



Observatorio
de la Deuda
Social Argentina



UCA



PARTICIPANDO TODOS
PROYECTAMOS EL FUTURO
de las raíces a los frutos

DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN

INFORME TÉCNICO · 2024

• • •

INDICADORES CLAVE DE LA EDUCACIÓN:

Calidad, Trato docente y Ayuda en la Tarea Escolar

ISSN 1853-6204

INVESTIGADORES AUTORES

Carolina Martínez · Matías Maljar · Ianina Tuñón



El Banco del Hogar



Carolina Martínez; Matías Maljar y Ianina Tuñón (2024). Indicadores Clave de la Educación: Calidad, Trato docente y Ayuda en la Tarea Escolar. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie Agenda para la Equidad (2017- 2023). 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EDUCA, 2024.

33 p.; 27 x 21 cm.

Edición para Fundación Universidad Católica Argentina

Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online

Edición para Fundación Universidad Católica Argentina

ISBN 978-987-620-597-9

Palabras claves: 1. Educación. 2. Calidad. 3. Apoyo escolar. 4. Desigualdad.

CDD 372.104

1ª edición: septiembre 2024

Diseño Gráfico

María Nazarena Gómez Aréchaga

Libro editado y hecho en la Argentina

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

@Fundación Universidad Católica Argentina

Av. Alicia M. de Justo 1300

Buenos Aires – Argentina

Los autores de la presente publicación ceden sus derechos a la Universidad, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica. Asimismo, la Universidad Católica Argentina autoriza al Banco Hipotecario, Infancia en Deuda y Fundación La Nación, a la difusión de la misma.

Lo publicado en esta obra es responsabilidad de sus autores y no compromete la opinión de la Pontificia Universidad Católica Argentina, ni de Banco Hipotecario, Infancia en Deuda, y Fundación La Nación.

© 2024, Derechos reservados por Fundación Universidad Católica Argentina.



Pontificia Universidad Católica Argentina

Rector

Miguel Ángel Schiavone

Vicerrector de Asuntos Económicos y Gestión

Horacio Rodríguez Penelas

Vicerrector de Asuntos Académicos

Gabriel Limodio

Vicerrector de Formación Integral

Pbro. Gustavo Boquín

Vicerrectora de Investigación

Graciela Cremaschi



Observatorio de la Deuda Social Argentina

Director de Investigación

Agustín Salvia

■ **Indicadores Clave de la Educación:** Calidad, Trato docente y Ayuda en la Tarea Escolar

Barómetro de la Deuda Social de la Infancia

Coordinadora
Ianina Tuñón

Responsables del informe técnico

Autores
Carolina Martínez
Matías Maljar
Ianina Tuñón

Equipo de coordinación de la EDSA

Cecilia Tinoboras
María Rosa Ciccari
Fernando Zago
Rodrigo Jara Álvarez

Coordinación institucional

Mónica Isabel D'Amico
María Magdalena Quintana
Natalia Ramil (Prensa)

ÍNDICE

PÁG.

6

INTRODUCCIÓN

PÁG.

9

CALIDAD EDUCATIVA

PÁG.

13

CALIDAD DE TRATO DOCENTE

PÁG.

17

AYUDA PARA RESOLVER LAS TAREAS ESCOLARES

PÁG.

26

RESUMEN DE RESULTADOS

PÁG.

28

ANEXO

28 Definición operativa de las variables consideradas

29 Ficha técnica

PÁG.

30

FUENTES

INTRODUCCIÓN



Derecho a la Educación de calidad en la infancia

Con la conformación del Estado moderno se construyó el consenso social y político sobre la relevancia del acceso a la Educación durante la infancia, el cual se traduce en la obligatoriedad y necesidad masiva de incorporar a los niños/as en el sistema educativo. Si bien entre los países hay diferencias normativas en cuanto a los umbrales de edad mínimo y máximo de asistencia, e incluso sobre la extensión horaria de la jornada, sin dudas está naturalizado que pertenecer a una escuela debe ser una parte importante de la rutina de los niños y las niñas como principal ordenador de horarios, metas intelectuales y de socialización. No obstante, lo que siempre está en cuestionamiento es si el rol de la escuela como agente socializador contribuye a la movilidad social o si, por el contrario, resulta en la reproducción social de la distribución del capital cultural y de la estratificación social. Otra disyuntiva también siempre presente refiere al enfoque que debe caracterizar al sistema, que puede ser humanitario, mayormente enfocado a la inclusión y asistencia social, o utilitarista, más asociado a lograr estándares de productividad y competencia.

En nuestro país, aunque la meta de la permanencia y promoción aún no es una garantía completamente cubierta, a partir de los 4 años y hasta completar el nivel secundario el acceso a una educación de calidad es un derecho primordial establecido en la legislación, bajo el fundamento de que la escuela supone un aporte significativo en la socialización, el

cuidado y los aprendizajes de cada niño/a. Así, se busca tanto atender demandas de su presente como la inserción social y laboral en su vida futura. El marco legislativo vigente, la Ley de Educación Nacional 26.026, (2006) (LEN), establece los objetivos y modalidades de implementación del sistema educativo público en todo el país, y exige promover el desarrollo integral de cada persona en su comunidad, sin desequilibrios regionales o inequidades sociales, apoyando especialmente a los sectores más postergados. Además, establece que la existencia de la cobertura pública puede ser gratuita, mediante los servicios de gestión estatal, o paga, mediante el acceso a la gestión privada.

Entonces, se considera que para el desarrollo del niño/a o adolescente no solo basta con asistir a la escuela, sino que también es relevante que la propuesta tenga altos estándares. Pero como la calidad siempre es planteada en términos relativos, deben seleccionarse algunos parámetros o dimensiones valoradas en un contexto social, cultural e histórico particular, bajo la creencia de que aquellos significarán prosperidad. Según Cárdenas Giler et al., (2023), Giovine y Ruiz (2023) y Rodríguez Moyano y Rodrigo (2022) en la Argentina y Latinoamérica la evaluación de la calidad de la educación generalmente depende del poder público. Es implementada mediante el Ministerio de Educación, y en su mayoría se siguen lineamientos internacionales para elaborar las métricas, que tienen valor no solo por las conclusiones a las que se arriba sobre el nivel de cumplimiento de las metas, sino porque también permiten realizar

comparaciones a lo largo del tiempo. Además, también se pueden analizar continuidades y modificaciones sobre las relaciones de fuerza que se disputan la direccionalidad del sistema educativo y lo que se entiende como derecho a la Educación. Si bien no hay una sola definición acerca de cómo debería diseñarse un servicio escolar de calidad, un estudio afirma que en poblaciones divergentes la educación formal es un factor clave para el desarrollo de habilidades académicas vinculadas a la alfabetización literaria y numérica, y destacan que la cantidad de materiales a disposición, así como también la cantidad de docentes por aula son factores cruciales en el desempeño estudiantil (Rawlings et al., 2023). También se señala que es importante generar un ambiente escolar creativo que le permita a los niños/as y adolescentes ejercitar un pensamiento divergente y flexible para plantear preguntas con diferentes posibilidades de resolución o también cambios en el entorno, mediante la promoción de la reflexión, la actuación y la experimentación con libertad de expresión. Generar un ambiente creativo simultáneamente implica que se caracterice por ser justo, y de hecho esto es importante porque ambas cualidades tienden a la transformación cultural (Cuetos Revuelta et al., 2022; Serrano Arenas et al., 2018). Otros factores relevantes que hacen a la calidad educativa escolar son los modelos de gestión escolar (Bonilla Carchi et al., 2022; Hernández Mendocilla, 2022), la capacitación docente continua, así como también el apoyo a los equipos (Barrenechea et al., 2022; Butera et al., 2021) y la inversión en infraestructura edilicia y curricular (Miranda López, 2018). En definitiva, la calidad educativa implica procesos equitativos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de una planificación educativa, evaluaciones comparativas e inversión edilicia y en equipamiento.

En el caso de la Argentina, un país signado por desigualdades sociales, además de las brechas educativas dadas por las características de la oferta escolar, las diferencias también pueden ser acentuadas porque hay grupos de niños/as que cuentan con una ventaja relativa, mientras que simultáneamente hay otros que corren con desventajas. Por ejemplo, un factor sustantivo en el logro individual de metas escolares es contar con una red de apoyo que incentive a los niños/as y los ayude a comprender los desafíos que presente la escuela hasta que logran la

suficiente autonomía como para resolverlos. En este sentido, puede pensarse que hay dos tipos principales de nexos humanos, como son un equipo docente con trato cordial y buena disposición a escucharlos, o contar con ayuda para resolver las tareas, ya sea por parte de una persona de referencia en el ámbito familiar o un maestro particular.

En cambio, hay otros que además de no disponer de una red social que los impulse, se ven condicionados por factores sustantivos de su contexto, que resultan no ser congruentes con una asistencia regular al sistema escolar tal y como es el actual. Se reconoce un gran desafío de índole investigativa sobre lo que se considera inclusión educativa porque hay colectivos que no logran permanecer y finalizar el ciclo escolar obligatorio (Nowicki et al., 2004; Viego y Gayone, 2023). Fundamentalmente los adolescentes son el grupo social más expuesto a la deserción, en detrimento de la condición positiva que les significaría contar con la titulación de nivel secundario. Por ejemplo, hay antecedentes que indican que, en la Provincia de Buenos Aires, uno de los distritos donde hay mayor concentración de población infantil, el mismo sistema escolar es el que segrega a los alumnos/as según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales (Veleda, 2014). Es decir, que pareciera que estos esquemas aún hoy dificultan que la profesionalización esté disponible de forma equitativa, sin distinción por sector de pertenencia. La importancia de finalizar los ciclos en la trayectoria educativa reside en que el niño/a puede sostener y concretar la meta a largo plazo, superando los desafíos intelectuales que se supone que deben serle de utilidad para su vida adulta, favoreciendo el potencial intelectual y desarrollo de capacidades de socialización. Esto hace que siga siendo relevante analizar en qué medida hay diferencias entre pares, y cuáles pueden ser las mejores estrategias para abordar la trayectoria educativa infantil para crear nuevas oportunidades de desarrollo colectivo.

También se conoce que hay grandes disparidades en el nivel de asistencia a un establecimiento educativo en los niños/as más pequeños y en nivel inicial (Steinberg y Giacometti, 2019; Tuñón y Martínez, 2021). La falta de inscripción podría deberse a la organización o creencias familiares como a la imposibilidad de acceder a centros educativos del nivel inicial de gestión privada, ya que, como se

mencionó anteriormente, la normativa nacional exige la matriculación a partir de los 4 años y, por ende, el servicio estatal se brinda a partir de dicha edad. No obstante, cabe mencionar que recientemente ha habido avances al respecto, ya que hasta 2015 el umbral de ingreso era a partir de los 5 años (Ley de Educación Inicial, 2014). Si bien esto implicó mayores tasas de asistencia para este nivel, aún hay brechas según el sector socioeconómico de pertenencia.

Desde el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, en el marco del Programa de la Deuda Social Argentina (Universidad Católica Argentina), se presenta una actualización de información sobre los procesos educativos de la infancia urbana argentina, a modo de contribuir a los debates públicos, académicos y políticos. Esta información surge de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA-UCA) del año 2023, que es multipropósito, se releva anualmente desde 2004 hasta la actualidad en 18 aglomerados urbanos del país, y es representativa de zonas urbanas de 80 mil habitantes y más (Véase Ficha Técnica en el Anexo).

En correspondencia con estudios sobre perspectivas en inclusión educativa en Latinoamérica (Íñiguez, 2020), se espera que este informe promueva la reflexión sobre cuáles son las mejores modalidades de estructura del sistema educativo para alojar a los niños/as y adolescentes del país, fomentar su sentimiento de pertenencia y promover la equidad de oportunidades de desarrollo integral, acompañando los procesos de crianza familiares. Las desigualdades sociales se medirán por estratos sociales, que refieren al nivel socioeconómico de los niños/as y adolescentes a través de características de infraestructura del hogar, clima educativo del mismo, situación ocupacional, y acceso a servicios.

CALIDAD EDUCATIVA

• • •

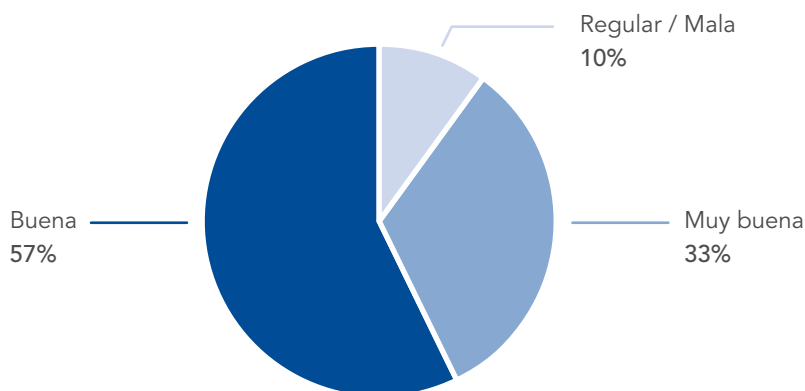
En el segundo semestre de 2023, la opinión de los adultos de referencia respecto a la calidad de la educación de los niños/as y adolescentes en la Argentina urbana fue mayoritariamente positiva. En ese sentido, el 57% de los niños/as escolarizados pertenecía a hogares en los que los adultos de referencia evaluaban la educación que recibían como “buena” y el 33% como “muy buena”, mientras que el 10% como regular o mala (véase Gráfico 1). Esta

evaluación negativa es significativamente menor en aquellos/as que asisten a un establecimiento educativo de gestión privada (véase Gráfico 2) y está por encima de la media en el estrato socioeconómico más bajo (véase Gráfico 3). Las desigualdades mencionadas por tipo de gestión y nivel socioeconómico se mantienen en el interior de cada nivel educativo (Gráfico 5 y Gráfico 6).

Gráfico 1

Evaluación de la calidad educativa que recibe su hijo/a.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

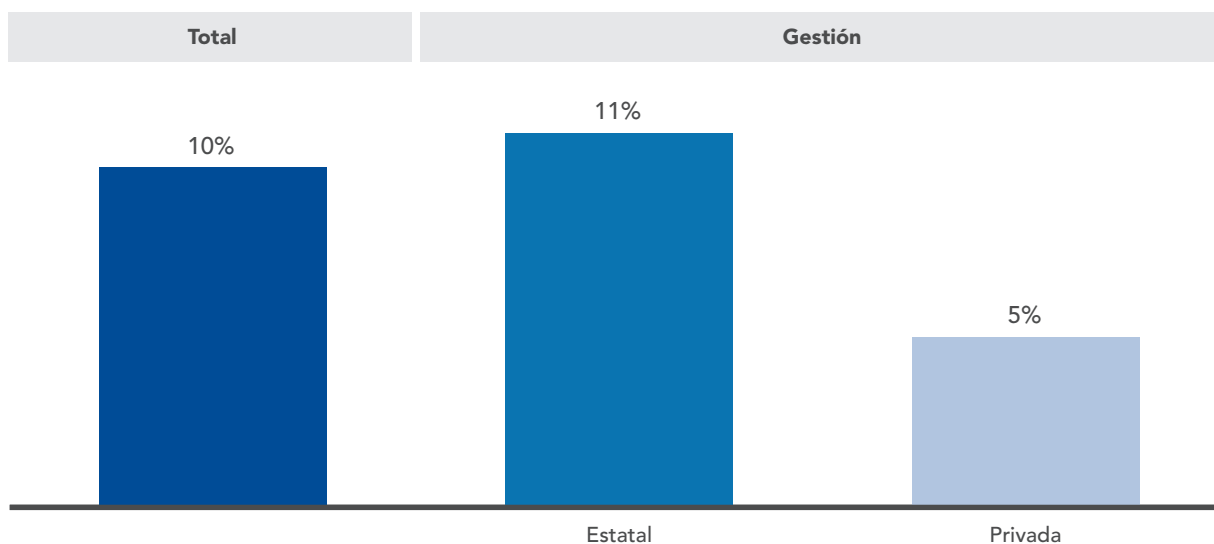
Según la información que brinda el Gráfico 2, la percepción de las familias sobre la calidad educativa deficiente de los niños/as que asisten a la escuela de gestión estatal duplica a la de la privada, aunque esto no quiere decir que necesariamente todas las de gestión estatal sean peores que las privadas. Respecto a esta primera distinción, puede mencionarse que también hay una diferencia entre las escuelas netamente privadas y las subvencionadas. Según Canales et al. (2016), una posible explicación a la elección entre una u otra reside en que las familias que eligen las escuelas exclusivamente privadas lo hacen siguiendo un principio de integración a la clase con

más recursos, mientras que quienes eligen un establecimiento educativo subvencionado lo hacen para distanciarse de aquello que no quiere ser (la clase popular); se selecciona la escuela según los dispositivos de homogeneización moral sobre las familias que son admitidas, bajo el supuesto de que hay cierto control sobre la posibilidad de extravío social, y como resultado hay una segregación interna dentro del mismo estrato, priorizando la comunidad de crianza por sobre el estudio, y teniendo restricciones vinculadas al precio, distancia y selectividad académica -es decir, que a fin de cuentas son conscientes de que no son parte de la elite social y académica-

Gráfico 2

Déficit en la calidad educativa según tipo de gestión.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

En ciertos ámbitos se sostiene que la escuela de gestión privada tiene mejor calidad educativa. Para los resultados de las pruebas PISA 2015 de Argentina en las materias de Ciencia, Matemática y Lectura, se probó la incidencia de un conjunto de variables que refieren, por un lado, al nivel socioeconómico de pertenencia del alumno/a y, por el otro, a la escuela (tipo de gestión, contexto socioeconómico del alumno en general, y recursos). La principal conclusión a la que se arribó es que las diferencias en los logros

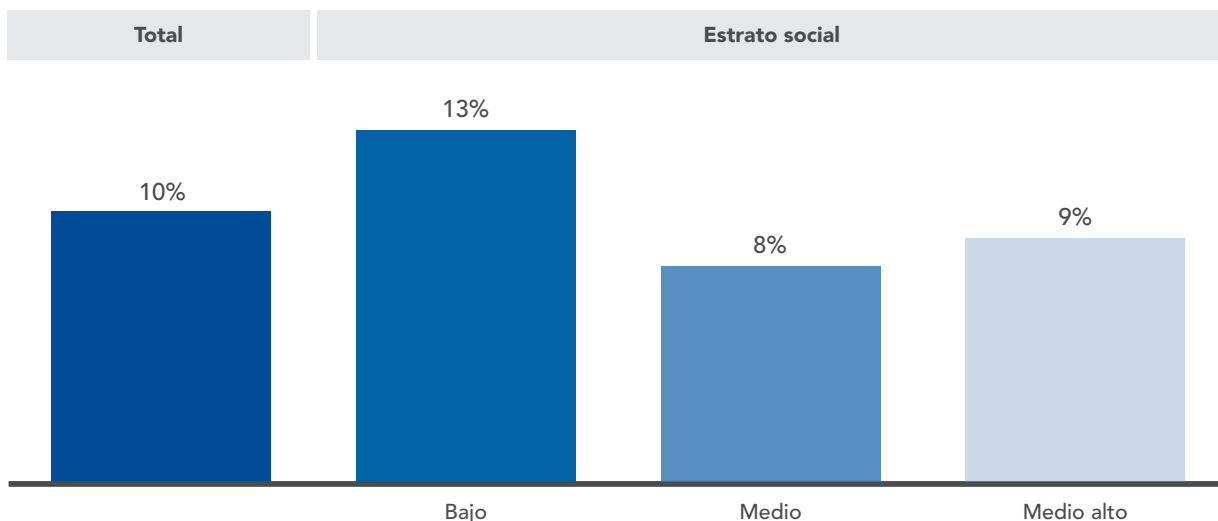
se explican por las características de composición de grupo de estudiantes que asisten a las escuelas. Es decir, que se atribuye a la forma que adquiere el proceso de segmentación socioeconómica del sistema educativo. Este hallazgo invalida o al menos matiza la creencia de que expandir la oferta educativa privada es la respuesta para alcanzar un mayor nivel educativo masivo, y señala la necesidad políticas sociales gubernamentales focalizadas en el sector educativo estatal proclives a atemperar la incidencia de los

condicionamientos socioeconómicos y culturales sobre el aprendizaje escolar (Quiroz et al., 2018). En este sentido, en el Gráfico 4 se advierte que en el estrato

más bajo el déficit en la calidad educativa es apenas más elevado para los niños, niñas y adolescentes que concurren a una escuela de gestión privada.

Gráfico 3 Déficit en la calidad educativa según estrato social.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.

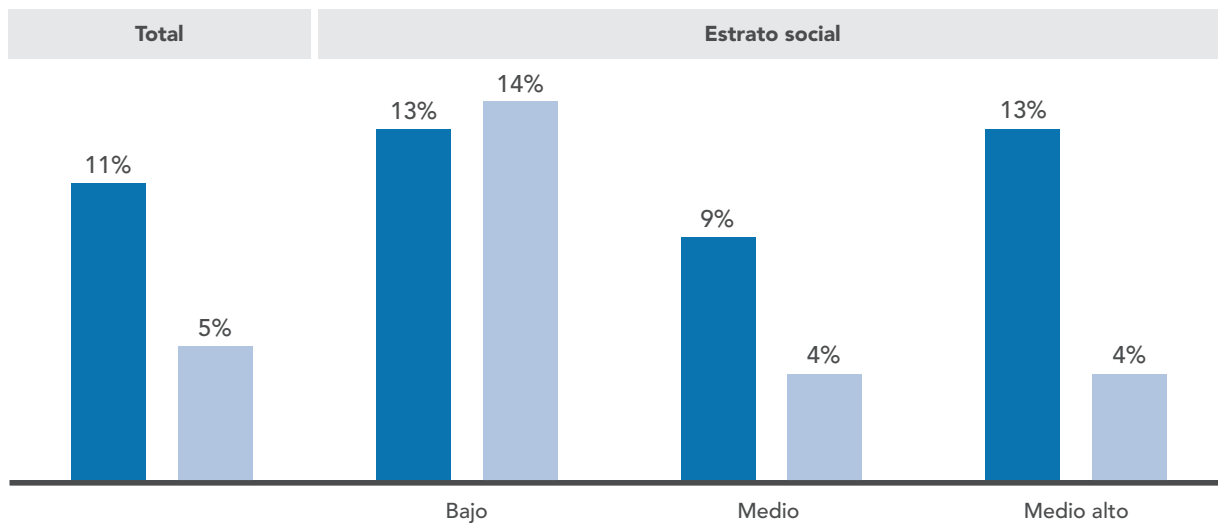


Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Gráfico 4 Déficit en la calidad educativa, según tipo de gestión por estrato social.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.

■ Estatal ■ Privada



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Gráfico 5

Déficit en la calidad educativa, según tipo de gestión por nivel educativo.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.

■ Total ■ Estatal ■ Privada

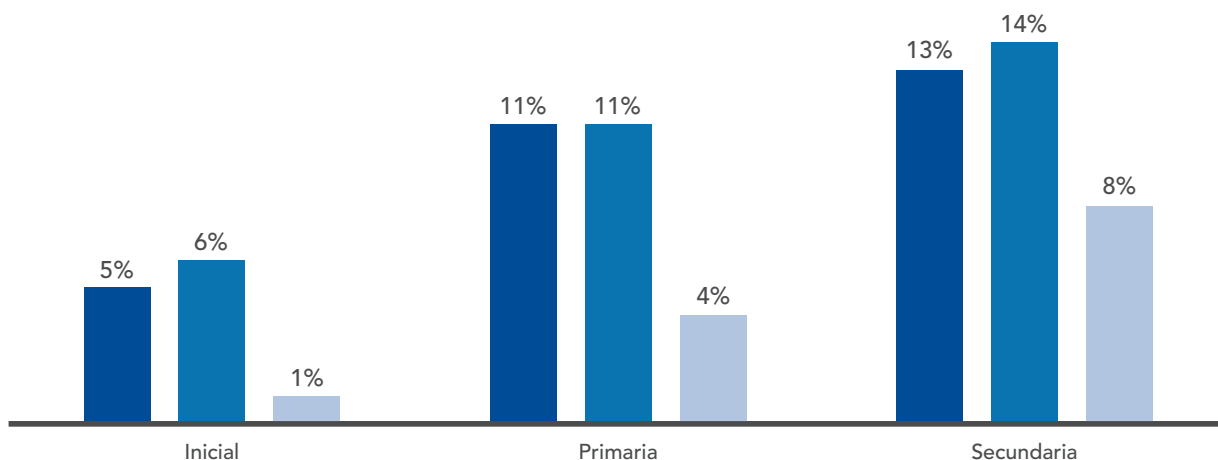
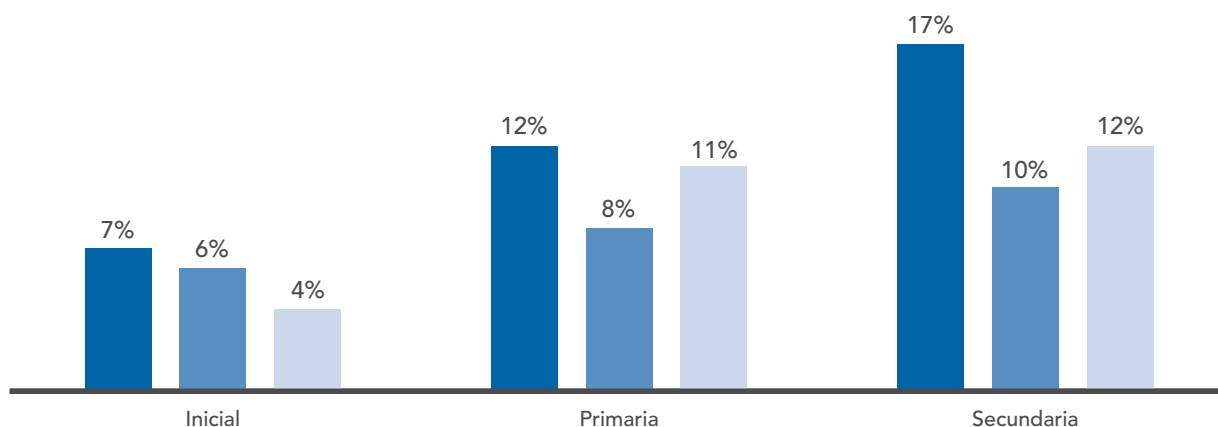
**Fuente:** Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Gráfico 6

Déficit en la calidad educativa, según estrato social por nivel educativo.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.

■ Bajo ■ Medio ■ Medio alto

**Fuente:** Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Además, como se observa más adelante, en todos los niveles educativos y en todos los estratos, la manera en que los docentes tratan a los niños/as

desde la perspectiva de los adultos de referencia parece ocupar un lugar muy importante en la evaluación de la calidad educativa.

CALIDAD DE TRATO DOCENTE

• • •

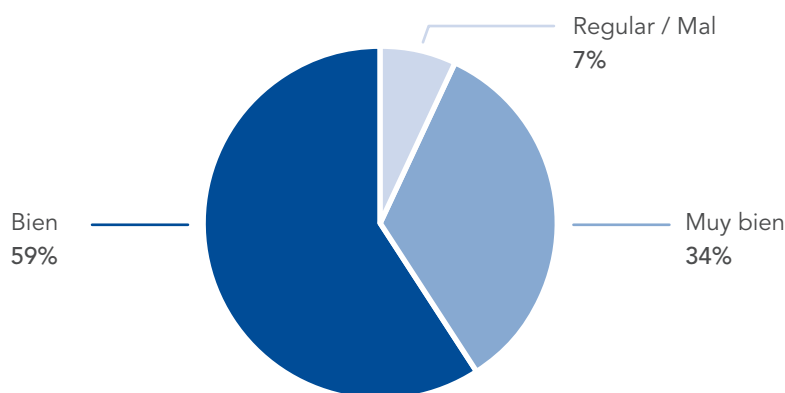
Otro indicador en el espacio de la oferta educativa lo conforma el déficit en la calidad del trato docente. Desde la perspectiva de los adultos de referencia, quienes van a escuelas donde reciben un trato malo o regular representan el 7% del total en la Argentina urbana del segundo semestre de 2023.

El resto concurre a escuelas donde los tratan “bien” (59%) y “muy bien” (34%) desde la perspectiva de las familias (véase Gráfico 7). Al igual que el déficit en la calidad educativa, esta privación es inferior en los colegios de gestión privada que en los de gestión estatal (véase Gráficos 8 y 10).

Gráfico 7

Calidad del trato que reciben los alumnos/as.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.

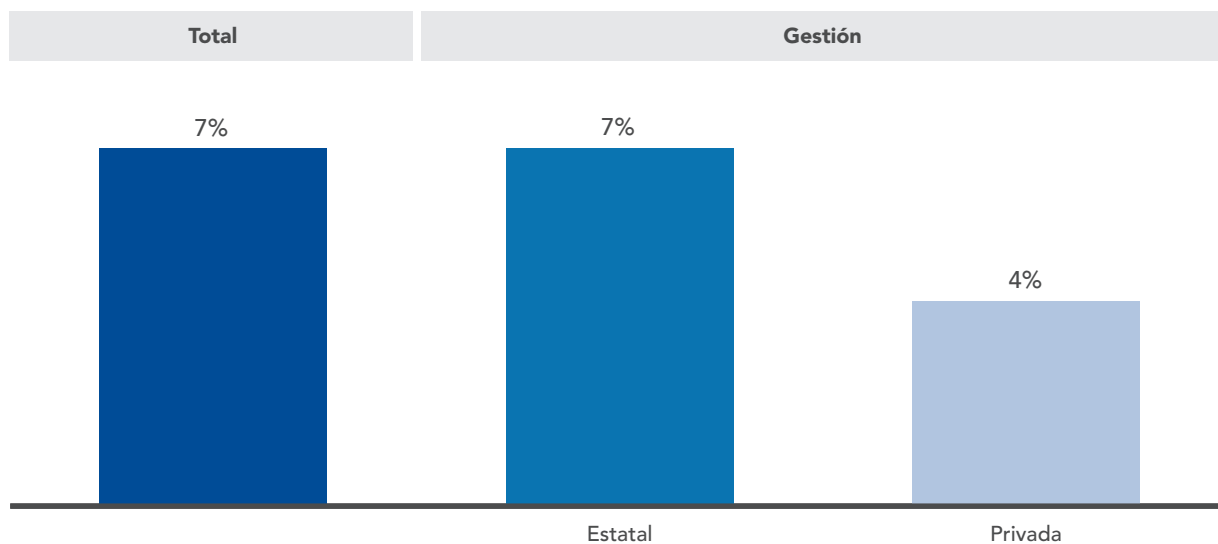


Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Gráfico 8

Déficit en la calidad del trato, según tipo de gestión.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.



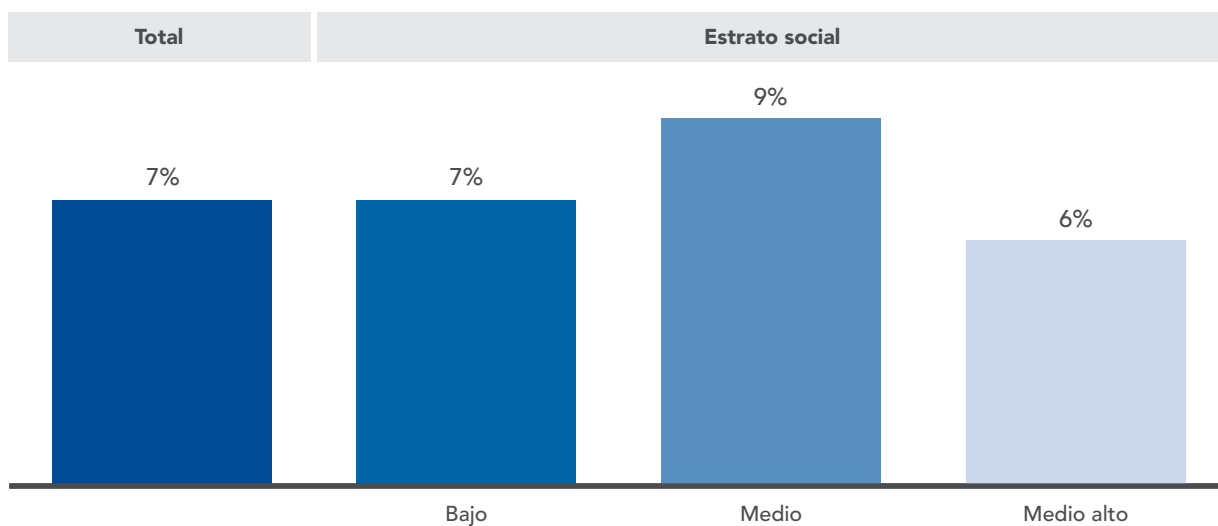
Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

A su vez, en los tres niveles educativos el déficit en la calidad del trato docente es bastante alto en el estrato socioeconómico intermedio (Gráfico 9 y Gráfico 11).

Gráfico 9

Déficit en la calidad del trato, según estrato social.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.



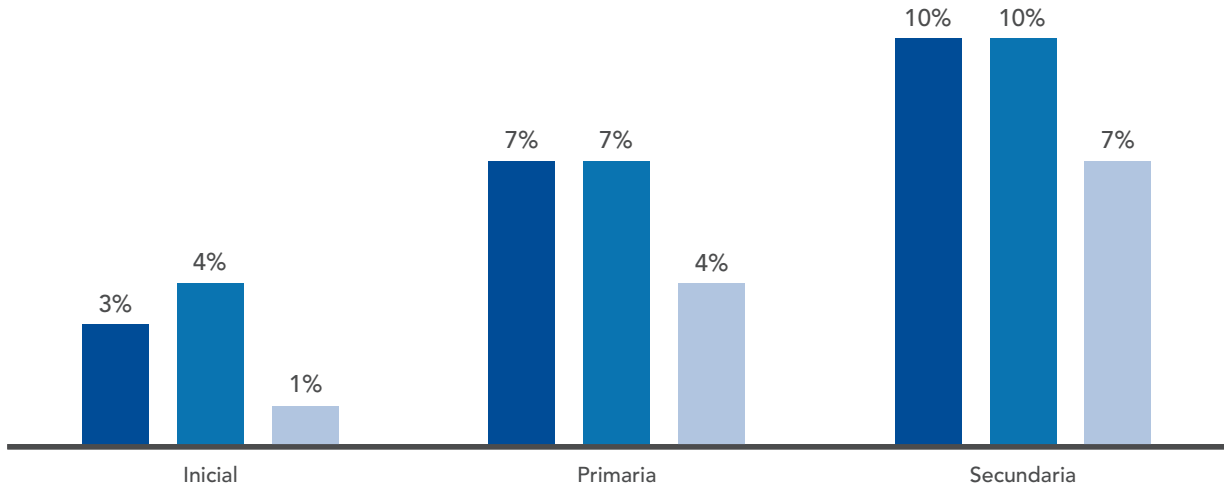
Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Gráfico 10

Déficit en la calidad del trato, según tipo de gestión por nivel educativo.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.

■ Total ■ Estatal ■ Privada



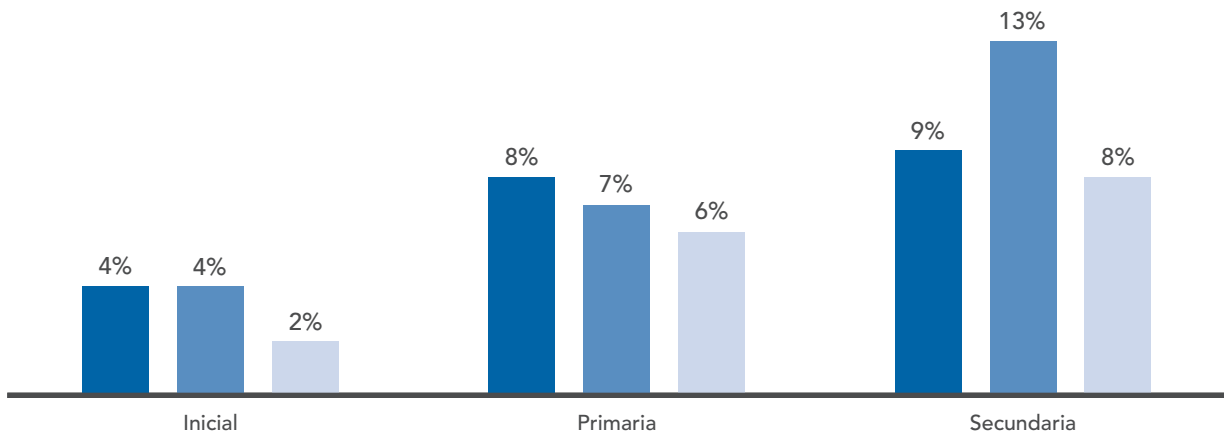
Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Gráfico 11

Déficit en la calidad del trato, según estrato social por nivel educativo.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.

■ Bajo ■ Medio ■ Medio alto



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Lógicamente, se advierte que el trato docente se asocia directamente con la calidad educativa. La forma en que los docentes interactúan con los niños/as y adolescentes es un factor importante que incide en la calidad, además de otros como los contenidos, el nivel académico y la infraestructura. Justamente, más de la mitad de los niños/as con trato malo o

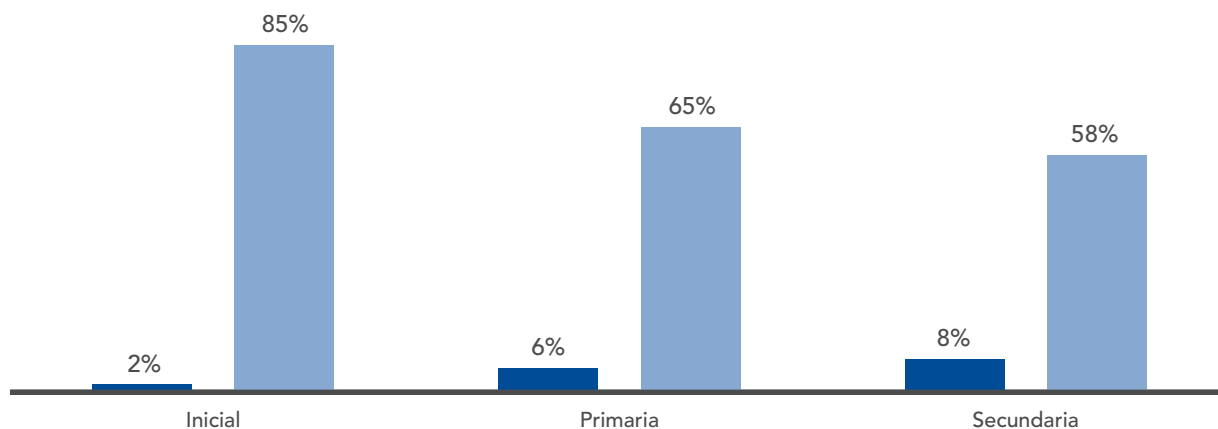
regular presenta déficit en la calidad educativa, siendo esta proporción bastante más elevada en el nivel inicial (véase Gráfico 12). Además, el déficit en la calidad educativa se asocia a un peor trato docente prácticamente en la misma proporción para todos los estratos sociales (véase Gráfico 13).

Gráfico 12

Déficit en la calidad educativa, según déficit en la calidad del trato por nivel educativo.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.

■ Sin déficit en la calidad del trato ■ Con déficit en la calidad del trato



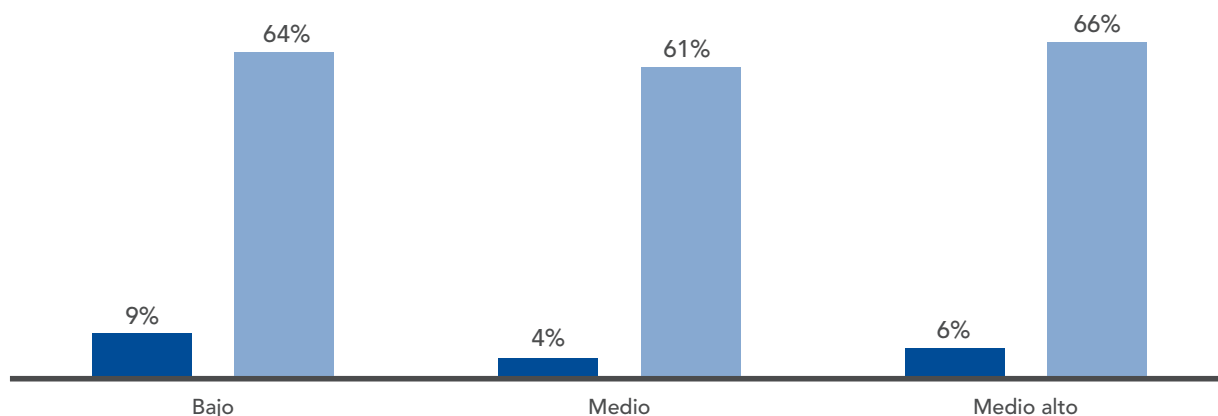
Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Gráfico 13

Déficit en la calidad educativa, según déficit en la calidad del trato por estrato social.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados entre 0 y 17 años. Año 2023.

■ Sin déficit en la calidad del trato ■ Con déficit en la calidad del trato



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

AYUDA PARA RESOLVER LAS TAREAS ESCOLARES

• • •

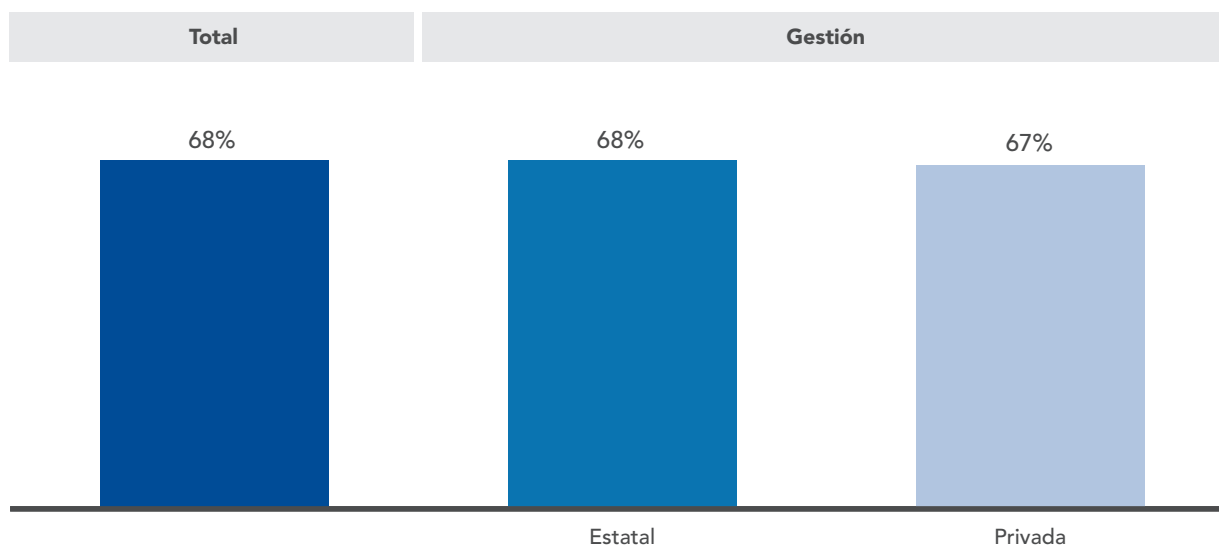
La tarea es un trabajo escolar asignado por la/el docente para que sea realizado fuera del horario habitual de clase, ya sea de forma individual o grupal. Tradicionalmente se implementa el planteo de la tarea escolar como un ejercicio que supone un desafío intelectual para el niño/a, que debe organizarse con los tiempos y modalidades para su realización y posterior entrega para evaluación docente. Estos ejercicios son considerados como una parte fundamental del proceso de aprendizaje en la educación, y se deben completar en horario extraescolar. Normalmente, están pensadas para practicar y ampliar el conocimiento trabajado durante la clase, a la vez que deben tener un nexo y servir de anticipo de las evaluaciones. Otro aspecto importante es que tengan un volumen de trabajo asumible por el alumnado, es decir, que la cantidad se corresponda con tiempos realistas de finalización. Entonces, se supone que seguir la cursada de esta forma implica ir forjando la responsabilidad y disciplina porque los ejercicios deben realizarse correctamente en un plazo acotado. Es decir, el niño/a o adolescente debe aprender a planificar a corto y mediano plazo según las distintas tareas que tenga que resolver, así como también jerarquizar entre lo que le resulta más y menos difícil, o entre aquello que es urgente y lo que aún tiene margen. Bajo estos supuestos, para pasar los niveles del sistema educativo no le es suficiente con tener la capacidad de entender los conceptos, sino que se ve exigido a cumplir con esta agenda propia (Cooper et al., 2006; Fernández-Freire Álvarez et al., 2014; Valle et al., 2016).

En suma, se supone que realizar las tareas escolares consolida aprendizajes tanto intelectuales (incorporación de conocimientos, forjamiento del pensamiento crítico, de capacidades de resolución de problemas y toma de decisiones, transmisión de ideas, prolijidad) como actitudinales (autonomía para resolver desafíos, hábito de establecimiento y cumplimiento de metas). Un aspecto íntimamente ligado a la realización de tareas escolares es tener la posibilidad de tener algún tipo de asistencia para resolverlas, ya sea acudiendo a algún centro de apoyo escolar o teniendo un referente de consulta en el hogar. Una primera aproximación al fenómeno de la ayuda escolar permite advertir que un 68% de los niños/as y adolescentes escolarizados en la primaria y la secundaria de la Argentina urbana del segundo semestre de 2023 recibe algún tipo de ayuda para hacer las tareas de modo habitual, sea de miembros de la familia o de personas ajenas a ella. No se vislumbran diferencias importantes por tipo de gestión ni por estrato social. En otras palabras, 7 de cada 10 niños/as tienen algún tipo de asistencia, más allá del tipo de gestión de la escuela a la que concurre o del nivel socioeconómico de pertenencia (véase Gráfico 14 y Gráfico 15).

Gráfico 14

Recibe ayuda para hacer la tarea de modo habitual según tipo de gestión.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados. Año 2023.

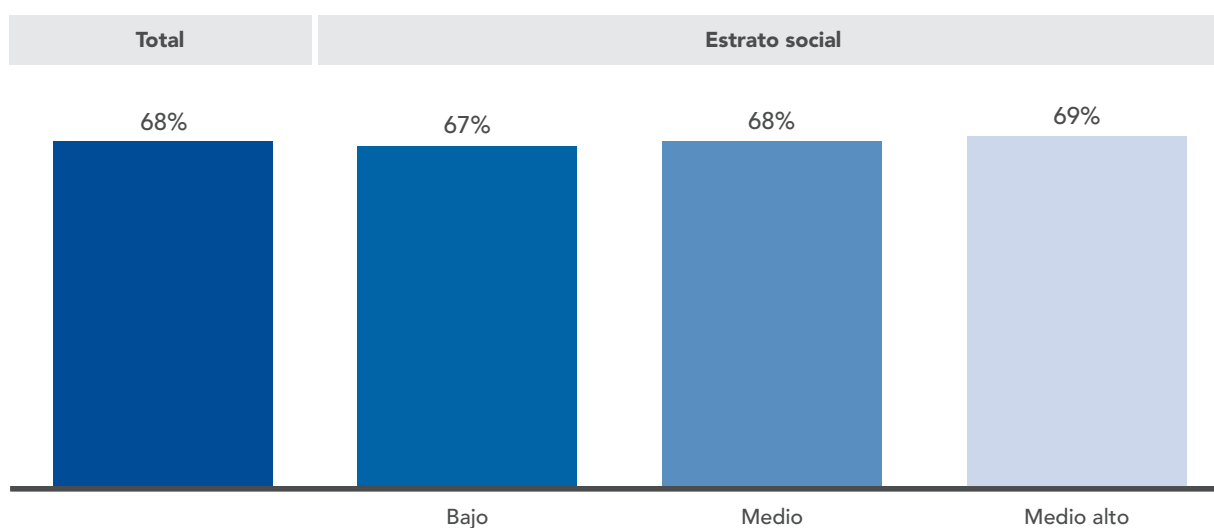


Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Gráfico 15

Recibe ayuda para hacer la tarea de modo habitual, según estrato social.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados. Año 2023.



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Además, a medida que los niños/as y adolescentes crecen y tienen más autonomía, es esperable que cada vez necesiten menos asistencia. Más allá

de la ayuda que necesiten para resolver un ejercicio de una materia en particular, otro factor que puede estar influyendo es la necesidad de contar con

compañía en dicho momento. En ocasiones puede suceder que más que una orientación intelectual, el niño/a o adolescente busque acompañamiento durante la realización de la tarea, es decir, que alguien esté presente. Podría pensarse que esto también se

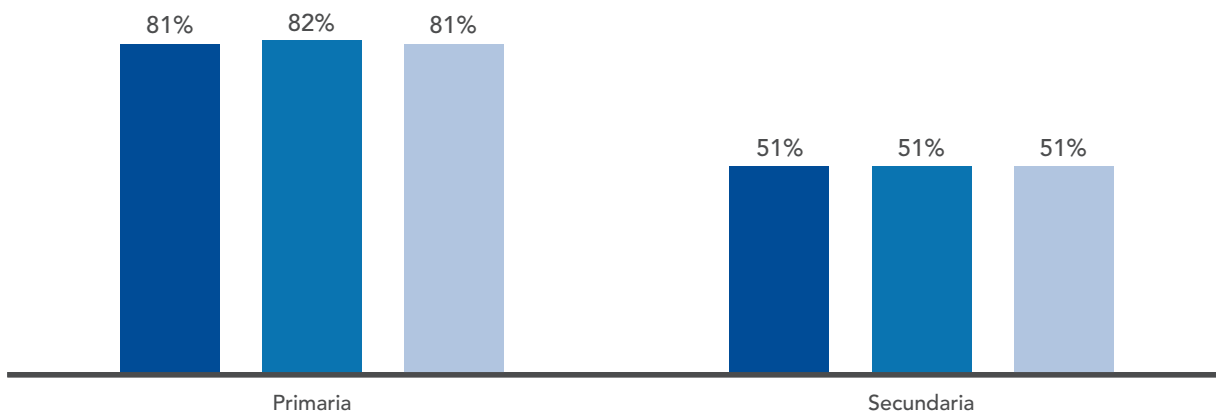
vincula con el proceso de lograr autonomía, aunque no desde las habilidades para resolver el problema, sino desde lo afectivo, desde la disposición para llevar adelante la actividad a solas.

Gráfico 16

Recibe ayuda para hacer la tarea de modo habitual, según tipo de gestión por nivel educativo.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados. Año 2023.

■ Total ■ Estatal ■ Privada



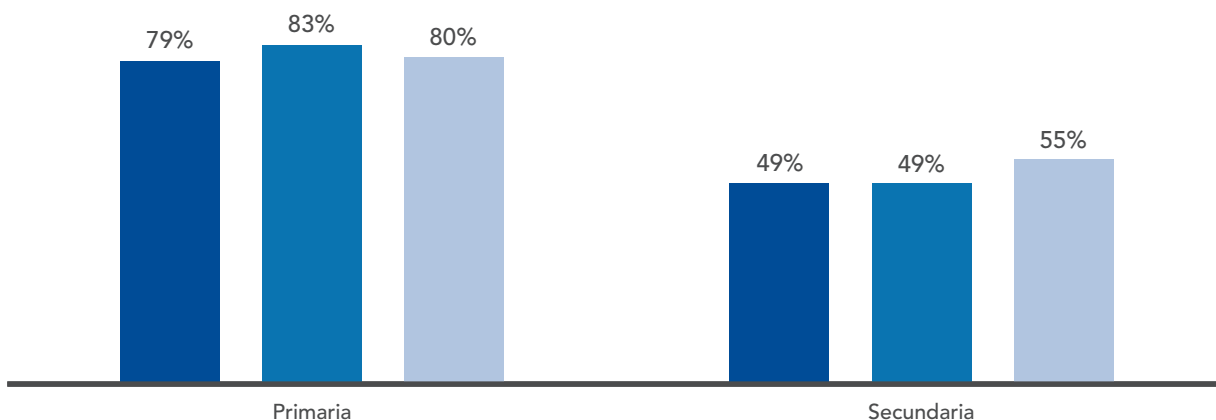
Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Gráfico 17

Recibe ayuda para hacer la tarea de modo habitual, según estrato social por nivel educativo.

En porcentaje de niños/as y adolescentes. Año 2023.

■ Bajo ■ Medio ■ Medio alto



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

De los Gráficos 16 y 17, se observa que el año pasado 8 de cada 10 niños/as en el ciclo primario tuvieron ayuda, independientemente del tipo de gestión escolar y del estrato socioeconómico de su hogar. Entre los que cursan la educación secundaria, la proporción que cuenta con asistencia habitual en tareas escolares es menor con respecto a los que concurren a la primaria, ya que alcanza a 5 de cada 10. Esto puede ocurrir porque se ha logrado mayor autonomía o porque como los contenidos de las materias de la secundaria son más complejos que los de primaria, recae mayor exigencia en quienes ayudan a resolver tareas (Resende, 2006). En este sentido, cabe interrogarse acerca de las opciones que tienen las familias para que sus hijos/as reciban ayuda para resolver las tareas escolares y rendir las evaluaciones de manera que su tránsito por el sistema educativo sea satisfactorio.

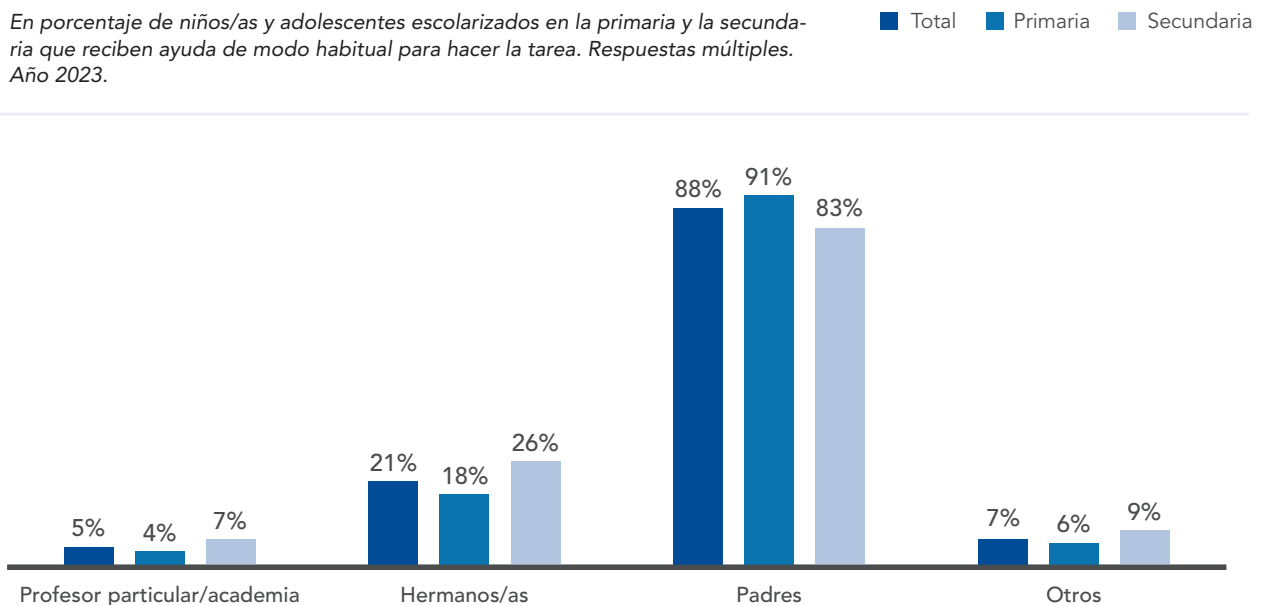
De todas maneras, parecen ser fundamentales la gestión adecuada de la carga de trabajo y la comprensión de su propósito como claves para lograr un

equilibrio positivo en la educación. Como la asignación de tareas escolares sigue siendo una costumbre muy arraigada en el ámbito educativo, cobra sentido reflexionar acerca de lo que ocurre en torno a ello en los hogares de los niños/as y adolescentes. Por ejemplo, cabría pensar que algunas consecuencias negativas, como las tensiones entre padres e hijos/as o la falta de tiempo libre y juego, se experimenten de manera diferente según sector socioeconómico.

El referente de consulta ayuda al niño/a o adolescente tanto orientando sobre el tema como también acompañándolo afectivamente en dicho momento, por ejemplo, aportando a la regulación de ansiedades y angustias en el camino a ganar seguridad e independencia. Con este último punto se abre el interrogante sobre la idoneidad de esta persona de referencia. Entre los que reciben asistencia frecuente para resolver las tareas escolares, la amplia mayoría recibe ayuda de los padres (88%) y en menor medida de los hermanos (21%) (Gráfico 18).

Gráfico 18 Tipo de ayuda que recibe para hacer la tarea.

En porcentaje de niños/as y adolescentes escolarizados en la primaria y la secundaria que reciben ayuda de modo habitual para hacer la tarea. Respuestas múltiples. Año 2023.



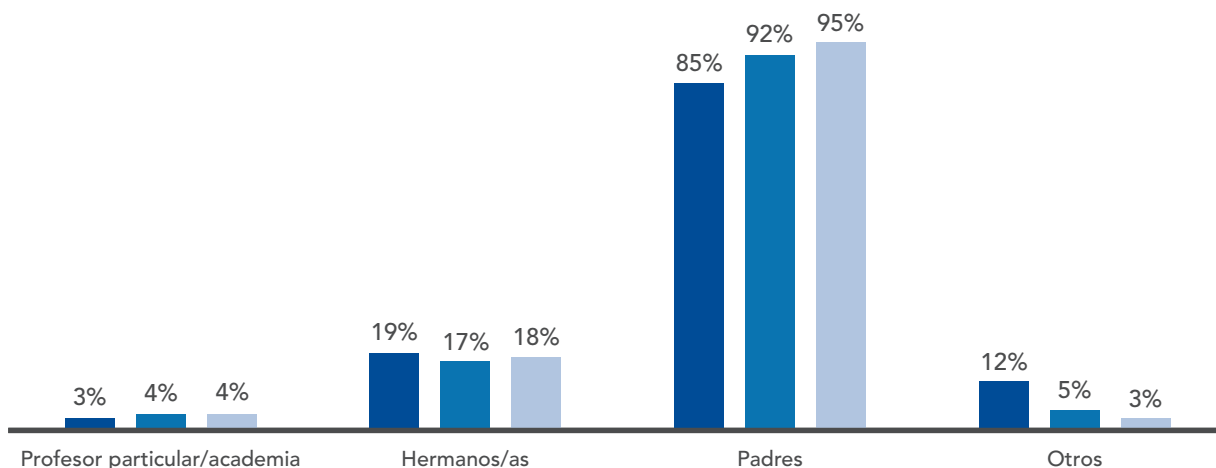
Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

Gráfico 19

Tipo de ayuda que recibe para hacer la tarea, según estrato social.

En porcentaje de niños/as escolarizados en la **educación primaria** que reciben ayuda de modo habitual para hacer la tarea. Respuestas múltiples. Año 2023.

■ Bajo ■ Medio ■ Medio alto



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

La colaboración de los padres en las tareas se advierte más elevada en los niños/as que asisten a la primaria (91%) (véase Gráfico 18) y aumenta

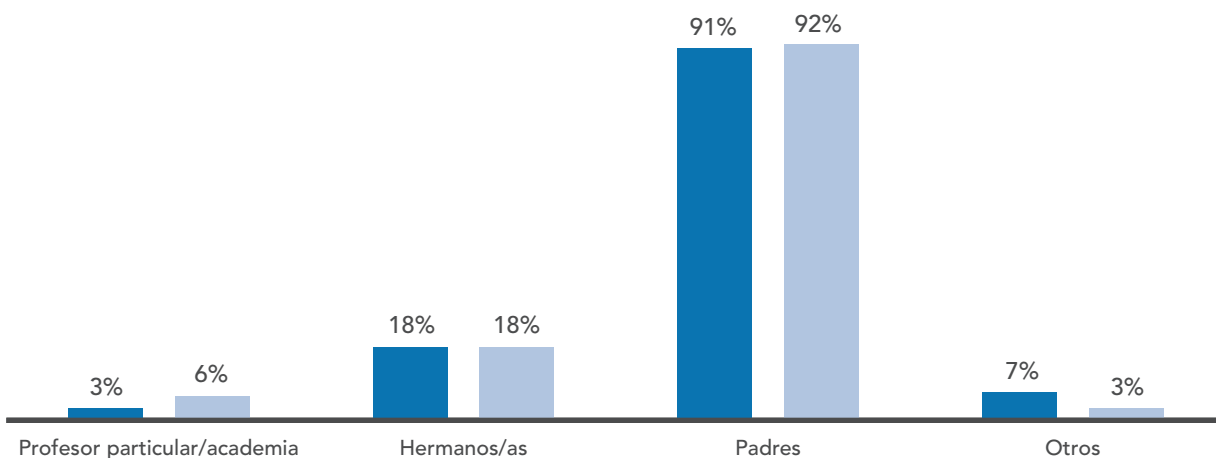
conforme lo hace el estrato social (véase Gráfico 19), sin mayores brechas según gestión (véase Gráfico 20).

Gráfico 20

Tipo de ayuda que recibe para hacer la tarea, según gestión tipo de educativa.

En porcentaje de niños/as escolarizados en la **educación primaria** que reciben ayuda de modo habitual para hacer la tarea. Respuestas múltiples. Año 2023.

■ Estatal ■ Privada



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

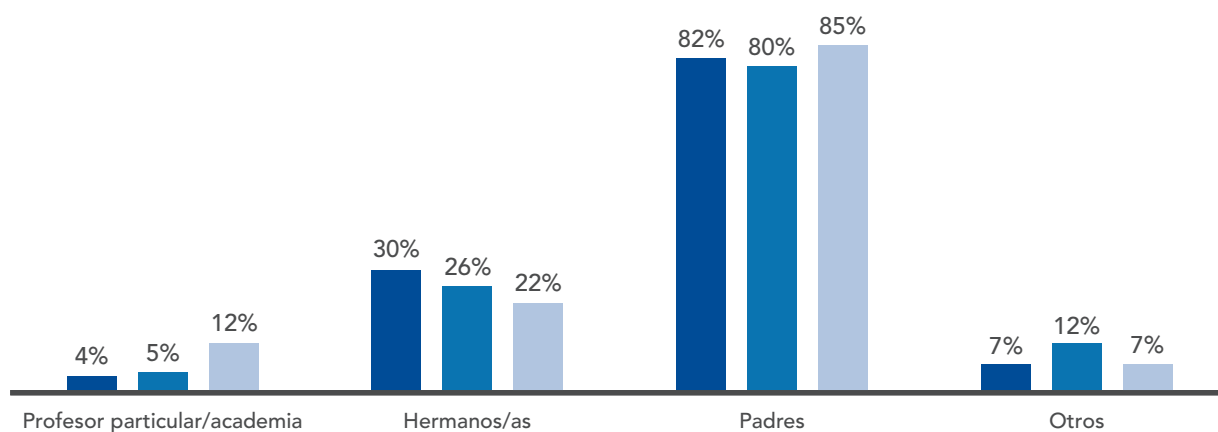
Por otro lado, en la secundaria la ayuda por parte de los padres está en un nivel prácticamente de paridad en todos los estratos (alrededor de 8 de cada 10), aunque cabe mencionar que en el estrato bajo se recurre más a los hermanos/as (3 de cada 10) que en el medio-alto (2 de cada 10). A su vez, como para las familias la dificultad de los contenidos en nivel

secundario puede significarles mayores limitantes que los de primaria, algunas recurren a maestros particulares. Esto se da en medidas dispares, ya que aquellos/as del medio-alto tienen alrededor de 3 veces más chances de contar con esta estrategia que aquellos de las clases medias y bajas (véase Gráfico 21).

Gráfico 21 Tipo de ayuda que recibe para hacer la tarea, según estrato social.

En porcentaje de niños/as escolarizados en la **educación secundaria** que reciben ayuda de modo habitual para hacer la tarea. Respuestas múltiples. Año 2023.

■ Bajo ■ Medio ■ Medio alto



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

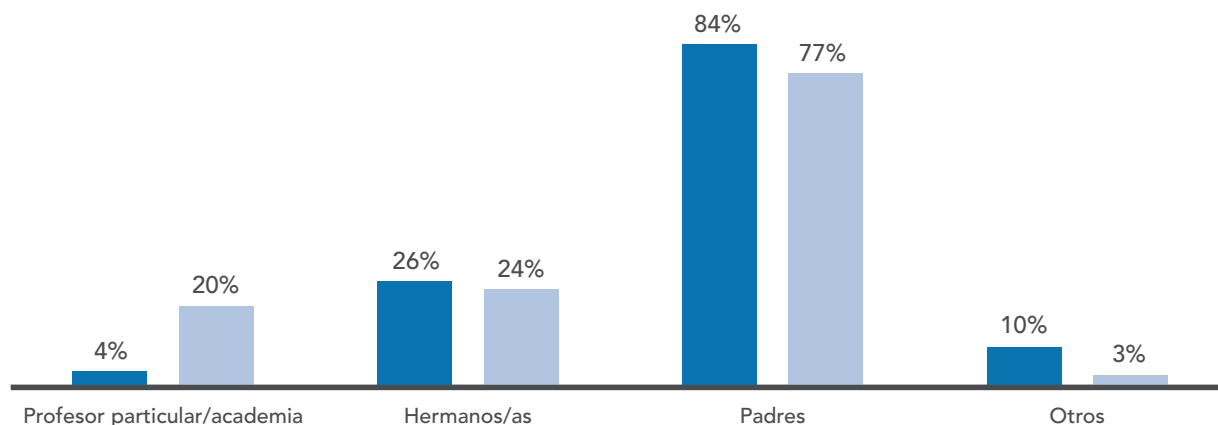
Si bien anteriormente se mencionaron aspectos positivos de las tareas escolares, en contrapartida, también hay detractores que afirman que no tienen utilidad pedagógica, o que no está comprobada, y proponen que en vez de destinar tiempo a ello en un horario diferente al escolar los niños/as y adolescentes deberían jugar más. Sostienen que no hay suficiente evidencia concluyente que vinculen una mejora significativa en el rendimiento académico con la realización de las tareas escolares, y aun señalan que pueden generar tensiones y conflictos entre padres e hijos/as porque los adultos no siempre están preparados para explicar y tener paciencia, y además porque puede afectar negativamente el ambiente

familiar al reducirse la cantidad de tiempo libre que pasan en conjunto (Bailén y Polo, 2016; Cooper et al., 2006).

Podría pensarse que, al ser la asignación de tareas una actividad tan extendida, debe haber factores mediadores que sean decisivos al momento de evaluar si la implementación de tareas es una buena práctica o no. Por ejemplo, una revisión sistemática resume que no siempre la participación parental se vincula positivamente con un buen rendimiento académico. La asistencia parental considerada como la cantidad de ayuda brindada para hacer la tarea, como el control o revisión de la tarea se asocian negativamente con el rendimiento académico del

En porcentaje de niños/as escolarizados en la **educación secundaria** que reciben ayuda de modo habitual para hacer la tarea. Respuestas múltiples. Año 2023.

■ Estatal ■ Privada



Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA), segundo semestre de 2023.

niño/a o adolescente, mientras que cuando los adultos dan soporte para lograr la autonomía la relación con el rendimiento académico es positiva. En otras palabras, este estudio sugiere que no se cumple que cuanto más compromiso asuman los padres, mejores serán los rendimientos escolares de sus hijos/as, sino que lo definitorio es la modalidad en que lo hacen (Boonk et al., 2018).

Es evidente que el momento de realizar las tareas escolares tiene grandes variaciones porque mientras que para algunas familias este es un proceso ameno, otras lo experimentan con tensiones y desgastes vinculares. Estas diferencias no solo se identifican entre familias, sino también con respecto a hijos/as de un mismo hogar. Es decir, que la actividad de resolver actividades propuestas en las materias dependerá del perfil de cada niño/a o adolescente, de sus habilidades y también dificultades, del tipo de tarea propuesta por la escuela, del perfil y conocimientos del adulto que está ayudando y de la relación que este tenga con la cultura escolar (de Freitas Resende, 2008).

También podría pensarse en el vínculo entre la idiosincrasia parental en torno a finalizar los ciclos educativos y la efectiva titulación de sus hijos/as. Es

decir, la pregunta refiere a si las ambiciones de los padres influyen en el destino de los niños/as y adolescentes o si es a la inversa. Un artículo retoma el modelo de Wisconsin, según el cual las expectativas de los padres son lo que explica mayormente el rendimiento escolar, y concluye que ha habido un cambio generacional. Tras examinar la relación entre las expectativas parentales, el origen social y el rendimiento académico en dos cohortes de nivel secundario, resalta que las expectativas disminuyen significativamente entre los 12 y los 16 años en estratos sociales más bajos, lo cual denota una débil relación entre las expectativas y el apoyo escolar parental. El estudio revela que cuando los padres tienen niveles más altos de educación, las expectativas parentales están más asociadas con el rendimiento académico, y destaca que la diferencia crucial en el origen social radica en la efectividad de los comportamientos parentales basados en recursos culturales y económicos. El artículo contribuye a la comprensión de la forma en que las expectativas parentales interactúan con los resultados académicos y el papel del origen social en la formación del éxito educativo (Criado y Bueno, 2017).

Entonces, se ha modificado el sentido de la variable “expectativas parentales”. Mientras en el modelo de Wisconsin las trayectorias escolares estaban claramente estratificadas, la respuesta a la pregunta por los estudios que se esperaba que el hijo/a alcanzase era la afirmación de la certidumbre de un destino social. En cambio, los resultados del estudio de (Criado y Bueno, 2017) señalan que las expectativas son primordialmente la afirmación de un destino social al que no se quiere renunciar, es un mandato. En los estratos inferiores, la esperanza es una combinación entre el deseo y la estimación de una probabilidad, de manera que hay más deseo siempre y cuando el sistema escolar no dé señales contundentes de que es irrealizable; y hay más estimación a medida que las evidencias son más claras, por eso flexibilizan más sus expectativas en función del éxito escolar filial.

Si a la información que brindan los Gráficos 19 y 20 se la vincula con el Gráfico 21, puede pensarse que la reproducción intergeneracional de la brecha educativa en la secundaria se vincula con que la escuela no brinda recursos de calidad, y cuando reciben ayuda en el hogar es mayormente por parte de los padres, quienes también tienen bajo nivel educativo. Es decir, para achicar la desigualdad y aumentar los niveles educativos en la sociedad, sería conveniente un trabajo en las mejoras de las escuelas y en asistencia en las tareas por parte de personas ajenas a la familia que puedan brindar mejor orientación.

Otra de las opciones que pueden elegir las familias es que los niños/as y adolescentes asistan a clases de apoyo en algún centro educativo extraescolar o con una maestra particular. Algunas familias optan por este tipo de servicios como para que los niños/as y adolescentes estructuren los tiempos de hacer la tarea y logren mayor productividad, liberando así que esto se tenga que resolver en la casa, en tiempos más laxos o con distracciones. Por ejemplo, desde el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia (ODSA/UCA) ya se han realizado publicaciones al respecto, destacando desigualdades sociales sobre las condiciones del hogar como el hacinamiento o no contar con un lugar tranquilo para hacer las tareas (Tuñón, 2019).

Hay antecedentes locales recientes que presentan experiencias positivas de apoyo escolar comunitario. Se señala que son espacios compensatorios

o subsidiarios de la escuela además para las familias son un soporte para la escolarización de sus hijos y en otras dimensiones de la vida cotidiana. Por ejemplo, a las madres les permite reponer un capital cultural-escolar que ellas mismas reconocieron no tener, cuestión que las ubica en una situación de desventaja para acompañar trayectorias escolares. Además, se destaca que las familias son un actor clave en los procesos de implementación de programas socioeducativos para fortalecer en los territorios la construcción colectiva de la escolarización (Santos, 2023).

Si bien esta es una propuesta comunitaria exitosa según lo referido, también es interesante plantear las diferencias cualitativas que hay en cada una de las ofertas de asistencia extraescolar y el impacto que esto tiene en el desenvolvimiento del niño/a o adolescente. Por ejemplo, hay algunas que son, sobre todo, espacios de socialización, mientras que hay institutos de ayuda escolar que tienen propuestas más sistemáticas en lo referido a resolver las tareas que al niño/a le han asignado a su escuela. Entonces, cabría interrogarse acerca del efecto que tiene en el niño/ao adolescente saber que va una propuesta extraescolar para resolver tareas, pero, cuando es de baja calidad, también es esperable que el niño/a no logre realmente un desarrollo de habilidades de resolución. En cambio, si la propuesta es buena, al asistir allí de hecho resuelve la tarea y luego tiene resultados positivos, es esperable que encuentre mayor satisfacción en ello.

En la Argentina urbana del segundo semestre de 2023, apenas el 5% tiene apoyo escolar no familiares, concurriendo a una academia o tomando clases con un profesor particular (Gráfico 18). Este porcentaje se incrementa especialmente en los niños/as y adolescentes del colegio secundario de nivel socioeconómico más alto (Gráfico 21). En este sentido, un niño/a o adolescente en el estrato social medio alto escolarizado en la secundaria tiene el triple de probabilidad de recibir ese tipo de ayuda que su par del estrato bajo. Al mismo tiempo, la ayuda de una academia o de un profesor particular asciende al 20% en los alumnos/as que asisten a colegios secundarios de gestión privada (Gráfico 22). Estas disparidades por nivel socioeconómico y tipo de gestión se manifiestan en la primaria, pero no con tanta intensidad como en la secundaria (Gráficos 19 y 20).

Por último, otra cuestión a reflexionar frente a los actuales avances tecnológicos es la asistencia a los aprendizajes mediante inteligencia artificial y exploraciones en internet, sobre todo para niños/as en la secundaria. Es decir, parece que los hogares aún no consideran la asistencia a la resolución de tareas con este recurso porque el tipo de interacción al estilo de una conversación escrita u oral es aún incipiente, pero se abren interrogantes acerca de sus potencialidades en cuanto al alcance de sus explicaciones, adaptadas al perfil de quien realiza las preguntas. Además, hay cuestiones a indagar sobre, por ejemplo, que rol jugará el tipo de trato que expresa en el intercambio y en cuanto al incentivo a seguir en dicha interacción por parte del niño/a o adolescente. Sin duda, un aspecto en el que la escuela parece seguir teniendo relevancia es en la socialización y convivencia, pero quizás la ayuda personalizada asistida por tecnología tenga resultados positivos. Hay algunos hallazgos sobre el valor de utilizar este tipo de recursos (Smart Personal Assistant, SPA) en el desarrollo de habilidades en general, y en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas en particular (Winkler et al., 2021).

RESUMEN DE RESULTADOS



Entendida como un bien público y un derecho humano fundamental, la Educación debe ser universal y de calidad. En la Argentina, la Ley de Educación Nacional 26.026, en línea con los preceptos de la Convención Internacional de Niños, Niñas y Adolescentes, exige promover el desarrollo integral de las y los ciudadanos equitativamente entre clases sociales y regiones. El propósito de este trabajo fue reflexionar acerca de si el rol de la escuela es ser una institución que promueve la movilidad social o si en los hechos reproduce una distribución desigual de capital cultural que deriva en la profundización de las diferencias entre sectores, de modo que en algunos grupos la misión de la escuela es principalmente mantener a la infancia en el sistema a modo de asegurar un mínimo de asistencia social, mientras que en otros con más recursos puede ligarse a la culminación de ciclos para en la vida adulta conseguir una titulación de mayor nivel educativo o la inserción laboral.

Como no hay un sentido unívoco acerca del derecho a una educación de calidad, hay debates acerca de la forma en que el Estado debe actuar para con el servicio. Como complemento, aquí se analizaron las brechas educativas de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país para el año 2023 desde una perspectiva que considerase la opinión de las familias en cuanto a la calidad educativa de la escuela a la que asisten los hijos/as, el trato docente, y las estrategias con que cuentan en el hogar para hacer el seguimiento de realización de las tareas escolares durante el largo trayecto de primaria y secundaria.

Calidad educativa

- En la Argentina urbana, en el segundo semestre de 2023, 9 de cada 10 niñas/os escolarizados tienen familias que consideran que la escuela tiene buen nivel. No obstante, el déficit de calidad educativa se duplica en los colegios estatales, alcanzando al 11%. Sería apropiado estudiar y cuantificar cuáles son exactamente los aspectos señalados por las familias con una menor valoración de la calidad educativa en este tipo de establecimiento para repensar políticas públicas que reduzcan las desigualdades.
- En 2023 los niños/as y adolescentes del estrato bajo de zonas urbanas de nuestro país fueron aquellos con mayor proporción de déficit en la calidad educativa (13%).
- Un hallazgo es que, por tipo de gestión, la tendencia es inversa en los sectores medio y medio-alto y bajo, porque mientras en los primeros la disconformidad con el capital físico y social que brindan las escuelas se centra más en las de gestión estatal, en los últimos es mayor en las de gestión privada, aunque de manera bastante homogénea entre tipos de escuela. En otras palabras, al menos en dicha fracción minoritaria de los sectores con menos recursos, el esfuerzo económico por parte de las familias no se traduce en lo que esperan para el progreso formativo

infantil. Esto puede situarse en línea con la bibliografía que indica que el dispositivo escolar en algunos grupos reproduce las desigualdades sociales, en vez de promover el ascenso social de las nuevas generaciones.

Trato docente

- Además de la familia, el personal docente es quien deben guiar y apoyar el proceso de aprendizaje en el ámbito educativo formal de manera cotidiana. Es decir, que son parte fundamental de su red de apoyo para alcanzar logros educativos. Se observó que en 2023 el 7% de los niños/as y adolescentes escolarizados de la Argentina urbana recibieron un trato malo o regular por parte de sus maestros.
- Tanto en el primario como en el secundario, el porcentaje de niños/as de familias que refirieron trato docente regular o malo es levemente superior (3 p.p.) en las escuelas estatales.
- Además, el perfil de la población infantil que tiene déficit en la calidad del trato docente es bastante similar al que presentan quienes reciben una mala calidad educativa, lo cual indicaría que la evaluación de las familias del trato docente para con los niños/as es una dimensión con gran peso explicativo en la valoración de la calidad educativa institucional.

Ayuda para resolver tareas escolares

- 7 de cada 10 niños/as y adolescentes recibieron ayuda para resolver tareas en la Argentina urbana de 2023, independientemente del tipo de gestión escolar o estrato de pertenencia. No obstante, efectivamente se encontraron diferencias por grupo de edad: 8 de cada 10 niños/as que asisten a la primaria reciben ayuda de manera habitual para hacer las tareas, mientras que en la secundaria solo la mitad cuenta con ello.

- Además, la amplia mayoría de la población infantil escolarizada de ambos niveles recibe ayuda de los padres (88%) y en menor medida de los hermanos (21%), lo cual es transversal al nivel socioeconómico del niño/a o adolescente.
- En cuanto a la ayuda brindada por miembros ajenos a la familia, el trabajo estimó la proporción que concurre a una academia o un profesor particular en cada nivel educativo. En la primaria esa proporción es del 4%, mientras que en la secundaria asciende al 7%.
- En primaria, al evaluar según tipo de gestión, no hay mayores diferencias en los tipos de ayuda recibida para resolver las tareas. En cambio, en secundaria se observa que aquellos que van a la escuela privada tienen menos ayuda por parte de los padres (77%) y más por parte de un profesor particular (20%), que aquellos que van a la estatal (84% y 4%, respectivamente).
- Teniendo en cuenta los nuevos desarrollos de la inteligencia artificial, en un futuro próximo cabrá interrogarse acerca de los impactos diferenciales en los resultados educativos infantiles que traerá la asistencia en tareas escolares por parte de esta tecnología y por parte de quienes ayudan con habitualidad a resolver las tareas escolares.

ANEXO



Definición operativa de las variables consideradas.

Dimensión	Variable	Definición	Categorías
CALIDAD PEDAGÓGICA	Calidad educativa	Opinión de los adultos de referencia del hogar del niño/a o adolescente sobre la calidad educativa escolar.	Muy buena Buena Regular Mala
	Calidad del trato docente	Opinión de los adultos de referencia del hogar del niño/a o adolescente sobre la calidad del trato docente para con los alumnos.	Muy buena Buena Regular Mala
REDES DE ASISTENCIA EDUCATIVA	Personas que brindan guía intelectual	Tipo de ayuda que reciben los niños/as y adolescentes para realizar las tareas escolares.	Padres Hermanos/as Academia/profesor particular Otros
SISTEMA EDUCATIVO	Tipo de gestión	Tipo de institución educativa que provee educación.	Estatal Privada
	Nivel	Nivel del sistema de educación formal que cursa un estudiante.	Inicial Primaria Secundaria
NIVEL SOCIOECONÓMICO	Estrato social en terciles	Terciles de un índice continuo construido a partir de un puntaje que considera características de infraestructura del hogar del niño/a o adolescente, clima educativo del mismo, acceso a servicios y derechos y situación ocupacional.	Bajo Medio Medio alto

Ficha técnica

ENCUESTA DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA – SERIE AGENDA PARA LA EQUIDAD (2017-2025)

Dominio	Aglomerados urbanos con 80.000 habitantes o más de la República Argentina.
Universo	Representativa del universo integrado por hogares particulares en viviendas de centros urbanos del país mayores a 80 mil habitantes.
Tamaño de la muestra	Muestra puntual hogar: aproximadamente 5.860 casos por año. En 2023, los niños/as, niñas y adolescentes de 0 a 17 años relevados fueron 4325. Los niños/as, niñas y adolescentes escolarizados fueron 3.617.
Tipo de encuesta	Multipropósito longitudinal.
Asignación de casos	No proporcional post-calibrado.
Puntos de muestreo	Total 960 radios censales (Censo Nacional 2010), 836 radios a través de muestreo estratificado simple y 124 radios por sobre muestra representativos de los estratos más ricos y pobres de las áreas urbanas relevadas.
Dominio de la muestra	Aglomerados urbanos agrupados en 3 grandes conglomerados según tamaño de los mismos: 1) Gran Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense (Conurbano Zona Norte, Conurbano Zona Oeste y Conurbano Zona Sur)*; 2) Otras Áreas Metropolitanas: Gran Rosario, Gran Córdoba, San Miguel de Tucumán y Tafí Viejo, y Gran Mendoza; y 3) Resto urbano: Mar del Plata, Gran Salta, Gran Paraná, Gran Resistencia, Gran San Juan, Neuquén-Plottier-Cipolletti, Zárate, La Rioja, Goya, San Rafael, Comodoro Rivadavia y Ushuaia-Río Grande.
Procedimiento de muestreo	Polietápico, con una primera etapa de conglomeración y una segunda de estratificación. La selección de los radios muestrales dentro de cada aglomerado y estrato es aleatoria y ponderada por la cantidad de hogares de cada radio. Las manzanas al interior de cada punto muestral y los hogares de cada manzana se seleccionan aleatoriamente a través de un muestro sistemático, mientras que los indicadores de los niños/as dentro de cada vivienda son relevados para el total de los miembros de 0 a 17 años a través del reporte de su madre, padre o adulto de referencia.
Criterio de estratificación	Un primer criterio de estratificación define los dominios de análisis de la información de acuerdo con la pertenencia a región y tamaño de población de los aglomerados. Un segundo criterio remite a un criterio socioeconómico de los hogares. Este criterio se establece a los fines de optimizar la distribución final de los puntos de relevamiento.
Fecha de realización	Segundo semestre 2023.
Error muestral	+/- 1,5%, con una estimación de una proporción poblacional del 50% y un nivel de confianza del 95% en la muestra de niños/as entre 0 y 17 años relevados.

*El AMBA está integrada por las 15 comunas de la CABA y 30 partidos del Conurbano Bonaerense, 24 pertenecientes al Conurbano en su definición clásica y 6 partidos del tercer cordón urbano: El Conurbano Norte está compuesto por los partidos de Vicente López, San Isidro, San Fernando, Tigre, San Martín, San Miguel, Malvinas Argentinas, José C Paz y Pilar. El Conurbano Oeste está compuesto por los partidos de La Matanza, Merlo, Moreno, Morón, Hurlingham, Ituzaingó, Tres de Febrero, Cañuelas, General Rodríguez y Marcos Paz. El Conurbano Sur está compuesto por los partidos de Avellaneda, Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Lanús, Lomas de Zamora, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón y San Vicente.

FUENTES



Bailén, E., y Polo, I. (2016). Deberes escolares, el reflejo de un sistema educativo. *Avances En Supervisión Educativa*, 25, 1–36.

Barrenechea, I., Beech, J., y Rivas, A. (2022). How can education systems improve? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09453-7>

Bonilla Carchi, S. M., Barbecho Quizhpe, N. de J., y Coronel Rosero., C. X. (2022). Calidad educativa en el Ecuador: un estudio bibliométrico. *Trascender, Contabilidad y Gestión*, 7(21), 126–142. <https://doi.org/10.36791/tcg.v7i21sept-dic.184>

Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>

Butera, F., Batruch, A., Autin, F., Mugny, G., Quia-zade, A., y Pulfrey, C. (2021). Teaching as Social Influence: Empowering Teachers to Become Agents of Social Change. *Social Issues and Policy Review*, 15(1), 323–355. <https://doi.org/10.1111/sipr.12072>

Canales, M., Bellei, C., y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 89–109.

Cárdenas Giler, D. X., Wilches Medina, A. M., Carrillo Vera, S. P., y Martillo Avilés, C. N. (2023). Métrica de calidad para entornos educativos. *Recimundo*, 7(1), 445–455. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.445-455](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.445-455)

Cooper, H., Robinson, J. C., y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. En *Review of Educational Research* (Vol. 76, Issue 1, pp. 1–62). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>

Criado, E. M., y Bueno, C. G. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. In *Revista Española de Sociología* (Vol. 26, Issue 1, pp. 33–52). Federación Española de Sociología. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>

Cuetos Revuelta, J. M., Serrano Amarilla, N., y Sala, B. M. (2022). La creatividad en la Educación: diferencias por rendimiento, edad y sexo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(3), 683–710.

de Freitas Resende, T. (2008). Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia*, 18(40), 385–398. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200014>

- Fernández-Freire Álvarez, L., Rodríguez-Ruiz, B., y Martínez-González, R.-A. (2014).** Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77–84.
- Giovine, M., y Ruiz, G. (2023).** Política Educativa y Educación Comparada. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, 18, 14–23.
- Hernández Mendocilla, D. S. (2022).** La calidad educativa y la gestión escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 9794–9815. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4102
- Íñiguez, A. A. R. (2020).** Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 211–230. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.1.010>
- Ley de Educación Inicial, Pub. L. No. 27.045 (2014).** <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240450/norma.htm>
- Ley de Educación Nacional 26.026 (2006).** <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Miranda López, F. (2018).** Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos*, XI (161), 32–52.
- Nowicki, S., Duke, M. P., Sisney, S., Stricker, B., y Tyler, M. A. (2004).** Reducing the drop-out rates of at-risk high school students: The effective learning program (elp). *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(3), 225–240. <https://doi.org/10.3200/MONO.130.3.225-240>
- Quiroz, S. S., Dari, N. L., y Cervini, R. A. (2018).** Nivel Socioeconómico y Brecha entre Educación Secundaria Pública y Privada en Argentina. Los Datos de PISA 2015. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 16(4), 79–97. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.005>
- Rawlings, B. S., Davis, H. E., Anum, A., Burger, O., Chen, L., Morales, J. C. C., Dutra, N., Dzabatou, A., Dzokoto, V., Erut, A., Fong, F. T. K., Ghelardi, S., Goldwater, M., Ingram, G., Messer, E., Kingsford, J., Lew-Levy, S., Mendez, K., Newhouse, M., ... Legare, C. H. (2023).** Quantifying quality: The impact of measures of school quality on children's academic achievement across diverse societies. *Developmental Science*. <https://doi.org/10.1111/desc.13434>
- Resende, T. (2006).** Dever de casa: questões em torno de um consenso. *Reunião Anual Da Anped*, 1–16.
- Rodríguez Moyano, I., y Rodrigo, L. (2022).** La evaluación de la calidad de la educación en Argentina. Tendencias y trayectoria de la política educativa nacional (1990-2022). *Revista Latinoamericana de Política y Administración de La Educación*, 17, 13–25.
- Santos, S. A. (2023).** Sostener trayectorias escolares de nivel primario: articulaciones locales entre familias, apoyos escolares y escuelas en un barrio popular de la CABA. *Cuadernos de Educación*, XX(22), 107–125.
- Serrano Arenas, D., Soto Espinosa, Y., Arcos Miranda, E., y Jarquín Sánchez, N. H. (2018).** La Participación Infantil: La Llave para la Construcción de Ambientes Creativos en la Escuela. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 7(2), 77–91. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.005>
- Steinberg, C., y Giacometti, C. (2019).** La oferta del nivel inicial en Argentina. En C. Steinberg y A. Cardini (Eds.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. UNICEF-CIPPEC.
- Tuñón, I. (2019).** *Infancia(s). Progresos y retrocesos en clave de desigualdad. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025)*.
- Tuñón, I., y Martínez, C. E. (2021).** Inequalities in Early Childhood Education and Care in Argentina and the United Kingdom (2010-2020). *Foro de Educación*, 19(2), 141–162. <https://doi.org/10.14516/fde.882>

Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7(MAR). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>

Veleda, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives*, 22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n42.2014>

Viego, V., y Gayone, M. (2023). El camino a la escuela: distancias entre hogares y unidades educativas en distintos estratos sociales. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, 18, 93–109.

Winkler, R., Söllner, M., y Leimeister, J. M. (2021). Enhancing problem-solving skills with smart personal assistant technology. *Computers and Education*, 165. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104148>



ODSA

Observatorio
de la Deuda
Social Argentina



UCA

Av. Alicia M. de Justo 1600, tercer piso (C1107AAZ)
Ciudad de Buenos Aires - Argentina
Tel.: (+54-11)-7078-0615
E-Mail: observatorio_deudasocial@uca.edu.ar
www.uca.edu.ar/observatorio

ISBN 978-987-620-597-9



9 789876 205979