado final de reducción de la matrícula del 3,5%.

El comportamiento cíclico (caída-recuperación) residual de la matrícula de los estudiantes de los distintos grados se plasma en la matrícula de los estudiantes de sexto grado, se mantiene la cantidad de estudiantes entre 2006-2007, una caída entre 2008-2012 y otro salto entre 2013-2015, lo que determina un descenso del 9,3% en el período (ver esquema resumen).

Nivel primario							
Estudiantes							
Grado	Total	1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
Actores	↓	↓	↑	↓	↓	↓	↓

El total de cargos docentes en educación común de nivel primario dentro y fuera de la planta funcional se incrementaron el 26,8% entre 2006-2015 (Dirección,

Frente alumnos, Apoyo y Personal único), existiendo el mayor número de cargos docentes en 2013. Solo disminuye el personal único de gestión privada (ver esquema resumen).

Nivel primario						
Cargos docentes						
Formación docente Gestión	Total	Dentro del planta funcional				Fuera de la planta funcional
		Dirección	Frente a alumnos	Apoyo	Personal único	
Gestión estatal	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Gestión privada	↑	↑	↑	↑	↓	↑
Total	↑	↑	↑	↑	↑	↑

El total de horas cátedra en educación común de nivel primario de gestión estatal y privada se incrementaron dentro de la planta funcional el 68% (2006-2015) y fuera de la planta funcional el 86,9% entre 2010-2015 (ver esquema resumen).

Nivel primario						
Horas cátedras						
Total	Dentro del planta funcional			Fuera de la planta funcional		
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
		Gestión estatal	Gestión privada		Gestión estatal	Gestión privada
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑

El total de unidades educativas en educación común de nivel primario aumentaron un 3,6%, siendo el incremento en las unidades educativas de gestión estatal el 2% y en gestión privada del 13,7% (2007-2015). Las unidades educativas de 6 años de ambas gestiones fueron transformándose en unidades educativas de 7 años, quedando solo una unidad educativa estatal de 6 años (ver esquema resumen siguiente).

Unidades educativas			
Nivel primario			
Ciclo de enseñanza Gestión	Total	6 años	7 años
Gestión estatal	↑	↓	↑
Gestión privada	↑	↓	↑

La matrícula de los estudiantes de educación común de primaria disminuye en todos los grados, con excepción de segundo grado. Se deduce que los estudiantes de primer grado que pasan a segundo grado quizás con aprendizajes débiles no logran fortalecer su estudio y terminan abandonando.

Esta situación se extiende a séptimo grado y primer y segundo año del secundario (ciclo básico), los estudiantes que llegan a tercer año presentan menos abandono en el período.

Los cargos docentes, las horas cátedras y las unidades educativas de nivel primario de educación aumentan en el período, la reducción de las unidades educativas de 6 años se relaciona con la implementación de la Ley de Educación Nacional.

A diferencia de la evolución de la matrícula de nivel primario, la matrícula de nivel secundario presenta un comportamiento cóncavo entre los extremos del período 2005-2016. La matrícula de los estudiantes de nivel secundario se incrementa entre 2006-2012 y se reducen entre 2013-2015, con una disminución inter temporal del 2,2%, pero una caída del 3,7% si se considera el mayor nivel de matriculación en 2012 (2012-2015).

La matrícula en el ciclo básico permanece estable entre 2006 y 2012 y luego la tendencia decreciente entre 2013-2015, lo que arroja una disminución del 4,8%. La matrícula de los estudiantes de 7º grado se mantiene en el nivel de 2006 con leves aumentos y disminuciones entre 2006-2013, con una caída significativa entre 2014-2015, que conlleva a una reducción del 3,5%. La tendencia decreciente, también está presente en el primer año, que lleva a una reducción sostenida de la matrícula del 12,9%. La matrícula de los estudiantes de segundo año presenta una leve tendencia creciente sostenida que implica un aumento de la misma del 4,3%. En el ciclo orientado se observa una leve tendencia creciente entre 2006-2012 y luego la matrícula se mantiene estable con la leve caída del 2013, con un crecimiento en el período de 14,3%. La matrícula de los estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto año se incrementa levemente sin cambios significativos, respectivamente en 8,2%; 18,4%; 17,6% y 24,9% entre 2006-2015 (ver esquema resumen).

Nivel secundario											
Estudiantes											
Grado/ Año	Ciclo	Total	Ciclo básico			Ciclo orientado					
			Total	7º grado	año		Total	año			
					1er	2º		3er	4º	5º	6º
Actores		↓	↓	↓	↓	↓	↑	↑	↑	↑	

El total de cargos docentes en educación común de nivel secundario dentro y fuera de la planta funcional se incrementaron 2%, pero el total de cargos docentes frente a alumnos de gestión estatal y privada disminuye significativamente, 39% y 81,4% respectivamente, lo que origina una reducción total de cargos docentes en gestión estatal del 1,2% que se compensa con el aumento del 15,8% del total de

cargos de gestión privada (ver esquema resumen).

Nivel secundario					
Cargos docentes					
Función docente Gestión	Total	Dentro del planta funcional			Fuera de la planta funcional
		Dirección	Frente a alumnos	Apoyo	
Gestión estatal	↓	↑	↓	↑	↑
Gestión privada	↑	↑	↓	↑	↑
Total	↑	↑	↓	↑	↑

Las horas cátedra frente a alumnos dentro de la planta funcional en educación común de nivel secundario disminuyen en la gestión estatal el 39% y en la gestión privada el 81,4% entre 2006-2015, mientras que las horas cátedra de Dirección y Apoyo se incrementaron, como así también fuera de la planta funcional entre 2010-2015 (ver esquema resumen).

Nivel secundario					
Horas cátedra					
Función docente Gestión	Total	Dentro de la planta funcional			Fuera de la planta funcional
		Dirección	Frente a alumnos	Apoyo	
Total	↑	↑	↓	↑	↑
Gestión estatal	↓	↑	↓	↑	↑
Gestión privada	↑	↑	↓	↑	↑

El total de unidades educativas en educación común de nivel secundario disminuye el 72,8% como efecto de la reducción de las unidades educativas en la gestión estatal del 77% y en la gestión privada del 55,1% entre 2007-2015. Las unidades educativas de ciclo orientado se reducen a cero, las de ciclo básico que da un número reducido: una unidad de gestión estatal y 3 unidades de gestión privada. La reducción de unidades educativas de ciclo básico y orientado es muy superior al aumento de unidades educativas de ambas gestiones (ver esquema resumen).

Nivel secundario				
Unidades educativas				
Ciclo Gestión	Total	Ciclo básico	Ciclo orientado	Ciclo básico y orientado
Total	↓	↓	-----	↑
Gestión estatal	↓	↓	-----	↑
Gestión privada	↓	↓	-----	↑

Los actores principales de nivel secundario, los estudiantes, disminuyen su matrícula en el ciclo básico, como ya se mencionó la tendencia decreciente se extiende a los años siguientes de educación. El acomodamiento de los cargos docentes, horas cátedras y unidades educativas queda plasmado en el denominado

ciclo básico que pasa a formar parte de la nueva primaria y secundario. Los cargos docentes y las horas cátedras frente a alumnos en gestión estatal disminuyen en mayor proporción que los de gestión privada. Las unidades educativas de ciclo básico disminuyen, las de ciclo orientado dejan de existir y con la implementación de la Ley de Educación Nacional aparecen las unidades educativas de ciclo básico y orientado.

La matrícula de los estudiantes de educación común de nivel superior no universitario creció un 54,5% entre 2006-2015 (ver esquema resumen).

Nivel	Nivel superior no universitario
	Estudiantes
	Total
Actores	↑

El total de cargos docentes en educación común de nivel superior no universitario dentro de la planta funcional crecieron el 28,7% entre 2006-2015, pero este aumento se origina como consecuencia de la variación en cargos docentes de Dirección y Apoyo, porque el total de cargos docentes frente alumnos disminuye al igual que los cargos docentes fuera de la planta funcional. En la gestión estatal se origina la mayor reducción cargos frente a alumnos, mientras que en la gestión privada se da en cargos docentes de Dirección y fuera de la planta funcional (ver esquema resumen).

Nivel superior no universitario					
Cargos docentes					
Función docente	Total	Dentro del planta funcional			Fuera de la planta funcional
		Dirección	Frente a alumnos	Apoyo	
Gestión					
Gestión estatal	↑	↑	↓	↑	↑
Gestión privada	↑	↓	↑	↑	↓
Total	↑	↑	↓	↑	↓

Las horas cátedras en educación común de nivel superior no universitario dentro de la planta funcional disminuyen: las horas cátedras frente a alumnos de gestión estatal el 82,4% y las horas cátedras de Dirección de gestión privada el 5,8% entre 2006-2015.

Mientras que las horas cátedras de Dirección y Apoyo de gestión estatal y frente a alumnos y de Apoyo de gestión privada aumentaron en el mismo lapso de tiempo. Las horas cátedras fuera de la planta funcional de gestión estatal y privada crecieron entre 2006-2015 (ver esquema resumen siguiente).

Nivel superior no universitario					
Horas cátedra					
Formación docente Gestión	Total	Dentro de la planta funcional			Fuera de la planta funcional
		Dirección	Frente a alumnos	Apoyo	
Total	↑	↑	↓	↑	↑
Gestión estatal	↑	↑	↓	↑	↑
Gestión privada	↑	↓	↑	↑	↑

El total de unidades educativas en educación común de nivel superior no universitario aumentaron el 6,8%, respondiendo al aumento compartido en ambas gestiones, estatal 4% y privada 8,3% (ver esquema resumen).

Gestión	Nivel superior no universitario
	Unidades educativas
Total	↑
Gestión estatal	↑
Gestión privada	↑

La matrícula de los estudiantes de nivel superior aumenta mientras que los cargos docentes y las horas frente a alumnos de gestión estatal se reducen y se incrementan las unidades educativas de ambas gestiones.

La matrícula de los estudiantes en educación especial se mantiene en los niveles de 2006, se observa un salto significativo en 2015, que genera un incremento en el período de 25,3%.

El total de cargos docentes en educación especial crecieron el 40,4% entre 2006-2015, éste se explica por los cargos docentes de Dirección y fuera de la planta funcional, los cargos docentes frente a alumnos y de apoyo de gestión estatal. Pero se redujeron los cargos docentes del equipo interdisciplinario de ambas gestiones, y frente alumnos y de apoyo de gestión privada (ver esquema resumen).

Gestión	Modalidad especial					
	Cargos docentes					
	Total	Dirección	Dentro de la planta funcional			Fuera de la planta funcional
			Frente a alumnos	Equipo transdisciplinario	Apoyo	
Gestión estatal	↑	↑	↑	↓	↑	↑
Gestión privada	↑	↑	↓	↓	↓	↑
Total	↑	↑	↓	↓	↓	↑

El total de horas cátedra en educación especial de gestión estatal y privada se incrementaron dentro de la planta funcional el 144,4% (2006-2015) y fuera de la

planta funcional el 178% entre 2010-2015 (ver esquema resumen).

Gestión	Educación especial	
	Horas cátedras	
	Dentro de la planta funcional	Fuera de la planta funcional
Total	↑	↑
Gestión estatal	↑	↑
Gestión privada	↑	↑

El total de unidades educativas en educación especial aumentaron el 27,2%, que se corresponde con el crecimiento compartido en ambas gestiones, estatal 32,1% y privada 5,3% respectivamente (2006-2015). La disminución de las unidades educativas de nivel primario se explica principalmente por la reducción de estas en la gestión privada del 20%, también se evidencia en el nivel inicial en 20%. Las unidades educativas de taller de educación integral desaparecen y pasan a ser unidades educativas de nivel secundario, es decir, se suman a las ya existentes de nivel secundario (ver esquema resumen siguiente).

Gestión	Educación especial				
	Unidades educativas				
	Total	Inicial	Primario	Secundario	Taller de educación integral
Total	↑	↑	↓	↑	↓
Gestión estatal	↑	↑	↑	↑	↓
Gestión privada	↑	↓	↓	↑	↓

La matrícula de los estudiantes de educación especial aumenta mientras que los cargos docentes frente alumnos disminuyen como resultado de la reducción de cargos en la gestión privada, el aumento de estos en la gestión estatal no alcanza para compensar, también disminuyen los cargos docentes del equipo interdisciplinario y de apoyo, solo se incrementan los cargos de dirección y fuera de la planta funcional. Las horas cátedras dentro y fuera de la planta funcional aumentan en ambas gestiones; las horas frente a alumnos de gestión estatal se reducen y se incrementan las unidades educativas de ambas gestiones. Las unidades educativas de gestión estatal aumentan en nivel inicial, primaria y secundaria, mientras que se observa reducción en nivel inicial y primario de gestión estatal. Las unidades educativas de taller de educación integral se pasan a nivel secundario.

La matrícula de los estudiantes en educación de jóvenes y adultos se mantiene en los niveles de 2006 hasta 2009, con el salto significativo en 2010 que se extiende hasta 2016, que origina un incremento en el período de 160,7%

El total de cargos docentes en educación de jóvenes y adultos dentro y fuera

de la planta funcional crecieron, en nivel primario 40,5%, en nivel secundario 111,7% y en formación profesional 20,3%, pero se observa una disminución en los cargos docente de Dirección y apoyo de primario de gestión privada, mientras que los de frente a alumnos y personal único se incrementaron, al igual que en la gestión estatal para ambos gestiones y niveles (ver esquema resumen).

Educación de jóvenes y adultos												
Cargos docentes												
Gestión	Dentro planta funcional											Fuera planta funcional
	Total Primaria y Secundaria	Primario					Secundario				Formación profesional	
		Total	Dirección	Frente a alumnos	Apoyo	Personal único	Total	Dirección	Frente a alumnos	Apoyo		
Total	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Gestión estatal	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Gestión privada	↑	↑	↓	↑	↓	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑

El total de horas cátedra de educación de jóvenes y adultos fuera y dentro de la planta funcional crecieron el 168,9% entre 2006-2015. El total de horas cátedra de nivel primario aumentaron 156,4%, crecimiento que se compensa con la reducción de horas cátedra de gestión privada. El total de horas cátedra de nivel secundario se elevaron el 96,6% como resultado de la variación en ambas gestiones. El total de horas cátedra de formación profesional aumentaron el 37,4%, resultado que compensa la gestión estatal con reducción en la gestión privada. El total de horas cátedra fuera de la planta funcional crece el 359,1%, fruto del aumento en ambas gestiones entre 2010-2015 (ver esquema resumen).

Educación de jóvenes y adultos				
Horas cátedra				
Gestión	Dentro de la planta funcional			Fuera de la planta funcional
	Primario	Secundario	Formación profesional	
Total	↑	↑	↑	↑
Gestión estatal	↑	↑	↑	↑
Gestión privada	↓	↑	↓	↑

El total de unidades educativas en educación de jóvenes y adultos aumentaron el 1,6%, como producto de la caída del 8,2% de las unidades educativas en la gestión estatal y el crecimiento de las unidades educativas en la gestión privada del 250% respectivamente. La disminución de las unidades educativas, de gestión estatal de secundario alcanzan al 2,8% (ver esquema resumen).

Educación de jóvenes y adultos				
Unidades educativas				
Gestión	Total	Primario	Secundario	Formación profesional
Total	↑	↑	↓	↑
Gestión estatal	↓	↑	↓	↑
Gestión privada	↑	↑	↑	↑

La matrícula de los estudiantes de educación de jóvenes y adultos aumenta, al igual que el total de cargos docentes, bajas en cargos docentes de Dirección y apoyo y horas cátedras de primaria de gestión privada y horas cátedras de formación profesional. En contraste, solo disminuyen las unidades educativas de secundario de gestión estatal, pero en el conjunto aumentan las unidades educativas.

La matrícula de los estudiantes en educación rural se conserva en el período, con un crecimiento en el período de 20,8%

El total de cargos docentes en educación rural dentro de la planta funcional entre 2007-2015 crecieron en las modalidades de educación común en nivel inicial (93,1%), primaria (17,4%) y secundaria (14,1%); en modalidad especial (23,1%); en modalidad de jóvenes y adultos de secundaria (169%) y fuera de la planta funcional (37,2%). Estos incrementos se explican en mayor porcentaje por su variación en los cargos docentes de gestión estatal, dado que en la gestión privada se observan disminuciones en educación común en nivel inicial y secundario. El total de cargos docentes de modalidad de jóvenes y adultos desciende debido a que disminuyen los cargos docentes en la gestión estatal y en la gestión privada no presentan variaciones. El total de cargos docentes fuera de la planta funcional aumentan en ambas gestiones (ver esquema resumen).

Educación rural								
Cargos docentes								
Gestión	Total	Dentro de la planta funcional						Fuera de la planta funcional
		Educación común			Educación especial	Educación de jóvenes y adultos		
		Inicial	Primario	Secundario		Primario	Secundario	
Total	↑	↑	↑	↑	↑	↓	↑	↑
Gestión estatal	↑	↑	↑	↑	↓	↓	↑	↑
Gestión privada	↑	↓	↑	↓	▬	▬	↑	↑

El total de horas cátedra en educación rural dentro de la planta funcional entre 2008-2015 crecieron en las modalidades de educación común en nivel inicial (1523,1%), primaria (65%) y secundaria (39,9%); en modalidad especial (40%); en modalidad de jóvenes y adultos de secundaria (373,7%) y fuera de la planta funcional

(1011,5%). Estos incrementos se explican en mayor porcentaje por su variación en las horas cátedra de gestión estatal, dado que en la gestión privada se observan disminuciones en educación común en nivel primario y formación profesional. El total de horas cátedra fuera de la planta funcional aumentan en ambas gestiones (ver esquema resumen).

Educación rural								
Horas cátedra								
Modalidad Gestión	Total	Dentro de la planta funcional						Fuera de la planta funcional
		Educación común			Educación especial	Educación de jóvenes y adultos		
		Inicial	Primario	Secundario		Primario	Secundario	
Total	↑	↑	↑	↑	↑	↓	↑	↑
Gestión estatal	↑	↑	↑	↑	↑	↓	↑	↑
Gestión privada	↑	↓	↑	↓	▬	↓	↑	↑

El total de unidades educativas en educación rural disminuyen el 30,4%, como producto de la caída del 36,6% de las unidades educativas en la gestión estatal y la ampliación de las unidades educativas en la gestión privada del 273,9% (2007-2015). La disminución de las unidades educativas de ciclo básico de ambas gestiones alcanza prácticamente el 100%, permaneciendo solo una unidad educativa de gestión estatal y ninguna de gestión privada. Las unidades de ciclo básico mutan a unidades de ciclo básico y orientado. Las unidades educativas de ciclo orientado existentes en 2007 pasaron a ciclo básico y orientado (ver esquema resumen).

Educación rural						
Unidades educativas						
Nivel Gestión	Total	Inicial	Primario	Ciclo básico + Ciclo orientado + Ciclo básico y Ciclo orientado		
				Total	Ciclo básico	Ciclo orientado + Ciclo básico y Ciclo orientado
Total	↓	↑	↑	↓	↓	↑
Gestión estatal	↓	↓	↓	↓	↓	↑
Gestión privada	↑	↑	↑	↓	↓	↑

La matrícula de estudiantes de educación rural se eleva. El total de cargos docentes se incrementa, pero en nivel inicial y secundario de gestión privada y en educación especial y primaria de educación de jóvenes y adultos disminuyen los cargos docentes. El total de horas cátedras se incrementa con la salvedad de la reducción de estas en primario de educación de jóvenes y adultos. El total de unidades educativas se reducen como resultado de la disminución de las unidades

educativas de gestión estatal y del ciclo básico de gestión privada.

La matrícula de los estudiantes en educación técnico-profesional se mantiene 2008-2015, sin 2011, con un leve aumento en el período en 12,2%, según datos disponibles.

El total de cargos docentes en educación técnico profesional crecieron el 21,6%. Dentro de la planta funcional, los cargos docentes se incrementaron en nivel secundario 44,2% y formación profesional el 6,1%. Fuera de la planta funcional, los cargos docentes aumentaron en nivel secundario 100% y en formación profesional 50%. El total de cargos docentes de nivel superior no universitario cayeron dentro y fuera de la planta funcional, respectivamente 43,2% y 86,7%. Este comportamiento en los cargos docentes se explica en mayor medida por las variaciones en la gestión estatal (ver esquema resumen).

Educación técnico-profesional							
Cargos docentes							
Gestión	Total	Dentro de la planta funcional			Fuera de la planta funcional		
		Secundario	Superior no universitario	Formación profesional	Secundario	Superior no universitario	Formación profesional
Total	↑	↑	↓	↑	↑	↓	↑
Gestión estatal	↑	↑	↓	↑	↑	↓	↑
Gestión privada	↓	↓	↓	↓	-----	↓	-----

El total de horas cátedra en educación técnico-profesional crecieron el 39,7%. Dentro de la planta funcional, las horas cátedra se incrementaron en nivel secundario 92,3% y formación profesional el 33,8%. Fuera de la planta funcional, los cargos docentes aumentaron en nivel secundario 153,9%; superior no universitario 945,5% y en formación profesional 170,6%. El total de horas cátedra de nivel superior no universitario dentro de la planta funcional cayeron el 45,7%. Este comportamiento en las horas cátedra se explica en mayor medida por las variaciones en la gestión estatal.

El total de horas cátedra de gestión privada se reducen en secundario, también en el nivel superior universitario y formación profesional, el aumento en las horas cátedra de nivel superior no universitario no compensa la reducción de hora cátedra en el resto de las modalidades y nivel de la gestión privada (ver esquema resumen siguiente).

Educación técnico-profesional							
Horas cátedra							
Gestión	Total	Dentro de la planta funcional			Fuera de la planta funcional		
		Secundario	Superior no universitario	Formación profesional	Secundario	Superior no universitario	Formación profesional
Total	↑	↑	↓	↑	↑	↑	↑
Gestión estatal	↑	↑	↓	↑	↑	↓	↑
Gestión privada	↓	↓	↓	↓	-----	↑	-----

El total de unidades educativas en educación técnico profesional disminuye el 18,8%, como producto de la caída de las unidades educativas en la gestión estatal y privada, rondando el 2,5% y 69,2% respectivamente (2008-2015). Las unidades educativas de gestión estatal disminuyeron en todos los niveles y formaciones y que no alcanzan a ser compensadas con los incrementos en la gestión estatal (ver esquema resumen).

Unidades educativas				
Educación técnico-profesional				
Nivel \ Gestión	Total	Secundario	Superior no universitario	Formación profesional
Total	↓	■	↑	↑
Gestión estatal	↓	↑	↓	↑
Gestión privada	↓	↓	↓	↓

La matrícula de estudiantes de educación técnico-profesional se eleva en el período. El total de cargos docentes aumentan, pero se observan disminuciones en todos los cargos docentes de gestión privada dentro y fuera de la planta funcional, como así también en la gestión estatal de nivel superior no universitario. Este comportamiento coincide exactamente con las horas docentes. Las unidades educativas de educación técnico-profesional se reducen como consecuencia de la disminución de las unidades educativas de gestión privada como las de nivel secundario y formación profesional de gestión privada.

La matrícula de los estudiantes en educación domiciliaria-hospitalaria cae significativamente entre 2008-2010, en 81,2%, según datos disponibles. El total de cargos docentes en educación domiciliaria de gestión estatal disminuyen el 75,7% entre 2008-2010. El total de horas cátedras en educación domiciliaria-hospitalaria de gestión estatal disminuyó el 78% entre 2008-2010. El total de unidades educativas en educación domiciliaria-hospitalaria de gestión estatal disminuyó el 71,4% entre 2008-2010 (ver esquema resumen siguiente).

La matrícula de los estudiantes en educación intercultural-bilingüe cae

significativamente entre 2008-2012, en 32,4%, según datos disponibles. El total de cargos docentes en educación intercultural se incrementaron el 128,9% entre 2008-2012. El total de horas cátedras en educación intercultural se incrementaron el 463,1% entre 2008-2012. El total de unidades educativas en educación intercultural-bilingüe se incrementaron el 62,5% entre 2008-2012.

La matrícula de los estudiantes en educación artística se mantiene entre 2008-2010, con un leve aumento en el período en 15,6%, según datos disponibles. El total de cargos docentes de educación artística de gestión estatal dentro de la planta funcional de secundaria rondan 171 cargos docentes en 2010, alcanzando los otros servicios un promedio de 57 cargos entre 2008-2010. El total de horas cátedras de educación artística de gestión estatal dentro de la planta funcional de secundaria alcanzan a 6062 cargos docentes en 2010, alcanzando los otros servicios un promedio de 772 horas cátedras entre 2008-2010. El total de unidades educativas de educación artística de gestión estatal dentro de la planta funcional de secundaria se reducen 6 cargos docentes en 2010, alcanzando los otros servicios un promedio de 15 horas cátedras entre 2008-2010.

La matrícula de los estudiantes en contexto de encierro crece levemente entre 2008-2010, alcanzando el 59,9%, según datos disponibles. El total de cargos docentes en contexto de encierro se incrementaron el 103,8% entre 2008-2010. El total de horas cátedra en contexto de encierro se incrementaron el 59,9% entre 2008-2010. El total de unidades educativas en contexto de encierro presenta una pequeña disminución en cuanto a su número entre 2008-2010, pero modifican distribución. La modalidad de contextos de privación de la libertad incluye la oferta de los niveles y servicios educativos de nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario y otros servicios educativos. Dentro de Otros Servicios se encuentran los talleres de educación integral, alfabetización de adultos y formación profesional. En promedio, en dichos años, son 6 las unidades educativas de primaria, 3 unidades educativas de secundaria y 3 unidades de otros servicios que serían de formación profesional.

La disminución de la matrícula de nivel primario que se observa entre 2006-2010 y la recuperación a partir del 2011 no alcanza a los niveles del 2006. La disminución de la matrícula de estudiantes del ciclo básico, quizás producto de la transición de la vigencia de la ley de educación con un impacto importante en la estructura escolar. Los cargos docentes, las horas docentes y las unidades educativas presentan fluctuaciones que condicionan los recursos humanos y organizativos (ver esquema resumen siguiente).

Actores/recursos	Modalidad								
	Educación común	Educación especial	Educación de jóvenes y adultos	Educación rural	Educación domiciliaria-hospitalaria	Educación intercultural -bilingüe	Educación técnico-profesional	Educación artística	Educación en contexto de encierro
Actores	↑	↑	↑	↑	↓	↑	↑	↑	↑
Cargos docentes	↑	↑	↑	↑	↓	↑	↑	▬	↑
Horas cátedras	↑	↑	↑	↑	↓	↑	↑	▬	↑
Unidades educativas	↓	↑	↑	↓	↓	↑	↓	↓	↓

La vigencia de la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Nacional han condicionado los recursos coparticipables volviéndose específicos, pero no implican mayores recursos monetarios para el gobierno provincial.

Respecto del segundo objetivo específico: Valorar la efectividad, eficacia, eficiencia y pertinencia de la política educativa provincial en la comunidad mendocina entre 2006-2015, se abordó en el Capítulo III, donde se identificaron y definieron indicadores para realizar las evaluaciones de efectividad, eficacia, eficiencia en la asignación de recursos, eficacia productiva y pertinencia que surgen del ciclo de la política pública mendocina en el marco de la ejecución de los presupuestos públicos de la provincia de Mendoza (2006-2015).

La realización de la evaluación de efectividad educativa mendocina que incluye las dimensiones de permanencia, logros alcanzados, acceso y egreso permite arribar a algunas conclusiones importantes que contribuyen a la construcción del índice de efectividad educativa.

La tasa de promoción efectiva de primaria (1<sup>er</sup> grado a 6<sup>o</sup> grado) es alta, oscila entre el 90,4% en 2007 y el 97,1% en 2015. La tasa de promoción efectiva de secundaria (7<sup>o</sup> grado a 5<sup>o</sup> año) es alta, pero menor nivel primario, ronda entre el 77,9% en 2007 y 82,3% en 2015.

En cuanto a los logros académicos en primaria en función de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) y Aprender para Lengua, el porcentaje con calificación alto recién es superado en 2015, entre dichos años las evaluaciones muestran mayores porcentajes en Medio y Bajo (ONE) que son superados con Satisfactorio y Avanzado (Aprender), situación que no se puede afirmar que se sostenga en las evaluaciones posteriores. En cuanto a Matemática de Primaria, los porcentajes de medio y alto de los ONE guardan relación con Satisfactorio y Avanzado del Aprender. En Ciencias Sociales y Naturales de Primaria también se observa que los porcentajes de Alto y Medio de los ONE guardan relación con Avanzado y Satisfactorio del Aprender.

En cuanto a los logros académicos para secundario, se puede observar que los porcentajes de desempeño Alto disminuyen y no son superados por el desempeño Avanzado del Aprender. Los resultados del Aprender de Matemática evidencian que la mayor dificultad la tienen los alumnos en esta materia, porcentajes que se sostienen elevados de por debajo de nivel básico y básico. Los estudiantes de secundaria no parecerían tener mayores dificultades en Ciencias Sociales, pero si se observa una tendencia decreciente para Ciencias Naturales. Solo mejoran los resultados para Lengua.

En cuanto al acceso, la matriculación bruta para el nivel inicial y secundario muestra una tendencia creciente mientras que para el nivel primario decreciente. La tasa de sobreedad presenta una tendencia decreciente en todos los grados de primaria a medida que avanzan los años escolares. La tasa de sobreedad en secundario promedia el 30%.

En cuanto al egreso, la tendencia es creciente en primaria y secundaria. En el nivel superior no universitario mejora en exclusivamente docente, pero cae en técnico-profesional.

La evaluación de eficacia educativa permite valorar los efectos de la educación en la sociedad, el máximo nivel de instrucción alcanzado por la población de 15 años y más en Mendoza mejora en la medición del 2015, dado que se reducen los porcentajes de primaria y secundaria incompleta y aumenta el porcentaje para secundaria completa y terciario/universitario incompleto y/o completo.

La población mendocina con mayor grado de instrucción se traduce en ocupados con mayor porcentaje de secundario completo/universitario incompleto y universitario completo que se reflejan en los resultados favorables de mejoras en la inserción laboral. La disminución de la participación de la población con niveles incipientes de estudios o incompletos condiciona su empleo a actividades primarias como agrícola o construcción. Las tasas de desocupación según máximo nivel de instrucción alcanzado son significativamente menores en 2015 y se van reduciendo con mayor nivel de instrucción.

El menor porcentaje de desocupados según máximo nivel de instrucción alcanzado corresponde a sin instrucción/primario incompleto, luego universitario completo, luego primario completo/secundario incompleto y por último y con mayor porcentaje de desocupados secundario completo/universitario incompleto.

La brecha salarial según el ingreso horario de cada uno de los distintos niveles de instrucción arroja que a mayor nivel de instrucción alcanzado por los ocupados, mayor brecha salarial, tendencia que se acentúa en los últimos años.

El valor de índice de educación del índice de desarrollo humano (IDH) en el

período de estudio mejora como el índice de acceso al conocimiento del índice de desarrollo humano ampliado (IDH Ampliado) como así también el índice de educación igualmente distribuido del índice de desarrollo de género (IDG).

La evaluación de eficiencia educativa en la asignación de recursos se realiza a partir de la clasificación presupuestaria económica y por objeto del gasto que permite dimensionar el impacto económico del gasto al distinguir entre corriente y de capital y junto con las decisiones de compra por partida principal se puede identificar qué compras realiza el gobierno de Mendoza para la prestación de bienes y servicios en materia educativa. Es así como el gasto total en educación mantiene una tendencia creciente en el período, pero con una leve caída en 2014, alcanzando un máximo en el año 2015 de \$/hab. 6.735 y de \$ 29.392 por estudiante, este último inferior al año 2011 de \$29.392 por estudiante. Una reducción de 2,1% p.p. de las erogaciones de capital en el período. En cuanto a la participación del gasto en personal aumenta 4,5% p.p.; bienes y servicios no personales 0,8% p.p.; erogaciones de capital se reducen 2,1% p.p., como así también otras transferencias 0,1% p.p. y transferencias (educación privada) 3,2% p.p.

En cuanto a la eficiencia educativa productiva que juzga la eficiencia de los procesos productivos que se orientan a las finalidades y funciones de la gestión estatal mendocina. La finalidad de servicios sociales, es decir, gasto social y recursos humanos incluye la función de educación, cultura, ciencia y técnica que permite evaluar en particular el gasto en educación básica y superior. La participación del gasto social y en recursos humanos en términos de PBG crece 3,7% p.p. en el período; en el caso de educación, cultura, ciencia y técnica implica 3,4% p.p.; educación básica 2,9% p.p. y educación superior y universitaria 0,4% p.p.

En cuanto a la evaluación de pertinencia educativa, se evidencia una ausencia de relación entre objetivos e instrumentos de evaluación y variables específicas que permitan valorar el cumplimiento de los objetivos mencionados en la LEN. En el marco de la normativa vigente es necesario avanzar hacia un sistema de información en materia educativa integral e integrado que permita consolidar una evaluación multidimensional, consolidando una relación más estrecha entre áreas, direcciones, secretarías, ministerio, etc. para que se generen datos en forma coordinada. Esta tarea asignada según la Ley al Ministerio de Educación no parece haberse concretado en la práctica, las fuentes de información utilizadas para la elaboración de la tesis responden a distintos organismos.

Respecto del tercer objetivo específico: Conceptualizar y calcular un índice evaluativo multidimensional anual de la calidad de la política educativa mendocina entre 2006-2015 se concretó en el Capítulo IV a través de una propuesta de un índice

que integrando los índices específicos de cada evaluación, elaborados a partir indicadores definidos para las mismas, permite combinarlos de forma de alcanzar un valor único anual conjunto que permita inferir los efectos y resultados de la política educativa mendocina.

El índice de efectividad educativa construido a través de los índices agrupados e integrados de las dimensiones de permanencia, logros académicos, acceso y egreso definidas para la evaluación de efectividad de la política educativa mendocina entre 2006-2015 arroja que entre 2006-2011, los valores del índice de efectividad son superiores al resto de los años, alcanzando en el 2015 un valor superior al del 2006, pero inferior al máximo del 2011, logrando menores resultados en la población objetivo. Esto se explica por la desmejora en logros académicos y en acceso a la educación y comportamiento variable en el egreso, a pesar de que la permanencia se mantiene estable. La variación en el período del índice de efectividad educativa ronda el 0,56%. El índice de agrupado de logros académicos explica en mayor medida la poca variación del índice de efectividad educativa, disminuye alrededor del 17%, ya que la variación del resto de los índices agrupados presenta valores incrementales o de muy reducida caída.

El índice de eficacia educativa que pondera el índice socioeconómico y el índice de desarrollo educativo presenta el máximo en el 2015. Este año de mejor resultado del índice de eficacia educativa no coincide con la conclusión para el índice de efectividad. Pero los resultados de cada año contribuyen de algún modo a la concreción de la eficacia educativa. El índice de eficacia educativa se incrementa el 5,83% entre 2006-2015, contrastando una mayor mejora en la sociedad respecto de los estudiantes.

El índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos se arma a partir de los índices de erogaciones por su objeto del gasto y del índice de gasto por nivel educativo. Al igual que el índice de efectividad educativa, el índice de eficiencia en la asignación de recursos presenta el mejor resultado para el año 2011, con una mejora que no supera a dicho año. El año de mayor valor del índice coincide con el del índice de efectividad educativa. El incremento del índice de eficiencia educativa en la asignación de recursos alcanza el 30,77% entre 2006-2015.

El índice de eficiencia educativa productiva se define en función de la clasificación del gasto por finalidad: educación y cultura y las funciones: educación básica y educación superior en términos porcentuales y en relación al Producto Bruto Geográfico, construyendo los índices de la función educación y el índice de gasto social en educación se obtiene el índice de eficiencia productiva que presenta una tendencia creciente en el período, con un valor máximo en 2015, al igual que el índice

de eficacia educativa. El incremento del índice de eficiencia productiva educativa asciende al 62,35% entre 2006-2015

El índice de calidad educativa mendocina presenta una leve tendencia creciente, con un valor mínimo en 2006 y un valor máximo en 2015. En el año 2011, el valor de índice alcanza otro máximo, luego sigue con leves disminuciones en los años 2012 y 2013. En el año 2014, comienza una recuperación que continúa en el 2015. Claramente, por los valores máximos que se vienen observando en los índices integrados, el índice integral general finalmente obtenido muestra el valor alto observado para el 2011 que no se sostiene, y una muestra tendencia creciente hacia el 2015, se da este máximo producto de una recuperación. Las políticas educativas implementadas en años previos evidencian mejoras en los años hacia final del período. La variación en el período del índice de calidad educativa mendocina alcanza al 22,60% entre 2006-2015, con distintas magnitudes de variación porcentual de los índices integrados (índices dimensiones evaluativas), evidenciando la necesidad de evaluaciones multidimensionales conjuntas y complementarias. Debiéndose prestar atención en primer lugar al índice de efectividad educativa y en particular al índice de logros académicos y de acceso.

En función de todo lo expuesto, es viable dar respuesta a la pregunta ¿Cómo la política educativa provincial ha contribuido al logro de los efectos reales esperados en la comunidad mendocina entre 2006-2015? Esta pregunta se puede abrir en tres preguntas específicas que están presentes en la tesis ¿Cómo los elementos claves de la política educativa provincial como actores, reglas institucionales y recursos condicionan los efectos reales esperados en la comunidad mendocina entre 2006-2015? La respuesta a la primera pregunta deja en evidencia que las complejas relaciones que se dan entre los estudiantes (grupos objetivo) y los docentes (actores), de su interacción e interrelación junto con los principales recursos y reglas instituciones surgen los efectos y resultados en la comunidad mendocina entre 2006-2015. El comportamiento cíclico de la matrícula de estudiantes por modalidad y nivel educativo, las fluctuaciones en los cargos docentes, horas cátedras unidades educativas reflejan avances y retrocesos en la continuidad de la política educativa provincial que condiciona efectividad, eficacia, eficiencia y pertinencia de la política educativa mendocina entre 2006-2015. Una de las causas puede encontrarse en la implementación de la Ley de Educación Nacional sin la sanción de una ley provincial en dicho marco. Sumado a esto, los recursos monetarios que siempre resultan escasos y compiten con otras prestaciones públicas: salud, justicia, seguridad, etc.

En cuanto a la segunda pregunta ¿Cuándo una evaluación unidimensional o conjunta puede alcanzar para definir el éxito o fracaso de la política educativa

provincial en la comunidad mendocina entre 2006-2015?, queda de manifiesto que las dimensiones y variables de análisis seleccionadas para la evaluación de la política educativa deben ser consideradas en forma explícita para juzgar sus resultados en el marco de la evaluación específica, dado que, realizadas otros tipos de evaluación, las afirmaciones pueden refutar o afirmar los argumentos vertidos. Cada evaluación es válida dentro de su marco conceptual, pero no alcanza unidimensionalmente. Se confirma que no es suficiente una evaluación unidimensional, es necesario abordar en conjunto todos los criterios evaluativos que se originan en el ciclo de una política pública, para apreciar la política educativa mendocina implementada entre 2006-2015.

El tercer interrogante ¿Cómo la construcción de un índice general contribuye a una evaluación multidimensional anual de la política educativa provincial en la comunidad mendocina entre 2006-2015? Este último interrogante alcanza su respuesta con la definición y cálculo del índice de calidad educativa mendocina. La elaboración de un índice general a partir de las evaluaciones de efectividad, eficacia y eficiencia de la política educativa mendocina otorga al abordaje multidimensional una mirada integral y sistemática que permite anualmente inferir los avances y retrocesos en los logros de la política educativa provincial en la comunidad mendocina entre 2005-2016.

Las evaluaciones realizadas ponen énfasis en la población objetivo y en la comunidad mendocina, sin ahondar en la gestión pública provincial ni en el desarrollo de sus actividades, sino que muestran objetivamente los efectos e impactos en la sociedad mendocina desde cada una de las perspectivas. El índice de calidad de la política educativa mendocina constituye una herramienta de partida para nutrir las evaluaciones con aportes y nuevas variables que permitan abarcar la mayor cantidad de indicadores disponibles, y abre el camino para pensar nuevos indicadores más desagregados o no, para contener la mayor cantidad de variables que se pueden incluir por dimensión evaluativa. La evaluación unidimensional con mirada multidimensional plantea la necesidad de construir una matriz de datos educativos que concentre todas las estadísticas en un solo organismo y/o repositorio, de esta forma, estadísticas solitarias de distintos organismos contribuyen conjuntamente y no aisladamente en la construcción del índice de calidad de la política educativa mendocina.

La propuesta de índice de calidad de la política educativa mendocina se puede replicar en otras provincias y el conjunto de índices de calidad de la política educativa de las provincias contribuye con la elaboración de un índice de calidad educativa federal.

Esta tesis es el comienzo, para continuar con la propuesta desarrollada y mediante técnicas específicas, definir las ponderaciones a asignar a los índices específicos, agrupados e integrados. Esto permitirá dar mayores precisiones y avanzar hacia un índice ponderado de calidad educativa mendocina y fundamentar con argumentos contrastantes cuáles de las variables incluidas condicionan los valores de los índices: cantidad de docentes por alumno, salarios (gasto en personal), etc. También, esta tesis sienta las bases para la estandarización de un índice que permita determinar y comparar la calidad de la educación provincial, interprovincial y nacional.

Este índice de calidad educativa puede ser una variable exógena o independiente en modelos econométricos, no existiendo en la realidad una variable que mida calidad educativa como resultado de un análisis multidimensional.

En una futura instancia, es viable continuar con la evaluación multidimensional y el cálculo del índice de calidad educativa mendocina para el período 2016-2023 e incluir datos del censo 2022.

Por último, todo el análisis realizado, pretende brindar información funcional para una aplicación informática que, a través de estadísticas actualizadas, genere informes o reportes ya definidos en el sistema o configurables por el usuario según los requerimientos jerárquicos del gobierno provincial. De esta forma, se podrían definir instrumentos específicos analíticos para acompañar el complejo proceso de la acción gubernamental en materia educativa en Mendoza.

## ANEXO CAPITULO II.C: RECURSOS

Variable general	Variable intermedia o dimensión	Variable empírica o indicador	Categorías y/o números	Fuentes de Información
II.C. Recursos	1. Recurso físicos o patrimoniales	<b>Predios escolares con acceso a servicios en la zona</b> El predio aparece definido como el terreno en el cual se localizan construcciones que conforman el edificio escolar y con acceso a servicios básicos: alumbrado público, energía eléctrica, gas natural, agua de red, desagüe pluvial, recolección de residuos y seguridad pública.	Porcentajes	Censos Nacionales de Infraestructura Edilicia CENIE '98 y CINIE '14 Ministerio de Educación, Evaluación e Información Educativa, Censo Federal e Infraestructura Educativa-Cenfie- <a href="https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/cento-nacional-de-infraestructura-escolar-cenie-0">https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/cento-nacional-de-infraestructura-escolar-cenie-0</a>
	2. Recursos económicos o financieros	<b>Recursos tributarios de origen nacional</b> [CFI neta de LRF + Fondo Educativo +Transferencia de Servicios + Ley de Financiamiento Educativo + Otros con asignaciones específicas] en porcentaje de los recursos tributarios de origen nacional	Pesos, Porcentajes	Dirección Nacional de Coordinación Fiscal con las Provincias (2006-2015) Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas de la Nación e INDEC.
		<b>Recursos tributarios de origen provincial</b> La clasificación por procedencia tiene por objeto agrupar y presentar a los recursos públicos de acuerdo con su origen jurisdiccional (Nacional, Provincial u otro).	Pesos, Porcentajes	Argentina, Ministerio de Economía, Secretaría de Hacienda, Dirección Nacional De Asuntos Provinciales, Ejecución Provincial, Información Estadística <a href="https://www.economia.gob.ar/dnap/ejecuciones.html">https://www.economia.gob.ar/dnap/ejecuciones.html</a>
	3. Recursos humanos	<b>Cargos docentes por modalidad educativa, por nivel educativo y por función educativa</b> Cargos docentes del sector de gestión estatal Cargos docentes del sector de gestión privado Cargo es el puesto de trabajo definido en función de una determinada carga horaria (originada de acuerdo con horas reloj), y de determinadas tareas a desarrollar. Los cargos docentes son los asignados para función de carácter pedagógico	Números, Porcentajes	Argentina, Ministerio de Educación, Evaluación y e Información Educativa, Anuario Estadístico Educativo, Relevamientos Anuales 2006-2015.  <a href="https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios">https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios</a>
	4. Recursos organizacionales	<b>Horas cátedras por sector de gestión, modalidad y nivel educativo</b> Horas cátedras por sector de gestión estatal Horas cátedras por sector de gestión privada	Números, Porcentajes	Argentina, Ministerio de Educación, Evaluación y e Información Educativa. Anuario Estadístico Educativo, Relevamientos Anuales 2006-2015.  <a href="https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios">https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios</a>
<b>Unidades educativas por sector de gestión, modalidad y nivel educativo</b> Unidades educativas por sector de gestión estatal Unidades educativas por sector de gestión privada		Números, Porcentajes		

Fuente: Elaboración propia en base:

Argentina, Ministerio de Educación, DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/indicadores\\_educativos.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/indicadores_educativos.pdf)

Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206), Actualización del glosario, agosto 2011 [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario\\_actualizacion\\_len.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario_actualizacion_len.pdf)

Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas, [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario\\_definiciones\\_basicas.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario_definiciones_basicas.pdf)

Indicadores Educativos, <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

## ANEXO CAPÍTULO III.A. EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD EDUCATIVA

Variable general	Variable o dimensión intermedia	Variable empírica o indicador	Categóricas y/o números	Fuentes de Información
Efectividad educativa	1. Permanencia	<b>Tasa de promoción efectiva</b> % alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente al año lectivo siguiente.	Porcentajes	<b>Primaria (6 años)</b> Año de estudio: 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° <b>Secundaria - Ciclo Básico</b> Año de estudio: 7°, 8°, 9°, <b>Secundaria-Ciclo Orientado</b> Año de estudio: 10°, 11°, 12°  Argentina, Ministerio de Educación, Evaluación e Información Educativa, Indicadores Educativos, Anuales 2006-2015. <a href="https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores">https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores</a>
		<b>Tasa de repitencia</b> % alumnos que se matriculan como alumnos repitientes en el año lectivo siguiente.		
		<b>Tasa de abandono interanual</b> Porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente.		
		<b>*Tasa de sobreedad (indicador de acceso)</b> Porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados (tasa de cobertura fuera de edad teórica).		
	2. Logros alcanzados	<b>Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2005, 2007, 2010 y 2013</b> Desempeño de los estudiantes de los últimos años de primaria y secundaria en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales	Porcentajes	Operativo Nacional de Evaluación (ONE) ONE 2005, 2007, 2010 y 2013. (DiNIECE)  Argentina, Ministerio de Educación, Evaluación e Información Educativa, Aprender 2016 y 2017 <a href="https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender">https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender</a>
		<b>Aprender 2016 y 2017</b> Desempeño de los estudiantes de los últimos años de primaria y secundaria en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales	Porcentajes	
	3. Acceso	<b>Tasa bruta de matriculación por nivel de enseñanza</b> Es el porcentaje de población escolarizada en cada nivel de enseñanza y cuya edad puede o no coincidir con la edad teórica del nivel que cursan, respecto del total de la población de ese grupo de edad.	Porcentajes.	Observatorio Argentinos por la Educación <a href="https://argentinosporlaeducacion.org/datos/">https://argentinosporlaeducacion.org/datos/</a>
		<b>Tasa bruta de escolarización por grupos de edad</b> Es el porcentaje de población escolarizada en el sistema educativo de cada grupo de edad, respecto del total de la población de cada uno de ellos.	Porcentajes	
		<b>Tasa neta de escolarización por nivel de enseñanza</b> Es el porcentaje de población escolarizada en cada nivel de enseñanza y cuya edad coincide con la edad teórica del nivel que cursan, respecto del total de la población de ese grupo de edad.	Porcentajes	
		<b>Tasa de cobertura fuera de la edad teórica</b> Es el porcentaje de la población que cursa sus estudios fuera de la edad teórica	Porcentajes	

Variable general	Variable o dimensión intermedia	Variable empírica o indicador	Categorías y/o números	Fuentes de Información
	4. Egreso	<p><b>Tasa de egreso</b> Es el porcentaje de una cohorte de alumnos matriculados en el primer grado/año de estudio de un ciclo o nivel de enseñanza en un año escolar dado, que alcanzan y promueven el último grado/año del ciclo/nivel de enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estudiantes de 6 años en Primer grado de Primaria que asistieron a la sala de 5 años</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes de gestión estatal de 6 años en Primer grado de Primaria que asistieron a la sala de 5 años</li> <li>- Estudiantes de gestión privada de 6 años en Primer grado de Primaria que asistieron a la sala de 5 años</li> </ul> </li> <li>• <b>Egresados de nivel polimodal y educación común. Secundario ciclo orientado</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Egresados del sector estatal de nivel polimodal y educación común. Secundario ciclo orientado</li> <li>- Egresados del sector privado nivel polimodal y educación común. Secundario ciclo orientado</li> </ul> </li> <li>• <b>Tasa de egreso de nivel secundario 6 años (7° grado a 5° año) 13 a 17 años (Mendoza y promedio país)</b></li> <li>• <b>Egresados por nivel de enseñanza superior no universitario (grado, posgrado y postítulo) por nivel de formación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Egresados por nivel de enseñanza superior no universitario (grado, posgrado y postítulo) del sector de gestión estatal por nivel de formación</li> <li>- Egresados por nivel de enseñanza superior no universitario (grado, posgrado y postítulo) del sector de gestión por nivel de formación</li> </ul> </li> </ul>	Porcentajes, Estudiantes	Argentina, Ministerio de Educación, Evaluación y e Información Educativa. Anuario Estadístico Educativo, Relevamientos Anuales 2006-2015.  <a href="https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios">https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios</a>

## ANEXO CAPÍTULO III.B. EVALUACIÓN DE EFICACIA EDUCATIVA

Variable general	Variable o dimensión intermedia	Variable empírica o indicador	Categorías y/o números	Fuentes de Información
Eficacia educativa	1. Socioeconómico	<b>Máximo nivel de enseñanza alcanzado</b> Es la distribución porcentual de la población de <b>15 años</b> y más, total y económicamente activa, según el máximo nivel de enseñanza alcanzado, ya sea que lo hayan completado o no.	Porcentajes	Censos Nacionales de Población y Vivienda, Estimaciones y Proyecciones de Población Censo 2001-Censo 2010 y Encuesta Permanente de Hogares (EPH) – INDEC.
		<b>Ocupados según máximo nivel de instrucción alcanzado</b> Población económicamente activa que tiene un empleo o desarrolla una actividad destinada a la producción de bienes y servicios, según el nivel de enseñanza alcanzado.	Porcentajes	<a href="https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-CensoProvincia2001-1-5-07-1-2001">https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-CensoProvincia2001-1-5-07-1-2001</a>
		<b>Tasa de desocupación por máximo nivel de instrucción alcanzado</b> Expresa la proporción de la población económicamente activa que no tiene una ocupación, pero la busca activamente, según el nivel de enseñanza alcanzado. - Sin instrucción/primario incompleto - Primario completo/secundario incompleto - Universitario completo	Porcentajes	<a href="https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-33-97">https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-33-97</a>  DEIE Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) 2016, Mendoza
		<b>Desocupados según máximo nivel de instrucción alcanzado</b> Población económicamente activa que no tiene un empleo o desarrolla una actividad destinada a la producción de bienes y servicios, según el nivel de enseñanza alcanzado.	Porcentajes	<a href="https://deie.mendoza.gov.ar/backend/uploads/files/2018-06-28%2010:04:02_ECV%202016%20%C2%B7%20Informe%20Anual.pdf">https://deie.mendoza.gov.ar/backend/uploads/files/2018-06-28%2010:04:02_ECV%202016%20%C2%B7%20Informe%20Anual.pdf</a>
		<b>Brecha salarial según el ingreso horario de la ocupación principal según máximo nivel de instrucción alcanzado</b> La brecha explica cuanto representa el ingreso horario de cada uno de los distintos niveles de instrucción respecto del nivel más bajos	Porcentajes	
	2. Desarrollo humano	<b>Índice de Desarrollo Humano (IDH)</b> - Índice Ingresos - Índice Educación - Índice Salud	valores	Información para el desarrollo sostenible: Argentina y la Agenda 2030, Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2017, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Argentina.
		<b>Índice de Desarrollo Humano Ampliado-IDHA</b> - Índice de vida larga y saludable - Índice de acceso al conocimiento - Índice de vida decente	valores	Información para el desarrollo sostenible: Argentina y la Agenda 2030. Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2017. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Argentina y de la Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica (1993-2009) Dirección Nacional de Coordinación Fiscal con las Provincias (2010-2015) Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas e INDEC.
		<b>Índice de Desarrollo de Género-IDG</b> - Índice de esperanza de vida igualmente distribuido - Índice de educación igualmente distribuido - Índice de ingresos igualmente distribuido	valores	

## ANEXO CAPÍTULO III.C. EVALUACIÓN DE EFICIENCIA EDUCATIVA EN LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS

Variable general	Variable o dimensión intermedia	Variable empírica o indicador	Categorías y/o números	Fuentes de Información
Eficiencia educativa en la asignación de recursos	1. Gasto educativo por clasificación económica	<b>Total de gasto educativo</b>	\$/hab. Estudiantes	Argentina, Ministerio de Educación, Coordinación General de Estudios de Costos del Sistema Educativo (CGECSE)  <a href="https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/documentacion/gasto-educacion-por-nivel-y-objeto">https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/documentacion/gasto-educacion-por-nivel-y-objeto</a>
		<b>Gasto en educación por clasificación económica</b> - Gasto corriente - Gasto en capital	Porcentaje \$/hab. Estudiantes	
	2. Gasto educativo por clasificación económica y por objeto del gasto	<b>Gasto en educación por clasificación económica y por objeto del gasto</b>	Porcentajes \$/hab. Estudiantes Gestión estatal y privada	
	3. Gasto por nivel educativo de gestión estatal y total gestión privada	<b>Gasto por nivel educativo</b>	Porcentajes \$/hab. Estudiantes Gestión estatal y privada	

### ANEXO CAPÍTULO III.D. EVALUACIÓN DE EFICIENCIA EDUCATIVA PRODUCTIVA

Variable general	Variable o dimensión intermedia	Variable empírica o indicador	Categorías y/o números	Fuentes de Información
Eficiencia educativa productiva	1. Gasto público por finalidad	Gasto público por finalidad	Porcentajes PBG	(2006-2009) Dirección de Análisis de Gasto Público y Programas Sociales - Secretaría de Política Económica- Ministerio de Economía y Producción y (2010-2015) SIDICO-Provincia de Mendoza
	2. Gasto público por finalidad y función	Gasto social y en recursos humanos	Porcentajes PBG	
		Gasto por finalidad y función Educación básica y superior Cultura Ciencia y técnica	Porcentajes PBG	

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albergucci, R. H. (2000). *Educación y Estado. Organización del sistema educativo*. Editorial Docencia. Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias".
- Bañón i Martínez, R. (2003), comp. *La evaluación de la acción y de las políticas públicas*. Díaz de Santos.
- Barreda, M. y Ruiz Rodríguez, L. (2016). *Análisis de la política. Enfoques y herramientas de la ciencia política*. Editorial Huygens.
- Bravo, H. F. (1972). *Bases constitucionales de la educación argentina*. Paidós.
- Brigido, A. M. (2018). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas*. Brujas. e-book
- Cao, C. (2011). *Las reformas del gobierno y la gestión del Sistema Educativo: debate parlamentario de la Ley de Educación Nacional (2006)*. Historia de la Educación Anuario, vol.12, N° 1.  
<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/333>
- Carril, V., Marrone, L. y Tejera, S. (2012) *Análisis comparativo de la Ley Federal de Educación (24.195) y la Ley de Educación Nacional (26.206) ¿Compartiendo ADN?*  
<https://es.slideshare.net/77magui/anlisis-comparativo-de-la-ley-federal-de-educacin>
- Cea D'Ancona, M. de los A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Ed. Síntesis.
- Cuadernillos Relevamientos Anual (1996-2016)*. Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación.  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/cuadernillos>
- Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa-DINIECE.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario\\_definiciones\\_basicas.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario_definiciones_basicas.pdf)
- de Leon, P. (1997). *Una revisión del proceso de las políticas públicas: de Lasswell a Sabatier*. Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Revista de Gestión y Política Pública, vol. VI, número 1. México.
- Espinoza, O. (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas*

- y política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol.17. p. 1-13.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) *Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*. Educ. Soc. Campinas. Vol. 32, N° 115, p. 339-356.
- Filmus, D. (2007). *El contexto de la política educativa*, en Tenti, E. *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI.  
<https://es.scribd.com/document/440297780/el-contexto-de-la-politica-educativa-Filmus-pdf>
- Ganimian, A. J. (2015). *El termómetro educativo: Informe sobre el desempeño de Argentina en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) 2005-2013*. Proyecto Educar 2050.  
[https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/informe\\_one\\_2005-2013.pdf](https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/informe_one_2005-2013.pdf)
- García Pérez, J. I. (coord.) (2011). *Metodología y diseño de estudios para la evaluación de políticas públicas*. Instituto de Estadística de Andalucía. Consejería de Economía y Hacienda. Antoni Bosch.
- García Sánchez, E. (2007). *El concepto de actor. Reflexiones y propuestas para la ciencia política*. Revista de Investigación Social Andamios. Vol. 3. N° 6. p.199-126. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632007000100008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100008)
- García Sánchez, E. (2009). *Metaevaluación de las políticas pública: una visión desde la Ciencia Política*. Revista del CLAD Reforma y Democracia. N° 43. p.127-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357533674006.pdf>
- González Ramírez, T. (coord.) (2000). *Evaluación y Gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Aljibe.
- Guía de evaluación de las políticas públicas del Gobierno Vasco*, Dirección de Coordinación, Dirección de Innovación y Administración Electrónica (Departamento de Justicia y Administración Pública).  
[https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/evaluacion\\_coordinacion/es\\_def/adjuntos/guia\\_evaluacion\\_gv\\_pip.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/evaluacion_coordinacion/es_def/adjuntos/guia_evaluacion_gv_pip.pdf)
- Hernández, J. C. A. (200). *La evaluación y diseño de política públicas en México*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Documento de Trabajo N° 35, <https://scholar.google.com/citations?user=KE3BytkAAAAJ&hl=es>
- Jan Casaño, R. M. (2016). *El impacto de las políticas educativas en el financiamiento del sistema educativo argentino en el período 1983-2010*, dir. Calderón, M. I, tesis de Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad Nacional de Cuyo

[https://prezi.com/jodmmnfky\\_po/el-impacto-de-las-politicas-educativas-en-el-financiamiento/](https://prezi.com/jodmmnfky_po/el-impacto-de-las-politicas-educativas-en-el-financiamiento/)

Jaim Etcheverry, G. (1999). *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica.

Kauffer Michel, E. F., *Las políticas públicas y los compromisos de la investigación. Las políticas públicas: algunos apuntes generales.*

[https://www.academia.edu/2133168/Las\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%BAblicas\\_algunos\\_apuntes\\_generales](https://www.academia.edu/2133168/Las_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_algunos_apuntes_generales)

Kushner, S. y García Sánchez, E. (2010). Educación, política y políticas de evaluación educativa. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, N° 3, p. 7-15.

<https://www.redalyc.org/pdf/2815/281521693001.pdf>

Moral, I., Paniagua, M., Rodríguez, L. y Rodríguez, Cristian (2016). *Evaluación de políticas públicas. Técnicas cuantitativas*. Garceta Grupo Editorial.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo veintiuno.

Mateo, J. y Martínez F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. La Muralla S.A.

Merino Cuesta, M. (2010). *Fundamentos de la evaluación de políticas públicas*. La Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios, Ministerio de la Política Territorial y Administración Pública. Madrid.

<http://www.clear->

[la.cide.edu/sites/default/files/Fundamentos\\_de\\_evaluacion.pdf](http://www.clear-la.cide.edu/sites/default/files/Fundamentos_de_evaluacion.pdf)

Nosiglia, M. C. (2007). *El proceso de sanción y contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas*. Praxis Educativa (Argentina). Universidad Nacional de La Pampa. N° 11. 2007. p. 113-138.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112899011>

Pérez López, C. y Moral Arce, I. (2015). *Técnicas de evaluación de impacto*. Garceta Grupo Editorial.

Pineau, P. (2010). *Historia y política de la educación argentina*. Aportes para el desarrollo curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002540.pdf>

Rivas, A. (2003). *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación*, Serie Estudios sobre el Poder y la Educación en Argentina, Documento N° 2, CIPPEC.

Rivas (2004), *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la*

- educación en las provincias argentinas*, Granica, Buenos Aires.
- Rivas (Coord. Gral.), Vera, A. y Bezen, P. (2010) *Radiografía de la educación argentina*. CIPPEC-Fundación Arcor-Fundación Roberto Noble.  
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1508.pdf>
- Ruiz, G. (2009). La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. (Primera parte.), *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJyS, UNLP, N°1, p. 30-53.  
<https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/11297>
- Ruiz, G. (2010). La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. (Segunda parte.), *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJyS, UNLP, N° 2, p. 106-131.  
<https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/11283>
- Sanguinetti, H. (2006). *La Educación argentina en un laberinto*. Fondo de Cultura Económica.
- Sautu, R. (2000). *Métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa* en Boletín de la Academia Nacional de Educación, N° 42.  
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf>
- Sistema Nacional de Indicadores Educativos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Laboratorio de Estadística-Red Federal de Información Educativa.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001408.pdf>
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2012). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ciencias Sociales Ariel.
- Tedesco, J. (2005). *Opiniones sobre política educativa*. Granea.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Siglo XXI.
- Vanaclocha, F. J., García Sánchez, E. y Viñas, V. (2005). Algunas referencias sobre metodología de la evaluación de las políticas y los servicios públicos, en J. A. Garde, coord., *La Agencia Estatal de Evaluación de la Calidad de los Servicios y de las Políticas Públicas. Reflexiones y propuestas de creación. Informe de la Comisión de Expertos*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas/Instituto Nacional de Administración Pública.  
[https://www.researchgate.net/publication/259741612\\_Algunas\\_referencias\\_sobre\\_metodologia\\_de\\_la\\_evaluacion\\_de\\_las\\_politicas\\_y\\_los\\_servicios\\_publicos](https://www.researchgate.net/publication/259741612_Algunas_referencias_sobre_metodologia_de_la_evaluacion_de_las_politicas_y_los_servicios_publicos)

[COS](#)

Vera, A. y Bilbao, R. (2010). *La apuesta de invertir para una mejor educación: evaluando la Ley de Financiamiento Educativo en la Argentina 2006-2010*. PREAL- CIPPEC.

<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2555.pdf>

Zeller, N. (Coord.) (2007). *Marco conceptual metodológico para el estudio de las políticas públicas*, Serie III: Políticas Públicas, Documento N° 44, INAP.

[https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/inap/20171117033554/pdf\\_319.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/inap/20171117033554/pdf_319.pdf)

## FUENTES PRIMARIAS DE INFORMACIÓN

*Aprender 2016*. Reportes jurisdiccionales de resultados.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2016/resultados-nacional-y-por-jurisdiccion>

*Aprender 2016*. Sistema Abierto de Consultas

<http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/binarg/RpWebEngine.exe/Portal?lang=esp>

*Aprender 2016*. Plataforma Interactiva de Datos.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/conocelosresultadosaprender2016>

*Aprender 2017*, Informe de Resultados

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2017/reportes-jurisdiccionales>

*Indicadores Educativos*.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

*Aspectos conceptuales y resultados nacionales. Operativo Nacional de Evaluación 2005*. (2007). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Buenos Aires. Argentina.

*Boletines de Estadística N° 2-La escolarización de los adolescentes de 13 a 17 años* (2018). SICE (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa). DNPPE (Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas). DIEE (Dirección de Información y Estadística Educativa).

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/02-serie-boletines-escolariz-23-04-2019.pdf>

Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/cqecse/documentos-informes>

Dirección General de Escuelas (2016). *Informe Estadístico*. Subdirección de Estadísticas e Investigación Educativa. Mendoza.

*Estudio nacional de evaluación y consideraciones conceptuales. Educación primaria. Educación secundaria. ONE 2007*. (2009). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Buenos Aires. Argentina.

*Estudio nacional de evaluación. Educación secundaria. Ciencias sociales. Ciencias naturales. ONE 2007-Etapa 2008*. (2009). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Buenos Aires. Argentina.

Gasto público consolidado

<https://www.argentina.gob.ar/economia/politicaeconomica/macroeconomica/gastopublicoconsolidado>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) <https://www.indec.gob.ar/>  
*Leyes argentinas*. Ministerio de Justicia. <https://www.argentina.gob.ar/normativa>  
*Leyes de Presupuesto de Mendoza*. Hacienda.

<https://www.mendoza.gov.ar/hacienda/presupuesto/>

<https://www.senadomendoza.gob.ar/ley-de-presupuesto/>

Ley de educación pública provincial (2002) (B.O. 01/02/2002). Mendoza  
<https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/ley-6970.pdf>

Oficina Nacional de Presupuesto <https://www.argentina.gob.ar/economia/onp>

*Operativo Nacional de Evaluación 2010. 3er y 6to año de la educación primaria. Informe de resultados*. (2012). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Buenos Aires. Argentina.

*Operativo Nacional de Evaluación 2010. 2do/3er año de la educación secundaria. Informe de resultados*. (2012). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Buenos Aires, Argentina.

*Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de finalización de la educación secundaria. Informe de resultados*. (2012). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Buenos Aires. Argentina.

*Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013. Estudio muestral de 2do/3er año de educación secundaria. Informe de resultados*. (2015). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Buenos Aires, Argentina.

*Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013. Informe nacional de resultados del censo de 5to/6to año de educación secundaria*. (2015). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Buenos Aires, Argentina.

*Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013. Informe nacional de resultados. Muestra de 3er y 6to año. Educación primaria*. (2015). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Buenos Aires, Argentina.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) IIEP  
<https://siteal.iiep.unesco.org/pais/argentina>

Subsecretaría de coordinación fiscal provincial ex-Dirección Nacional de Coordinación Fiscal con las Provincias

<https://www.argentina.gob.ar/economia/sehacienda/asuntosprovinciales>