



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Koreck, María Guillermina

La enseñanza más allá del aula : un estudio sobre los deberes escolares en escuelas primarias en Argentina



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Koreck, M. G. (2025). *La enseñanza más allá del aula: un estudio sobre los deberes escolares en escuelas primarias en Argentina. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4974>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La enseñanza más allá del aula: un estudio sobre los deberes escolares en escuelas primarias en Argentina

TESIS DE MAestría

María Guillermina Koreck

mgk@debahia.com

Resumen

En esta investigación se analiza la implementación de los deberes escolares o tareas para el hogar y la relación entre la misma y el rendimiento escolar de alumnos y alumnas de 6^º de Escuela Primaria. Las tareas escolares se presentan como Oportunidades de Aprendizaje (OdA) y de Factores Asociados a los logros de Aprendizaje. Se aplica una metodología mixta; en el componente cuantitativo se analizan los efectos de su implementación en el rendimiento escolar de los alumnos y de las alumnas de la República Argentina a partir de los datos procesados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de UNESCO (TERCE) y de los factores que inciden en dicho resultado. En el componente cualitativo se realiza un trabajo de campo en ocho escuelas (Escuelas Públicas de Gestión Estatal, Escuelas Públicas de Gestión Privada y Escuela Privada para explorar los sentidos que asumen los deberes en la cotidianeidad escolar. Se realizan entrevistas a directivos y docentes de las Áreas de Matemática y Lengua (Prácticas del Lenguaje) en el distrito de la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires. Desde el marco teórico, que toma a los referentes de la temática, se considera la igualdad de oportunidades que marcan las agendas educativas de los distintos gobiernos, a partir de los gobiernos de facto, retorno a la democracia y subsiguientes gobiernos hasta diciembre del 2019.

Abstract

The aim of this investigation is to analyze the relationship between the implementation of homework and its effects on the performance and achievement of pupils of the last year of Primary School in Argentina in two areas: Language and Mathematics. The quantitative investigation takes into account the result of TERCE, applied by UNESCO in Latin America. It considers the different social factors that affect achievement. In the qualitative investigation, the interviews to authorities and teachers of the above-mentioned areas took

place in eight schools in the district of Bahía Blanca in the province of Buenos Aires. In the interviews the questions referred, among some other issues, to how homework is administered or not and the reasons that support their decisions. A brief analysis of the different administrations since the military governments, the return to Democracy until the one that finished in the year 2019 and the different political parties applied different Public Policies and Educational Policies according to the role of the State in those periods.

Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Educación

**La Enseñanza Más Allá Del Aula: Un Estudio Sobre Los Deberes
Escolares En Escuelas Primarias En Argentina**

María Guillermina Koreck

Directora: Dra. Inés Rodríguez Moyano

Co- Director: Prof. Rubén Cervini

Febrero 2024

Índice

Agradecimientos

Introducción

Relevancia Del Estudio

Abordaje Metodológico

Organización De La Tesis

Capítulo 1: Las Desigualdades Escolares En El Nivel Primario

1.1 El Problema De La Democratización Educativa En Contextos De Masificación Y Fragmentación En La Argentina Reciente

1.2 Medición Y Calidad. El Rol De Los Organismos Internacionales En La Evaluación De Los Sistemas Educativos

1.3 Desempeños Escolares Y Desigualdades Persistentes. Argentina En Las Pruebas Perce, Serce Y Terce De La Unesco

Capítulo 2: Las Tareas Escolares Como Problema Pedagógico

2.1 La Perspectiva De Los Estudios Sobre La Relación Entre Tareas Y Rendimiento Académico

2.2 La Mirada Acerca De La Desigualdades Sociales Y Deberes Escolares.

2.3 La Noción De “Oportunidad De Aprendizaje” Para El Estudio De Las Desigualdades De Los Logros Académicos

Capítulo 3: Tareas Escolares Y Rendimiento Académico Desde Los Datos Del Terce

3.1. Estrategia Metodológica

3.1.1 Datos Y Variables Del Estudio

3.1.2 Técnica Y Estrategia De Análisis

3.2 Resultados

3.2.1 El Efecto De Tareas Sobre Los Rendimientos

3.2.2 Los Determinantes De Tareas

Capítulo 4- Los Deberes Escolares Desde Las Aulas

4.1 Las Representaciones Sobre Las Tareas Escolares Desde Las Voces De Directivos

4.1.1 Entre El Vacío Normativo Y La Necesidad De Construir Consensos Pedagógicos

4.1.2 “Reponer”, “Disciplinar” Y “Enseñar”: Los Sentidos De Las Tareas En Disputa

4. 2 Las Tareas Desde La Mirada Docente

4.2.1 “Reponer” Lo Trabajado En Clase

4.2.2 “Disciplinar” A Las Y Los Estudiantes

4.2.3 Los Deberes Como Práctica De “Enseñanza”

Conclusiones

Anexos

Anexo A: Resultados De Modelos Multinivel

Anexo B: Anexo Metodológico

Anexo C

Referencias Bibliográficas

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad Nacional de Quilmes y UVQ porque con las posibilidades que brindan, permiten la posibilidad de estudiar y continuar formándonos en nuestras disciplinas desde distintos lugares del país. Pionera en Educación Virtual y con un cuerpo docente excelente y grandes referentes académicos son ejemplo de la Educación Pública que hemos de defender y sostener como política pública del Estado. Extiendo esta defensa a todas las Universidades Públicas.

Agradezco a mi Directora de Tesis, Dra. Inés Rodríguez Moyano, quien me apoyó en todo momento. Quiero destacar su nivel académico, pero además no puedo dejar de mencionar que es una gran persona que demostró una empatía incondicional en este trayecto de formación.

También quiero agradecer a mi Co-Director, Profesor Rubén Cervini, quien acompañó el proceso de elección del tema de la Tesis y su nivel académico y producción facilitó el trabajo. Agradezco su generosidad y las posibilidades permitidas.

No quiero dejar de mencionar a toda mi familia y su apoyo incondicional y a mis hermanas.

A la memoria de mis padres y de mi hermana María Teresa

Introducción

Relevancia Del Estudio

Los denominados deberes escolares son definidos por Cooper (2001) como aquellas tareas asignadas a las y los estudiantes por sus docentes para ser realizadas en horas no escolares. De acuerdo a lo señalado por las y los especialistas (Cooper et.al., 2006), los deberes escolares se relacionan con tres elementos centrales: el tiempo de exposición a los contenidos, la importancia de los mismos y la calidad de la instrucción.

Si bien la relación entre la realización de estas actividades y el nivel de aprendizaje de niñas y niños ha sido ampliamente investigada a nivel internacional (Cooper 2006; Trautwein, 2003; Núñez Pérez et.al., 2015), en nuestro país aún resulta un tema prácticamente inexplorado. Las actividades vinculadas con las tareas escolares constituyen, hace tiempo, un tema de discusión en el ámbito educativo. A pesar de esto, en Latinoamérica no existen antecedentes de investigaciones que respalden o rechacen su efectividad en cuanto al mejoramiento del nivel académico y el desarrollo de hábitos de estudio, entre algunos de los objetivos que se le atribuyen.

Más allá de los vastos aportes provenientes del campo de la investigación pedagógica de los países centrales, no existen criterios claros respecto a cómo, cuándo y cuántas de estas actividades deben ser prescriptas para garantizar mejoras en el aprendizaje de los estudiantes, ni tampoco consensos sobre el grado de utilidad y de sus efectos sobre el rendimiento (Rosario et al., 2015; Dettmers et al., 2009; Trautwein y Köller, 2003; Trautwein et al., 2002). Por un lado, aquellos argumentos a favor de la realización de tareas para la casa resaltan los beneficios que implica la adquisición de hábitos de estudio, la autonomía estudiantil (Hernández Lajara y Sánchez Pérez, 2015) y las actitudes hacia el trabajo (Trautwein et al., 2006).

En la educación primaria, los deberes suelen asignarse, entre otros motivos, para que las y los alumnos aprendan a gestionar mejor su tiempo de estudio revisando el material de clase (Regueiro et al., 2015), destacándose como positivo el refuerzo que esto supone para el aprendizaje. Desde esta posición, resultan relevantes los aportes de Cooper, Patall y Robinson (2006) que, en una síntesis de investigaciones realizadas en Estados Unidos en el período 1987-2003 que abarcó los niveles Primario y Secundario, encontraron 50 correlaciones positivas entre la realización de tareas y el rendimiento académico, frente a 19 correlaciones negativas. Así, estudiantes con bajo rendimiento obtenían 2,2 puntos más en el área de lengua cuando realizaban deberes. Estos estudios también revelaron que la correlación entre deberes y rendimiento se evidencia más en los niveles correspondientes a las edades de 12 a 18 años, es decir, en el nivel secundario.

Los argumentos más críticos sobre el rol de las tareas en el aprendizaje, en cambio, alertan sobre las desigualdades que pueden generar las mismas si los y las estudiantes no cuentan con tiempo y apoyo en sus casas para realizarlas (Hernández Lajara y Sánchez Pérez, 2015). De acuerdo a Meirieu (2005), el trabajo escolar para hacer en casa remite sistemáticamente a las desigualdades sociales y familiares. Esta desigualdad se manifiesta en las condiciones de vivienda pero también, y sobre todo, del entorno familiar y cultural: disponer de una mesa de estudio, o de una red familiar, favorece la realización de tareas, y estas posibilidades no son accesibles para todas y todos los estudiantes. Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1977), y sin desconocer el peso fundamental de las condiciones económicas sobre las trayectorias escolares, el capital cultural familiar resulta determinante para comprender las desigualdades escolares y los mecanismos domésticos y menos visibles que operan en los procesos de construcción del “éxito” y “fracaso” escolar. Meirieu (2005), en tal sentido, subraya la importancia del entorno familiar y la imperiosa necesidad de combatir la

desigualdad en la escuela y aquella que resulta a causa de la misma. Así, de acuerdo con Cervini (2011), la igualdad de oportunidad educativa ha sido un principio clave del pensamiento democrático y de la justicia solidaria en las sociedades capitalistas.

Adicionalmente, otros estudios también advierten acerca de los efectos contraproducentes de las tareas si no son administradas correctamente, pudiendo provocar estrés en niñas y niños, junto a una mala actitud hacia la materia, además de generar conflictos con las familias la presión que ejerce su realización en el hogar (Sellers, 2006).

Las posturas en pugna, también se relacionan con la actitud de las familias hacia los deberes escolares: hay familias que esperan y demandan tareas de parte de la escuela y otras que se manifiestan en contra de las mismas por considerarlas una sobredemanda. Sin embargo, podemos destacar que un aspecto común en ambas perspectivas es la consideración acerca de las condiciones de aplicación de las tareas que resultan centrales para que se constituyan como experiencias formativas capaces de ampliar los márgenes de oportunidades de aprendizaje (Cooper et al., 2006 y Gau, 1997). Ello supone atender a dos cuestiones íntimamente relacionadas, aunque distinguibles analíticamente: por un lado, que las y los docentes perciban a los deberes como un contenido escolar (es decir, que sean efectivamente planificados, distribuidos y evaluados) y, por otro, que las y los estudiantes sean poseedores de ciertos recursos y habilidades para apropiarse de la cultura escolar fuera del aula. Esta segunda dimensión del problema de los deberes refiere no solo a la disposición del tiempo concreto por parte de las alumnas y los alumnos para realizar las tareas en el hogar sino que sean capaces de prolongar fuera de la escuela -y sin las orientaciones directas de sus docentes- el oficio de alumno.

La distancia o afinidad que existe entre la cultura escolar y el habitus familiar, es decir la presencia o ausencia de algunas de las características que definen la actividad dentro de la escuela (el espacio, los modos, los tiempos, las formas propias de lo escolar y, fundamentalmente el sostenimiento de las y los docentes, y que presuponen los deberes escolares) resultan, en efecto, elementos de peso en la apropiación diferencial de las tareas por parte de alumnos y alumnas y, por ende, en el proceso de aprendizaje.

En nuestro país, al igual que en la mayoría de los sistemas educativos nacionales, las tareas forman parte de la cultura escolar y se presentan como un elemento constitutivo de las prácticas pedagógicas cotidianas de la escuela primaria. En el marco de los debates planteados, el presente trabajo se propone analizar mediante una metodología de investigación mixta el proceso de aprendizaje en el nivel primario a través del estudio de los deberes

escolares en la Argentina actual. La tesis persigue, de este modo, un doble interés: a) analizar la relación entre el aprendizaje y los deberes escolares a nivel nacional e, b) indagar acerca de los sentidos que asumen estas actividades a nivel institucional.

Se propone, además, considerar las condiciones para que las prácticas de enseñanza que se lleven adelante generen oportunidades reales de aprendizaje y doten de sentido a las tareas que se proponen por fuera del tiempo y el espacio de la escuela. Ello supone el desarrollo de tareas escolares siempre que las mismas tengan coherencia con la propuesta de formación que se lleva adelante, que el trabajo enviado esté adaptado al sujeto pedagógico, que esté suficientemente explicado y que los enunciados sean claros (Meirieu, 2005).

Abordaje Metodológico

Teniendo en cuenta el conjunto de interrogantes que guían nuestro trabajo, la metodología de investigación seleccionada para aproximarnos a la cuestión será de carácter mixto; lo que favorece la triangulación de datos y pone en diálogo el análisis cuantitativo y sus implicancias, con un trabajo de campo que permite un análisis cualitativo al interactuar con las instituciones a partir de entrevistas a Equipos Directivos, docentes de Lengua y de Matemática de 6° año del nivel primario.

Con respecto al primer punto, el abordaje de la relación entre aprendizaje y deberes escolares se basa en una estrategia metodológica cuantitativa que toma como referencia el análisis de los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), administrado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación e implementado en el año 2013. Específicamente, se analiza estadísticamente la relación entre los deberes escolares y el rendimiento académico de los estudiantes de 6to año en Argentina, considerando el peso propio de factores extra-escolares. El TERCE elabora un diagnóstico de la situación a partir del logro de aprendizaje e identifica los Factores Asociados a este logro. El trabajo realizado analiza cómo los deberes o tareas escolares dentro

de las prácticas educativas en el hogar, impactan en los resultados de las pruebas de lenguaje (lectura y escritura) y matemática de sexto año de primaria¹.

Por otra parte, el estudio de los sentidos que asumen las tareas escolares a nivel institucional se basa en una metodología de tipo cualitativo orientada a explorar las perspectivas y prácticas pedagógicas de directivos y docentes acerca de los deberes escolares y su relación con las condiciones de su aplicación y el aprendizaje. Para ello, durante el mes de diciembre 2017 se realizaron entrevistas en profundidad a directivos y docentes de 6° año de escuelas primarias de gestión estatal y privada, ubicadas en la Ciudad de Bahía Blanca (Región Educativa XXII de la Provincia de Buenos Aires)². Esta Región, conformada por los distritos de Bahía Blanca, Coronel Rosales, Monte Hermoso, Patagones y Villarino, se ubica al sur de la provincia, siendo Bahía Blanca la ciudad cabecera del partido, con 301531 habitantes. Esta ciudad cuenta con una oferta de 247 establecimientos educativos: 58 de nivel inicial; 71 de nivel primario (de las cuales 6 son rurales); 54 de nivel secundario distribuidos en: 18 de Educación Secundaria Básica (ESB), 30 de Educación Secundaria Superior (EES), 4 de Educación Secundaria Técnica (EEST), 1 Centro Educativo de Adultos (CEA) y 1 Centro Especializado de Bachillerato para Adultos con Orientación en Educación Pública (CEBAS); 14 de Educación Especial distribuidos en: (11 Escuelas de Enseñanza Especial (EEE), 2 Centros de Formación Laboral (CFL) y 1 Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (CATDI); 2 Centros Educativos Complementarios (CEC); 4 de Educación Física; 5 de Educación Artística; 7 de Formación Profesional; 27 de Educación de Adultos de los cuales 5 son Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), 4 son Institutos Superiores de Formación Docente y 1 Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE). Estas 247 instituciones educativas, como unidades pedagógicas del sistema conforman el universo de la gestión estatal del distrito, abarcando los distintos ámbitos: urbano, rural, contexto de encierro, domiciliario/hospitalario y virtual, existe modalidad semipresencial en 3 Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).

Para la selección de las escuelas se han considerado distintos criterios (como tipo de gestión, antigüedad de la institución, cantidad de matrícula) que nos permitieron elaborar una muestra heterogénea de escuelas de perfiles institucionales y pedagógicos diversos que, como resultado, nos interpelan a interrogarnos acerca de los sentidos diferenciales que asumen de los deberes escolares en función del contexto institucional.

¹ En el Capítulo 3, dedicado a esta cuestión, se amplía la estrategia metodológica aplicada.

² El territorio seleccionado corresponde al lugar de residencia de la tesista lo cual asegura la viabilidad de la investigación.

Se realizaron 24 entrevistas que comprendieron a directivos de 4 escuelas públicas de gestión estatal y a sus docentes de 6° de las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje; a directivos de 4 escuelas públicas de gestión privada y a sus docentes y a un directivo de una escuela privada y respectivos docentes³. Se ha focalizado el análisis sobre el rol que asumen los deberes escolares en el proceso de enseñanza y su realización con las condiciones de su aplicación y el aprendizaje de los estudiantes. En el Anexo Metodológico (Anexo B), se describen las características de las escuelas, del cuerpo docente y de los Equipos Directivos (formación, experiencia, antigüedad en la enseñanza).

Organización De La Tesis

En relación con lo planteado, esta tesis se organizará en cuatro capítulos.

El Capítulo I estará dirigido a analizar las desigualdades escolares en el nivel primario en América Latina, cuya obligatoriedad no ha logrado un desarrollo igualitario. Las desigualdades sociales que caracterizan a esta región se reproducen y se manifiestan en la escuela y afectan las trayectorias educativas. Se trata la cuestión de la evaluación de los sistemas educativos, tomando como referencia los estudios PERCE, SERCE y TERCE de la UNESCO y los Factores Asociados que impactan en el rendimiento escolar y resultan en la repitencia. Seguidamente se realiza un recorrido histórico de las políticas educativas en la República Argentina a partir de un recorte que abarca desde los gobiernos de facto y el retorno a la democracia y cómo los diferentes gobiernos y sus diferentes agendas reflejan las posturas ideológicas que impactan directamente en las políticas públicas, dentro de ellas las políticas educativas y cómo se diferencia el significado del término calidad educativa frente a la presencia o ausencia del Estado.

En el Capítulo 2 se analizarán las tareas o deberes escolares y su relación con el rendimiento académico. Como parte de las Oportunidades de Aprendizaje (OdA), se trabajará

³ Para el ingreso al campo se realizó el pedido de autorización correspondiente a las Autoridades de la Jefatura Regional. Se llevaron las cartas a las instituciones de manera personal y se estableció, así, un primer contacto con algún miembro del Equipo Directivo. Las entrevistas realizadas se pautaron para ser llevadas a cabo en los horarios en los que las y los docentes no se encontraban en el aula, es decir, mientras sus grupos trabajaban en las Áreas Especiales (Inglés, Educación Física o Artística). Las entrevistas fueron grabadas, con autorización de las y los entrevistados.

también en el análisis de los deberes escolares y sus funciones e impacto en el rendimiento académico, en la familia y en la igualdad de oportunidades.

En el Capítulo 3 se analizará la implementación de los deberes escolares y su efecto en el rendimiento académico de alumnos y alumnas de 6° grado de primaria en la República Argentina las áreas de Matemática y Lengua a partir de un análisis cuantitativo de la información y procesamiento de los datos aportados por el TERCE.

Finalmente, el Capítulo 4 aborda desde un enfoque cualitativo las representaciones sobre los deberes escolares de directivos de escuelas primarias de ambos tipos de gestión en el distrito de Bahía Blanca y de las y los docentes de 6° año de las áreas de Matemática y Lengua. Se indaga acerca de los diferentes criterios de implementación y sentidos de estas tareas en una sociedad que se caracteriza por cambios familiares y sociales que ponen en cuestión dicha implementación.

En síntesis, este trabajo tiene como objetivos:

- 1) Identificar las conceptualizaciones respecto de los factores de aprendizaje en el nivel primario y los potenciales aportes y límites de las tareas escolares a ese proceso.
- 2) Analizar estadísticamente la relación entre los deberes escolares y el rendimiento académico en Argentina en estudiantes de 6to año e identificar el peso de factores extra-escolares sobre el rendimiento académico.
- 3) Explorar sobre las perspectivas y prácticas pedagógicas de los actores institucionales acerca de los deberes escolares y su relación con las condiciones de su aplicación y el aprendizaje de las y los estudiantes.
- 4) Proponer, a través de la triangulación de los datos estadísticos, documentales y testimoniales recogidos, una reflexión sobre los sentidos que asumen los deberes escolares en la cotidianeidad escolar y sus eventuales desajustes o contradicciones respecto a los procesos de aprendizaje de niñas y niños en nuestro país.

Capítulo 1

Las Desigualdades Escolares En El Nivel Primario

1.1 El Problema De La Democratización Educativa En Contextos De Masificación Y Fragmentación en la Argentina reciente

Más allá de los avances registrados en América Latina en las últimas décadas en términos de la ampliación del acceso de la población a la educación obligatoria, la agenda educativa regional presenta aún grandes desafíos en pos de profundizar el proceso de democratización educativa (Poggi, 2013), de acuerdo a los niveles definidos por cada sistema. Si bien, como sostiene la autora, la educación primaria es un nivel que se encuentra prácticamente universalizado, a nivel regional y local existen múltiples brechas que ponen en evidencia que la expansión del nivel primario no se ha desarrollado de forma igualitaria.

En tal sentido, se ha mostrado cómo la expansión del nivel alcanza primero a la población urbana de sectores medios y altos, luego a los sectores más pobres, seguidamente a la población que vive en ámbitos rurales y a la población afrodescendiente poniendo en evidencia la interrelación de los factores de vulnerabilidad. Asimismo, Poggi (2013) sostiene que se observan brechas entre la proporción de adolescentes de 15 años con primario completo que se amplían según el área de residencia y el estrato social de origen.

A dichos clivajes que evidencian cómo los factores de vulnerabilidad se combinan para configurar un mapa educativo desigual en términos de acceso, se suman factores asociados a las desigualdades de las trayectorias y los aprendizajes adquiridos. Al respecto, Van Zanten (2008) distingue entre un proceso de “masificación” que define como de “expansión cuantitativa” de acceso a la educación secundaria por parte de las clases trabajadoras y una verdadera “democratización” reservada a las clases medias y altas que se benefician del incremento “cualitativo”, esto es, de acceso real al conocimiento socialmente relevante.

De acuerdo con el trabajo de Cervini *et. al.* (2017), que toma como base los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO (TERCE), un indicador de este problema a nivel regional en la escuela primaria se expresa en los altos niveles de repitencia. Según dicho estudio, y como se señala en la siguiente tabla, dicho fenómeno varía al considerar algunas variables dependencia y localización de la escuela, nivel socioeconómico de las familias, estructura familiar, actividad laboral, sexo y asistencia a

preescolar de la y el estudiante, que resultan determinantes para delimitar las líneas de la exclusión. Se concluye que el mayor porcentaje de repitencia se encuentra entre estudiantes varones (26,0%) que concurren a las escuelas rurales (33,5%), que pertenecen a las familias de menores recursos económicos (35,0 %), que trabajan (38,8%), que pertenecen a familias cuya estructura no es completa o no hay presencia materna (30,5%) y que no asistieron a preescolar (28,3%).

Tabla 1

Porcentaje de alumnos repitentes según las variables

DEPENDENCIA Y LOCALIZACIÓN	Rural	Pública	Privada
	33,5	23,3	10,8
NIVEL SOCIOECONÓMICO	Bajo	Medio	Alto
	35,0	22,9	13,2
ACTIVIDAD LABORAL	Fuera	Casa	Ninguna
	38,8	27,7	17,5
ESTRUCTURA FAMILIAR	Otra	Madre	Completa
	30,5	26,2	18,5
SEXO	Varón		Mujer
	26,0		19,9
PREESCOLAR	No		Sí
	28,3		12,6

Cálculo de los autores

Fuente: Cervini et.al. (2017, p. 206)

En este contexto, la preocupación por las desigualdades de las trayectorias de las y los estudiantes ha adquirido un lugar central en los debates académicos y políticos. De acuerdo con Poggi (2013):

La democratización cualitativa tiene que ver con lo que tradicionalmente se enuncia como la “calidad” de la educación, concepto sobre el cual sigue habiendo mucha discusión, fundamentalmente vinculado con el desafío de garantizar que los

alumnos puedan tener acceso al conocimiento definido como relevante para cada uno de los tramos de la educación (p.2).

Argentina, después del retorno a la democracia, experimentó cambios de gobierno con prioridades diversas en su agenda. El modelo económico de los años 1990 liderado por el ex ministro de economía Domingo Cavallo y el ex presidente Carlos Menem constituyó un punto de inflexión que introdujo transformaciones profundas y duraderas en la articulación entre el Estado y la sociedad argentina. La privatización de los principales servicios públicos, la apertura de la economía y la desregulación de diversos campos de actividad que ya había sido iniciada por la última dictadura cívico militar (1976-1983) se tradujeron en un debilitamiento sensible de las instituciones públicas en beneficio de la liberación de las iniciativas y los intereses privados. El Estado era devaluado, “había que desguazar y privatizar parte de las áreas de su competencia” (Poggi, 2013, p. 8). En este período se terminó de desarticular el sistema educativo nacional para equipar “la educación estatal y la privada otorgando a ambas el carácter de públicas, comenzó la descalificación de los docentes y el lenguaje de la administración empresarial se afirmó en los discursos y despachos gubernamentales” (ibid).

Con el desmantelamiento del Estado Docente se inicia un proceso de fragmentación educativa en la que los sectores populares son discriminados educativamente al acceder a instituciones que forman parte de circuitos escolares devaluados (Braslavsky, 1986; Filmus, 1988). El deterioro cultural que se produjo con la Dictadura y selló el menemismo, llegó al caos con el fracaso del gobierno de la Alianza, que afectó a la educación y a la cultura argentinas. En palabras de Puiggrós (2018), “de la mano de la economía de mercado, la privatización de la educación avanzó en América Latina. Esta economía de mercado ubica a la educación como un bien transable” (p.257).

De acuerdo a Puiggrós (2018), el gobierno de Néstor Kirchner que asumió en 2003 encontró, como resultado de las políticas menemistas, “la desorganización educativa más profunda de la historia” (p.290). En aquel momento se implementaron reformas democráticas y populares con el resultado de solucionar el conflicto salarial docente, la sustitución de las leyes neoliberales de educación, la realización de un extenso programa de construcciones y reparaciones de los edificios escolares y universitarios. Frente al fracaso de las políticas educativas previas de corte neoliberal, las gestiones kirchneristas desviaron fuertemente el camino de la privatización comenzado por el gobierno de Menem. La perspectiva de derechos está cada vez más presente desde un modelo que revaloriza al Estado, posicionado como

garante del desarrollo de políticas que aspiren al bien común y la equidad; de una educación inclusiva que apunte a garantizar el derecho a la educación a toda la población; educación que permita desarrollar las capacidades de cada uno y evitar los altos índices de repitencia desde grados tempranos (Puiggrós, 2008, p.284).

Una de las primeras medidas del gobierno de Kirchner fue enviar al Congreso proyectos que sustituyeron a las leyes de educación neoliberales: la Ley de Educación Nacional (26.206/06) - LEN , la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058/05), la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Sexual Integral (26.150/2006). La LEN de 2006 estableció la educación común, gratuita, inclusiva, democrática, acorde con el siglo XXI. Así como la Ley 1420 de 1884 estableció la obligación de concurrir a la educación primaria, la Ley Nacional de 2006 (LEN) sumó la obligatoriedad desde los 5 años hasta terminar la secundaria. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) diseñados durante el gobierno de Menem fueron reemplazados por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Asimismo, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente y el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. La Ley de Financiamiento Educativo dispuso un mejor equilibrio en el financiamiento específico de la educación ya que reparó parcialmente las desigualdades derivadas de la ley de coparticipación. Asimismo, se dictó la Ley de Formación Técnico Profesional, que estableció como finalidad del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) el “educar en una política educativa nacional y federal integral”, articulada entre “los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo” entre cuyas funciones estaba coordinar el funcionamiento de todas las instituciones de educación técnica del país. Otra política fue el Canal “Encuentro” del Ministerio de Educación, que permitió la llegada de contenidos educativos de calidad a los hogares argentinos.

Los gobiernos posteriores de Cristina Fernández de Kirchner (2007- 2011; 2011-2015) continuaron con estas políticas, llevando el presupuesto educativo a más del 6,50 del PBI; el analfabetismo a menos del 2% y logró la finalización masiva de la educación primaria y secundaria a través del Programa FINES. Durante este período se aprobaron leyes que establecieron la obligatoriedad de educación de las personas privadas de la libertad, el ordenamiento de los establecimientos educativos destinados a la primera infancia, la modificatoria de la Ley de Educación Superior, la fundación de nuevas universidades, entre otras. Se desarrolló el Programa “Conectar Igualdad”, que introdujo la digitalización en la enseñanza pública. Este Programa se desarrolló en base a un software nacional y permitió la producción de contenidos. En la síntesis que realiza Puiggrós (2018), “los tres gobiernos

Kirchneristas se caracterizaron por la intensa actividad en el Congreso de la Nación en materia de Educación” (p. 292).

En síntesis, la etapa de los gobiernos “kirchneristas” (2003-2007; 2007- 2011; 2011-2015) significó el fin de las políticas de ajuste estructural y las reformas pro-mercado, y el comienzo de una fase en la que el Estado empezó a adquirir una nueva entidad, tanto en el plano valorativo-ideológico como en las prácticas concretas (Thwaites Rey, 2010), que posibilitaron la implementación de políticas redistributivas, de ampliación de derechos y la responsabilidad pública por la garantía de esos mismos.

En el campo educativo, las denominadas políticas de inclusión se incorporaron en las agendas de la política educativa y se orientaron a revertir los procesos de exclusión y a disminuir las profundas desigualdades con todas las limitaciones que estos procesos tienen en el marco de las sociedades capitalistas. Los alcances y los límites de estas políticas constituyen temas de investigación y de debate, en especial a partir de la crisis del denominado “ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina” (Ouviña y Thwaites Rey, 2018) que supuso en Argentina el ascenso de Mauricio Macri a la presidencia en las elecciones de 2015 con el frente de partidos políticos denominado “Cambiemos”.

La alianza ganó las elecciones nacionales y las gobernaciones de varias provincias, entre ellas la Provincia de Buenos Aires (que registra el 37% del padrón electoral nacional). Esta coalición estuvo integrada por el partido Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical (UCR) y la Coalición Cívica para la Afirmación de una República Igualitaria (CC-ARI) que reunió, a su vez, a varias fuerzas políticas. El gobierno de “Cambiemos” estuvo integrado por empresarios, CEOs, profesionales, especialmente de la economía, el derecho y la comunicación e intelectuales orgánicos. Casi todos han ocupado cargos jerárquicos en corporaciones transnacionales y dirigido o participado de los *think tank* neoliberales situados en el país.

Así, el arribo de Mauricio Macri al poder inauguró una nueva coyuntura histórica para el país. En breve, se procedió al ajuste económico y al progresivo desmantelamiento de las políticas sociales con importantes efectos en lo educativo (Gluz, 2019; Feldfeber y Gluz, 2019). La preocupación por la inclusión se vinculó con la cuestión de la evaluación de la calidad, eje transversal clave que articuló la política educativa de la época (Rodrigo y Rodríguez, 2020).

Esta premisa se plasmó en una nueva arquitectura institucional que ubicó a las áreas de evaluación e información del sistema educativo en un alto nivel de jerarquía dentro del Ministerio. A su vez, se diseñaron nuevos programas e instrumentos de gestión que revalorizaron a la evaluación como el dispositivo privilegiado para informar y mejorar los procesos de inclusión educativa.

El gobierno del empresario e ingeniero Mauricio Macri puso en marcha un conjunto de estrategias orientadas a desmontar el sistema de educación pública favorecieron la penetración mercantil de los actores del mercado educativo nacional e internacional que ya se encontraban instalados mediante la experiencia noventista sobre los sistemas educativos reforzando de este modo la aceleración del proceso de privatización. Al mes de asumir, Macri comenzó a tomar medidas de desestructuración de la educación pública y de su apertura al capital privado. Tomó la propia experiencia de tercerización de funciones de la educación estatal acumulada en su gestión del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007-2015). De acuerdo con Puiggrós (2018), se acercó a las políticas de Menem al dictar la Ley de Ministerios (Decreto de Necesidad y Urgencia, DNU, 13/2015) que modificó la cartera de educación, al nombrarla “Ministerio de Educación y Deportes”, y se tuvo que emitir una nueva versión de dicho documento ya que se trató de “una copia de la legislación menemista” (p.306).

En el Foro Económico Mundial de Davos de enero de 2016, Macri se reunió con Sunny Varkey, fundador de *Gems Education Management Systems* (GEMS), una de las mayores empresas transnacionales de escuelas y asesoramientos educativos que se extiende en más de 70 países con 130 escuelas. Varkey fue invitado a desplegar en la Argentina su red escolar, sus servicios de asesorías y programas de capacitación docente. De esa manera se introdujo el programa de Escuelas de Liderazgo en Argentina en base al “Programa de Liderazgo e Innovación Educativa” (PIL). Dicho programa consistió en el entrenamiento de seis semanas de duración de dos participantes de cada escuela provincial, formando en dos semestres 900 directivos como líderes.

El Programa es financiado por el Deutsche Bank Americas Foundation, la Organización Román, la Fundación del Pilar, el CIPPEC (dirigido por CEOs de la gestión), Dibuja una Sonrisa y el Proyecto Educar 2050. El programa comenzó a aplicarse en zonas pobres, como casi todos los dirigidos a la formación de líderes comunitarios desde la óptica colonizadora. Las diez provincias elegidas constituyeron un blanco para instalar programas no gubernamentales. La comercialización de la educación pública por parte de Macri comenzó

cuando se desempeñó como Jefe de Gobierno de CABA, como la “Fundación Leer”. El Ministro de Educación Bullrich propulsó la articulación entre el mundo empresarial y el sistema educativo: “La educación es apertura de nuevos mercados. Es la mejora de la productividad”.

Este gobierno de Macri no cumplió los compromisos de capacitación fijados por la LEN y la Ley de Financiamiento Educativo, suspendió las contrataciones de coordinadores y tutores de “Nuestra Escuela”, programa de postítulos del Instituto Nacional de Formación Docente. Se pretendió transformar el Instituto Nacional de Educación Técnica con la idea de que forme los recursos humanos que las empresas requieran. Asimismo, se ejecutó sólo un 11% del presupuesto adjudicado al organismo y se dijo que el resto serviría para financiar una agencia de talento. Con base en las ideas neoliberales de los años 90, se sumaron cada vez más fundaciones y empresas destinadas a vender servicios educativos y donantes como la Fundación Benito Roggio, Chevron Argentina, Johnson & Johnson. Se convocó a *Teach for America* para ser introducido en escuelas públicas.

En síntesis, con el gobierno de Macri se produjo una marcada acentuación neoliberal en la orientación tanto de las políticas públicas en general como de las educativas en particular. Esto constituyó un escenario propicio para el fortalecimiento de las definiciones pretendidamente neutrales que predominan globalmente sobre la calidad de la educación. A partir de ese momento, la enseñanza y los aprendizajes se limitaron, principalmente, a la adquisición de conocimientos y competencias acordes a las necesidades de un mercado laboral flexibilizado. Esto conformó un planteo de nuevos sentidos en torno a la inclusión educativa, diferentes a los identificados durante los gobiernos kirchneristas (Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2020).

1.2 Medición Y Calidad. El Rol De Los Organismos Internacionales En La Evaluación De Los Sistemas Educativos.

La ampliación del derecho a la educación en términos de inclusión se ha convertido, en las últimas décadas, en uno de los objetivos centrales de las agendas de desarrollo de gran parte de las organizaciones multilaterales. En sus declaraciones y recomendaciones, la educación inclusiva se presenta como el método preferente para lograr la universalización de la educación en términos de accesibilidad y aprendizaje, y por tanto promover procesos de inclusión social.

Desde esta perspectiva, los enfoques inclusivos de la educación han pasado gradualmente de una versión limitada, preocupada por la integración y asimilación de personas con necesidades educativas especiales, a una perspectiva más amplia relativa a la integración de niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo. Concomitantemente con este proceso, el interés por el aprendizaje ha cobrado relevancia, y las definiciones más recientes se centran en la idea de calidad. Esto se entiende como el dominio de las y los estudiantes sobre el aprendizaje que es relevante para las necesidades del mundo productivo, científico y medible.

Esta visión de la educación inclusiva cuenta con el apoyo y la promoción de influyentes instituciones educativas tradicionales de todo el mundo, como la UNESCO. También ha sido adoptado y promovido por organismos regionales como la Organización para Asuntos Educativos, Científicos y Culturales (OEI) de los países iberoamericanos, que desde hace décadas viene creando planes encaminados a ampliar la educación en los países iberoamericanos.

A través de investigaciones, programas y una enorme capacidad de difusión global, las organizaciones internacionales se han convertido en actores clave en las discusiones educativas a nivel nacional. Por lo tanto, esto representa un cambio importante en la composición y las relaciones de poder entre los diversos grupos involucrados en las decisiones de política educativa nacional.

En la práctica, intervienen en la revitalización de procesos de convergencia política a nivel global, definiendo no sólo lo que se considera mejora educativa, sino también las acciones y acciones necesarias para lograrlo. Por lo tanto, actúan como protagonistas en el proceso de negociación y definición de un conjunto de temas que constituyen una agenda educativa global que sirve como marco para la reforma gubernamental (Dale, 2002; 2007; Ball, 2014).

Aunque las recomendaciones de los organismos multilaterales son poco homogéneas, existe consenso en que la educación es considerada como una de las áreas prioritarias de intervención para lograr el desarrollo económico, político y social de los países. Por lo tanto, lograr la universalización de la educación primaria y secundaria, reducir el analfabetismo y perseguir la calidad en términos de eficiencia educativa son tareas comunes a casi todas las

organizaciones, que están estrechamente relacionadas con el discurso político actual sobre la reevaluación del capital humano (Bonal et al., 2007).

Las evaluaciones internacionales relacionadas con América Latina han sido impulsadas principalmente por tres organizaciones especializadas en este campo: la AIE, la OCDE y el LLECE de la Oficina Regional Latinoamericana de Educación de la UNESCO (OREALC). Aunque la IEA es una organización académica privada e independiente, tiene fuertes vínculos con gobiernos que participan en una variedad de esfuerzos de evaluación y con prestamistas internacionales que financian muchas de sus iniciativas. La OCDE y el LLECE son organizaciones intergubernamentales que representan los máximos departamentos políticos y técnicos para la gestión y evaluación de la educación en los países miembros. Las pruebas de la OCDE, al igual que la IEA, se aplican a nivel mundial, mientras que las pruebas del LLECE se aplican a nivel regional.

Las pruebas internacionales de rendimiento escolar son herramientas de medición estandarizadas que se utilizan simultáneamente para grupos de edad específicos o grupos en varios países. Recopilan información sobre el desempeño de las y los estudiantes en una variedad de materias y varían en diseño y pueden ser un plan de estudios o no. Por lo tanto, este método de aprendizaje se desarrolló en base a una matriz común que representa los principales contenidos impartidos en el nivel estudiado en los diferentes sistemas; o responder a los distintos contenidos que se consideren necesarios para el éxito de la integración social y profesional, con independencia de los contenidos oficiales de cada país. También se recopila información sobre variables situacionales y escolares (Rodrigo, 2012).

1.3 Desempeños Escolares Y Desigualdades Persistentes. Argentina En Las Pruebas Perce, Serce Y Terce De La Unesco

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO fue iniciado entre los años 1994 y 1995. Se encarga de realizar los estudios comparados sobre el rendimiento escolar en áreas como Lectura, matemáticas y Ciencias. Genera estándares regionales. Recibe aportes financieros de los países miembros, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), de la Fundación Ford y del Banco Mundial.

El enfoque de Evaluación del LLECE considera la calidad de la educación como un concepto multidimensional, en el cual el logro de aprendizaje es un elemento imprescindible, pero no el único. De acuerdo a la UNESCO (2007) educación de calidad refiere también a

variables como eficiencia (buen uso de recursos), equidad (distribución de beneficios educativos), relevancia (que responda a las necesidades de la sociedad) y pertinencia (que responda a las necesidades de los estudiantes). En el marco de esta conceptualización, el logro del aprendizaje tiene un lugar importante como indicador de calidad.

El monitoreo de este logro, considerando la información desagregada respecto de los resultados alcanzados por distintos grupos de estudiantes, ha sido crucial para identificar carencias de equidad, en particular en lo que se refiere a etnias indígenas y el género. La persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza, y la alta proporción de población viviendo en zonas rurales continúan ofreciendo dificultades a la expansión de una educación de calidad en la mayor parte de la región.

El Primer Estudio Internacional Comparativo (PERCE) se administró en el año 1997 y evaluó Lenguaje y Matemática y Factores Asociados en Tercer y Cuarto Grado de Educación Primaria. Aparte de las Pruebas se realizaron cuestionarios de contexto a los alumnos, familias, profesores y directores de las instituciones escolares. Participaron Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú y República Dominicana. Con excepción de Cuba, cuyos alumnos estarían adquiriendo las competencias examinadas, el resto de países apenas estaría logrando las habilidades básicas. Publicados los primeros resultados, en el año 2000 se elaboró el segundo informe dedicado al análisis de los factores explicativos del bajo nivel de aprendizaje.

En dicho informe se confirman, entre otras cuestiones, las diferencias de logro en favor de las escuelas urbanas y privadas, las escasas desigualdades de rendimiento entre los sexos, y una fuerte asociación entre el bajo nivel socioeconómico de los estudiantes y el inferior rendimiento escolar (Rodrigo, 2012). El estudio permitió corroborar lo que otras investigaciones también habían detectado: que los factores externos a la escuela influyen en lo que acontece en ella. Sin embargo, el conjunto de factores asociados a las escuelas explica más de dos tercios de las variaciones en el resultado entre las escuelas. Esto demuestra que, si bien factores externos afectan los rendimientos, la acción pedagógica efectiva conduce a procesos de aprendizaje exitosos.

Entre las conclusiones figura que la falta de equidad puede originarse en el entorno en que la escuela está inserta. La diferencia del rendimiento entre las escuelas es menor que aquella observada en el índice Estatus Socio Cultural (ESC), considerando los cuatro

indicadores del contexto familiar⁴. La diferencia no radica en la ruralidad o urbanidad de las escuelas, o en su condición de pública o privada, sino en otros factores, algunos de ellos factibles de modificar mediante políticas adecuadas. El estudio indicó que en el mejoramiento de la calidad de la educación se debe prestar más atención a lo que sucede con los procesos educativos y a las características que diferencian a las escuelas al interior de cada estrato que a las características de los estratos en sí.

El PERCE entregó también elementos de juicio para configurar un modelo de escuelas eficaces, entendidas como aquellas que logran lo que se espera de ellas, esto es, que los niños y niñas aprendan. A partir de los resultados se desprende que el perfil de tal escuela ideal es aquella en la cual:

- La biblioteca cuenta con materiales instruccionales y libros en cantidad y calidad suficiente.
- Las y los docentes tienen formación inicial y postsecundaria, perciben que su remuneración es adecuada y se dedican solamente a enseñar en esa escuela.
- Las y los docentes perciben que los resultados positivos de sus alumnos o su fracaso dependen en buena medida de los mismos.
- Se incorpora la práctica formal de la evaluación del desempeño de las y los alumnos.
- Se privilegia la heterogeneidad no agrupando a los alumnos bajo algún criterio homogéneo.
- Se procura en el aula la existencia de un ambiente adecuado que propicie el respeto y convivencia armónica entre las y los alumnos.
- Las familias se involucran en el quehacer de la comunidad escolar.

Los informes del estudio indicaron que es indispensable hacer un esfuerzo mucho mayor para mejorar los aprendizajes en Lenguaje y Matemática. De manera especial, un mayor énfasis en elevar los niveles de aprendizaje en Lenguaje, ya que compromete todos los demás aprendizajes y las posibilidades futuras de los alumnos en el sistema educativo.

En cuanto a los resultados obtenidos, es relevante destacar la dispersión de los mismos a nivel regional. Los países se distribuyen en tres grupos. El primero es conformado por Cuba, con un puntaje definitivamente superior al resto. Argentina se ubica en el segundo grupo. El criterio de agrupamiento fue la dispersión de los resultados obtenidos entre los países, de tal

⁴ LyRiÖI-Ř2WŠäY mπ b1ØŠf ŘŠ ŠŘdzÖI-Ö1syŘŠ f2ä LJ1-ŘNŠÄTHπ / I-yÜÄŘI-Ř ŘŠ K2W1-ä IjdzŠ f2ä LJ1-ŘNŠä ŠäüIyŠyÖI-äI- f2ä ŘN1-ä ŘŠ ÜN1-ÖI-22T oπwŠÖdzNä2ä Ř1äLJ2y1öfŠä ŠyŠf K23I-11 è ππ 9äüNdzÖüdzN1- ŘŠf yğÖfŠ2 fI-Y1äI-11 Öä1 Šä 2 y2 ö1LJ1-11ŠyüI-ē y2 1Y1J2NÜI-yŘ2 ädz ŠäüI-Ř2 Ö1Ø1ēÜ

forma que éstos se distribuyeron en tres grupos. Como se ha mencionado, el primero (Cuba) alcanzó un nivel notoriamente superior al resto; los otros dos grupos lograron resultados más cercanos entre sí, con un bajo nivel generalizado de logro.

Como conclusión, el análisis de los resultados presentado por LLECE-UNESCO Santiago, indica que

Salvo en Cuba, los alumnos de Tercer y Cuarto Grado registran en mayor o menor grado deficiencias en el desarrollo de un aspecto, de las competencias comunicativa y matemática. Los niños en general aprenden a leer, pero tienen dificultades para comprender el significado y realizar interpretaciones a partir de los textos. Los niños en general aprenden números, relaciones numéricas, signos y estructuras matemáticas; pero no son capaces de resolver problemas matemáticos simples y complejos, ni de realizar aplicaciones a las situaciones cotidianas matematizables.”

⁵(PERCE, p.33)

Estas dificultades escolares se reflejan en los bajos logros académicos, vinculados con un alto índice de repitencia y abandono.

En el año 2006, el LLECE realizó su Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). A diferencia del PERCE, el SERCE buscó examinar el aprendizaje de los estudiantes de tercero y sexto grado de la educación primaria. Los países que participaron fueron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Se sumó también el estado mexicano de Nuevo León. Las áreas evaluadas fueron Lenguaje y Matemáticas, examinándose en un grupo particular de países el área de Ciencias (estos países fueron Argentina, Colombia, Cuba, El Salvador, Nuevo León, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay).

El SERCE también recopiló información sobre los factores asociados al rendimiento escolar. La evaluación se basó también en los contenidos que comparten los programas de enseñanza de educación primaria de los países participantes (UNESCO/LLECE, 2008). Para tal propósito se aplicaron pruebas estandarizadas y cuestionarios para recoger información sobre los estudiantes y sus familias, los profesores y las escuelas. A diferencia del Primer estudio, fueron incluidas algunas preguntas abiertas en las pruebas de Matemáticas y Ciencias. Estas diferencias hicieron que los resultados de las y los alumnos en ambos estudios no sean comparables directamente. Las pruebas fueron aplicadas durante el año 2006 y publicados sus resultados en el año 2008.

⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374760>, p.33

A modo de ejemplo, para el área de Matemáticas es posible agrupar a los países en cuatro grupos. En primer lugar, está Cuba con una puntuación muy superior al promedio de los países de la región. En segundo lugar, están los países con puntuaciones por encima del promedio regional, pero por debajo de las de Cuba. Entre éstos se destacan Chile, Costa Rica, México y Uruguay. En tercer lugar, están los países con puntuaciones iguales al promedio, entre ellos Argentina, Colombia y Brasil. Finalmente, en cuarto lugar, se encuentra el resto de países con puntuaciones menores a la media regional. Según los resultados del SERCE, en 16 países de América Latina y el Caribe, el 52% de los niños y niñas que cursan sexto grado en los países participantes se ubican en los niveles más básicos de desempeño.

En 2013, el LLECE desarrolló el Tercer Estudio Regional Comparativo y Evaluativo (TERCE) en el cual se evaluaron las mismas áreas y grados que SERCE. El propósito principal del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), fue evaluar la calidad de la educación en términos de logros de aprendizaje en los países participantes de América Latina y el Caribe, e identificar factores asociados a este logro. El TERCE evaluó logros de aprendizaje en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura) y matemática en tercer y sexto grados de primaria y, además, ciencias naturales en sexto grado. Del mismo participaron 16 sistemas educativos, 15 países más un estado subnacional: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el Estado de Nuevo León (México).

El desarrollo del TERCE y del SERCE en Argentina permiten el seguimiento de la calidad de la educación en la región ya que permite observar qué sucedió con el rendimiento de las y los estudiantes.

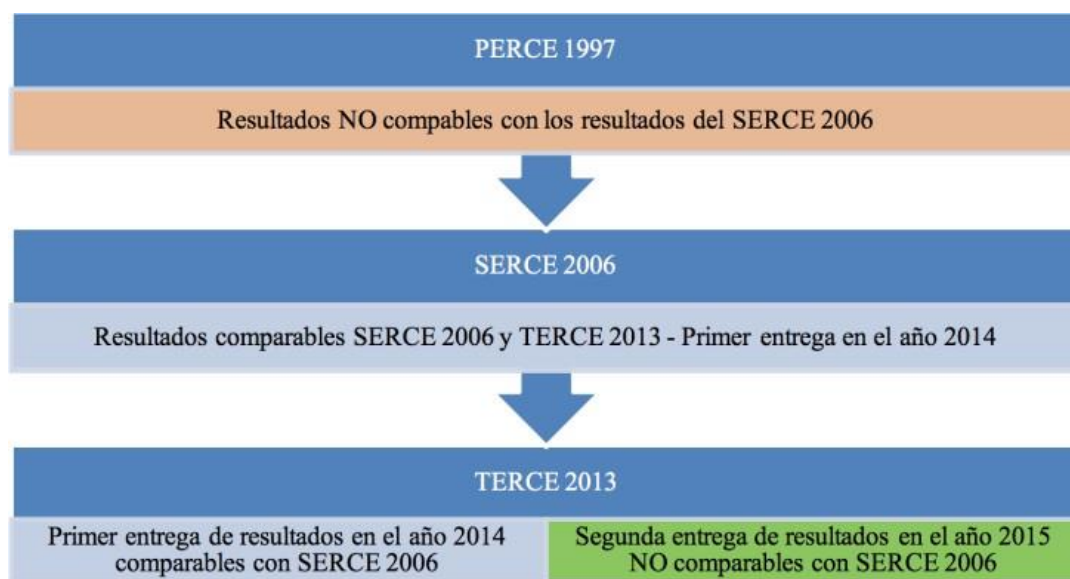


Figura 1: Trazado histórico de los Estudios de evaluación del LLECE (REICE, 2016)

De acuerdo a Leones, Scorzo y Rivas (2016), la lectura de los resultados del SERCE y el TERCE para el área de Matemática permite observar que a nivel nacional las y los estudiantes tanto en 3° como en 6° año, mejoraron su desempeño escolar, con una diferencia que es estadísticamente significativa y se encuentran por encima del promedio de la región. En general, la región mejoró en la resolución de las pruebas de Matemática.



Figura 2: Resultados comparados Matemática 3° y 6° año (REICE, 2016)



Figura 3: Comparación SERCE-TERCE. Matemática 3° año (REICE, 2016)

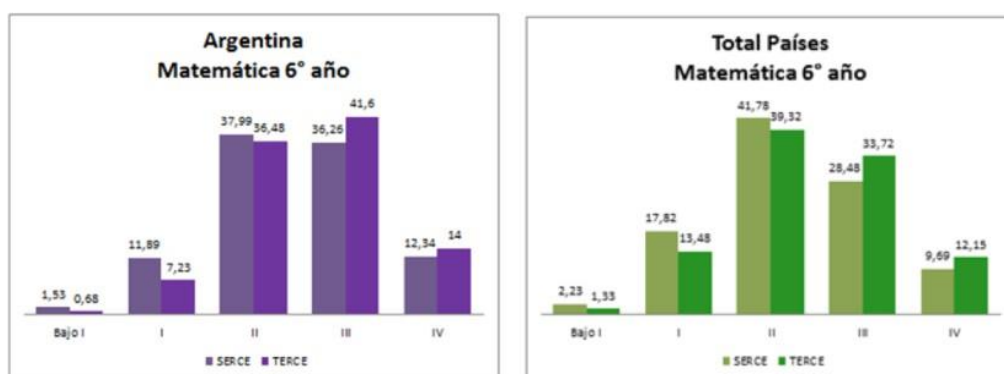


Figura 4: Comparación SERCE-TERCE. Matemática 6° año (REICE, 2016)

En lo que respecta al área de Lectura se observa que no hay diferencias significativas para la Argentina en la comparación SERCE/TERCE, tanto en 3° como en 6° año, ya que los puntajes se mantuvieron estables. Si bien los resultados fueron similares, se observa una tendencia de mejora para Argentina, que continúa ubicándose por encima de la media regional aunque con claros desafíos a futuro en términos de logros de aprendizajes.

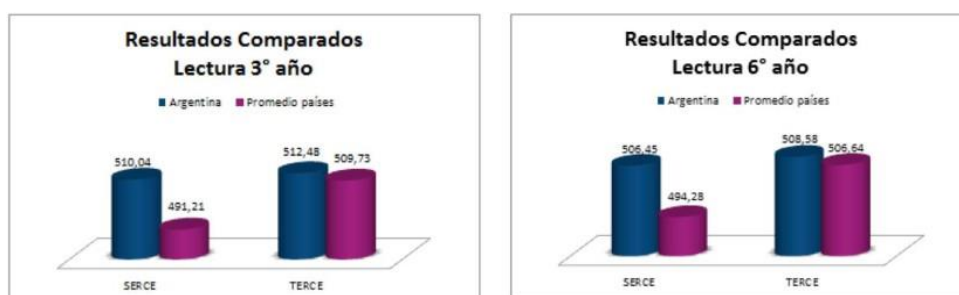


Figura 5: Comparación SERCE-TERCE. Promedio países y Argentina. Lectura 3° y 6° año (REICE, 2016)

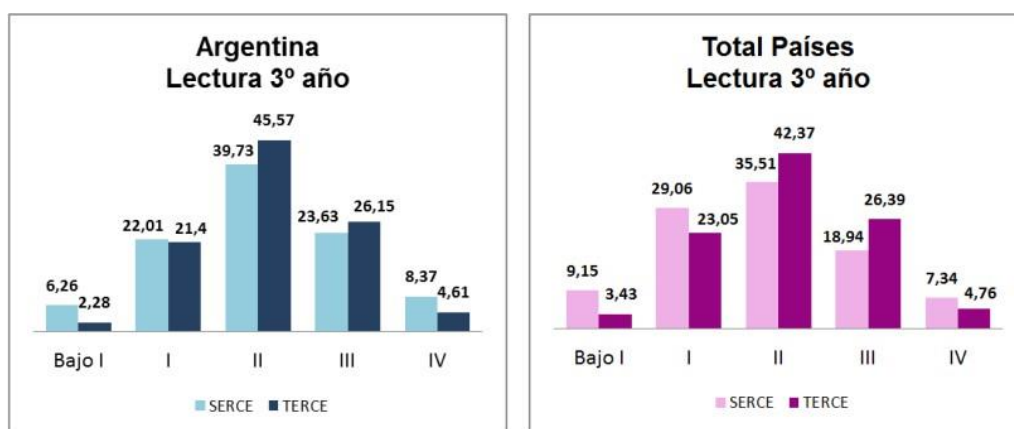


Figura 6. Comparación SERCE – TERCE. Niveles de desempeño - Lectura 3° año

Figura 6: Comparación SERCE-TERCE. Lectura 3° año (REICE, 2016)

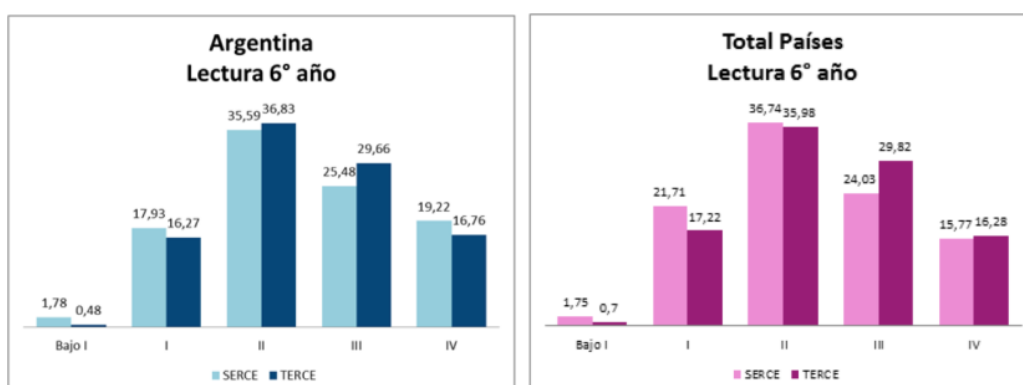


Figura 7: Comparación SERCE-TERCE. Lectura 6° año (REICE, 2016)

Para cerrar vale destacar que desde el enfoque del LLECE, la calidad de la educación es un concepto multidimensional, en el cual el logro de aprendizaje es un elemento imprescindible, pero no el único. De acuerdo a la UNESCO (2007) educación de calidad refiere también a variables como eficiencia (buen uso de recursos), equidad (distribución de beneficios educativos), relevancia (que responda a las necesidades de la sociedad) y pertinencia (que responda a las necesidades de los estudiantes).

En el marco de esta conceptualización, el logro del aprendizaje tiene un lugar importante como indicador de calidad pero no es el único. Como destaca el Sistema de

Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), las dimensiones del concepto de calidad involucran aspectos tales como : (a) las condiciones en que los estudiantes participan en los procesos de enseñanza aprendizaje (salud y alimentación, disposición a la escolarización, apoyo familiar, acceso al lenguaje en el que se imparte la enseñanza); (b) el ambiente en el que este proceso se desarrolla (ambiente escolar seguro, protector, de respeto de la diversidad, con acceso a materiales adecuados); (c) las características del currículo (un currículo que propicie logros relevantes en el ámbito de las competencias esenciales para la vida, los valores, y de las competencias creativas y afectivas); (d) aspectos relacionados con la cuestión docente (docentes capacitados en el uso de metodologías de enseñanza centradas en los estudiantes); (e) diseño de herramientas de evaluación que promuevan el acceso a los aprendizajes esperados, en términos de conocimiento, habilidades y actitudes.

Capítulo 2- Las Tareas Escolares Como Problema Pedagógico

Las tareas escolares se presentan como elemento constitutivo de las prácticas cotidianas de la escuela primaria. En efecto, en el marco de la organización pedagógica tradicional, la asignación de las tareas escolares para el hogar es considerada como una manera efectiva de fortalecer el aprendizaje y la responsabilidad del estudiante. Sin embargo, como señalan Barrera Villalón y Glz. Tronaria (2011) para el caso de EEUU donde se inicia la línea de investigación en la temática, el sentido y la relevancia otorgada a esta práctica en las escuelas no ha permanecido invariable y ha estado sujeta a los distintos contextos históricos y políticos.

Las autoras identifican algunos momentos en EEUU que marcaron posiciones críticas a la asignación de tareas para casa. Hasta antes del siglo XIX no existían registros de eventos importantes acerca de la oposición a la tarea. No fue hasta finales del siglo, en el año 1897, que el Dr. Joseph Mayer Rice criticó los objetivos de la tarea después de haber realizado un proyecto de investigación con niños. En sus resultados encontró que, a pesar de que los niños practicaban arduamente ortografía (*spelling*) en sus casas, no se observaban mejoras en su habilidad ortográfica. No sólo no mejoraba la habilidad ortográfica sino que tampoco se traducían en mejores resultados académicos (Gill y Schlossman, 2004).

A partir del siglo XX hubo movimientos que buscaron regularizar la cantidad de tarea que se mandaba a los niños desde 4to año de primaria hasta 2do de liceo/ Secundaria Básica⁶. La asociación de padres y maestros presionaron a los colegios para que disminuyeran la cantidad de deberes enviados a los niños. En la década de 1930, las críticas hacia los deberes fueron acentuadas señalando a la tarea como una amenaza contra la salud de los niños ya que los privaba del juego el cual se pensaba que era esencial para su desarrollo. Hubo quienes también se preocupaban por el tiempo que la tarea quitaba a los niños de convivir con su familia. De este modo la tarea, además de causar alteraciones en las relaciones familiares, fallaba en cumplir los objetivos de mejorar el rendimiento académico de los niños. En cuanto a la opinión de la familia era evidente que, en su gran mayoría, no querían que los deberes desaparecieran. Si bien estaban de acuerdo con la idea de que no se enviaran en grandes cantidades, querían que sus hijos e hijas dedicaran un tiempo al día para estudiar en casa.

⁶ <https://iicana.org/asesoria-educativa/sistema-educativo-de-estados-unidos/>-Ver Anexo C

Las familias de aquella etapa alentaban la realización de las tareas desde el 1er grado, aunque fueran actividades cortas que con el paso de los años de escuela se fueran aumentando paulatinamente hasta llegar a una hora diaria en los grados más avanzados. Además de confiar en que la tarea podría beneficiar los resultados académicos de sus hijos e hijas, los padres en ese entonces veían en la tarea dos apoyos. El primero, que los niños y las niñas se quedaran en casa a completarlos y no estuvieran expuestos a situaciones de peligro en la calle. En segundo lugar, permitía a los padres enterarse de lo que estaba sucediendo en la escuela a través de las tareas (Gill y Schlossman, 2004).

En la década de los años 50, en el marco de la Guerra Fría, las posturas críticas de las tareas empiezan a debilitarse en EEUU detrás de la idea de que la ventaja bélica demostrada por la Unión Soviética se explicaba por la presencia de niños más inteligentes que trabajaban más duro en la escuela (Marzano, 2007). Se infiere, a partir de este hecho, cómo los deberes fueron concebidos a partir de un interés económico y factor de poder para las decisiones sobre su utilidad y su función para mejorar el “rendimiento” de sus estudiantes; se construye una relación utilitarista en su implementación.

Como se ha mencionado, en la historia de los deberes escolares en los Estados Unidos, la misma se ha visto afectada por distintas corrientes que se oponen y en las diferentes décadas a lo largo de la historia lo que se puede concluir es que en un momento de la historia se consideró a la tarea para el hogar como determinante en el rendimiento escolar. Dicha decisión no fue por cuestiones de azar, sino que respondió a la capacidad del adversario político para superar al país en el desarrollo tecnológico. Ideológicamente se determinó que el sistema educativo tenía falencias frente a la capacidad del adversario de poder lanzar al espacio al Satélite Sputnik.

Para el año 1966, algunas reformas empezaban a aparecer nuevamente. La concepción de tareas más dinámicas y menos teóricas y la desaparición de la tarea del día viernes para poder dejar los fines de semana libres fueron algunas de ellas (Gill y Schlossman, 2004). A partir de entonces han aparecido distintas líneas de investigación que se interesan en la problemática de las tareas como factor asociado al rendimiento escolar. Se pueden mencionar los estudios realizados por Cooper, quien después de realizar 120 estudios publicó en 1989 el libro *Homework*, seguido por la primera edición de *The Battle over Homework*. Luego, a mediados de los años ‘90 realizó un estudio que involucró a 80 docentes y 700 familias. Dicho estudio fue publicado en la segunda edición del citado libro y en el año 2007 publicó la tercera edición, después de acceder a 60 estudios realizados sobre la eficacia de las

tareas para el hogar, 60 sobre la relación entre el rol de los padres y su involucramiento en las tareas y numerosos estudios sobre las características de las tareas y su eficacia (Cooper, 2007).

A partir de los años 1990, algunas investigaciones académicas comienzan a cuestionar la relevancia de aquella práctica poniendo de manifiesto que las tareas escolares se estaban convirtiendo en una práctica rutinaria carente de sentido (Giraldo y Taborda Caro, 2012). En consecuencia, algunas posiciones señalan la necesidad de unir esfuerzos para mejorar la asignación de las tareas escolares, puesto que a veces se convierten en un castigo para el estudiante, otros consideran, por el contrario, que deberían eliminarse (*ibid*).

De acuerdo a Perrenoud (2006) “Con la ortografía, el horario escolar y los castigos, los deberes es uno de esos temas inagotables que rápidamente desata la polémica” (p.160). El autor señala que la lucha contra las desigualdades requiere del apoyo integrado en clase y la diferenciación de la enseñanza (p. 167) y manifiesta su disconformidad en lo que respecta a la implementación de las tareas, a las que incluye dentro del concepto Tiempo del Trabajo en Casa (TTC). La publicación “Comunidad Escolar” del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España publicó un artículo el 17 de abril del 2012 en el que evidencia la complejidad del tema tareas. Se expone este ejemplo para evidenciar la complejidad del tema en diversos países.

A partir de la convocatoria de quince días de “huelga de deberes” en el año 2012 por parte de la mayor asociación de padres de alumnos de Francia, como protesta por la excesiva carga de trabajo escolar de los niños y niñas de Primaria, Asociaciones de padres de España se manifestaron desde dos posturas opuestas. Mientras una de las Asociaciones manifiesta que las tareas escolares resultan ser una subcontratación pedagógica para las familias, generando conflictos entre padres e hijos y acentuando las desigualdades entre los niños que pueden recibir apoyo en la casa y los que no y afirman que se demostraría un fracaso del sistema educativo al abrumar a los niños con tareas que deberían haberse realizado en la escuela y que no pueden resolver por sí solos, sin la ayuda de un adulto o de un maestro.

Por otro lado, advierten sobre el equilibrio que hay que asegurar entre el tiempo que les demanda a los niños resolver las tareas escolares y aquellas actividades deportivas, culturales o de esparcimiento que tienen derecho a realizar y contribuyen a su desarrollo personal. Desde otra posición, se sostiene que las tareas escolares son imprescindibles para formar crecientemente hábitos de trabajo, organización y autonomía en los niños, y que la

cantidad de horas dedicadas para realizarlas está relacionada directamente con su resultado académico.

Se considera la actitud de las familias entre aquellas que esperan y demandan tareas de parte de la escuela y las que se manifiestan en contra de las mismas por considerarlas una sobredemanda: los padres protestan porque los deberes son muchos o pocos, demasiado difíciles o demasiado fáciles, o que requieren de su tiempo y no lo tienen (Núñez Pérez, 2012). Cooper, Robinson y Patall (2006) sintetizan esta problemática y resumen la misma cuando señalan que las tareas para el hogar causan “desavenencias” entre la escuela y las familias.

En el marco de estos debates interesa profundizar en tres líneas de estudios que, desde diferentes abordajes teórico-metodológicos, resultan relevantes como antecedentes de esta investigación. Se trata de estudios interesados en abordar la relación entre tareas y rendimiento académico (Cooper, 1997); la relación entre las desigualdades sociales y deberes escolares (Meirieu, 2005) y finalmente el vínculo entre las oportunidades de aprendizaje y los logros educativos (Cervini, 2011).

2.1 La Perspectiva De Los Estudios Sobre La Relación Entre Tareas Y Rendimiento Académico

La relación entre la realización de estas actividades y el nivel de aprendizaje del niño ha sido ampliamente investigada a nivel internacional (Cooper 2006; Núñez Pérez et.al. 2015). Los argumentos que dan cuenta de la incidencia positiva de la realización de tareas para la casa sobre los procesos de enseñanza aprendizaje resaltan los beneficios que implica la adquisición de hábitos de estudio y autonomía de los estudiantes (Hernández Lajara y Sánchez Pérez, 2015) y las actitudes hacia el trabajo del alumnado. En educación primaria, los deberes suelen asignarse, entre otros motivos, para que el alumnado aprenda a gestionar mejor su tiempo de estudio revisando el material de clase (Regueiro *et al.*, 2015) destacándose como positivo el refuerzo que suponen para el aprendizaje. Desde esta posición resultan relevantes los aportes de Cooper, Patall y Robinson (2006) que en una síntesis de investigaciones realizadas en Estados Unidos en el período 1987-2003 que abarcó los niveles primario y secundario, acuerdan que las tareas para el hogar tienen un impacto en las trayectorias escolares.

De acuerdo a la primera línea de investigación conducida por Cooper (2015), los deberes escolares, denominados también tareas para la casa, son definidos como las “tareas

asignadas a los estudiantes por los profesores/ docentes para ser realizadas en horas no escolares” (p.4). Desde este enfoque los deberes escolares se relacionan con tres elementos centrales: 1. el tiempo de exposición, 2. el énfasis en los contenidos y 3. la calidad de la instrucción. Si bien Cooper considera que los deberes escolares tienen un impacto positivo en las trayectorias educativas en su libro “*The Battle Over Homework*” publicado en su primera edición en 2007 y en su tercera edición en 2015, el autor diferencia aspectos positivos y aspectos negativos en su implementación.

Los efectos positivos incluyen una mejor retención del conocimiento, una mejor formación de conceptos, un mejor pensamiento crítico y un mejor procesamiento de la información. Los efectos negativos incluyen una pérdida de interés en el material académico, fatiga física y emocional y disminución del tiempo de ocio. El autor señala que los deberes escolares pueden acentuar las desigualdades sociales existentes y entre aquellos estudiantes de rendimiento alto y rendimiento bajo. Por lo tanto justifica que el tema se presente, a partir de los efectos, como controversial.

Dentro de las conclusiones del estudio realizado por Cooper, Robinson and Pantall (2006) se hace referencia a la complejidad de la temática abordada ya que los estudios no son concluyentes como para dictar una política escolar a partir de los trabajos empíricos, puesto que no existen generalizaciones posibles y, sin bien hay investigaciones disponibles, las mismas se oponen en las conclusiones.

Dentro de los 120 estudios realizados por Cooper, en 20 estudios llevados a cabo entre los años 1862 y 1986, 14 mostraron efectos positivos de las tareas frente a 6 demostraron lo contrario. Una interesante conclusión de estos estudios determina la importancia de las tareas para el hogar y cómo los resultados varían de acuerdo al nivel. El estudiante secundario promedio superó en su rendimiento en un 69% al realizar tareas frente a los que no realizaron tareas; en el primer ciclo de secundaria, el promedio del efecto de la tarea para el hogar se reduce a la mitad y en primaria no hay una asociación directa entre la realización de tareas y desempeño escolar.

De acuerdo con Cooper *et al.* (2006) las diferencias entre los niveles del nivel educativo y rendimiento debido a la asignación de tareas para el hogar, pueden ser causadas por la diferencia en los estadios y las posibilidades de interpretación de la información o falta de estimulación en el nivel primario. Las distracciones en el hogar y sus efectos en la capacidad de concentración pueden afectar más a los niños y niñas en este nivel como

también la falta de hábitos de estudio. En base a la evidencia provista por los estudios, los y las docentes implementan tareas para el hogar para favorecer la administración del tiempo. Los autores recomiendan realizar más estudios para verificar la correlación tareas-rendimiento considerando los distintos años de primaria (p.50).

Dentro de los beneficios de la implementación de tareas para el hogar, de acuerdo al resumen de los estudios realizados, se menciona el desarrollo del espíritu crítico, procesamiento de la información y capacidad de comprensión y el mejoramiento de los hábitos de estudio. Los efectos negativos enumerados consideran el cansancio y fatiga que resultan de la realización de la tarea, la falta de tiempo libre, la interferencia de la familia que conlleva a la confusión en la interpretación y en la presión que la familia ejerce para que dichos deberes se realicen, la copia de los mismos, la ayuda extraescolar y las marcadas diferencias en el rendimiento (*“high and low achievers”*). Se enfatiza que la diferencia entre este rendimiento se debe, en ciertas circunstancias, a las diferencias económicas.

Cooper (2007) señala que las tareas para el hogar deberían tener distintos objetivos en los primeros años de primaria. Para los tres primeros años, las consignas deberían mejorar actitudes positivas, formar hábitos, permitir que los padres se involucren en las tareas y reforzar habilidades que se introducen en clase. Para los alumnos y alumnas de primaria superior (4to, 5to y 6to) la tarea juega un papel más directo en mejorar el rendimiento académico de los niños y niñas. En 6to año los deberes juegan un papel importante en las calificaciones y resultados de exámenes.

2.2 La Mirada Acerca De La Desigualdades Sociales Y Deberes Escolares.

Los potenciales aportes y límites de las tareas escolares para la casa para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden enmarcarse dentro de una discusión que cobra sentido en y bajo distintas circunstancias, si consideramos las desigualdades sociales que exceden al sistema educativo, pero que lo afectan directamente. De acuerdo a Sellers (2006) las tareas podrían generar adicionalmente efectos contraproducentes si no son administrados correctamente provocando estrés en los niños y una mala actitud hacia la materia, además de generar conflictos con los padres por la presión que ejerce su realización en el hogar. Asimismo, se sostiene que engendran un cansancio que repercute en la calidad del trabajo en clase, y suscitan el desarrollo de actividades comerciales (academias de “refuerzo escolar”, “clases particulares a domicilio”) que ponen en peligro la equidad de tratamiento que debe garantizar el servicio público.

De acuerdo con Meirieu (2005), las desigualdades sociales y familiares que afectan sistemáticamente el trabajo escolar remite no sólo a las condiciones económicas y materiales de vida sino sobre todo, al entorno cultural. Según el autor, desde la creación de la escuela, los deberes para hacer en casa generan desigualdades en la medida que remiten responsabilidades a los padres o al entorno del niño y suponen del cuidado de dar consejos o proporcionar ayuda, que quienes cuentan con los recursos están preparados para asumirlo.

Como han demostrado las investigaciones sobre el tema, no solo la cantidad de tiempo adicional que requieren las tareas se distribuye desigualmente entre los niños y niñas de diferentes sectores sociales, sino que el sentido que éste adquiere entre las clases resulta una cuestión central para dar cuenta de las desigualdades implicadas en la variable temporal que suponen las tareas y el aprendizaje. El estudio comparativo de Anette Laureau (2011) sobre la socialización de los niños en las clases favorecidas y las clases trabajadoras en EEUU resulta ilustrativo del uso diferencial del tiempo de los jóvenes fuera de la escuela en función de la posición social.

En el caso de las y los hijos de las clases medias y altas, se despliega lo que la autora denomina como una *culturización concertada (concerted cultivation)*, en la que las actividades realizadas se orientan a la obtención de las mejores y más útiles actividades extraescolares, interesada por los contenidos de la escuela y que inculca habilidades que superan los currículos oficiales, lo que se explota en forma de logro y rendimiento académicos. En lo concerniente a pautas de interacción, de registro lingüístico, de hábitos y modos cognoscitivos, en este tipo de socialización se adquieren paulatinamente las habilidades del futuro profesional.

En las y los hijos de las clases obreras en cambio, debido al tipo de empleos, el escaso o menor capital económico, el tipo de jornadas laborales y el bajo nivel cultural de la familia, la socialización de niñas y niños es “despreocupada”, consistente con el ámbito social y sus posibilidades. De acuerdo a Herrero (2011), socializar en ambientes donde está presente un elevado capital cultural y económico (que es también importante para la educación) forma habitus mejor ajustados a los requerimientos de la educación formal y de sus itinerarios más selectos, lo que tendrá luego su importancia en la construcción de biografías atractivas en el mercado.

No obstante, en este último punto no sólo es importante el nivel de logro en la educación formal, sino también las redes sociales. A su vez el tipo de redes y su “calidad”

para permitir construir trayectorias privilegiadas está claramente en función del capital económico y cultural, como los términos de una ecuación (Bourdieu, 1998; 2008).

En este punto es útil señalar que el capital cultural tiene tres estados de existencia: como disposición o habilidad incorporada, en la forma de saberes y aptitudes; como propiedad objetivada, en forma de textos, herramientas, máquinas y objetos de arte y finalmente como insignia institucionalizada en la forma de títulos, credenciales, licencias y habilitaciones. Además de la inversión monetaria para adquirir las herramientas necesarias para incorporar capital cultural, su incorporación requiere una significativa inversión de tiempo y esfuerzo personal (Tenti Fanfani, 2004).

Las familias que disponen de mayores volúmenes de capital económico son quienes están en mejores condiciones para “comprar” el tiempo necesario destinado al estudio. De este modo, la transformación del capital económico en capital cultural colabora en la reducción de los costos de transmisión en el caso de las familias mejor ubicadas y al consagrar el capital cultural en la forma de títulos, diplomas y distinciones, la institución escolar legitima esta transmisión. De allí que desde la perspectiva crítica, se postula que la posibilidad de incidir sobre la inclinación reproductiva del sistema escolar a mantener las diferencias de posición social de las familias, entre otras cuestiones requiere que la tarea que se realiza “fuera” de la escuela debe ser pensada como una tarea “de” la escuela; ejercicios personalizados, estimulantes y accesibles, que los alumnos / las alumnas habrán aprendido primero a hacer en clase.

En línea con Meirieu (2005), “aprender es poner en funcionamiento una serie de actividades para tratar la información” (p.19), cuestión que no ha de abandonarse a la buena voluntad y a la competencia aleatoria de las familias. Esto supone desnaturalizar un proceso histórico y cultural que implica reconocer que los aprendizajes suponen para un niño poder prolongar fuera de la escuela y sin las orientaciones de su maestro, su oficio de alumno. De acuerdo al autor es conveniente evitar “enviar a casa aprendizajes fundamentales para el éxito escolar de los alumno. El aprendizaje no puede reducirse a una simple recepción de información en clase, que basta con repasar después en casa. “ No basta con que todos puedan acceder a distintos conocimientos, es necesario que cada uno pueda “interiorizarlos” (p. 20). De aquí que, para garantizar la asimilación de los conocimientos y el tiempo de exposición al contenido, el docente se sirva de la práctica de los deberes bajo supuesto de convertirse en herramientas pedagógicas que contengan “ejercicios personalizados, estimulantes y accesibles, que habrán aprendido primero a hacer con él y que servirán para preparar o

completar convenientemente el curso, con el fin de que los alumnos desarrollen, progresiva y gradualmente, su autonomía y su responsabilidad, el sentido de la organización, la preocupación por profundizar y el gusto por el trabajo bien hecho” (p. 25).

Meirieu hace referencia a una situación que, de acuerdo a la experiencia, se manifiesta en el nivel primario y secundario en el sistema escolar. Advierte que no se han de realizar interpretaciones demasiado simplistas.

Hay familias modestas que proporcionan a sus hijos una ayuda más eficaz que otras más acomodadas. Un ambiente sereno, adultos atentos y confiados, momentos de auténtico intercambio entre padres e hijos constituyen apoyos importantes que no siempre se encuentran en familias que, sin embargo, se llaman privilegiadas. Llega a ocurrir que la presencia de suntuosas bibliotecas y de varios ordenadores conectados a Internet no pueda hacer olvidar esas comidas tomadas a toda prisa sin apenas tiempo de hablarse, esas miradas furtivas al cuaderno de la correspondencia o a un deber del que el niño está orgulloso y que, a pesar de ello, no consigue interesar ni siquiera unos segundos a su padre o su madre (Meirieu, 2005, p.14).

Las condiciones económicas son decisivas pero lo verdaderamente determinante es el entorno familiar. Las diferencias pueden ser significativas con iguales ventajas y desventajas socioeconómicas. El autor remarca la importancia del entorno familiar. “Democratizar verdaderamente el acceso al saber supone aportar a los alumnos en clase y en las estructuras institucionales adaptadas, la ayuda que por otra parte les falta” (Meirieu, 2005, p15).

2.3 La Noción De “Oportunidad De Aprendizaje” Para El Estudio De Las Desigualdades De Los Logros Académicos

Más allá de las diferencias atribuidas al rol de las tareas en los procesos pedagógicos derivadas de las preocupaciones teórico metodológicas de las perspectivas señaladas, un aspecto común refiere a la consideración acerca de las condiciones de aplicación de las tareas como elemento central para que éstas se constituyan como experiencias formativas capaces de ampliar los márgenes de oportunidades de aprendizaje en los niños (Cooper *et al.*, 2006). Ello supone atender a dos cuestiones íntimamente relacionadas, aunque distinguibles analíticamente: por un lado, que los docentes perciban a los deberes como un contenido escolar (es decir, que sean efectivamente planificados, distribuidos y evaluados por el docente), y por otro, que los estudiantes sean poseedores de ciertos recursos y habilidades para apropiarse de la cultura escolar fuera del aula. Esta segunda dimensión del problema de

los deberes refiere no solo a la disposición del tiempo concreto por parte del alumno para realizar las tareas en el hogar sino que el estudiante sea capaz de prolongar fuera de la escuela y sin las orientaciones de su maestro, su oficio de alumno. La distancia o afinidad que existe entre la cultura escolar y el *habitus* familiar, es decir la presencia o ausencia de algunas de las características que definen la actividad dentro de la escuela (el espacio, los modos, los tiempos, las formas propias de lo escolar y, fundamentalmente el sostenimiento del docente) y que presuponen las tareas escolares, resultan, en efecto, elementos de peso en la apropiación diferencial de las tareas por parte de los alumnos y, por ende, en el proceso de aprendizaje.

En el marco de estas preocupaciones, resultan relevantes los aportes de la tercera línea de estudios orientada a conocer el rol de los deberes escolares sobre el mejoramiento del nivel académico. Si bien existe un amplio acuerdo de que en una sociedad democrática el principal objetivo del sistema de educación básica o primaria debería ser que todos los estudiantes aprendan los contenidos curriculares mínimos y obligatorios, el análisis de los datos de Argentina y América Latina provenientes de los programas de evaluación de la calidad de la educación indican que este objetivo no ha sido alcanzado “debido principalmente a la persistencia de un perfil de distribución de los logros escolares fuertemente afectado por las características socioeconómicas de alumnos y escuelas, lo que refleja la profunda segmentación socioeconómica de las instituciones educativas.” (Cervini, 2011, p. 2).

Esta segmentación demuestra la inviabilidad de cualquier transformación educativa que no considere simultáneamente la calidad y la equidad como dos valores-objetivos (Cervini, 2002:179). El concepto de equidad involucra tres componentes, a saber: (i) la extensión de la escolaridad obligatoria a 10 años, incluyendo el pre-escolar, con la cual se pretende que los contingentes poblacionales de origen más humilde no abandonen el sistema al terminar la primaria; (ii) nuevos enfoques pedagógicos para que todos los alumnos accedan por igual a competencias que faciliten el aprendizaje futuro, como por ejemplo, el razonamiento crítico; (iii) vigencia del principio según el cual “todo alumno es educable” (Cervini, 2002:180), superando así la idea institucionalizada de la culpabilidad del alumno por su fracaso, muchas veces vinculado a sus condiciones familiares de origen, y desarrollando prácticas y formas organizativas que signifiquen mayores posibilidades equitativas de aprendizaje de los alumnos.

Sobre estos supuestos, la noción de “oportunidad de aprendizaje” (OdA de aquí en adelante) resulta central para comprender los procesos de distribución de los logros escolares. La OdA fue definida por Carroll (1963) como “tiempo asignado para el aprendizaje de un

contenido curricular específico, el cual debía relacionarse con la perseverancia (el tiempo de involucramiento activo) y la aptitud del alumno (tiempo requerido para dominar la tarea), más el tiempo adicional debido a una baja calidad de la enseñanza, para predecir el nivel de aprendizaje final del alumno”. (Cervini; 2011, p.3) Nótese que esta definición incluye además de la exposición de los contenidos, un componente clave: “la calidad de la enseñanza”, el cual involucra las características del docente, su comportamiento en el aula y los recursos materiales disponibles.

Si se tienen en cuenta las desigualdades socioeconómicas de estudiantes y escuelas, la OdA escolar “puede entenderse como los recursos, las prácticas y las condiciones institucionales de la escuela que proporcionan a todos los alumnos, más allá de las características personales y contextuales extra-escolares, una efectiva oportunidad de aprender el currículum mínimo establecido para “compensar” las desigualdades de origen, haciendo posible que todos los alumnos alcancen el umbral educativo socialmente definido” (*Ibid*).

Entonces, al analizar los logros escolares se debe considerar si todos los /las estudiantes han tenido las mismas oportunidades de aprender el material sobre el cual son evaluados. La interpretación de un resultado insatisfactorio en un contexto en el que los estudiantes han recibido lecciones y materiales pertinentes debe ser diferente de la interpretación del mismo resultado en un contexto en el que los estudiantes nunca han tratado el tema en clase ya que este grupo no ha tenido oportunidades de aprendizaje en el tema que es materia de evaluación.

Las cuatro variables más frecuentes en la investigación de la OdA son la cobertura del contenido curricular, la exposición al contenido (tiempo), el énfasis en el contenido curricular y la calidad de la instrucción. Pero, dado que el concepto de OdA fue cambiando desde uno muy estrecho – ej. “exposición al contenido de la prueba” - hacia otro más amplio, las investigaciones empíricas han utilizado una gama amplia de indicadores: enseñanza de los ítems de la prueba, extensión horaria de instrucción, énfasis en contenidos y habilidades durante la enseñanza, nivel de exigencia cognitiva y académica a través del agrupamiento de alumnos con diferenciación curricular, exposición o cobertura de contenidos, cantidad de lecciones enseñadas, cobertura de materiales curriculares, percepción del maestro sobre el nivel de habilidad de los alumnos, práctica de evaluación y asignación de tareas para la casa, indicador de nuestro interés específico. Se han incluido, además, la calidad de los recursos escolares materiales y humanos; tales como experiencia docente, actividades de

profesionalización de los docentes, conocimiento de los contenidos o graduación en el área y calidad de la enseñanza.

Numerosas investigaciones han indicado que los niveles y la distribución de los aprendizajes escolares dependen en gran medida del acceso a la oportunidad de aprendizaje (OdA), un factor típicamente escolar (Cervini, 2011). En Argentina, un análisis de los datos provenientes del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa realizado por Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) en el año 2000 en sexto año de la educación primaria, encontró que la OdA es un predictor significativo del logro en Matemática, aún bajo “control” del nivel socioeconómico del alumno, de la “composición” socioeconómica de la escuela y de los recursos escolares en la escuela (Cervini, 2011). El estudio incluye la ‘frecuencia de tareas para la casa’ como uno de los indicadores de la OdA y estima la intensidad con que la OdA mediatiza el efecto de factores extra-escolares individuales y contextuales sobre el logro del alumno. Otro estudio anterior (Cervini, 2001) realizado con los datos provienen de la prueba de matemáticas aplicada a una muestra probabilística de alumno de 6º y 7º año de la EGB durante el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de 1997 había llegado a las mismas conclusiones en relación a tres indicadores de OdA, “El análisis de los datos ha confirmado que, en Argentina, los rendimientos escolares se relacionan fuertemente con la ‘oportunidad de aprender’ (OdA) ofrecida al alumno” (Cervini; 2001, p.5).

De acuerdo al Informe de Resultados del TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) implementado en el año 2013 y cuyo propósito principal fue evaluar la calidad de la educación en términos de logro de aprendizaje en los países participantes de América Latina y el Caribe, las prácticas educativas en el hogar pueden tener un efecto potenciador de los aprendizajes. Por ello es importante comprender cómo el entorno familiar se relaciona con el rendimiento. Estas prácticas son, en mayor medida, reflejo de las posibilidades, intereses y expectativas de los padres, lo que a su vez se relaciona con su propio nivel educativo y socioeconómico. Dentro de dicho factor se incluyen las expectativas parentales sobre el nivel educacional del estudiante, el uso parental de la información entregada por la escuela, la supervisión de estudios en el hogar, el tiempo de estudio en el hogar, el hábito de lectura del estudiante y el uso recreativo del computador. El TERCE concluye que, mientras más veces los padres incurran en estas prácticas de supervisión, mayor es el nivel de aprendizaje que alcanzan los estudiantes. El tiempo dedicado a hacer tareas y estudiar materias escolares tiene una relación positiva y significativa con el logro académico.

Este resultado nos remite al principio de justicia y de igualdad de oportunidades descrito por Rawls (1979:79), la posibilidad de desarrollar las capacidades naturales depende de las condiciones sociales y los efectos de la lotería natural,

El principio de diferencia da algún valor a las consideraciones particularizadas por el principio de compensación. Este principio afirma que las desigualdades inmerecidas requieren una compensación. El principio sostiene que con objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dotes naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorables. (Rawls, 1979, p.103).

De acuerdo a Rawls (1979), la verdadera igualdad de oportunidades requeriría de una igualación notable de las circunstancias familiares. Como ello no es posible, la manera de minimizar el problema consiste en disminuir el grado de desigualdad económica y social en la sociedad. En la educación básica, el principio de igualdad equitativa de posibilidades consiste en la transmisión de las habilidades necesarias para la vida en sociedad democrática y de las competencias necesarias para la vida democrática y de las competencias básicas para aprender en el futuro. Igualdad equitativa de posibilidades significa igualdad de los aprendizajes, es decir, “Todos los individuos deberían tener asegurado el acceso a las competencias básicas, punto de igualación inicial a partir del cual podrían justificarse diferencias de acuerdo al mérito” (Cervini, 2011, p.4).

Las y los estudiantes tienen derecho a que la sociedad en general y la escuela en particular le ofrezcan la posibilidad real de desarrollar su motivación y su disposición al esfuerzo requerido por la propia escuela. El sistema educativo debe implementar prácticas educativas que atiendan a las diferencias pre y extra escolares, incluidas las culturales.

Tal cual ha sido expuesto anteriormente, en Argentina, los indicadores referidos al origen social del alumno y la composición social de la escuela se relacionan fuertemente con el rendimiento (Cervini, 1999). Se identifican tres indicadores que mantienen efecto sobre el rendimiento: el nivel socioeconómico de la cultura del alumno, el acceso a bienes culturales y educativos y la composición social de la escuela.

En los establecimientos de más bajo nivel socioeconómico existen presiones más intensas sobre las autoridades y docentes para solucionar problemas de aprendizaje, de comportamiento (disciplina, clima, relaciones interpersonales), de disponibilidad del material

didáctico por el alumno, de ausentismo y deserción e, inclusive, de alimentación, cuando se les compara con las escuelas de composición social más aventajada.

Satisfacer este tipo de demandas resta tiempo y energía a la institución educativa; resta posibilidades de alcanzar metas un tanto ambiciosas para este contexto, tales como planificar y efectuar innovaciones curriculares, capacitación pedagógica, producción material o evaluación y retroalimentación del alumno, sino también aquellas más elementales como desarrollar el currículum mínimo establecido; demandas que disminuyen la oportunidad de aprender.

Los estudios revisados han demostrado que la OdA tiene efectos propios sobre el nivel de aprendizaje, más allá del asociado al factor socioeconómico. Cabe preguntarse sobre los mecanismos específicamente institucionales y pedagógicos que producen la desigual distribución de las oportunidades de aprendizaje entre las escuelas y las aulas, a través de la cual se generan desigualdades significativas en el aprendizaje. Es evidente la necesidad de producir transformaciones en la organización institucional y de la práctica pedagógica en el aula para dar a todos los alumnos las mismas oportunidades para alcanzar los estándares requeridos por los contenidos básicos comunes. Es necesario más tiempo de aprendizaje y más ayuda extra para las escuelas que los necesiten, apoyar a los docentes que experimentan las mayores dificultades sobre todo en su relación con los alumnos en situaciones de mayor exigencia de rendimiento.

Capítulo 3

Tareas Escolares Y Rendimiento Académico Desde Los Datos Del Terce

En este capítulo se analiza la relación entre los deberes escolares y el rendimiento académico de los estudiantes de 6to grado en Argentina desde los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (en adelante, TERCE), considerando el peso propio de factores extra-escolares.

El TERCE, implementado en el año 2013 evaluó logros de aprendizaje en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura) y matemática en tercer y sexto grados de primaria y, además, ciencias naturales en sexto grado. Además de la información sobre rendimiento en las pruebas, dimensión clave de la calidad de la educación, el estudio analiza los Factores Asociados a esos logros que incluyen variables asociadas al proceso de aprendizaje. Para ello, toma en cuenta elementos de contexto, como la comunidad, las familias y los estudiantes, y algunas de sus características que inciden significativamente en el logro académico. Estos Factores Asociados son clave para la interpretación de los resultados en las pruebas, siempre que se considere el contexto socioeconómico en el cual ocurren los aprendizajes. (Factores Asociados, 2015:1). Entre las características consideradas se incluyen las Prácticas Educativas en el hogar ya que pueden tener un efecto potenciador en los aprendizajes. Es importante comprender cómo el entorno familiar se relaciona con el rendimiento. Estas prácticas son, en mayor medida, reflejo de las posibilidades, intereses y expectativas de los padres, lo que se relaciona con su propio nivel educativo y socioeconómico. Dentro de dicho factor se considera el tiempo de estudio en el hogar dedicado a tareas para el hogar o tareas escolares.

3.1. Estrategia Metodológica

3.1.1 Datos y variables del estudio

En el TERCE se midieron los logros de aprendizajes en lengua, matemática y ciencias naturales de los alumnos de sexto grado de la educación primaria de 16 países y el estado mexicano de Nuevo León. Conjuntamente con las pruebas, se aplicaron cuestionarios al director de la escuela, al docente de los alumnos evaluados, al estudiante (QA6) y a su familia (QF6). Según el diseño utilizado, la muestra es representativa de los alumnos en las escuelas urbanas públicas, urbanas privadas y rurales en cada uno de los países participantes. Para mayores precisiones sobre aspectos técnicos del TERCE, ver LLECE (2015).

Datos

En las bases del TERCE distribuidas por el LLECE, la muestra de Argentina posee 3639 alumnos con resultados en la prueba de matemática y 3660 alumnos con resultados en la prueba de Lengua. Las bases correspondientes a los cuestionarios del alumno de 6° (CA6) y de su familia (CF6) contienen 4041 registros. Sin embargo, se registra una pérdida muy acentuada por no-respuesta en ambos cuestionarios. Por ejemplo, el 38% de la pregunta referida a la educación del padre en CF6° (preg. n° 9_1) se reporta como ‘perdido’ o ‘no sé’; la pregunta referida a la cantidad de libros en el hogar (preg. n° 21) contiene 28,2% de registros perdidos.

Dado que serán analizadas las relaciones entre los puntajes en las pruebas y ciertas características del alumno y su familia incluidas en ambos cuestionarios, es necesario recuperar esos casos perdidos. Para ello, siguen dos procedimientos consecutivos de imputación propuesto en algunos trabajos (ver Cervini, 2012):

- (i) si el CF6 no está o la respuesta a la pregunta es perdida, se le imputa el valor en CA6; es decir, se da prioridad a las informaciones proporcionadas por la familia por ser más confiables, pero se utilizan también las informaciones proporcionadas por el alumno. Esta imputación es posible porque las mediciones incluidas en ambos cuestionarios son similares;
- (ii) dado la alta segmentación socioeconómica de los sistemas educativos en América Latina (Cervini, 2012; Duarte, Bos y Moreno, 2009; Murillo y Martínez Garrido, 2017), a las respuestas perdidas no recuperadas por (i), se les imputa el valor promedio de la escuela a la que asiste el alumno por considerarse como el valor más probable.

Finalmente, sólo se incluyen los casos donde se cuenta con informaciones sobre tareas escolares. Además, se consideran escuelas con 5 o más alumnos evaluados. Con estas restricciones, el archivo analizado de matemática contiene 3639 alumnos en 177 escuelas, y el de lectura asciende a 3660 alumnos en 175 escuelas.

Variables

Variables dependientes

Los puntajes de las pruebas fueron estimados con base en el modelo de Rasch y utilizando la técnica de valores plausibles. El promedio de la escala de puntaje se ubicó en referencia al puntaje promedio regional (700 puntos). Todos los detalles técnicos de los

procedimientos de estimación se encuentran en los informes divulgados por la OREAL/UNESCO en su página web.

Según el informe técnico del LLECE, la prueba de lectura evaluó dos ejes temáticos: comprensión de textos, y metalingüístico y teórico, con tres niveles de interpretación textual: literal, inferencial y crítica. La prueba de Matemática, evaluó 5 dominios: numérico, geométrico, medición, estadístico y variación, y consideró tres niveles de habilidad: reconocimiento de objetos y elementos, solución de problemas simples y solución de problemas complejos.

Variable independiente de interés: tareas

En el CF6 se incluyó la siguiente pregunta: “*En general, ¿cuánto tiempo al día dedica el niño a estudiar materias escolares o hacer tareas en la casa?*” Las opciones de respuesta ofrecidas fueron las siguientes:

1. No estudia después de clase
2. 30 minutos o menos al día
3. Más de 30 minutos pero menos de una hora al día
4. De 1 a 2 horas por día.
5. Más de 2 horas por día.

En el CA6 la pregunta es la misma pero con una opción de respuesta menos:

1. No estudio ni hago tareas.
2. Menos de una hora al día.
3. De 1 a 2 horas por día.
4. Más de 2 horas por día.

Con el fin de poder utilizar las informaciones proporcionadas por el alumno cuando falta el CF6, las categorías 2 y 3 de este último cuestionario fueron unidas.

Variables independientes de control

Género y antecedentes académicos

<i>repite</i>	El alumno ha repetido algún grado.	Sí = 1; No = 0
<i>varón</i>	Sexo del alumno	varón = 1; mujer = 0

Nivel socioeconómico y estructura familiar

<i>bienes</i>	Cantidad de bienes <i>per cápita</i> en el hogar	No= 0; ...; 3 = 3 o más
<i>servicios</i>	Suma de 7 servicios en el hogar	Sí = 1; No = 0
<i>educación</i>	Suma de la educación del/de los padre/s	min = 1; max = 10
<i>libros</i>	Cantidad de libros en el hogar	Ninguno = 0 a más de 50 = 6

Contexto escolar

<i>tareas_e</i>	Promedio de <i>tareas</i> en la escuela
<i>bienes_e</i>	Promedio de <i>bienes</i> en la escuela
<i>servicios_e</i>	Promedio de <i>servicios</i> en la escuela
<i>educación_e</i>	Promedio de <i>educación</i> en la escuela
<i>libros_e</i>	Promedio de <i>libros</i> en la escuela

Todas las variables consideradas intervalares han sido centradas en sus medias correspondientes.

3.1.2 Técnica y estrategia de análisis.

Técnica de análisis.

Para el análisis de los datos se utilizaron modelos multinivel (Goldstein, 1995). Se trata de una técnica correlacional adecuada para estudiar las variaciones en las variables de los individuos (alumnos/alumnas) que son miembros de un grupo (escuela), es decir, mediciones que forman parte de una estructura anidada jerárquicamente. En esa situación, las técnicas correlacionales tradicionales producen estimaciones inconsistentes y sesgadas debido a que

los alumnos dentro de las escuelas tienden a ser más similares entre sí que con los de otra escuela. Esta homogeneidad viola un supuesto básico de la regresión de mínimos cuadrados ordinarios (OLS) según el cual las observaciones deben ser totalmente independientes. Su uso con esta estructura de datos resulta en errores estándares pequeños que llevan a inferir significación cuando en realidad no la hay. La técnica multinivel tiene en cuenta las posibles homogeneidades en los agrupamientos y por tanto, produce estimaciones más consistentes e insesgadas. Los modelos multinivel separan el error inexplicado en los niveles que los componen y remueven así la correlación entre los términos de error resultantes de los datos anidados.

Los modelos multinivel se componen de una *parte fija* y otra *aleatoria*. En la primera se encuentran los parámetros que definen una línea promedio para todos los alumnos, suponiendo que la intensidad de tales correlaciones es constante en todas las unidades de agregación, en nuestro caso, la escuela. En la *parte aleatoria* es posible estimar la variación de los parámetros (puntaje de las pruebas y las correlaciones entre factores) en el nivel de agregación, es decir, la variación entre las escuelas.

Estrategia de análisis

Se definen modelos multinivel de dos niveles: escuela y alumno. El análisis se realiza en dos etapas:

1. El efecto de *tareas* sobre los rendimientos;
2. Los determinantes de *tareas*;

En el primer análisis, *tareas* es un predictor del rendimiento; en el segundo, es la variable dependiente.

1. El efecto de *tareas*.

El análisis comienza con las estimaciones de las medias globales de matemática y de lengua, y las descomposiciones proporcionales de las varianzas de ambas materias en los dos niveles (alumno y escuela), sin ningún predictor (modelo “vacío”). El modelo referido a lengua, por ejemplo, se formaliza así:

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons}$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} \sigma_{u0}^2 \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} \sigma_{e0}^2 \end{bmatrix}$$

donde len6_{ij} es el desempeño en Prácticas del Lenguaje del alumno i en la escuela j ; (cons) es una constante igual a 1; β_0 es el desempeño promedio estimado; e_{0ij} es el "residuo" en el nivel alumno, para el i -ésimo alumno en la j -ésima escuela; μ_{0jk} es el residuo en el nivel escuela, para la j -ésima escuela. Estas dos variables (e_{0ijk} , μ_{0jk}) son cantidades aleatorias, con una media=0, no correlacionadas y con distribución normal. Por lo tanto, podemos estimar sus varianzas, indicadas como el cuadrado de σ_{e0} , y $\sigma_{\mu0}$, respectivamente, a partir de lo cual quedan determinados la variación total del desempeño en lectura y los porcentajes de esa variación que se deben a las diferencias entre escuelas y entre alumnos. La primera representa principalmente, aunque no en forma exclusiva, el peso que tienen las variables definidas al nivel de escuela en la explicación de las variaciones totales del desempeño escolar en lectura.

A seguir, en el modelo "vacío" se incluye la variable *tareas* de la esta forma:

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + \beta_1 \text{tareas}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} \sigma_{u0}^2 \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} \sigma_{e0}^2 \end{bmatrix}$$

donde tareas_{ij} indica cuánto tiempo dedica a la realización de tareas el alumno i en la escuela j y β_1 la intensidad con la cual varía el rendimiento en lectura cuando aumenta *tareas*; si *tareas* está centralizada en su media, β_0 ahora indica el desempeño promedio estimado de lectura en el promedio de *tareas*.

A continuación, se modelan cada uno de los demás covariados considerados, siguiendo la siguiente secuencia:

- (i) inclusión del sexo y la repitencia escolar (Modelo 1);
- (ii) inclusión de los indicadores de nivel socioeconómico familiar (Modelo 2);

Con el fin de seleccionar y decidir el orden de entrada de estos indicadores, cumpliendo el principio de parsimonia, previamente se determinan el efecto de cada uno de ellos;

(iii) Inclusión del indicador del contexto *tareas* (Modelo 3);

(iv) Inclusión de los indicadores de contexto socioeconómico (Modelo 4);.

Estos modelos sucesivos permitirán verificar las alteraciones del coeficiente *tareas* cuando se consideran los efectos de los covariados y de esta forma, determinar el máximo efecto propio de *tareas*, si lo hubiere.

El modelo final se expresa formalmente así:

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + \beta_1\text{tareas}_{ij} + \beta_2\text{varon}_{ij} + \beta_3\text{repite}_{ij} + \beta_4\text{NSE_f}_{ij} + \beta_5\text{tareas_e}_j + \beta_6\text{NSE_e}_j$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

, donde varon_{ij} indica si el alumno i en la escuela j es varón o no, y β_2 es la diferencia de puntaje en lectura entre varones y mujeres; repite_{ij} indica si el alumno i en la escuela j es repitente o no, y β_3 es la diferencia de puntaje en lectura entre alumnos repitentes y no repitentes; NSE_f_{ij} representa el nivel socioeconómico familiar del alumno i en la escuela j , con base en el subconjunto de indicadores de nivel socioeconómico seleccionados, y β_4 es un conjunto de parámetros a ser estimados y que expresan las relaciones entre el logro del alumno i en la escuela j y algunas características socioeconómicas y culturales de la familia; tareas_e_j representa el tiempo promedio que los alumnos de la escuela j dedican a la realización de tareas escolares y β_5 es el efecto de ese aspecto del contexto; NSE_e_j representa el nivel socioeconómico familiar promedio de la escuela j , con base en el subconjunto de indicadores de nivel socioeconómico seleccionados, y β_6 es un conjunto de parámetros a ser estimados y expresa la magnitud del efecto de tales indicadores contextuales; ahora β_0 indica el desempeño promedio estimado de lengua entre los alumnos mujeres, no repitentes, que dedican a las tareas el tiempo promedio y pertenecen a familias con el nivel socioeconómico promedio, y asisten a una escuela con una composición socioeconómica promedio y un tiempo dedicado a las tareas también promedio.

A continuación, se realiza el análisis de aleatoriedad de *tareas* con el objetivo de responder si el posible efecto de este factor varía entre las escuelas. Según vimos en el modelo que contiene solo a *tareas*, β_1 representa la intensidad (pendiente) con la que varía el rendimiento en lectura cuando aumenta *tareas*. Este modelo suponía que esa relación era fija, igual para todas las escuelas. Ahora liberamos ese supuesto y por lo tanto, habrá tantas ecuaciones (β_n) como escuelas existan en el sistema. Sin embargo, no todas las ecuaciones se situarán al mismo nivel de logro promedio (β_0) ni registran la misma intensidad o fuerza de

relación con el rendimiento (β_n). En otras palabras, existirá una variación de los parámetros de las diferentes ecuaciones. Al permitir que las pendientes varíen de escuela en escuela, la ecuación se reescribe:

$$\begin{aligned} \text{len6}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + \beta_{1j}\text{tareas}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij} \\ \beta_{1j} &= \beta_1 + u_{1j} \\ \begin{bmatrix} u_{0j} \\ u_{1j} \end{bmatrix} &\sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} \sigma_{u0}^2 & \\ & \sigma_{u1}^2 \end{bmatrix} \\ \begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} &\sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} \sigma_{e0}^2 \end{bmatrix} \end{aligned}$$

donde el nuevo término β_{1j} indica la intensidad de la relación rendimiento en lectura/*tareas* en la j -ésima escuela; es decir, β_{1j} está compuesto por dos elementos: la pendiente de la línea media poblacional (β_1 : parte fija del modelo) y la cuantificación de la distancia que separa la j -ésima escuela y aquella media poblacional (μ_{1j} : parte aleatoria del modelo). Adviértase que el mismo razonamiento se aplica a β_0 (μ_{0j}) y que en ambos casos se supone distribución normal, con media igual a cero y varianzas a ser estimadas: $\sigma_{\mu 0}$ y $\sigma_{\mu 1}$, respectivamente. Como ambas varían aleatoriamente en el mismo nivel, pueden estar correlacionadas entre sí y por tanto, es necesario estimar también su covarianza ($\sigma_{\mu 01}$). De hecho, al estimar estos parámetros aleatorios se conoce la variación total no explicada por el modelo.

Finalmente, se desarrolla el análisis de interacción con la finalidad de saber si el posible efecto de *tareas* varía según los valores que asuman los otros predictores, es decir, el sexo, el antecedente de repitencia y el nivel socioeconómico del alumno. Para ello, se generan los términos multiplicativos correspondientes y se los incorpora en modelos que contienen las dos variables implicadas. Por ejemplo, el análisis de interacción entre *tareas* y el sexo del alumno formalmente se expresa así:

$$\begin{aligned} \text{len6}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + \beta_1\text{tareas}_{ij} + \beta_2\text{varon}_{ij} + \beta_3\text{tarea*var}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij} \end{aligned}$$

, donde *tarea*var* indica el término multiplicativo del alumno i en la escuela j y β_3 representa la estimación de la diferencia del efecto de *tareas* entre las mujeres y los varones.

Se adopta $\text{prob.} \leq 0.05$ como criterio de significación estadística y para ello se utiliza el test de hipótesis anidada (χ^2 log likelihood).

2. Los determinantes de *tareas*

En esta parte se especifica el modelo “vacío” con *tareas* como la variable criterio:

$$\begin{aligned} \text{tareas}_{ij} &= \beta_{0ij} \text{cons} \\ \beta_{0ij} &= \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij} \\ \begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} &\sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} \sigma_{u0}^2 \end{bmatrix} \\ \begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} &\sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} \sigma_{e0}^2 \end{bmatrix} \end{aligned}$$

El significado de la notación continúa el mismo que en el modelo vacío anterior. Asimismo, se sigue la misma secuencia expuesta anteriormente, exceptuando el paso relativo al contexto de *tareas*.

3.2 Resultados⁷

3.2.1 El efecto de *tareas* sobre los rendimientos

Según lo expuesto en el apartado Metodología, se comienza el análisis con el modelo “vacío” para las estimar las medias globales de lectura (*leng* 6) y matemática (*mat* 6), y las descomposiciones proporcionales de la varianza de esos desempeños, sin ningún predictor. Con estas últimas estimaciones se determina el efecto escuela ‘bruto’, entendido como la participación relativa de la variación de los rendimientos promedios de las escuelas en la variación total del rendimiento. Los resultados de esta operación se presentan en el Cuadro 1.

La variación “entre-escuela” asciende a más del 40% en matemática, muy superior a la alcanzada en lectura, la cual no llega al 30%. En contraposición, los alumnos dentro de las escuelas tienden a diferenciarse más en lectura que en matemática. Estos resultados son consistentes con la hipótesis de que la escuela incide más en aquellos aprendizajes más alejados del seno familiar (ej. matemática).

⁷ Los resultados completos de todos los modelos multinivel procesados se encuentran en el Anexo A.

Cuadro1

*Distribución porcentual de la varianza
según niveles de agregación
Argentina - TERCE*

Niveles	Lectura	Matemática
		a
Escuela	29,5	41,5
Alumno	70,5	58,5
Total	100,0	100,0

Cálculo de la autora.

Una vez estimado el modelo “vacío” se procede a incorporar *tareas* y a recalcular los coeficientes. Los resultados obtenidos son los siguientes:

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 4.998(1.941)\text{tareas}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 689.499(6.124) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\text{mat6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 0.404(1.695)\text{tareas}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 716.672(5.900) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Basado en el test de máxima verosimilitud, la probabilidad asociada a *tareas* en lengua es 0.010 y por tanto, significativo al nivel adoptado como criterio de decisión (5%). En matemática en cambio, el valor de probabilidad es 0,057, es decir, superior al 5% y por tanto, no significativo. Entonces, la dedicación del tiempo a la realización de tareas escolares en casa se asocia positivamente con el resultado obtenido en la prueba de lectura. Ello no sucede, sin embargo, cuando se trata del logro en la prueba de matemática.

Dado este resultado, a partir de aquí se presentan los resultados obtenidos con los modelos cuya variable dependiente es *len6*. Antes de hacerlo, sin embargo, conviene presentar los resultados obtenidos con los cuatro indicadores singulares de nivel socioeconómico familiar, con el fin de seleccionar los que entrarán en los modelos subsiguientes. Los tests de máxima verosimilitud (χ^2 log likelihood) de cada uno de ellos actuando individualmente sobre *len6* son los siguientes, ordenados de mayor a menor:

<i>bienes</i>	47.059
<i>educación</i>	36.396
<i>libros</i>	26.596
<i>servicios</i>	15.146

Este resultado indica el orden en que deben ser incorporados al análisis. Al hacerlo, se constata que *servicios* resulta redundante y por tanto, se lo extrae de los pasos subsiguientes. El modelo final de los indicadores restantes es el siguiente:

$$\begin{aligned} \text{len6}_{ij} &= \beta_{0ij} \text{cons} + 8.968(1.631) \text{bienes}_{ij} + 9.357(2.289) \text{educacion}_{ij} + 5.015(1.709) \text{libros}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= 701.322(3.397) + u_{0j} + e_{0ij} \end{aligned}$$

Todos los coeficientes son estadísticamente significativos y por tanto, tienen una incidencia propia sobre *len6*. Con base en ello, se comienza ahora con el análisis de los modelos propuestos en el apartado metodológico.

Modelo 1: sexo y repitencia. En este modelo se trata de investigar si el efecto de *tareas* se superpone con los efectos de la repetición escolar y del sexo del alumno. Se procede a incluir ambas variable ‘dummy’ y se recalculan los coeficientes:

$$\begin{aligned} \text{len6}_{ij} &= \beta_{0ij} \text{cons} + 3.692(1.895) \text{tareas}_{ij} + -20.506(2.892) \text{varon}_{ij} + -35.644(3.439) \text{repite}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= 713.557(6.182) + u_{0j} + e_{0ij} \end{aligned}$$

Los coeficientes de *varón* y *repite* son altamente significativos y el signo negativo indica que varones y/o alumnos con antecedentes de repitencia escolar obtienen más bajos rendimientos que las mujeres y/o los alumnos no repitentes. Por otra parte, el coeficiente de *tareas* ha descendido notablemente respecto del observado en el modelo inicial (=4.998). No obstante, continúa siendo estadísticamente significativo, en relación al criterio adoptado (5%). Entonces, de dos varones repitentes, aquel que destine más tiempo a realizar tareas en casa tendrá mayor probabilidad de obtener un rendimiento más alto.

Modelo 2: sexo, repitencia y nivel socioeconómico. Al modelo anterior se le incorporan ahora los indicadores de nivel socioeconómico familiar y se recalculan los coeficientes. Los resultados obtenidos son las siguientes:

$$\begin{aligned} \text{len6}_{ij} &= \beta_{0ij} \text{cons} + 3.368(1.887) \text{tareas}_{ij} + -20.477(2.878) \text{varon}_{ij} + -32.284(3.467) \text{repite}_{ij} + \\ &\quad 7.962(1.595) \text{bienes}_{ij} + 8.293(2.236) \text{educacion}_{ij} + 3.218(1.678) \text{libros}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= 713.111(5.954) + u_{0j} + e_{0ij} \end{aligned}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 1334.300(182.727) \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} 5178.985(144.550) \end{bmatrix}$$

En primer lugar, se observa que el coeficiente de *tareas* ha descendido nuevamente, tornándose no significativo, con $\text{prob.}=0.075$, es decir, superior al criterio adoptado de decisión (0,05). Se infiere entonces, que el efecto de *tareas* detectado en el modelo sin ‘control’ expresaba en realidad los efectos de los factores que ahora fueron considerados en este último modelo.

En segundo lugar, se mantiene lo afirmado anteriormente respecto del efecto del sexo y la repitencia escolar. De hecho ambos coeficientes se mantienen altamente significativos.

Finalmente, este modelo exhibe, además, el alto efecto del origen social del alumno sobre su logro en lengua: cada uno de los tres indicadores pertinentes muestran efecto propio, es decir, aun cuando están bajo el “control” de todos los indicadores restantes incluidos en el modelo.

Dado estos resultados, se torna innecesario avanzar con el desarrollo de los Modelos 3 y 4 propuestos en el apartado metodológico. Sí tiene sentido, en cambio, avanzar con los análisis de aleatoriedad y de interacción.

Análisis de aleatoriedad. Este análisis supone liberar el supuesto de que la asociación entre *tareas* y rendimiento en las pruebas es fija a lo largo de todas las escuelas. Para ello, se estiman las líneas de regresión de cada una de las escuelas y a seguir, se estima la varianza de tales líneas para determinar si las líneas varían significativamente.

Las varianzas estimadas, con sus correspondientes errores estándar, son 1.529 (33.282) para lectura y 30.623 (32.664) para matemática (ver Anexo A). Ambos son notoriamente no significativos (en ambos casos el error estándar supera al valor del coeficiente) y por tanto, se infiere que la relación entre *tareas* y *len6* (*ómat6*) no varía entre las escuelas.. Concurrir a una escuela cualquiera no le asegura al alumno una mayor o menor probabilidad de obtener mejores rendimientos si dedica un determinado tiempo a la realización de sus tareas escolares.

Análisis de interacción. En este análisis se intenta saber si el posible efecto de *tareas* difiere según los valores de alguno de los predictores. Para ello, se definieron términos interactivos de *tareas* con *varón* (*tarea*var*), *repite* (*tarea*rep*) y *educación* (*tarea*educ*). Solo la interacción *tarea*rep* resultó estadísticamente significativa en lectura ($\text{prob. } 0.043$; ver Anexo A). Por el signo negativo del coeficiente y la definición de *repite*, se infiere que existen leves indicios indicando que *tareas* tendría más efecto entre los alumnos no repitentes que entre los repitentes. Efectivamente, la distancia relativa entre los que dicen no dedicar tiempo a las

tareas y los que dedican ‘más de 2 horas por día’ es mayor entre los alumnos no repitentes (5,4%) que entre los repitentes (3,4%) (Ver Cuadro).

Cuadro

Rendimiento promedio por antecedente de repitencia escolar, según tiempo dedicado a la tarea.

Argentina - TERCE

Tiempo dedicado a tareas	Repitencia escolar	
	No repite	Repitente
Ninguno	704	655
Menos de una hora al día	714	667
De 1 a 2 horas por día	738	671
Más de 2 horas por día	742	674

Cálculo de la autora.

3.2.2 Los Determinantes De Tareas

El análisis anterior ha demostrado que el efecto de *tareas* sobre *len6* se relaciona con los efectos de las otras características del alumno consideradas. Parece pertinente entonces, investigar si tales factores inciden en el nivel y distribución de *tareas*. Para ello, en este apartado se analizan los modelos que contienen a *tareas* como la variable-criterio.

Al igual que anteriormente, se comienza con el modelo ‘vacío’, ahora con *tareas* como variable dependiente, manteniendo los dos niveles: alumno y escuela. De los resultados obtenidos (ver Anexo A) se concluye que la varianza total de *tareas* se compone con apenas un 10,7% correspondiente a la variación del promedio de *tareas* en la escuela, mientras que el resto – 89,3% - se debe a la variación de *tareas* dentro de las escuelas, es decir, ‘entre-alumnos’. Por lo tanto, las escuelas tienden a ser muy parecidas en cuanto al nivel promedio del tiempo que los alumnos dedican a realizar tareas en el hogar. Las mayores oscilaciones de esta variable se verifican al interior de las escuelas, es decir, entre los alumnos.

Al igual que anteriormente, primero se evalúa el efecto de cada uno de los indicadores de nivel socioeconómico para determinar el orden de entrada en la modelización. Los tests de

máxima verosimilitud (χ^2 log likelihood) de cada uno de ellos actuando individualmente sobre *tareas* son los siguientes, ordenados de mayor a menor:

<i>libros</i>	20.020
<i>educación</i>	12.354
<i>servicios</i>	4.662
<i>bienes</i>	3.667

De esta forma, queda indicado el orden de entrada en el modelo multinivel. Se verifica que *servicios* y *bienes* resultan redundantes y por tanto, se los extrae de los pasos subsiguientes. El modelo final de los indicadores socioeconómicos es el siguiente:

$$\begin{aligned} \text{tareas}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + 0.058(0.017)\text{libros}_{ij} + 0.047(0.022)\text{educacion}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= 2.451(0.023) + u_{0j} + e_{0ij} \end{aligned}$$

Ambos coeficientes resultan estadísticamente significativos y se infiere, por tanto, que tienen una incidencia propia sobre *tareas*. Se continúa ahora con el análisis de los modelos propuestos en el apartado metodológico.

Modelo 1: sexo y repitencia. Se incluyen ambas variable ‘dummy’ y se recalculan los coeficientes:

$$\begin{aligned} \text{tareas}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + -0.076(0.029)\text{varon}_{ij} + -0.091(0.034)\text{repite}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= 2.514(0.030) + u_{0j} + e_{0ij} \end{aligned}$$

Ambas variables resultan significativas. Los varones y/o los/as alumnos/as repitentes tienen a dedicar menos tiempo a la realización de las tareas que las mujeres y/o los/as alumnos/as no repitentes.

Modelo 2: sexo, repitencia y nivel socioeconómico. Al modelo anterior se le incorporan ahora los indicadores de nivel socioeconómico familiar y se recalculan los coeficientes. Los resultados obtenidos son las siguientes:

$$\begin{aligned} \text{tareas}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + -0.075(0.029)\text{varon}_{ij} + -0.062(0.035)\text{repite}_{ij} + 0.053(0.017)\text{libros}_{ij} + \\ &\quad 0.044(0.022)\text{educacion}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= 2.507(0.029) + u_{0j} + e_{0ij} \end{aligned}$$

Se constata que todos los coeficientes se mantienen estadísticamente significativos, exceptuado *repite*. Ello indica que esta variable puede estar afectada por el efecto del nivel socioeconómico del alumno. Por tanto, se la excluye y se reprocesa el modelo:

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -0.077(0.029)\text{varon}_{ij} + 0.057(0.017)\text{libros}_{ij} + 0.048(0.022)\text{educacion}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.490(0.028) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Todos los términos se mantienen significativos. Este es el modelo más parsimonioso cuando se consideran solamente los indicadores individuales del alumno.

Modelo 3: El contexto escolar. Finalmente, se incluyen los indicadores contextuales del nivel socioeconómico de la escuela. Los resultados obtenidos son los siguientes:

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -0.077(0.029)\text{varon}_{ij} + 0.039(0.017)\text{libros}_{ij} + 0.029(0.024)\text{educacion}_{ij} +$$

$$0.091(0.035)\text{libro_e}_j + 0.003(0.051)\text{educ_e}_j$$

$$\beta_{0ij} = 2.471(0.031) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Se constata que tanto *educación* como *educ_e* resultan redundantes y por tanto se los excluye para estimar el modelo más parsimonioso. Los resultados son los siguientes:

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -0.076(0.029)\text{varon}_{ij} + 0.045(0.017)\text{libros}_{ij} + 0.101(0.024)\text{libro_e}_j$$

$$\beta_{0ij} = 2.463(0.027) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 0.046(0.009) \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} 0.549(0.015) \end{bmatrix}$$

Estos resultados indican que los varones dedican menos tiempo a las tareas y que a medida que los libros en el hogar aumenta y el promedio de los libros en el hogar de los alumnos que asisten a la misma escuela (contexto sociocultural escolar), mayor es el tiempo dedicado a realizar tareas en el hogar. De dos alumnos de diferentes sexo que provienen de familias con el mismo nivel sociocultural y que concurren a escuelas con el mismo contexto sociocultural, es más probable que la mujer dedique más tiempo a las tareas en el hogar que el dedicado por el varón. También se infiere que de dos alumnos con el mismo sexo y origen familiar, aquel que concurra a una escuela con más alta composición sociocultural tenderá a dedicar más tiempo a las tareas en el hogar.

Este modelo final consigue explicar el 30% de la variación entre-escuela estimada inicialmente con el modelo “vacío” $(0.066 - 0.046)/0.066 \cdot 100$). Pero por otro lado, no explica

un porcentaje significativo de la variación “intra-escuela”. Ello revela la fuerte segmentación socioeconómica del sistema educativo.

Capítulo 4

Los Deberes Escolares Desde Las Aulas

Atendiendo a los hallazgos presentados en el Capítulo 3 referidos a la escasa incidencia que tienen las tareas sobre el nivel de rendimiento estudiantil en Argentina, sobre todo en Matemática, el presente capítulo se interroga acerca de los sentidos que asumen estas actividades a nivel institucional como parte de las actividades pedagógicas de enseñanza. Como se ha señalado a lo largo de este trabajo, el análisis de las condiciones de aplicación de las tareas resultan centrales para comprender las posibilidades de las mismas a la hora de conformarse en experiencias formativas capaces de ampliar los márgenes de oportunidades de aprendizaje en niñas y niños (Cooper et al., 2006). Dicho de otra manera, se hace presente la complejidad de las transformaciones culturales y su articulación con las bases materiales existentes (Gluz y Rodríguez Moyano, 2003).

Las tareas escolares, en tanto objeto de estudio, implican la necesidad de investigar cómo se plantean las mismas desde los equipos docentes para conocer qué características asumen, cómo son utilizadas y qué tiempo se le deben asignar en el hogar. En tanto las tareas escolares, como se señaló, presentan un debate abierto en el campo de la pedagogía respecto de su injerencia sobre el proceso de aprendizaje, resulta importante explorar los diversos sentidos que éstas asumen en las escuelas, para luego analizarlas en sus contextos institucionales de producción.

Para ello, como se adelantó en el Capítulo 1, se han seleccionado 8 escuelas primarias de jornada simple (4 de gestión estatal y 4 de gestión privada), ubicadas en la ciudad de Bahía Blanca, donde se han realizado entrevistas en profundidad a los equipos directivos y a docentes de 6° año de las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje⁸ (Ver Anexo B - Anexo Metodológico).

Las escuelas de gestión pública (E1 GE, E2 GE, E3 GE y E4 GE), están ubicadas en el centro de la ciudad y cuentan con una matrícula numerosa, mayormente conformada por familias de clase media trabajadora (en algunos casos, los adultos de las familias son empleadas, empleados o profesionales). En general, las y los estudiantes provienen de

⁸ Los nombres de las escuelas y de los directivos y docentes entrevistados en esta tesis fueron omitidos para resguardar la confidencialidad.

distintos barrios de la ciudad y -según los relatos de las directoras entrevistadas- las familias eligen estas escuelas por tradición familiar o buenas referencias provenientes de su entorno.

Respecto de las escuelas de gestión privada, mientras que la E5 GP y la E8 GP también se encuentran ubicadas en el centro de la ciudad, las E6 GP y E7 GP, en cambio, se encuentran más alejadas (entre 3 y 5 km de distancia respectivamente). En este grupo de escuelas, es importante distinguir entre las que reciben una subvención estatal del 100% (E5 GP; E6 GP y E7 GP) y aquella que no recibe ningún aporte estatal por lo que su cuota es más elevada (E8 GP). En lo que respecta a las características de la población de las escuelas privadas, en la E5 GP se señala que las y los alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico medio y medio alto; en la E6 GP mayormente viven en el barrio donde se ubica la escuela. Estas familias pertenecen a un nivel medio que, en ciertos casos durante la última década, han visto afectada su situación económica debido a la pérdida de empleo. En la E7 GP las y los estudiantes provienen de un nivel socioeconómico medio en tanto en la E8 GP, la directora manifiesta que las familias no tienen dificultades socioeconómicas, mientras que ella destaca el acompañamiento que se brinda a hijas e hijos en la escolaridad.

En este capítulo, se abordarán aquellos sentidos para las tareas escolares, presentes en las voces de directoras y docentes pertenecientes al universo de establecimientos primarios descritos. Se comenzará por analizar las representaciones de las directoras de las escuelas acerca de los deberes desde el plano institucional, que ordenarán el análisis de los sentidos presentes en las voces docentes, integrando en dicha instancia analítica dos aspectos: el tipo de gestión de los establecimientos y el área de enseñanza (Matemática y Prácticas de Lenguaje)

4.1 Las Representaciones Sobre Las Tareas Escolares Desde Las Voces De Directivos

4.1.1 Entre El Vacío Normativo Y La Necesidad De Construir Consensos Pedagógicos

El trabajo pedagógico que realizan las escuelas en la provincia de Buenos Aires se enmarca en los diseños curriculares y los lineamientos pedagógicos establecidos en la normativa vigente al momento en que se realizó el trabajo de campo (la Resolución N°3160 de 2007). Desde el Documento de la Dirección Provincial de Cultura y Educación (2014) “el Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires sostiene que es necesario el desarrollo de tareas escolares, siempre que las mismas sostengan coherencia con la propuesta de formación que se lleva adelante” (p.3).

A pesar del carácter explícito que asume en dicha proposición, la necesidad de concebir a las tareas escolares como parte de una propuesta pedagógica más amplia, su utilización genera controversias y argumentos diversos respecto de su inclusión en las propuestas de enseñanza, la vinculación con las actividades desarrolladas en clase, los propósitos que orientan su implementación y los modos y tiempos que estructuran dichas prácticas.

Un aspecto común entre las opiniones de las directoras consultadas ha sido la distancia percibida entre lo que marcan los documentos curriculares acerca de la importancia de realizar “propuestas de contextualización y especificación curricular para responder a las particularidades y necesidades de las y los alumnos y su contexto”(DGCyE, 2014, p.4) y las realidades cotidianas, junto a los recursos con los que cuentan para llevar adelante la tarea de enseñanza.

Los desafíos específicos y cambiantes que enmarcan la tarea docente en las aulas, parecen implicar, así, la construcción de acuerdos colectivo institucionales entre los equipos docentes para adaptar el trabajo pedagógico prescripto en las normas; lo que no resulta una tarea sencilla frente a las demandas complejas que atraviesa el trabajo diario en las aulas⁹. Desde las voces entrevistadas se señala que no siempre las y los docentes contemplan el diseño curricular como eje organizador de su tarea; lo que implica que los equipos directivos actualicen -de forma recurrente- su sentido como marco de la programación de la enseñanza. Se refiere así a situaciones en las que es necesario “sostener” (Directora E 2, GE) lo planteado en los Diseños, o bien, realizar ajustes en tal sentido en las programaciones.

En algunos casos, desde los equipos de conducción se alienta a que las y los maestros elaboren una planificación que contemple ciertos componentes tales como “las expectativas, los objetivos, los contenidos, las situaciones de enseñanza”(Directora E 7, GP), considerados centrales para organizar las clases. Se refiere, en estos casos a la programación de la enseñanza como una suerte de “hipótesis de trabajo docente”, que a lo largo del año se podrá ir modificando. En estos casos, se da cuenta de algunas de prácticas y recursos de acompañamiento hacia las y los docentes y sus planificaciones:

Utilizamos documentos más allá de los diseños. Lo fuimos trabajando cuando se fueron implementando los diseños, cuando hubo cambios de

⁹ Se citan las respuestas a las preguntas realizadas tanto a Equipos Directivos como a Docentes. Ver Anexo B: Anexo Metodológico. Dichas entrevistas fueron grabadas y desgrabadas con autorización de Directivos y Docentes.

planificación de unidad, de secuencia. Ahí ya quedó como instalada la forma ¿sí? Y nos valemos de los modelos de secuencia que están en el ABC. Desde ahí tomamos el ejemplo. También intentando que esa sea una hipótesis de trabajo para el docente que lo puede ir modificando de acuerdo a la realidad del grupo y de acuerdo a la trayectoria de esos chicos (Vicedirectora E6, GP).

De esta manera, si bien el diseño curricular funciona como marco de referencia de las y los educadores para sus planificaciones, su puesta en acto implica su apropiación por parte de las y los actores escolares, atendiendo a las realidades específicas y prácticas en contexto al interior de cada institución (Ball et al., 2012, en Beech y Meo, 2016). Aquello planteado sobre la necesidad de readecuación de la programación desde la escuela de gestión privada, encuentra su correlato en la gestión estatal.

A pesar de que tengo docentes que están a la mañana y a la tarde y su planificación es la misma, la forma de utilizar esa planificación es de acuerdo al grupo que tienen. Los docentes no dan lo mismo a la mañana que a la tarde. Si los grupos son parejos pueden hacerlo, pero si hay mucha diferencia, no, tienen que adaptar esa planificación de acuerdo al grupo que tienen. (Directora E 4, GE)

En lo que concierne a la existencia de acuerdos entre el equipo directivo y docentes sobre el tema particular de los deberes para la casa, al no existir a nivel central pautas ni orientaciones precisas en los diseños curriculares, la responsabilidad de definir su relevancia, utilidad y sentidos como instrumentos de enseñanza queda a cargo de las y los actores escolares.

El nivel primario establece, en cierta sintonía con lo planteado por las voces entrevistadas sobre la programación de la enseñanza, que los equipos escolares tienen la responsabilidad de “acordar las características y el tiempo que deben ocupar en el hogar” (p.6), en virtud del mayor conocimiento sobre la población destinataria de estas prácticas pedagógicas.

Plantear como un trabajo institucional el pautar las actividades que el niño debe realizar fuera de la escuela es una condición fundamental para convertirlos en una herramienta que potencie el trabajo en el ámbito de la misma. Son los equipos directivos y los equipos docentes de la institución los que conocen las características de la población que asiste a la escuela debiendo ajustar esas pautas de modo que las tareas escolares sean posibles de realizar, lo que es diferente a decir que no se pueden dar tareas porque los alumnos no las hacen (DGCyE, 2014: p.6).

Las entrevistas realizadas a los equipos directivos dejan en evidencia la dificultad en las escuelas de construir acuerdos sobre esta cuestión, visibilizando con ello la diversidad de posiciones y sentidos contruidos en torno a las tareas.

Es algo que queda pendiente dentro de la institución escolar porque hay mucha diversidad en las opiniones de los docentes. [...] Hay docentes que se rehúsan a la tarea, otros que dan tarea simplemente con carácter de práctica y otros que dan tarea con carácter más significativo. Esto depende mucho del docente ya que no hay un acuerdo establecido [...] No es sencillo porque cada uno le da un sentido distinto a la tarea. Hay gente que directamente cree que no es necesario, otra gente cree que tienen que tener mucha tarea, que tiene que ser solo de práctica. Otros que tiene que ser de investigación. (Directora E1, GE)

Si bien alguna de las directoras consultadas ha referido que ocasionalmente se ha discutido, en cierta medida, acerca de criterios de las tareas en algunas jornadas institucionales, en ninguna de las instituciones relevadas –tanto de gestión estatal como privada– los deberes son parte de las planificaciones docentes y del proyecto institucional, lo que lleva en todos los casos a priorizar el trabajo en clase como práctica de la enseñanza. Sin embargo, más allá del carácter residual de las tareas en las prácticas de enseñanza, aparecen algunas diferencias significativas en torno al sentido asignado a las mismas a partir de las cuales es posible delinear posiciones pedagógicas diversas y al sentido que se le dé a la tarea escolar.

Hay dos objetivos principales de la tarea: uno es la práctica o adquirir responsabilidad dentro del hogar y, el otro, es la tarea con sentido para cuando vuelvo de la escuela esa tarea que hice aplicarla en un proyecto o en una secuencia (Directora E 1, GE).

En el siguiente apartado, se recuperan los sentidos prevalentes identificados en las voces de las directoras entrevistadas.

4.1.2 “Reponer”, “Disciplinar” Y “Enseñar”. Los Sentidos De Las Tareas En Disputa

Una primera posición presente en los testimonios relevados, se basa en una concepción remedial de los deberes donde el objetivo central de esta actividad estaría orientado a reponer aquello que, por falta de tiempo en clase o inasistencia estudiantil, no fue realizado en el tiempo de enseñanza en el aula.

Las planificaciones anuales no incluyen el tema de los deberes para la casa. Lo hablamos siempre cuando se hacen las reuniones iniciales [...] o cuando

se hacen las evaluaciones institucionales[...]. En un tiempo era condición de todos los días: “tarea para casa, tarea para el hogar”.[...] A veces vienen hechos por otros; entonces, cuando tiene que argumentar, justificar, explicar cómo lo hizo, qué entendió, y no sabe, ahí se da cuenta el docente que realmente no es de su producción. Entonces no tiene sentido (Directora E 2, GE).

Si bien se plantea la tensión sobre la verdadera autoría de los deberes, situación que puede socavar su sentido, en el pasaje siguiente la misma Directora sostendrá que “lo importante es el trabajo que hace el chico en la escuela, el deber para la casa parece ser la continuación de algo que no se pudo hacer en clase [o para] aquellos chicos que necesitan afianzar o reforzar algo que se ha visto para poder ver sus dudas”. De esta manera, este sentido de la tarea domiciliaria entra en contradicción con la tensión sobre la autoría de las mismas antes enunciada.

Dentro de esta perspectiva, la dificultad de vincular la enseñanza con la tarea escolar lleva, en algunos casos y como muestra el segundo relato, a concebir a las tareas como una suerte de “anexo” a los contenidos del currículum, lo cual por definición no formaría parte de la estructura medular de la estrategia de enseñanza. Adicionalmente se tiende a sospechar de la capacidad de realización de las y los estudiantes, cuestión que, desde este enfoque, terminaría desvirtuando el sentido de la tarea. En la siguiente voz, asimismo, se incorpora la cuestión de la evaluación o valoración de los deberes escolares.

El deber es un anexo a la parte del trabajo docente o de la trayectoria del alumno. En realidad, lo que el alumno trabaja en clase es lo que importa, el deber es un anexo, es un dar más. Pero no por medio del deber se puede calificar o evaluar a un alumno porque cada alumno tiene sus necesidades, sus tiempos, sus capacidades. Hay que ver muchas cosas por las cuales el chico puede hacer o no un deber. Por eso es una estrategia más pero no es lo definitivo de su trayectoria escolar.(Directora E5, GP)

Una segunda mirada que puede resultar complementaria a la anterior, se funda en una concepción de las tareas que, construida a partir de una mayor expectativa de involucramiento de las familias para su realización, tiende a poner en valor la utilidad de esta estrategia para reforzar lo trabajado en clase y generar a, su vez, buenos hábitos y disposiciones hacia el estudio. Desde la gestión estatal, se complejiza la discusión al respecto, incorporando cierta idea de condiciones de posibilidad para su realización.

Hay actividades que requieren un trabajo en casa con las familias. Y bueno, algunos -por distintos motivos- no solamente por capacidad, a veces por falta de tiempo de las familias, que están muy ocupadas, no lo hacen. A veces los trabajos en grupos los tienen que hacer acá [...]. Después no los pueden

terminar en otro lugar. Tienen que empezar y terminar en la escuela porque les resulta difícil reunirse después por la cercanía, la distancia o por las actividades de los padres que los tienen que llevar y traer. Ha habido algunas dificultades con eso que sí, me las han planteado. Algunos papás responden acompañando a sus hijos y otros no. Seguimos insistiendo porque nos parece importante. Nos parece importante que los chicos repasen un poquito en casa lo que se hizo en la escuela y que los papás se involucren con el aprendizaje de los chicos, las dos cosas (Directora E 3, GE).

De acuerdo con lo expresado, el involucramiento de la familia resulta central para que la estrategia de los deberes resulte provechosa y las y los alumnos repasen y adquieran determinados hábitos de estudio fuera del aula. Sin embargo, se advierte también la necesidad de moderar la cuantía de tareas.

Pero no cargarlos de deberes.... Yo te vuelvo a repetir, para mí el deber escolar es reforzar lo que se ve en clase. Es dedicarle un tiempo al estudio. Los chicos si no tienen algo para hacer no agarran las carpetas, no agarran los cuadernitos. Entonces algo tienen que tener en casa para ellos refrescar un poquito lo que vieron en la escuela, aunque sea que sea una preguntita para contarle a la mamá y al papá que hicieron. (Vice directora E 7, GP)

Un tercer enfoque que se distancia de la mirada más tradicional que asigna a las tareas el objetivo central de “reponer” y “reforzar” lo trabajado en el aula de forma individual, problematiza las condiciones de realización de estas actividades como partes constitutivas del trabajo en el aula poniendo en valor el carácter colectivo y colaborativo del proceso de aprendizaje.

El deber es lo que el chico realiza en la escuela y lo que el docente puede observar en cuanto a lo que aprende el alumno. No hay que olvidarse que el aprender es grupal, es constructivo, es entre todos, conversar, trabajarlo. Si el chico de forma individual lo hace en la casa hay muchos aspectos que se pierden. Para mí el deber está incluido, no es un tema aparte, no es algo que se pueda tener en cuenta eso es antes que se le daba a escribir palabras o por ejemplo la ortografía, es un tema que se trabaja en clase, con soportes en el aula, textos donde trabajan la palabra entre todos. No tiene sentido que si escribió mal una palabra uno le dé el deber de escribir 100 veces no sé “debe ir con c” o aprender de memoria (Directora E4, GE).

Una de las grandes preocupaciones y desafíos que aparecen desde esta posición que asume que “la tarea escolar es una continuidad de la enseñanza en el aula”, es cómo generar actividades que las y los estudiantes puedan realizar de forma autónoma en el hogar sin requerir la ayuda de las familias, poniendo a la escuela y al docente como los actores responsables de su realización.

Nuestro gran desafío es que el deber que llega a la casa no tenga necesidad de la intervención adulta. Es uno de los desafíos que estamos trabajando desde el año pasado a partir de capacitaciones que desarrollamos en este sentido. Por un lado, esto que les damos para la casa tiene que estar primero trabajado en el aula; y una de las fuertes consideraciones que tuvimos en cuenta fue por ejemplo la toma de notas. En esta toma de notas que hace un nene de primero en su iniciación como científico, con un blog de científico, con un especial cuaderno que se elaboró y en esa toma de notas incorporaríamos lo que es el deber luego en la casa, pasarlo, hacer el trabajo, visualizarlo después de una hipótesis. Bueno, depende de la problemática que se planteó. Y si en sexto o sobre todo en segundo ciclo, plantearlo como una sistematización. Si se viene hablando con los papás esto de hacerles un espacio en la casa, un mismo lugar, un mismo horario, para que haya tarea para el hogar con sentido para los dos: que la escuela de tareas significativas y que en la casa sea significativo el tiempo de estudiar. (Directora Escuela 8, GP.)

En el mismo sentido, otra autoridad aporta:

En realidad, creo que todavía hay prácticas residuales en ese sentido, todavía está la tarea escolar como tradicionalmente se concebía cuando en realidad se está haciendo un camino –hemos intentado ese camino y seguimos haciéndolo- en entender que la tarea escolar es una continuidad de la enseñanza en el aula; debiera ir y volver. [...] No sé cuánto vuelve. Creo que ahí está el punto, creo que hemos reflexionado más acerca de la enseñanza de determinados contenidos y hemos dejado de lado la tarea escolar en relación a eso. (Vicedirectora, Escuela 6, GP.)

En el marco de las diferencias de sentidos que asumen las tareas en las escuelas, surge la dificultad de establecer acuerdos institucionales y pedagógicos sobre los criterios que definen los contenidos y modos de implementación de las tareas en las aulas. Esto da lugar al despliegue de una diversidad de estrategias por parte de las y los docentes y reacciones por parte de las familias que se debaten entre demandas para intentar atenuar lo que perciben como un “exceso” de deberes para la casa o, por el contrario, demandas de más tareas cuando se las percibe como insuficientes. En tanto, y como las tareas comúnmente afectan directamente el tiempo de la sociabilidad familiar, muchas veces el criterio que las define no se funda en principios pedagógicos y didácticos, sino que responde a cuestiones pragmáticas para satisfacer las demandas de las familias.

¿Por qué no especificar y llegar a un punto de mayor concreción con respecto a las tareas escolares? Porque muchos de los conflictos que a veces tengo que resolver en entrevistas con papás tienen que ver con la tarea escolar. Porque hay un docente que da 20 cuentas para la casa, y otros docentes que por ahí dan una situación problemática que tampoco es una situación abierta que amerita una reflexión, un trabajo individual del nene y busca cierto grado de autonomía en eso para que realice solo y que después

vuelva. Y que esta diferencia, entre un año y otro, hace que el papá no sepa qué pasa con las tareas o que “este maestro es más exigente porque da más tareas que este otro que plantea la tarea de otra forma”. Cuando, en realidad, la exigencia cognitiva es mucho mayor en eso -que parece no serlo- que en lo anterior. [...] Todavía hay un montón de prácticas residuales que más allá del trabajo que uno da como docente o como equipo docente quiere hacer, todavía falta. Y más de lo que es tarea escolar (Vicedirectora, Escuela 6, GP.).

En suma, de acuerdo con las entrevistas realizadas a los directivos, el abordaje de las tareas escolares presenta diversos argumentos y controversias que resultan, en general, en la dificultad de construir consensos pedagógicos sobre su utilidad y modo de implementación.

4. 2 Las Tareas Desde La Mirada Docente

De acuerdo con lo expresado por las y los docentes entrevistados, y en concordancia con lo dicho por los equipos directivos, la planificación no incluye explícitamente el tema de los deberes escolares como actividad específica, ya que no existen prescripciones institucionales respecto de ello. De allí que, la decisión de dar deberes y cómo hacerlo, depende de cada docente a cargo de los cursos.

Más allá de algún relato en el que se refiere a indicaciones generales del equipo directivo alentando a utilizar estas prácticas en el trabajo escolar, se ha podido verificar a través de las entrevistas que las tareas para el hogar no aparecen como una cuestión que se aborde pedagógicamente en el marco de los proyectos institucionales de las escuelas analizadas.

En este apartado se retoman aquellas categorías de sentidos identificadas en la sección anterior en las voces de las directoras entrevistadas (“reponer”, “disciplinar” y “enseñar”), para encontrar continuidades, rupturas y matices presentes en las voces de maestras y maestros de las instituciones que han hecho parte de este estudio. Este análisis, a su vez, incorpora lecturas por tipo de gestión y área de enseñanza, específicamente Matemática y Prácticas de Lenguaje (en adelante MAT y PDL respectivamente). Cabe aclarar que los sentidos identificados, pueden convivir en las voces de las y los docentes entrevistados, habiendo casos en los que, un docente, por ejemplo, sostiene dos o más sentidos a la vez (aunque suele prevalecer uno de ellos).

4.2.1 “Reponer” Lo Trabajado En Clase

La idea de los deberes escolares en tanto instancia para reponer o completar aquello que no se ha llegado a alcanzar durante el tiempo de clases, constituye el sentido prevalente en las voces de las y los docentes entrevistados¹⁰. Con presencia en ambas áreas y tipos de gestión, se ha encontrado una prevalencia mayor de este sentido en Prácticas del Lenguaje (PDL)¹¹ y en el tipo de gestión estatal (GE)¹².

Las y los docentes de PDL de GE, acuerdan en que los deberes escolares constituyen una estrategia implementada para “apoyar/complementar/reforzar” lo enseñado en clase. De manera complementaria, en algunos casos se señala que la tarea, “al ser refuerzo de lo visto en clases, consiste en brindar seguridad para ir avanzando” (Escuela 2 GE).

Las prácticas de lectura, pero sobre todo de escritura, suelen requerir de tiempos prolongados que pueden exceder las horas de clase. Esto se recupera particularmente desde las voces de algunos docentes de PDL de GP, al afirmar que los deberes “deben estar bien definidos, tienen que estar presentes en la trayectoria del alumno porque la carga horaria que tenemos en las escuelas es breve. Entonces no nos alcanza el tiempo como para poder cerrar toda una idea (Escuela 8 GP).

Este sentido de “reponer” con la tarea, en Matemática (MAT) adquiere, principalmente, cierto matiz ligado a la idea de “práctica/ejercitación”: “Cada quince días se dan trabajos prácticos para que realicen en la casa. Tienen carácter de repaso y práctica” (Escuela 3, GE). En esa misma línea otra docente de GE comenta que “se implementa el uso de un cuadernito de práctica. El deber escolar es un refuerzo” (Escuela 4, GE). Esto tiene lugar en ambos tipos de gestión: “los deberes sirven de práctica, como modo de seguir reforzando lo que se ve dentro del aula (Escuela 7 GP).

Así, este sentido prevalente adquiere, en algunos casos, matices de acuerdo con el área de enseñanza, viéndose el hogar como un espacio con mayor tiempo disponible para aquellas tareas que lo requieren, como es el caso de PDL; mientras que para MAT se señala un sentido más bien ligado a la ejercitación.

¹⁰ En las entrevistas se encontraron 10 referencias en este sentido. Recordamos que, en algunos casos, un mismo entrevistado o entrevistada pueden sostener varios sentidos a la vez.

¹¹ En 7 de las 10 referencias a este sentido.

¹² En 6 de las 10 referencias a este sentido.

4.2.2 “Disciplinar” A Las Y Los Estudiantes

El segundo sentido para los deberes identificado en las voces de las directoras entrevistadas, tiene que ver con la tarea en tanto estrategia para disciplinar las prácticas estudiantiles. Las y los docentes entrevistados, recuperan este sentido aunque en una proporción menor que el sentido prevalente abordado en el apartado anterior (“reponer”)¹³. Se identificó, a su vez, una notable mayor presencia de este sentido en PDL de GP¹⁴, no habiéndose encontrado referencias de esta tipología en MAT GP y PDL GE.

En las voces docentes de PDL de GP, la función disciplinadora atribuida a las tareas está ligada a la necesidad de promover “responsabilidad”, “esfuerzo”, “la cultura del trabajo” y la “autonomía en función del secundario”. Subyace, en la mayoría de las voces relevadas con esta prevalencia, cierta hipótesis de déficit, ya sea en las y los niños, o bien, en sus familias: “los deberes se implementan para ejercitar y para ejercitar la responsabilidad también, hoy en día es algo muy importante y que la sociedad poco a poco lo está perdiendo” (Escuela 7 GP).

Otro docente sostendría en un sentido más bien ligado a la continuidad en el nivel secundario: “eso complementaría también cuestiones que tienen que ver con la formación del estudiante, del alumno y eso lo habilita a ser también más responsable en el futuro también (Escuela 8 GP).

Con relación a la hipótesis de déficit antes mencionada, han resultado muy recurrentes las referencias en esa línea¹⁵. Aunque ha tenido presencia en todas las áreas y tipos de gestión, prevalece en el área de MAT¹⁶, sobre todo en GE¹⁷. A la inversa, en PDL este tipo de hipótesis prevalece en GP¹⁸.

En las y los docentes de Matemática, la hipótesis de déficit recae, sobre todo en las familias de las y los niños. Mientras que se identifica que en PDL una familia que acompaña la realización de las tareas en el hogar (“es en el área de Prácticas del Lenguaje donde más puede ayudar la familia, en Matemática se complica” -Docente de PDL, Escuela 7 de GP), en MAT se lo ve como una “interferencia”: “a familia interfiere y opina sobre la administración

¹³ En las entrevistas se encontraron 5 referencias en este sentido. Recordamos que, en algunos casos, un mismo entrevistado o entrevistada pueden sostener varios sentidos a la vez.

¹⁴ Cuatro de las cinco referencias al sentido de “disciplinar”, correspondieron a PDL GP.

¹⁵ En las entrevistas se encontraron 15 referencias a esta hipótesis. Recordamos que, en algunos casos, un mismo entrevistado o entrevistada pueden sostener varios sentidos a la vez.

¹⁶ En 9 de las 15 referencias.

^{MT} En 5 de las 9 referencias del área de MAT.

^{MY} En 4 de las 6 referencias del área de PDL.

de los deberes; si das mucho porque das mucho, si das poco, porque das poco” (Escuela 6 GP). La explicación recurrente a dicha “interferencia” puede asociarse a variaciones en las formas de enseñanza del área: “los padres interfieren porque aprendieron Matemática de otra manera y, si quieren ayudar a sus hijos/ hijas no pueden” (Escuela 8 GP).

Otras miradas relativas a los déficits aluden presunciones relacionadas con el origen socioeconómico de las familias (“estar atento a aquellos alumnos que vienen de una clase más baja -no como la mayoría de clase media- que comparten poco tiempo con la familia y tienen pocos recursos” -Docente de Matemática, Escuela 6 GP) o el tiempo disponible o priorizado para acompañar las tareas escolares:

No todas las familias están en condiciones de apoyar a sus hijos . Esto no se debe a limitaciones en lo que respecta a la formación de los padres sino a cuestiones de tiempo. La matemática se basa en la resolución de situaciones problemáticas. El rendimiento de los alumnos ha bajado mucho ya que las prioridades no están puestas en la escuela. Las familias ponen prioridad en las actividades extras: danza, idioma, deportes. (Docente de MAT Escuela 3, GE)

Se encuentran incluso, variaciones en los presuntos déficits identificados de acuerdo con el turno en que se asiste a la escuela:

Existe una gran diferencia entre los alumnos de ambos turnos ya que el seguimiento de las familias del turno mañana es muy diferente al de la tarde donde se nota el abandono de las familias, mucho abandono. La diferencia es abismal. Las familias son de ‘nivel bajo’ y van a la escuela de fútbol, pero la importancia que le dan a la escuela es totalmente diferente (Docente de Matemática, Escuela 4, GE)"

Finalmente, se identifica, a su vez, cierta añoranza por aquello que se considera prácticas asociadas a un imaginario que ubica a las familias de antaño en un rol más “comprometido” con la vida escolar de sus hijas e hijos:

Antes la familia le daba importancia al trabajo escolar. Se sentaba con los chicos o preguntaba si tenía deberes o no o qué habían hecho. Les dedicaban tiempo al diálogo, ahora no, los chicos dejan la mochila en casa, los llevan a esto, los llevan a lo otro [refiriéndose a actividades extraescolares] las notas vienen sin firmar, las carpetas vienen sin revisar. (Docente de MAT, Escuela 1, GE).

Como se dijo, las hipótesis de déficit para explicar el éxito o el fracaso del objetivo de las tareas han tenido mucha prevalencia en las referencias de las y los docentes entrevistados. Esto estuvo también presente en el área de PDL, en posiciones tanto o más marcadas: “yo creo que los deberes tienen que estar por lo menos en una sociedad como la latina” (Docente

de PDL. Escuela 8 GP). Este tipo de presunciones, han portado, a su vez, pronósticos poco esperanzadores para sus estudiantes, incluso involucrando el siguiente nivel educativo obligatorio:

La escuela no es la prioridad. Los alumnos de 6° tienen muchas falencias y entre un 30% o 40% terminará el secundario. El mensaje de la escuela no se condice con el mensaje de la familia en lo que respecta a responsabilidad, cumplimiento y compromiso. Al caer el poder adquisitivo ambos padres tienen que salir a trabajar. (Docente de PDL, Escuela 3 GE)

Este último pasaje, condensa claramente el sentido de “disciplinamiento” combinado con una marcada hipótesis de déficit y profecías sobre las trayectorias escolares basadas en las condiciones económicas de las familias de las y los niños.

Como se advirtió, las explicaciones del fracaso escolar estuvieron presentes en los tres sentidos relevados para las tareas escolares (reponer, disciplinar y enseñar). Cabe recuperar aquí el ya clásico trabajo de M. A. Lus (1995) y los aportes de Baquero (2001) en esa línea que nos indican que podemos encontrar, en general, también tres tipos de posiciones acerca de las razones atribuidas al fracaso escolar:

Posiciones centradas en el alumno: Las posiciones más clásicas, aunque sumamente vigentes, buscan las razones del fracaso en aspectos que hacen al alumno, sea, como vimos, cuestiones ligadas a su maduración como a su desarrollo psicológico o intelectual.

Posiciones centradas en las condiciones sociales y familiares del alumno: Muchas veces se centra la explicación supuesta del fracaso escolar masivo en las difíciles condiciones de vida de los niños y jóvenes, generalmente pertenecientes a los sectores populares.

Posiciones centradas en la relación alumno-escuela: Se trata de posiciones que buscan atrapar el problema en la interacción de las características de los alumnos y de las prácticas escolares (Baquero, 2006, p.16)

Las y los docentes entrevistados hacen referencia a la presencia familiar como factor determinante en la escolaridad. Estas diferencias, sus efectos y condicionamientos pueden ser explicadas por Rawls (1979) y Meirieu (2005) en términos de igualdad de oportunidades y compensación de las desigualdades de parte de la sociedad.

El principio de la igualdad de oportunidades sólo puede medirse imperfectamente, al menos mientras exista en alguna forma la institución de la familia. El grado en que se desarrollen las capacidades naturales se ve afectado por todo tipo de condiciones sociales y actitudes de clase. Incluso la buena disposición de hacer el esfuerzo, para intentarlo, y por lo tanto ser merecedor del éxito en sentido ordinario, depende de la felicidad en la

familia y de las circunstancias sociales. En la práctica es imposible asegurar a los igualmente dotados iguales probabilidades culturales y de superación, adoptar un principio y por tanto podríamos desear adoptar un principio que reconociera este hecho y mitigar también los efectos arbitrarios de la lotería natural (Rawls, 1979, p.79).

El principio de diferencia da algún valor a las consideraciones particularizadas por el principio de compensación. Este principio afirma que las desigualdades innecesarias requieren una compensación. El mismo sostiene que con objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dotes naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorables. (Rawls, 1979).

De acuerdo a Meirieu (2005), las diferencias sociales no implican el abandono o descuido de los hijos/hijas. “Hay familias modestas que proporcionan a sus hijos una ayuda más eficaz que otras más acomodadas (p.14)”. El autor menciona como apoyos importantes el intercambio y el tiempo compartido, “un ambiente sereno”, lo que no siempre ocurre en “familias privilegiadas” El acceso a bibliotecas, bienes materiales, computadoras sin dedicación ni tiempo por parte de las familias no garantiza el cuidado necesario para que la niña y el niño reciba dicho apoyo. El autor enfatiza la calidad en la dedicación familiar a los niños y niñas que, no depende siempre de factores económicos sino de la predisposición de las familias para sostener las trayectorias de sus hijos e hijas.

En el siguiente apartado, se presenta el análisis de las voces docentes con relación al sentido de la enseñanza vinculado a las tareas escolares.

4.2.3 Los Deberes Como Práctica de “Enseñanza”

Vincular la asignación de tareas escolares con un sentido prevalente al servicio de la enseñanza y como insumo para intervenir o ajustarla, ha sido la tercera tipología relevada también en las voces de las y los docentes entrevistados, aunque ha sido el sentido con menor presencia en dichas voces. Esta presencia se ha relevado solamente en el área de MAT¹⁹.

En el caso de GE, se alude a la corrección de las tareas escolares como instancia que hila su continuidad pedagógica: “la corrección es colectiva y en forma de autocorrección. La devolución es individual y colectiva señalando el error en general. Se vuelven a ver los

¹⁹ Se encontraron dos referencias, una en cada tipo de gestión.

contenidos cuando los errores son generalizados” (Docente de MAT, Escuela 2 GE). Aquí, el tratamiento de los errores constituye un insumo para enriquecer la enseñanza de alguna manera.

Otra posición recupera la idea de tareas como elementos para provocar determinados intereses en las y los estudiantes sobre los contenidos, junto a cierto disfrute en los aprendizajes:

Estamos en el último año y el quererlos acostumbrar ya a lo que viene del secundario, que ellos puedan tener una hora o 40/ 30 minutos dedicados a la escuela. Me gusta cuando se me ocurre algún deber y les veo la alegría a los chicos. Los deberes deben despertar el interés (Docente de MAT, Escuela 6 GP).

Con relación a la enseñanza y su programación, la mayoría de las voces docentes coinciden en explicitar que los deberes no suelen formar parte de las planificaciones, aunque se encuentran de hecho, algunas indicaciones o acuerdos institucionales sobre los mismos: “los deberes escolares no se explicitan en las planificaciones anuales, aunque los directivos les han dicho que tienen que llevar tarea” (Docente de PDL, Escuela 3 GE). En tal sentido, otro docente de PDL amplía: “tiene que ver con un currículo oculto el tema de las tareas, es decir, no está explicitado, pero se sabe que hay que hacerlo (Docente de PDL. Escuela 8 GP).

En cuanto a los acuerdos institucionales sobre las tareas, en los casos en los que se dan especificaciones, suelen relacionarse más bien con las características de los deberes y no tanto con sus sentidos:

Pero está acordado que las tareas para el hogar no les lleven más de 20 minutos, media hora. Parte del acuerdo institucional es que el deber sea breve en cuanto a la demanda de tiempo y que no se necesite ayuda de los adultos. También se ha establecido que no se den deberes los días viernes porque el fin de semana es para disfrutar en familia. Se lleva registro de los deberes escolares: realizados-no realizados.(Docente de Prácticas del Lenguaje, Escuela 5 GP)

Lo que prevalece en esta cuestión es la ausencia de acuerdo, dejando mayormente a la voluntad y decisión de las y los docentes, las definiciones sobre la asignación de tareas domiciliarias. Así, “cada maestro decide en función de las necesidades (Docente de PDL, Escuela 6 GP), y, en algunos casos, se participa a estudiantes o colegas: “el acuerdo sobre los deberes se realiza con los alumnos y con la docente paralela (Docente de MAT, Escuela 6 GP).

Retomando el componente cuantitativo de este estudio y los hallazgos presentados en el Capítulo 3 sobre la escasa incidencia que tienen las tareas sobre el nivel de rendimiento estudiantil en Argentina (sobre todo en MAT), este capítulo ha buscado profundizar desde una perspectiva cualitativa sobre los sentidos que asumen estas actividades a nivel institucional como parte de las actividades pedagógicas de enseñanza.

El sentido de la enseñanza para las tareas escolares, además de ser el que menos prevalece en las entrevistas de directivos y docentes, ha tenido, llamativamente, únicamente presencia en las voces docentes correspondientes a MAT. Podría pensarse que, la idea de “interferencia” de las familias en el acompañamiento de las tareas escolares de este área (a diferencia de lo percibido en PDL) abona a las dificultades encontradas para que las tareas enriquezcan la enseñanza de la matemática.

Conclusiones

En esta sección se presentan las conclusiones de este trabajo. A partir de una metodología mixta se ha propuesto, por un lado, analizar los efectos de la implementación de los deberes escolares en el rendimiento de alumnas y alumnos en Argentina, junto a los factores que inciden en dicho resultado (componente cuantitativo en base a los datos procesados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de UNESCO -TERCE). De forma complementaria, en el componente cualitativo y en base a un trabajo de campo en ocho escuelas del distrito de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires (cuatro por tipo de gestión), se han explorado los sentidos que asumen los deberes en la cotidianeidad escolar. En este componente se analizaron las voces de directivos y docentes de las áreas Matemática y Prácticas del Lenguaje.

En el Capítulo 3 se ha analizado la relación entre el aprendizaje y los deberes escolares a nivel nacional desde los datos del TERCE. Los hallazgos presentados indican:

- Las tareas guardan relación con Lengua en general, aunque no guardan relación con Lengua entre los alumnos repitentes.
- Las tareas no guardan relación con el rendimiento en Matemática (sea entre repitentes o no repitentes).
- El efecto de la implementación de tareas no varía entre las escuelas
- Las características socioeconómicas de la familia, el sexo, la edad y la repitencia tornan no significativo el efecto de tareas en Lengua; es decir que las tareas serían un “intermediario” de efecto de esos factores.
- De dos varones repitentes, aquel que destine más tiempo a realizar tareas en casa tendrá mayor probabilidad de obtener un rendimiento más alto.
- Se exhibe un alto efecto del origen social del alumno sobre su logro en lengua.

En síntesis, es posible sostener que las tareas, tal cual se plantean en el sistema educativo actual, no parecen contribuir *per se* al aprendizaje, es decir, no tienen efecto propio sobre el nivel de rendimiento, por encima de los factores anteriormente mencionados. Esto se manifiesta con mayor fuerza en Matemática, materia alejada de la influencia de la familia. En Lengua, en cambio, es más probable que la familia pueda ayudar en las tareas del alumno y de la alumna.

En el Capítulo 4, se presentaron los hallazgos con relación a los sentidos que asumen estas actividades a nivel institucional. A partir de la exploración de las voces de directivos y docentes, se han identificado las siguientes ideas sobre las tareas escolares a domicilio:

- De acuerdo con las entrevistas realizadas a los directivos, el abordaje de las tareas escolares presenta diversos argumentos y controversias que resultan, en general, en la dificultad de construir consensos pedagógicos sobre su utilidad y modo de implementación.
- Se han identificado tres sentidos principales para la asignación de deberes. Presentados en orden de prevalencia en las voces entrevistadas: “Reponer”, “Disciplinar” y “Enseñar”. Dichos sentidos han encontrado correlato tanto en las voces de directivos como de docentes entrevistados.
- El sentido de “Reponer”, se basa en una concepción remedial de los deberes donde el objetivo central de esta actividad estaría orientado a reponer aquello que, por falta de tiempo en clase o inasistencia estudiantil, no fue realizado en el tiempo de enseñanza en el aula. Este sentido adquiere, en algunos casos, matices de acuerdo con el área de enseñanza, viéndose el hogar como un espacio con mayor tiempo disponible para aquellas tareas que lo requieren, como es el caso de Prácticas de Lenguaje; mientras que para Matemática se señala un sentido más bien ligado a la ejercitación.
- El sentido de “Disciplinar” se funda en una concepción de las tareas que, construida a partir de una mayor expectativa de involucramiento de las familias para su realización, tiende a poner en valor la utilidad de esta estrategia para reforzar lo trabajado en clase y generar a, su vez, buenos hábitos y disposiciones hacia el estudio. Se identificó, a su vez, una notable mayor presencia de este sentido en Prácticas de Lenguaje de gestión estatal, no habiéndose encontrado referencias de esta tipología en el área de Matemática en escuelas de gestión privadas y en Prácticas de Lenguaje de gestión estatal. En las voces docentes de Prácticas de Lenguaje gestión privada este sentido está ligado a la necesidad de promover “responsabilidad”, “esfuerzo”, “la cultura del trabajo” y la “autonomía en función del secundario”. Subyace, en la mayoría de las voces relevadas con esta prevalencia, cierta hipótesis de déficit, ya sea en las y los niños, o bien, en sus familias.

- El sentido de “Enseñar” problematiza las condiciones de realización de estas actividades como partes constitutivas del trabajo en el aula poniendo en valor el carácter colectivo y colaborativo del proceso de aprendizaje. El sentido de la enseñanza para las tareas escolares, además de ser el que menos prevalece en las entrevistas de directivos y docentes, ha tenido, llamativamente, únicamente presencia en las voces docentes correspondientes a Matemática. Podría pensarse que, la idea de “interferencia” de las familias en el acompañamiento de las tareas escolares de este área (a diferencia de lo percibido en Prácticas del Lenguaje) abona a las dificultades encontradas para que las tareas enriquezcan la enseñanza de la matemática.
- Un aspecto común entre las opiniones de las directoras consultadas ha sido la distancia percibida entre lo que marcan los documentos curriculares y las realidades cotidianas, junto a los recursos con los que cuentan para llevar adelante la tarea de enseñanza.
- En ninguna de las instituciones relevadas –tanto de gestión estatal como privada- los deberes son parte de las planificaciones docentes y/o del proyecto institucional. La decisión de dar deberes y cómo hacerlo, depende mayormente de cada docente. En los casos en los que se esboza alguna especificación, suele relacionarse con las características de los deberes y no con sus sentidos.
- Como las tareas comúnmente afectan directamente el tiempo de la sociabilidad familiar, muchas veces el criterio que las define no se funda en principios pedagógicos y didácticos, sino que responde a cuestiones pragmáticas para satisfacer las demandas de las familias.

Como se anticipó, las tareas escolares como objeto de estudio conllevan la necesidad de investigar cómo se plantean las mismas desde los equipos escolares para acordar qué características asumen, de qué forma son utilizadas, y cuánto tiempo se le deben asignar en el hogar. Este trabajo ha realizado aportes exploratorios desde un modelo metodológico mixto con relación a la injerencia de las tareas escolares sobre el proceso de aprendizaje y los sentidos que las mismas asumen en sus contextos institucionales de producción. Se espera que los hallazgos de esta tesis contribuyan a promover el estudio de una temática que aún permanece prácticamente inexplorada en el campo de la investigación y que se pueda profundizar en los sentidos pedagógicos que reviste la asignación de tareas para el hogar en

las escuelas primarias desde un enfoque político pedagógico orientado a mejorar los procesos pedagógicos.

Siguiendo a Cervini, es que entendemos que la calidad de los aprendizajes incluyen políticas que debieran implementarse para poder acceder a la misma. Niñas y niños de todos los sectores sociales debieran tener acceso a una incorporación temprana a los procesos de enseñanza-aprendizaje e igualdad de acceso a los recursos pedagógicos necesarios; se debiera dedicar recursos específicamente orientados a los alumnos y alumnas con problemas de aprendizaje y ampliar los recursos destinados a la escuela pública para ofrecer igualdad de oportunidades a todas y todos, más allá del origen social.

Anexos

Anexo A: Resultados De Modelos Multinivel

1. El efecto de tareas

Lengua

Modelo “vacío”

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons}$$

$$\beta_{0ij} = 701.676(3.923) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$[u_{0j}] \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = [2290.614(288.555)]$$

$$[e_{0ij}] \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = [5468.867(152.651)]$$

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + 4.998(1.941) \text{tareas}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 689.499(6.124) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 4.898 Prob.. 0.010198

Análisis de indicadores socioeconómicos

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + 10.871(1.585) \text{bienes}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 699.626(3.666) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 47.059

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + 7.362(1.892) \text{servicios}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 701.210(3.721) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 15.146

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + 13.145(2.178) \text{educacion}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 704.129(3.620) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 36.396

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 8.368(1.623)\text{libros}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 701.013(3.695) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 26.596

joint chi sq test(1df) = 3.185

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 9.625(1.613)\text{bienes}_{ij} + 10.982(2.207)\text{educacion}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 701.904(3.465) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 8.968(1.631)\text{bienes}_{ij} + 9.357(2.289)\text{educacion}_{ij} + 5.015(1.709)\text{libros}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 701.322(3.397) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Modelo 1:

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 4.260(1.925)\text{tareas}_{ij} + -21.207(2.938)\text{varon}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 701.975(6.315) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Tareas: joint chi sq test(1df) = 4.898

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 3.692(1.895)\text{tareas}_{ij} + -20.506(2.892)\text{varon}_{ij} + -35.644(3.439)\text{repite}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 713.557(6.182) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Tareas:

joint chi sq test(1df) = 4.898

Modelo 2

$$\text{len6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 3.368(1.887)\text{tareas}_{ij} + -20.477(2.878)\text{varon}_{ij} + -32.284(3.467)\text{repite}_{ij} +$$

$$7.962(1.595)\text{bienes}_{ij} + 8.293(2.236)\text{educacion}_{ij} + 3.218(1.678)\text{libros}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 713.111(5.954) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 1334.300(182.727) \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} 5178.985(144.550) \end{bmatrix}$$

Tareas Prob.0.075 No significativa

Análisis de aleatoriedad

$$\begin{aligned}\text{len6}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + \beta_{1ij}\text{tareas}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= 689.635(6.143) + u_{0j} + e_{0ij} \\ \beta_{1ij} &= 4.942(1.937) + u_{1j}\end{aligned}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \\ u_{1j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 2216.904(347.278) & \\ 0 & 1.532(33.281) \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \\ e_{1ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} 6070.695(520.955) & \\ -122.906(99.008) & 0 \end{bmatrix}$$

No significativo

Análisis de interacción

$$\begin{aligned}\text{len6}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + 6.649(2.211)\text{tareas}_{ij} + -15.904(10.648)\text{repite}_{ij} + -9.507(4.699)\text{tarea*rep}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= 690.697(8.099) + u_{0j} + e_{0ij}\end{aligned}$$

joint chi sq test(1df) = 4.093 Tarea*rep: Prob. 0.042883

$$\text{len6}_{ij} \sim N(XB, \Omega)$$

$$\begin{aligned}\text{len6}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + 6.336(2.639)\text{tareas}_{ij} + -10.731(9.570)\text{varon}_{ij} + -4.255(3.699)\text{tarea*var}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= 696.785(7.761) + u_{0j} + e_{0ij}\end{aligned}$$

Tarea*var: no significativo

$$\begin{aligned}\text{len6}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + -2.532(5.480)\text{tareas}_{ij} + 2.220(3.067)\text{educa_r}_{ij} + 1.638(1.154)\text{tarea*edu}_{ij} \\ \beta_{0ij} &= 680.775(14.626) + u_{0j} + e_{0ij}\end{aligned}$$

Tarea*edu: no significativo

Matemática

Modelo “vacío”

$$\begin{aligned}\text{mat6}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} \\ \beta_{0ij} &= 717.654(4.217) + u_{0j} + e_{0ij}\end{aligned}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 2834.937(334.278) \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} 3994.928(113.533) \end{bmatrix}$$

$$\text{mat6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 0.404(1.695)\text{tareas}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 716.672(5.900) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 0.057 Tareas: Nesignificativo

Análisis de aleatoriedad

$$\text{mat6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + \beta_{1ij}\text{tareas}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 717.154(5.830) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\beta_{1ij} = 0.146(1.753) + u_{1j}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \\ u_{1j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 2623.498(374.672) & \\ 0 & 30.623(32.664) \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \\ e_{1ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} 4376.729(388.704) & \\ -80.159(74.080) & 0 \end{bmatrix}$$

No significativo

Análisis de interacción

$$\text{mat6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 1.459(1.931)\text{tareas}_{ij} + -12.287(9.397)\text{repite}_{ij} + -5.740(3.709)\text{tarea*rep}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 721.677(6.303) + u_{0j} + e_{0ij}$$

No significativo

$$\text{mat6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 1.263(2.319)\text{tareas}_{ij} + 14.972(8.400)\text{varon}_{ij} + -0.941(3.245)\text{tarea*var}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 708.126(7.256) + u_{0j} + e_{0ij}$$

No significativo

$$\text{mat6}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -10.963(5.705)\text{tareas}_{ij} + -0.106(3.316)\text{educacion}_{ij} + 2.573(1.266)\text{tarea*edu}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 718.227(15.167) + u_{0j} + e_{0ij}$$

No significativo

2. Los determinantes de *tareas*

Modelo “vacío”

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons}$$

$$\beta_{0ij} = 2.449(0.024) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 0.066(0.011) \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} 0.551(0.015) \end{bmatrix}$$

Indicadores socioeconómicos

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + 0.030(0.015) \text{bienes}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.443(0.024) + u_{0j} + e_{0ij}$$

§

joint chi sq test(1df) = 3.667

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + 0.038(0.018) \text{servicios}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.446(0.024) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 4.602

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + 0.072(0.021) \text{educacion}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.461(0.024) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 12.354

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + 0.070(0.016) \text{libros}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.442(0.023) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 20.020

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + 0.058(0.017) \text{libros}_{ij} + 0.047(0.022) \text{educacion}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.451(0.023) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 4.750

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + 0.056(0.017) \text{libros}_{ij} + 0.045(0.022) \text{educacion}_{ij} + 0.009(0.019) \text{servicios}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.449(0.023) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Servicios no significativa

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 0.056(0.017)\text{libros}_{ij} + 0.045(0.022)\text{educacion}_{ij} + 0.009(0.016)\text{bienes}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.448(0.024) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Bienes no significativo

Modelo 1

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -0.078(0.029)\text{varon}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.489(0.029) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 7.159

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -0.093(0.034)\text{repite}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.476(0.026) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 7.341

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -0.076(0.029)\text{varon}_{ij} + -0.091(0.034)\text{repite}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.514(0.030) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Modelo 2

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -0.075(0.029)\text{varon}_{ij} + -0.062(0.035)\text{repite}_{ij} + 0.053(0.017)\text{libros}_{ij} + 0.044(0.022)\text{educacion}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.507(0.029) + u_{0j} + e_{0ij}$$

joint chi sq test(1df) = 3.195 repite No significativa

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -0.077(0.029)\text{varon}_{ij} + 0.057(0.017)\text{libros}_{ij} + 0.048(0.022)\text{educacion}_{ij}$$

$$\beta_{0ij} = 2.490(0.028) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Modelo 3

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -0.077(0.029)\text{varon}_{ij} + 0.039(0.017)\text{libros}_{ij} + 0.029(0.024)\text{educacion}_{ij} +$$

$$0.091(0.035)\text{libro_e}_j + 0.003(0.051)\text{educ_e}_j$$

$$\beta_{0ij} = 2.471(0.031) + u_{0j} + e_{0ij}$$

Educacion: joint chi sq test(1df) = 1.265 No significativa

Educ_e: joint chi sq test(1df) = 0.002 No significativa

Modelo Final Simplificado

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + -0.076(0.029) \text{varon}_{ij} + 0.045(0.017) \text{libros}_{ij} + 0.101(0.024) \text{libro_e}_j$$

$$\beta_{0ij} = 2.463(0.027) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 0.046(0.009) \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} 0.549(0.015) \end{bmatrix}$$

$$\text{tareas}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons} + -0.076(0.029) \text{varon}_{ij} + 0.045(0.017) \text{libros}_{ij} + 0.101(0.024) \text{libro_e}_j$$

$$\beta_{0ij} = 2.463(0.027) + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0j} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 0.046(0.009) \end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix} e_{0ij} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = \begin{bmatrix} 0.549(0.015) \end{bmatrix}$$

Anexo B

Anexo Metodológico

Directivos

Se entrevistó a ocho directivos de escuelas primarias. Se incluyen parte de los datos recogidos.

	Escuela	Antigüedad en el cargo	Situación de revista	Desempeño en otro cargo	Título de base	Antigüedad docente	Formación	Selección de docentes	Permanencia de los docentes en la escuela	Ausentismo escolar
D1	Pública de Gestión Estatal	desde el año 2012	provisional	-----	Profesora para la Enseñanza Primaria – San Fernando- BA	25 años	Cursos de capacitación	Por acto público	Si Los que licencian cargos se presentan para rendir cargos jerárquicos	Muy bajo, puntual, esporádico
D2	Pública de Gestión Estatal	desde el año 2017	provisional	-----	Profesora para la Enseñanza Primaria – Pcia. de Chubut	22 años	-----	Por acto público	Si	Muy bajo
D3	Pública de Gestión Estatal	desde el año 2016	provisional	-----	Maestra Normal Superior	26 años	Asistente educacional	Por acto público	Titulares con cambio de función	Bajo

							Maestra especializada en Dificultades de Aprendizaje Profesora en discapacidad visual Postítulo en Alfabetización inicial		Personal en uso de licencia Pero el personal permanece	
D4	Pública de Gestión Estatal	desde el año 2003	titular	-----	Maestra Normal Superior	35 años	Profesorado en educación Preescolar	Por acto público	Si. Muchos trabajan en ambos turnos.	Muy bajo
D5	Pública de Gestión Privada	desde el año 2015	titular	-----	Profesora de Enseñanza Privada-	23 años	Cursos de capacitación en CIIE u otras instituciones	Por entrevistas y currículum	Recambio bastante continuo	No hay ausentismo
D6	Pública de Gestión Privada	desde el año 2010	titular	-----	Profesora de Enseñanza Primaria y Preescolar.	21 años	Postítulo en Alfabetización Inicial	Por currículum	Hay sentido de pertenencia pero existe recambio	No hay casos de ausentismo

D7	Pública de Gestión Privada	desde el año 2016	titular	-----	Profesorado en EGBI y EGB II	15 años	Cursando Licenciatura en Gestión Educativa	Recomendación y entrevistas	Hay docentes de mucha antigüedad que permanecen en la escuela pero prima la rotación de docentes	No es alto
D8	Privada	desde el año 2014	Directora suplente	Docente de grado	Profesora de Enseñanza Primaria	30 años	Licenciatura en calidad y Gestión	Recomendación, CV, entrevistas	Si. Los docentes permanecen en la institución	No hay ausentismo

Docentes de Matemática y Docentes de Prácticas del Lenguaje

Se entrevistó a ocho docentes de Matemática y a ocho docentes de Prácticas del Lenguaje de escuelas primarias. Se incluyen parte de los datos recogidos.

Docente	Escuela	Antigüedad docente	Situación de revista	Desempeño en otro cargo	Título de base	Antigüedad en la escuela	Formación y capacitación	Área en la que enseña
---------	---------	--------------------	----------------------	-------------------------	----------------	--------------------------	--------------------------	-----------------------

Escuela 1 D1	Pública de Gestión Estatel	24 años	suplente	MG- Escuela Privada	Profesora de Enseñanza Primaria	un año y medio	Profesora de Enseñanza Prescolar Capacitaciones en CIIE	Matemática y Ciencias Naturales
Escuela 1 D2	Pública de Gestión Estatel	14 años	suplente	MG- Escuela Pública de Gestión Estatel	Profesora de EGB I y II	tres meses	-----	Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales
Escuela 2 D1	Pública de Gestión Estatel	20 años	Titular Suplente	Doble turno en la misma escuela 5 y 6 años de primaria	Profesora de Enseñanza Primaria con Especializac ión en Didáctica en Literatura Infantil-	16 años	Cursos de capacitación en CIIE y otros (privados)	Prácticas del Lenguaje
Escuela 2 D2	Pública de Gestión Estatel	23 años	titular	Doble turno en la misma escuela 5 y 6 años de primaria	Profesora de EGB I y II	7 años	-----	Matemática

Escuela 3 D1	Pública de Gestión Estatal	23 años	titular	Preceptor a en Escuela Secundar ia	Profesora de EGB I y II	14 años	Maternal y adultos	Matemática y Ciencias Naturales
Escuela 3 D2	Pública de Gestión Estatal	3 años	suplente	MG Escuela Pública de Gestión Estatal	Profesorado para Enseñanza Primaria, primero y segundo ciclo	un año y medio	Cursos de capacitación en CHIE	Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales
Escuela 4 D1	Pública de Gestión Estatal	6 años	Titular interina	MG Escuela Pública de Gestión Estatal	Profesora de Enseñanza Primaria	5 años	-----	Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales
Escuela 4 D2	Pública de Gestión Estatal	6 años	suplente	----- ---	Profesora de Enseñanza Primaria	1 año (corriente año)	Cursos de Capacitación en CHIE	Matemática y Ciencias Sociales
Escuela 5 D1	Pública de Gestión Privada	15 años	titular	----- ---	Profesora en Educación Primaria-	7 años	-----	Matemática y Ciencias Naturales

					Primero y Segundo Ciclo-			
Escuela 5 D2	Pública de Gestión Privada	3 años y medio	titular	Doble turno en la misma institución	Profesora de EGB I y II	2 años	-----	Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales
Escuela 6 D1	Pública de Gestión Privada	14 años	titular	Centro de Formación Profesional 406	Profesora de Enseñanza Primaria-	12 años	Post-título en Adultos.	Matemática y Ciencias Naturales
Escuela 6 D2	Pública de Gestión Privada	19 años	titular	En el nivel Secundario de la misma institución	Profesora en Ciencias de la Educación-Magisterio	15 años	Continúa estudiando la Licenciatura en Educación-	Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales
Escuela 7 D1	Pública de Gestión Privada	Menor al año	Provisional (una materia para recibirse)	----- --	Profesorado de	1 año (corriente año)	Psicopedagoga	Matemática

					Educación Primaria			
Escuela 7 D2	Pública de Gestión Privada	5 años	titular	MG Escuela Pública de Gestión Estatat	Profesora de Enseñanza Primaria	5 años	Cursos de Formación Docente	Prácticas del Lenguaje
Escuela 8 D1	Escuela de Gestión Privada	8 años y medio	titular	----- -	Profesor de EGB I y II	7 años	Cursos de Capacitación en CIE	Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales
Escuela 8 D2	Escuela de Gestión Privada	Diez años y siete meses	titular	MG Escuela Pública de Gestión Privada	Profesorado de Ciencias de la Educación :Educación Primaria	1 año	Comenzó la licenciatura en Ciencias de la Educación pero no terminó.	Matemática y Ciencias Naturales

Anexo Metodológico

Matrícula de las escuelas y de los 6° años

Escuela	Matrícula	Matrícula en los 6° años de primaria
1 Pública de Gestión Estatal	579 divididos en dos turnos	88 (dos divisiones a la mañana y dos a la tarde)
2 Pública de Gestión Estatal	583 divididos en dos turnos	94(dos divisiones a la mañana y dos a la tarde)
3 Pública de Gestión Estatal	540 divididos en dos turnos	99(dos divisiones a la mañana y dos a la tarde)
4 Pública de Gestión Estatal	445 divididos en dos turnos	96(dos divisiones a la mañana y dos a la tarde)
5 Pública de Gestión Privada	570 divididos en dos turnos	102 (tres divisiones en total)
6 Pública de Gestión Privada	380	59 (dos divisiones en total)
7 Pública de Gestión Privada	718 divididos en dos turnos (1 a 4 a la tarde y 5 y 6 a la mañana)	120 (cuatro divisiones)
8 Gestión Privada	252	52 (dos divisiones)

Solicitud de autorización para realizar el estudio

Equipo Directivo Escuela:

Directora

Vicedirectora

Me dirijo a ustedes con la finalidad de solicitar permiso para realizar mi trabajo de tesis de Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes que lleva por título **“El aprendizaje más allá del aula. Un estudio sobre los deberes escolares en escuelas primarias en Argentina”** bajo la dirección de la Mg. Inés Rodríguez Moyano y del Mg. Profesor Rubén Cervini.

El trabajo de campo consiste en realizar entrevistas al Equipo Directivo de Primaria y a los docentes de 6° año de primaria de las áreas Matemática y Prácticas del Lenguaje con la finalidad de indagar acerca del rol que asumen los deberes escolares en el proceso de enseñanza y su realización con las condiciones de su aplicación y el aprendizaje de los estudiantes en vuestra Institución.

Quisiera que sea de su conocimiento que he solicitado autorización para realizar el trabajo de campo a la Jefatura Regional.

Atentamente

Prof. Lic. María Guillermina Koreck

DNI 12605956

Anexo C

<https://iicana.org/asesoria-educativa/sistema-educativo-de-estados-unidos/>

NIVEL	EDAD	PLAN DE ESTUDIOS	TITULO
Escuela Primaria		Jardín de Infantes- "Kindergarten"	
	4-5	Grade 1 – "Elementary School" Primaria	
	6	Grade 2 – "Elementary School" Primaria	
	7	Grade 3 – "Elementary School" Primaria	
	8	Grade 4 – "Elementary School" Primaria	
	9	Grade 5 – "Elementary School" Primaria	
	10	Grade 6 – "Elementary School" Primaria	

Escuela Secundaria		Grade 6 – “Middle School” Secundaria	Diploma de Secundaria
	11	Grade 7 – “Middle School” Secundaria	
	12	Grade 8 – “Middle School” Secundaria	
	13	Grade 9	
	14	Grade 10 “High School” – Se convoca a exámenes	
	15	Grade 11 de ingreso a la universidad	
	16	Grade 12	
	17		

La estructura del sistema educativo en los EUA es simple. Está constituido por distintas etapas y cada una está dividida por grados.

Elementary school (primaria)

Kindergarten Edad: 4 ÷ 6

Primer grado Edad: 6 ÷ 7

Segundo grado Edad: 7 ÷ 8

Tercer grado Edad: 8 ÷ 9

Cuarto grado Edad: 9 ÷ 10

Quinto grado Edad: 10 ÷ 11

Middle school (secundaria)

Sexto grado Edad: 11 ÷ 12

Séptimo grado Edad: 12 ÷ 13

Octavo grado Edad: 13 ÷ 14

High school (preparatoria) Liceo

Noveno grado Edad: 14 ÷ 15 (a este año también se le llama 'freshman year')

Décimo grado Edad: 15 ÷ 16 ('sophomore year')

Undécimo grado Edad: 16 ÷ 17 ('junior year')

Duodécimo grado Edad: 17 ÷ 18 ('senior year')

<https://www.thelemontreeeducation.com/como-es-el-sistema-educativo-americano/>

	Etapas educativas	Cursos	Edad
Educación básica	Educación Infantil (<i>Kindergarten y Pre-Kindergarten</i>)		2-5
	Educación Primaria (<i>Elementary School</i>)	Cursos 1º-5º/6º	6-11/12
Educación básica/ Secundaria	Educación Secundaria (<i>Middle School o Junior High School</i>)	Cursos 6º o 7º a 8º	11-13
		Cursos 7º a 8º	12-13
Educación Secundaria	Educación Secundaria (<i>High School</i>)	Cursos 9º a 12º	14-18
Educación Superior	<i>Community/ Junior/ Technical College/ College University</i>		

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A., Fernández, N. S., Herrero, E. T., Pérez, J. C. N., Arias, A. V., y Fernández, B. R. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Ball, S. (2014) Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política educativa, Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 41. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41>. 2014
- Baquero, R (2006) Sujetos y aprendizaje. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación - 1a ed. - Buenos Aires.
- Barrera Villalon, P. y Gl. Tronaria, M. L. (2011), Los deberes escolares para la casa ¿Sí o No?. Memoria para la titulación de posgrado en Psicología Educacional, GB, Editorial Académica Española.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). “Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina”. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(23). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A.; Verger, A. (Comp.) (2007) Globalización y educación. Textos Fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977), La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, México, Fontamara.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. Teachers College Record, 43, 723-733.

- Cervini, R. (1999). Calidad y equidad en la educación básica de argentina. *Factores asociados al logro escolar*, 5, 83-83.
- Cervini, R. (2001). Efecto de la “Oportunidad de aprender” sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2).
<http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html>
- Cervini, R. (comp.). (2017), El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes.
- Cervini, R. (2011). “Equidad y Oportunidad de aprender en la Educación Básica”. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 3, 2011, pp. 67-86
 Universidad de Granada Granada, España.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230005>
- Cooper, H., Robinson, J. C., y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H. (2001). “Homework for All in Moderation”. En *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A 58(7).
https://www.researchgate.net/publication/234763487_Homework_for_All--in_Moderation
- Cooper, H., y Valentine, J. C. (2001). “Using research to answer practical questions about homework” En. *Educational Psychologist*, 36(3), 143–153.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Cooper, H. (2007), *The Battle Over Homework*, USA, Corwin Press. Schriewer

Dale, R. (2002) Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En: Schriewer, J. (comp.) Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. p. 69-90.

Dale, R. (2007) Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. In: Bonal, X.; Tarabini, A.; Verger, A. Globalización y educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007

Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Primaria (2014). Documento de Trabajo N°6: Las tareas escolares en la Escuela Primaria- Versión Preliminar. Provincia de Buenos Aires.

<https://s8bd7840fe5c8cce6.jimcontent.com> › name

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019) Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. Revista Estado y Políticas Públicas, n. 13, p. 19-38. 2019.

Filmus, D. (compilador). (1999), Los condicionantes de la calidad educativa, Argentina, Novedades Educativas.

Gill, B. P., & Schlossman, S. L. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into practice*, 43(3), 174-181.

Giraldo, D. M. P., y Caro, M. A. T. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. *Uni-pluriversidad*, 12(2), 22-33.

Gluz, N. (2019) Las políticas educativas destinadas a la atención de las desigualdades y los patrones de intervención sobre "la cuestión social" en el campo escolar. En: Congreso

Nacional de Ciencia Política, 14., 2019, San Martín. Anais[...]. San Martín: SAAP, UNSAM, jul. 2019.

Kohn, A. (2006), *The Homework Myth*, USA, Perseus Group.

Laval, C. (2004), *La Escuela No Es una Empresa. El Ataque Neoliberal a La Enseñanza Pública*, España, Paidós.

Lareau, A. (2011), *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Second Edition with an Update a Decade Later, US, University of California Press.

Leones, M; Baruzzi, G; Scorzo, P y Rivas, N. (2016). “Un Análisis de los Resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: El Caso Argentino – SERCE 2006 y TERCE 2013 en REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 14, núm. 4, 2016, pp. 135-155, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid, España.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55149101008>

Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

LLECE. (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica informe técnico (PERCE)*. Santiago: UNESCO/OREALC.

LLECE. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte*. Santiago: UNESCO/OREALC.

LLECE. (2014). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE). Primera Entrega de Resultados*. Santiago: UNESCO/OREALC.

Marzano, R. y Pickering, D. (2007). “Special topic/The case for and against homework” en Educational Leadership, Volume 64 , Number 6, Responding to Changing Demographics Pages 74-79.

https://www.researchgate.net/publication/228819533_Special_topicThe_case_for_and_against_homework

Meirieu, P. (2005), Los deberes en casa, España, Octaedro.

Neblett Jr, E. W., Philip, C. L., Cogburn, C. D., y Sellers, R. M. (2006). African American adolescents’ discrimination experiences and academic achievement: Racial socialization as a cultural compensatory and protective factor. *Journal of Black psychology*, 32(2), 199-218.

Núñez Pérez, J.C. (2012). “Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico” en Aula Abierta 2012, Vol. 40, núm. 1, pp. 73-84 ICE. Universidad de Oviedo

<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/17589/Aula?sequence=1>

Ouviña, H. y Thwaites Rey, M. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura. En Ouviña, H. y Thwaites Rey, M. (comps.). *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, El Colectivo.

Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro I., y Valle, A. (2013). “Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico” en Aula Abierta. ISSN: 021 Volumen 41. Número 3. Septiembre-diciembre 2013-

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=44011030-2773>

Perrenoud, P. (2006), *El Oficio de Alumno y El Sentido del Trabajo Escolar*, España, Editorial Popular.

Poggi, M. (2013). “ La agenda educativa latinoamericana” «Es necesario profundizar los procesos de democratización cuantitativos y cualitativos en la educación latinoamericana» en *Diálogos del SITEAL* -

http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_margarita_poggi.pdf

Puigróss, A. (2018), *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, Argentina, Colihue.

Puigróss, A. (2006), *Qué pasó en la educación argentina. Breve Historia desde la conquista hasta el presente*, Argentina, Galerna.

Rawls, J. (1995), *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.

Regueiro, B., Valle, A. y Alonso Ruido, P. (2023), *Los deberes escolares, en el punto de mira*, España, Desclée De Brouwer.

Ruiz Herrero, J. (2011). “Rendimiento Académico y ambiente social” en *Política y Sociedad*, 2011, Vol.48 Núm. 1:155-174.

https://www.researchgate.net/publication/279439325_Rendimiento_academico_y_ambiente_social/fulltext/55a856f108ae481aa7f57550/

Rodrigo, L.; Rodríguez Moyano, I. (2020) *Los programas de evaluación en la agenda de gobierno en la Argentina reciente: discursos, acciones e institucionalidades de las políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa durante la gestión de Cambiemos (2015-2019)*. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*,

Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 762-777, ago. 2020. DOI:

<https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13784>

Tenti Fanfani, E. (compilador). (2002), El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores, Argentina, Losada.

Tenti Fanfani, E. (2011), La Escuela Y La Cuestión Social. Ensayos de Sociología de la Educación, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.

Tenti Fanfani, E. (compilador). (2008), Nuevos Temas en la Agenda Educativa Argentina, Argentina, IIPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) Sede Regional Buenos Aires de la UNESCO y Siglo Veintiuno Editores.

Tedesco, J.C. (compilador). (2015), La Educación Argentina Hoy. La urgencia del largo plazo, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.

Thwaites Rey, M. (2010). Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina? *OSAL/CLACSO*, año XI, No 27: 19-43.

UNESCO, (1997). Documentos Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Marco Conceptual. Santiago: UNESCO/OREALC

Valle, A., Pan, I., Nuñez, J.C, Rosário, P., Rodríguez, S y Regueiro, B. (2015). “Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria” en *Anal. Psicol.* vol.31 no.2

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282015000200019

Murcia, 2015. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>

Van Zanten , A. (2008), ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social, en Tenti Fanfani,E. (compilador). (2008), Nuevos Temas en la Agenda Educativa Argentina, Argentina, IIPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) Sede Regional Buenos Aires de la UNESCO y Siglo Veintiuno Editores.