

SERIE DE INFORMES

Aprender 2021

Plan de
Evaluación
2021-2022

Educación Primaria

Las trayectorias escolares de las y los estudiantes de escuelas de nivel primario

 **la educación**
nuestra bandera

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Ministerio de Educación
Argentina

**Material producido por el
Ministerio de Educación de la Nación**

Autoridades

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Gabinete de Asesores

Prof. Daniel José Pico

Secretario de Evaluación e Información Educativa

Dr. Germán Lodola

Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación

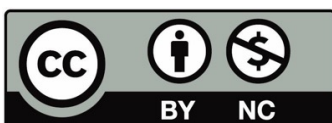
Mg. Gladys Kochen

Secretaría de Evaluación e Información Educativa

Aprender 2021 : Educación Primaria : las trayectorias escolares de las y los estudiantes de escuelas de nivel primario / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2023.
Libro digital, PDF - (Aprender 2021 : Educación primaria)

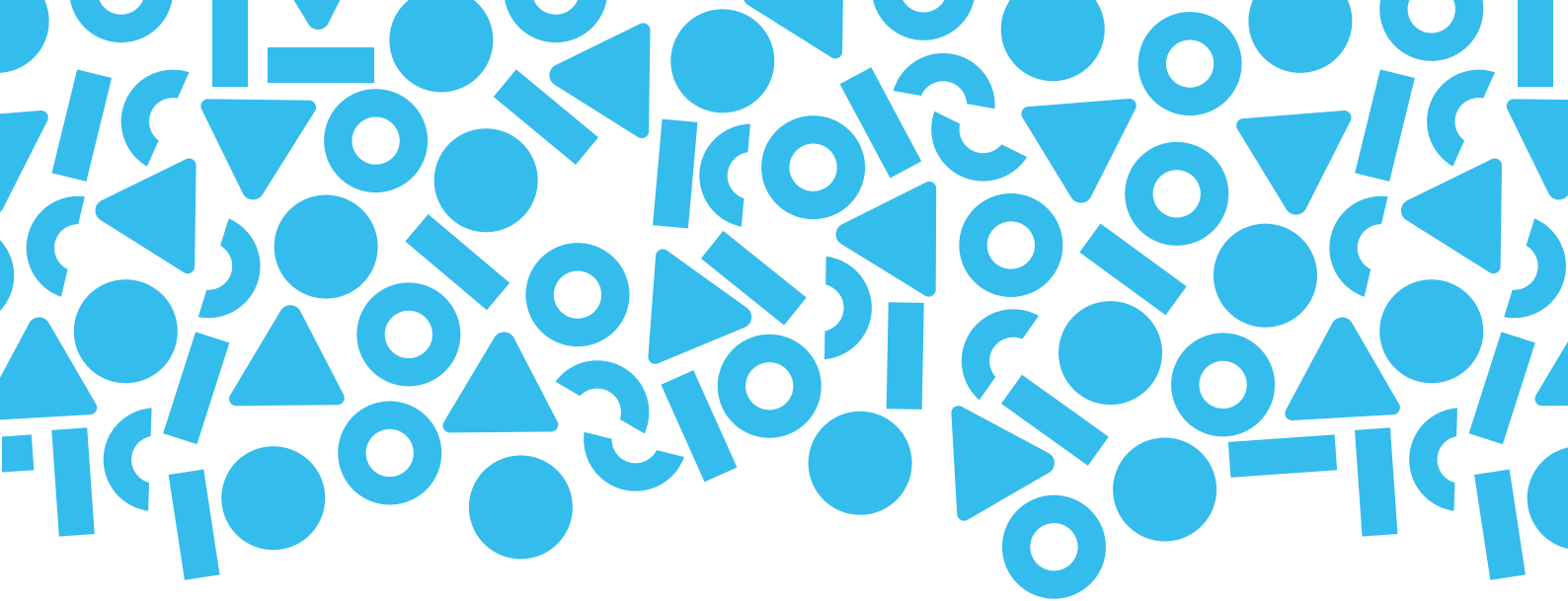
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1718-3

1. Educación. 2. Educación Primaria. I. Título.
CDD 372.18



Índice

Prólogo	4
1. Introducción	7
2. Caracterización de las y los estudiantes de nivel primario durante el periodo 2020-2021	12
2.1. Características de las y los estudiantes de nivel primario	13
2.2. Características socioeconómicas del hogar como condiciones para el aprendizaje	16
2.3. Inicio de las trayectorias escolares de las y los estudiantes del nivel primario y sus desempeños en Aprender 2021	29
3. Asistencia y participación de las y los estudiantes en el período 2020-2021	34
3.1 Asistencia de las y los estudiantes a clases virtuales y presenciales	35
3.1.1 Asistencia a clases virtuales en períodos de aislamiento o distanciamiento social	35
3.1.2. Asistencia a clases presenciales	53
3.2 Organización de la escolaridad en el ciclo 2021	64
3.2.1 Organización de la escolaridad en su modalidad virtual	64
3.2.2. Organización de la escolaridad en su modalidad presencial	69
4. Repitencia y sobreedad en el nivel primario relevadas en 2021	75
4.1. Repitencia entre las y los estudiantes de nivel primario	76
4.2. Condición de sobreedad en las y los estudiantes de nivel primario	84
5. Prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares de las y los estudiantes de escuelas de nivel primario durante el periodo 2020-2021	91
6. Conclusiones	109



Prólogo

Por cuarto año consecutivo, el Ministerio de Educación de la Nación implementó en diciembre de 2021 las pruebas Aprender. En esta instancia, se evaluaron a las y los estudiantes de 6to. grado de la escuela primaria en las áreas de Lengua y Matemática, disciplinas esenciales para el desarrollo del aprendizaje en otras áreas de conocimiento. La prueba se instrumentó en las veinticuatro jurisdicciones y contó con niveles masivos de participación por parte de toda la comunidad educativa, familias, estudiantes, docentes, personal no docente, equipos directivos, supervisores e implementadores. A todas y todos ustedes nuestro agradecimiento por el compromiso con la educación, por el trabajo y el esfuerzo realizado para que las evaluaciones Aprender hayan podido implementarse en un contexto de excepcionalidad cargado de dificultades.

Los resultados de este año indican una tendencia a cierta estabilidad de los desempeños en Matemática y una pérdida significativa de aprendizajes en Lengua, pérdida que revierte la tendencia a la mejora en los rendimientos iniciada en 2013 y continuada en los sucesivos operativos Aprender.

En Matemática se registran caídas leves respecto a las evaluaciones anteriores, en particular en los puntajes medios y altos. Poco más de la mitad de las y los estudiantes continúan ubicados en los niveles superiores de rendimiento, mientras que la proporción de alumnas y alumnos en los niveles inferiores aumentó marginalmente con respecto a la última edición de Aprender.

En Lengua, en cambio, se experimenta una pérdida considerable en los desempeños respecto a la tendencia histórica. Si bien más de la mitad de estudiantes acceden a los estándares superiores de rendimiento, se destaca el descenso abrupto en todos los niveles de puntaje y un marcado aumento en la proporción de quienes enfrentan serias dificultades con los contenidos del área.

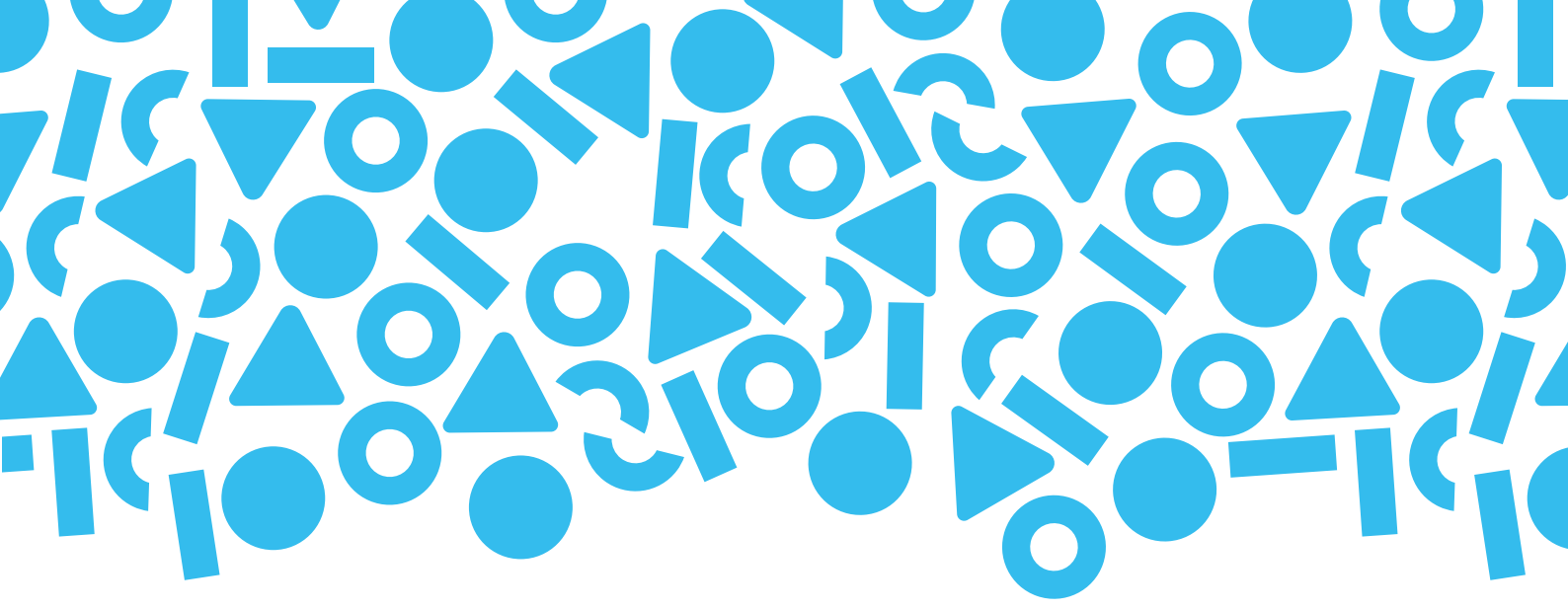
La evaluación Aprender, además, está acompañada por la administración de cuestionarios complementarios. Estos cuestionarios buscan obtener información contextual al desempeño escolar mediante el relevamiento de una serie de datos de las y los estudiantes vinculados a sus atributos individuales, familiares y socioeconómicos, y a sus trayectorias escolares. Los cuestionarios también incluyen información sobre las percepciones que estudiantes, docentes y equipos directivos tienen sobre diferentes aspectos del sistema educativo, un insumo de vital importancia dada la singularidad que asumieron los

procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la pandemia. En esta edición también se incorporaron preguntas específicas sobre Educación Sexual Integral (ESI) y población indígena. Algunos de estos temas son los que se analizan en el presente informe temático.

Es menester subrayar, como se demuestra empíricamente en este reporte, que el deterioro observado en los desempeños escolares no es homogéneo entre las y los estudiantes. Antes bien, hay una serie de factores asociados al rendimiento, muchos de los cuales han sido largamente discutidos por la literatura nacional e internacional sobre el tema, que explican por qué es esperable que ciertos perfiles de estudiantes tengan un desempeño más consistente que otros. Dentro de estos determinantes del rendimiento se destaca, mucho más que en ediciones anteriores de Aprender, el nivel socioeconómico de las y los estudiantes. Otros factores relevantes son la educación de los padres, la escolaridad inicial, la tenencia de libros en el hogar, y el acceso a recursos tecnológicos e informáticos. Las políticas educativas deben orientarse a dar una respuesta rápida a estos serios problemas: intensificar la enseñanza de Lengua y Matemática, aumentar los días y las horas de clase, ampliar las becas escolares de terminalidad de la secundaria, promover la escolaridad temprana ampliando la cobertura de edades, garantizar la distribución de libros de texto, computadoras y material tecnológico, universalizar la infraestructura digital y jerarquizar la formación docente. La inversión educativa es el motor para poder llevar adelante estas, y otras acciones.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación renovamos nuestro compromiso con las políticas de inversión educativa, desarrollo de los aprendizajes, fortalecimiento y recuperación de contenidos, capacitación docente y evaluación, como Aprender, porque permiten contar con información valiosa para el diseño y la implementación de políticas públicas que permitan garantizar el derecho a la educación y desarrollar un sistema educativo más justo para todas y todos las y los niños y jóvenes de nuestro país.

Mag. Jaime Perczyk
Ministro de Educación de la Nación



1. Introducción

Las trayectorias escolares emergen como un factor fundamental en lo que respecta al derecho a la educación de todas las niñas, niños y jóvenes de nuestro país, ya que sin dudas un tránsito completo y continuo por los distintos niveles del sistema educativo fortalece las herramientas necesarias para una sólida construcción de la ciudadanía. El Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con los estados jurisdiccionales como garantes del derecho a la educación, se propone analizar en el presente informe los recorridos que las y los alumnos del nivel primario realizaron en el periodo 2020-2021 a partir de la información censal relevada en el marco del operativo Aprender 2021.

Cuando el sistema educativo en su conjunto atravesó la coyuntura de la pandemia por COVID-19, la educación primaria argentina asumió unas características particulares e inéditas en virtud de las restricciones y transformaciones que el contexto impuso al desarrollo cotidiano de la escolaridad. Esto configuró realidades profundamente heterogéneas entre las distintas jurisdicciones y entre las distintas instituciones. El Consejo Federal de Educación asumió entonces un rol ordenador del sistema para construir reglas comunes con respecto a la evaluación, acreditación y promoción, al establecer criterios federales para las estrategias que se promovieran a nivel jurisdiccional. Se destacan entre ellas los procesos de priorización y reorganización curricular y, para el nivel primario la conformación de una unidad pedagógica entre los primeros tres años del nivel ¹ y el fortalecimiento de la estrategia de promoción acompañada ² para el resto de los grados.

Esto evidencia una modificación en las trayectorias escolares teóricas en virtud de que la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción³, en tanto rasgos del sistema que estructuran dichas trayectorias, se han visto alteradas. Es por ello que, teniendo en cuenta este contexto excepcional, se vuelve necesario enmarcar la lectura de las trayectorias escolares de las y los alumnos y sus niveles de desempeño en las pruebas Aprender 2021, en los modos heterogéneos y desiguales en que las diferentes escuelas, acompañadas por las familias, pudieron llevar adelante y sostener los procesos de continuidad pedagógica.

A partir de los datos construidos en el marco de Aprender 2021, se busca proporcionar información a las autoridades nacionales y jurisdiccionales que promueva y oriente el desarrollo de políticas públicas para acompañar las trayectorias escolares de las y los alumnos⁴, con el

¹ Resolución CFE N° 363/20.

² La que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior (Resolución CFE No 174/12).

³ Terigi, F. (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

⁴ Ley 27652 de 2021 "Estrategia integral para fortalecer las trayectorias educativas afectadas por la pandemia por COVID-19".

objetivo de garantizar la atención integral de las problemáticas educativas relacionadas con factores sanitarios, sociales, culturales, económicos, geográficos y pedagógicos que fueron profundizados por la pandemia, y así promover por un lado, tanto la continuidad de las trayectorias escolares de niñas, niños, jóvenes y adultos, como la terminalidad de los estudios de los niveles obligatorios en todas sus modalidades.

La continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes. En este sentido, se considera que una mayor permanencia en el sistema educativo, a través de la participación temprana en las instancias de socialización que ofrece la escuela, podría incidir en los aprendizajes y avances académicos. Es por ello que el Estado nacional se ha propuesto fortalecer la continuidad de las trayectorias, respetando la singularidad de los procesos que cada alumna y alumno realiza en sus aprendizajes a partir de diversos programas y líneas de políticas educativas desplegadas en el transcurso del año 2022: una hora más de clase por día en las escuelas primarias de gestión estatal, “Libros para aprender”, inversión en infraestructura en nivel inicial, y otras.

De este modo, vale destacar que el derecho a la educación también refiere al hecho de que la totalidad de niñas y niños transiten una escuela que sea significativa y relevante, abonando así al sentido de la educación y del conocimiento como bienes públicos y como derechos personales y sociales garantizados por el Estado. La escuela primaria pone a disposición de las y los niños aquellos saberes comunes que les permiten participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria para que puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático.

La información relevada a partir de los cuestionarios complementarios que se administran luego de las pruebas de Lengua y Matemática en el marco de Aprender, permite construir un análisis de las trayectorias del universo de estudiantes de nivel primario en nuestro país. Asimismo, la aplicación de otro cuestionario a directoras y directores de las escuelas primarias busca aportar información que oriente la toma de decisiones al indagar en los efectos que podrían producir las prácticas pedagógicas en tanto condiciones de escolarización.

Por un lado, el hecho de indagar en las experiencias de escolaridad previas y las condiciones de cursada durante 2021 contribuye a caracterizar las trayectorias escolares de las y los estudiantes evaluados. En este sentido, se consultó acerca de la asistencia del alumnado al

nivel inicial y la cantidad de veces que repitieron uno o más años de escolaridad. Se incluye, asimismo, un análisis que apunta a describir a la población en términos de sobreedad y en función de los desvíos de la edad teórica esperable para el año escolar en curso, a fin de inaugurar futuros análisis sobre la experiencia institucional escolar de esas y esos estudiantes. Se recuperan además otros datos relativos al contexto familiar de las y los alumnos respecto al acceso a recursos y servicios, el nivel socioeconómico de sus hogares y los máximos niveles educativos de sus madres y padres.

Por otro lado, los datos provistos por las y los directivos permiten indagar en las condiciones institucionales en tanto aportan información acerca de las formas organizacionales que se construyen para acompañar los procesos de aprendizaje, y sostener las trayectorias de las y los alumnos.

En función de este marco, se presentan a continuación los datos que permiten caracterizar las trayectorias escolares de la población evaluada y desarrollar un análisis que permita comprenderlas en función de distintas dimensiones, como el acceso a recursos y servicios, las condiciones del hogar, el nivel de formación de madres y padres, las condiciones institucionales que dieron lugar a la escolaridad presencial y combinada⁵, y las prácticas pedagógicas tendientes al sostenimiento de las trayectorias en el marco de las escuelas.

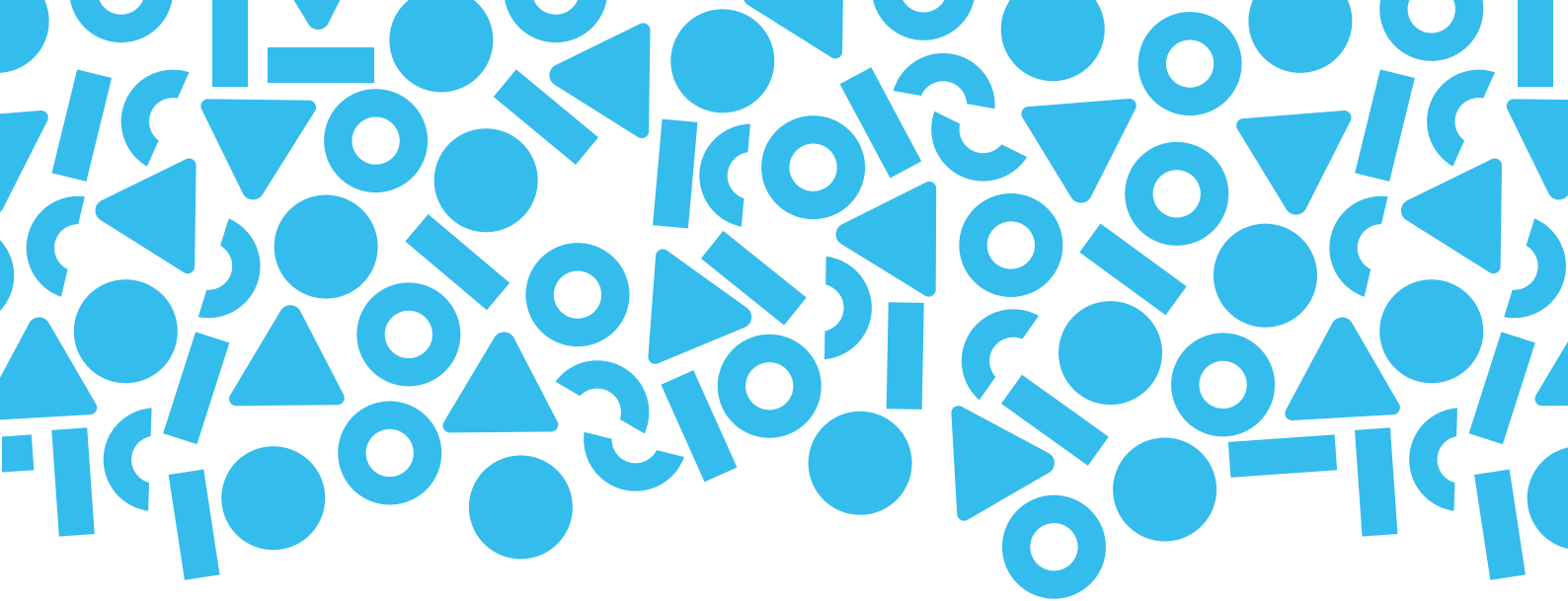
Se recupera además el análisis de las trayectorias en función de los niveles de desempeño. Aquí se vuelve necesario advertir acerca de los riesgos que conlleva una asociación lineal entre los distintos recorridos de los sujetos en el sistema educativo y los resultados en las pruebas. Dichos cruces no aportan información concluyente ni pretenden explicar de manera causal los resultados, sino que, por el contrario, apuntan a contextualizarlos.

Así, este informe centra la mirada sobre cinco aspectos que configuran de manera central las trayectorias escolares: 1) la asistencia a clases presenciales o virtuales, 2) la repitencia, 3) la condición de sobreedad, 4) el abandono, y 5) las prácticas pedagógicas desarrolladas por las escuelas en pos de acompañar y sostener las trayectorias de alumnas y alumnos.

Los datos se presentan de la siguiente manera: en este primer capítulo se aborda la fundamentación y presentación del informe. El segundo capítulo permite caracterizar el perfil de las y los estudiantes evaluados tanto en lo relativo a sus rasgos personales como en lo referente al perfil socioeconómico de sus hogares en tanto condiciones para el aprendizaje. El

⁵ Modo de escolarización en el que se alternan tiempos de trabajo presencial con otros no presenciales que son mediados por diferentes instrumentos y soportes; se sugiere implementar esta modalidad para asegurar el sostenimiento de la norma básica de distanciamiento físico (Resolución CFE N° 387/2021).

tercer capítulo aborda la asistencia del alumnado a clases presenciales y virtuales en 2020 y 2021, y su eventual incidencia en los logros de aprendizaje que reflejan los resultados de las pruebas; además, se abordan las prácticas pedagógicas y organizativas de la enseñanza en las escuelas, en su carácter de escolarización combinada y los modos en que ello incidió en las trayectorias de las y los estudiantes. En el cuarto capítulo se avanza en un análisis de los datos referentes a la repitencia y condición de sobreedad de las y los alumnos evaluados. El quinto capítulo recupera la información que permite caracterizar las trayectorias escolares de las y los estudiantes, a partir de las prácticas de acompañamiento que se proponen y sostienen desde las escuelas. Todos los análisis se presentan desagregados por sector de gestión y ámbito de las instituciones escolares y, en ciertos casos, dicha información se analiza en función del nivel de desempeño alcanzado en las áreas de Lengua y Matemática en las pruebas de 2021. Por último, el sexto capítulo aborda una lectura transversal y sintética de los datos a fin de presentar una serie de conclusiones.



2. Caracterización de las y los estudiantes de nivel primario durante el periodo 2020-2021

En el marco de Aprender, se relevan una serie de variables que informan acerca de las condiciones bajo las cuales las y los estudiantes transitan su experiencia escolar, a través de la administración de cuestionarios complementarios a las pruebas. Los datos recabados permiten construir una caracterización sociodemográfica del alumnado y sus familias, y elucidan algunos aspectos del desarrollo de sus trayectorias escolares.

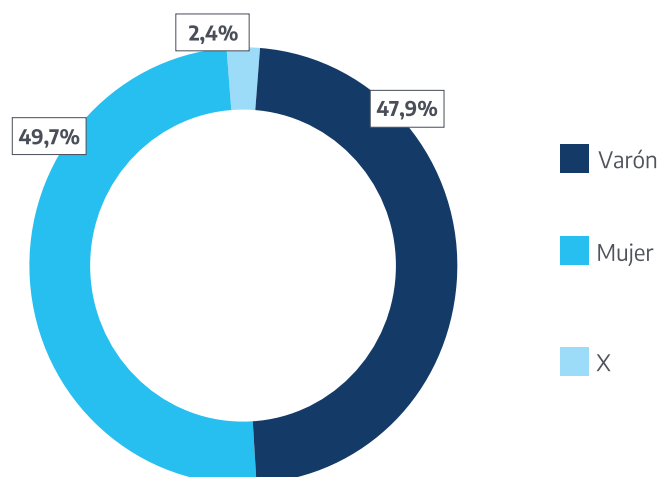
2.1. Características de las y los estudiantes de nivel primario

Tal como ha sido abordado en el primer número de la serie de Informes Aprender 2021, se recuperan a continuación las características principales del universo de estudiantes que realizaron la prueba, a fin de caracterizar a la población que será objeto de análisis en la presente publicación.

Al respecto vale aclarar que, en el presente informe, no se considera a la población no respondiente en el procesamiento de la información analizada (es decir, solo se incluyen aquellos casos de estudiantes que hayan contestado al menos el 50% de los ítems de una de las pruebas).

El género y la edad son dos de los rasgos principales que se toman para caracterizar a las y los respondientes. Respecto del género de la población evaluada, en esta edición de Aprender, el 49,7% se reconoce como mujer, el 47,9% como varón, y el 2,4% se identifica como X. Esta última categoría refiere a aquellas personas cuya autopercepción de género es no binaria o no se especifica⁶.

Gráfico 2.1.1. Distribución de estudiantes según género



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

⁶ La nomenclatura X refiere a aquellas personas cuya identidad de género se encuentre comprendida en opciones tales como no binaria, indeterminada, no especificada, indefinida, no informada, autopercebida, no consignada; u otra opción con la que pudiera reconocerse la persona, que no se corresponda con el binario femenino/masculino (Decreto 476/21).

Como se observa en la Tabla 2.1.1., si bien no se encuentran diferencias de relevancia entre varones y mujeres al desagregar los datos según sector de gestión y ámbito educativo, vale destacar que las personas evaluadas identificadas como X, encuentran una leve mayor concentración en las escuelas de gestión privada (3,2%) que en aquellas de gestión estatal (2,1%). Algo similar ocurre al analizar los datos en función del ámbito educativo de las escuelas: en las instituciones urbanas se encuentra una mayor concentración de estudiantes X (2,6%) mientras que en aquellas de ámbitos rurales esa proporción es de 1%.

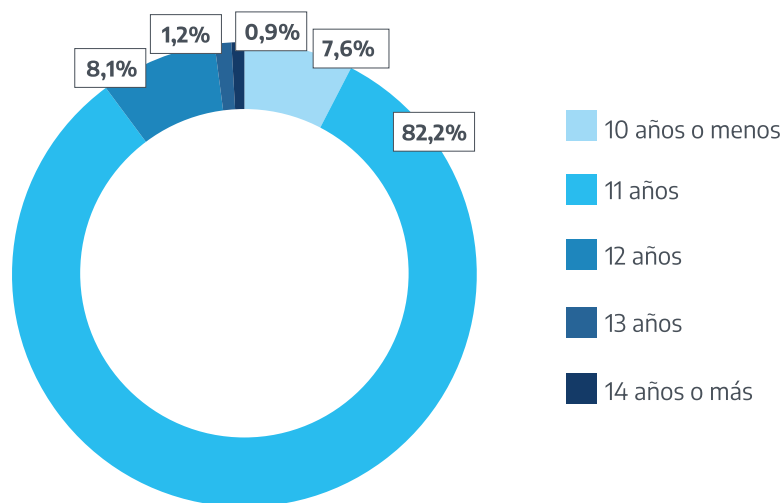
Tabla 2.1.1. Distribución de estudiantes según género por sector de gestión y ámbito

Género	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Varón	48%	47,7%	48,4%	47,8%
Mujer	49,9%	49,1%	50,6%	49,6%
X	2,1%	3,2%	1%	2,6%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

En relación a la edad, la mayoría de las y los estudiantes tienen 11 años (82,2%), 7,6% tiene 10 años o menos al 30 de junio de 2021, el 8,1% tiene 12 años y solo un 2,1% cuenta con 13 años o más.

Gráfico 2.1.2. Distribución de estudiantes según edad al 30 de junio de 2021



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

En la Tabla 2.1.2., el análisis por sector de gestión evidencia que se da una mayor concentración de estudiantes con 11 años en las escuelas de gestión privada (88,7%) que en aquellas de gestión estatal (79,8%). En esta línea, las y los estudiantes que cuentan con 12 años representan un 10,1% en las escuelas de gestión estatal y un 3% en las de gestión privada. Por su parte, quienes tienen 13 años representan un 1,5% en las escuelas del sector estatal mientras que alcanzan un 0,1% en aquellas de gestión privada. Para quienes tienen 14 años o más, la concentración es de 1,2% en escuelas de gestión estatal, distanciándose de lo que sucede en las de gestión privada (0,1%). Las y los estudiantes que al 30 de junio aun no cumplieron 11 años, ascienden a 8,1% en las escuelas de gestión privada y a 7,4% en las de gestión estatal.

Luego, los datos desagregados por ámbito educativo muestran que la proporción de estudiantes con 11 años es mayor en escuelas urbanas (82,9%) que en escuelas rurales (75,9%). En las escuelas de ámbito rural el colectivo de estudiantes con 12 años al 30 de junio alcanza una proporción de 11,6% mientras que, en las instituciones de ámbitos urbanos, es de 7,8%. Del mismo modo, la proporción de estudiantes que cuentan con 13 años o 14 o más es superior en ámbitos rurales (2,2% y 2,3% respectivamente), mientras que en el ámbito urbano es de 1% en el primer caso y 0,7% en el segundo. Quienes tienen 10 años o menos representan 8% en las escuelas rurales y, 7,6% en las escuelas urbanas.

Tabla 2.1.2. Distribución de estudiantes según edad al 30 de junio de 2021 por sector de gestión y ámbito

Edad	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
10 años o menos	7,4%	8,1%	8%	7,6%
11 años	79,8%	88,7%	75,9%	82,9%
12 años	10,1%	3%	11,6%	7,8%
13 años	1,5%	0,1%	2,2%	1%
14 años o más	1,2%	0,1%	2,3%	0,7%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

2.2. Características socioeconómicas del hogar como condiciones para el aprendizaje

Con el objetivo de conocer las condiciones en las cuales el universo evaluado construye sus aprendizajes, se indagó en torno a distintos aspectos de las características de los hogares y las familias de las y los alumnos.

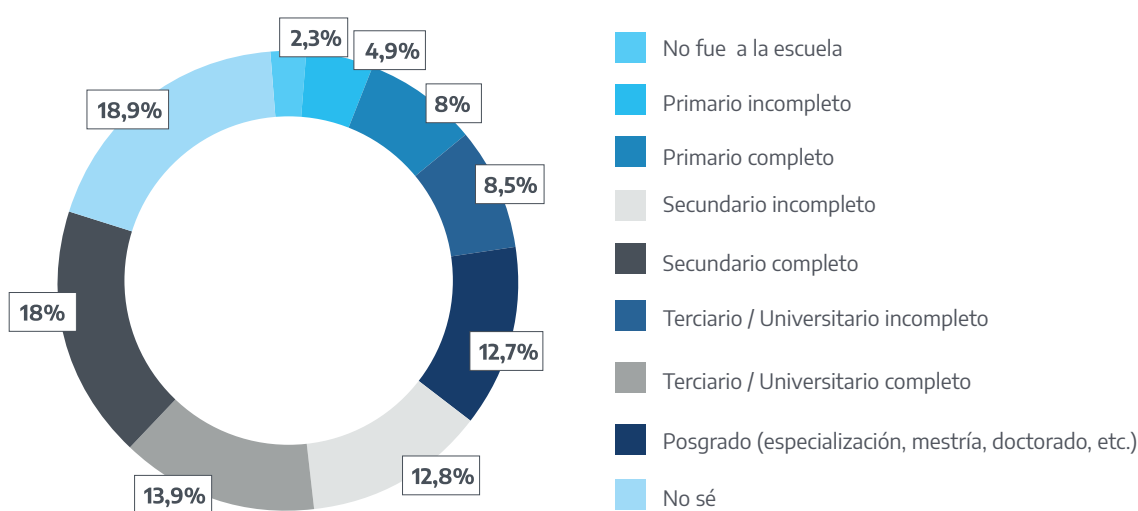
En este sentido se consultó acerca de los niveles educativos alcanzados tanto por las madres como por los padres del universo evaluado⁷, ya que estos datos aportan información para caracterizar sus configuraciones familiares. Se entiende que las expectativas y los modos familiares de acompañar a las y los estudiantes en su escolaridad se relacionan con las trayectorias educativas de las personas adultas a cargo. Se indaga además en la posible incidencia del máximo nivel educativo de madres y padres en los desempeños escolares de sus hijas e hijos.

De allí emerge que, en más de la mitad de los casos, las madres (o una de ellas en caso de que se trate de una familia conformada por dos madres) alcanzan a completar el nivel secundario o más: un 18% completó el nivel secundario; un 8,5% no completó el nivel terciario o universitario; un 13,9% completó el nivel terciario o universitario y un 12,7%

⁷ Se aclara que en el caso de familias homoparentales el valor que se toma como referencia corresponde a la persona que haya alcanzado el máximo nivel educativo de las o los dos.

completó al menos una instancia de posgrado. Luego, se encuentra una proporción de 12,8% que no completó el nivel secundario, un 8% que solo completó el nivel primario, un 4,9% que no lo completó, y un 2,3% de las madres que no asistió a la escuela. La proporción de estudiantes que afirman desconocer el máximo nivel educativo de sus madres asciende a 18,9%.

Gráfico 2.2.1. Distribución de estudiantes según máximo nivel educativo de la madre



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El análisis por sector de gestión, presentado en la Tabla 2.2.1., evidencia que la proporción acumulada de madres cuyo máximo nivel educativo se ubica desde no haber asistido a la escuela hasta no haber completado el nivel secundario, asciende a 34,4% en las escuelas de gestión estatal; mientras que, en aquellas de gestión privada, esta proporción acumulada es de 11,2%. En línea con esto, la proporción de madres que completaron el nivel superior o universitario y aquellas que incluso completaron instancias de posgrado, se muestra relevantemente mayor entre estudiantes de escuelas de gestión privada (21,8% terciario o universitario completo y 24,3% posgrado) que en aquellas de gestión estatal (10,9% terciario o universitario completo y 8,2% posgrado). El cúmulo de alumnas y alumnos que afirman desconocer el máximo nivel educativo de sus madres es levemente mayor en las escuelas de gestión estatal (19,3%) que en las de gestión privada (17,9%).

En relación a los ámbitos educativos, la proporción de madres cuyo máximo nivel educativo se distribuye entre no haber asistido a la escuela y no haber finalizado el nivel secundario es mayor en las escuelas de ámbito rural (47,9%) que en las escuelas de ámbito urbano (25,8%). Asimismo, la proporción de madres que completaron el nivel secundario, el nivel terciario o universitario y alguna instancia de posgrado se muestra mayor en los establecimientos de ámbito urbano (18,2%, 14,6% y 13,5% respectivamente) que en el ámbito rural (16,9%, 7,8% y 5,3% respectivamente). En tanto, quienes desconocen el máximo nivel educativo de sus madres, asisten mayormente a establecimientos de ámbito urbano (19,2%) a diferencia de lo que se observa en aquellos de ámbito rural (15,6%).

Tabla 2.2.1. Distribución de estudiantes según máximo nivel educativo de la madre por sector de gestión y ámbito

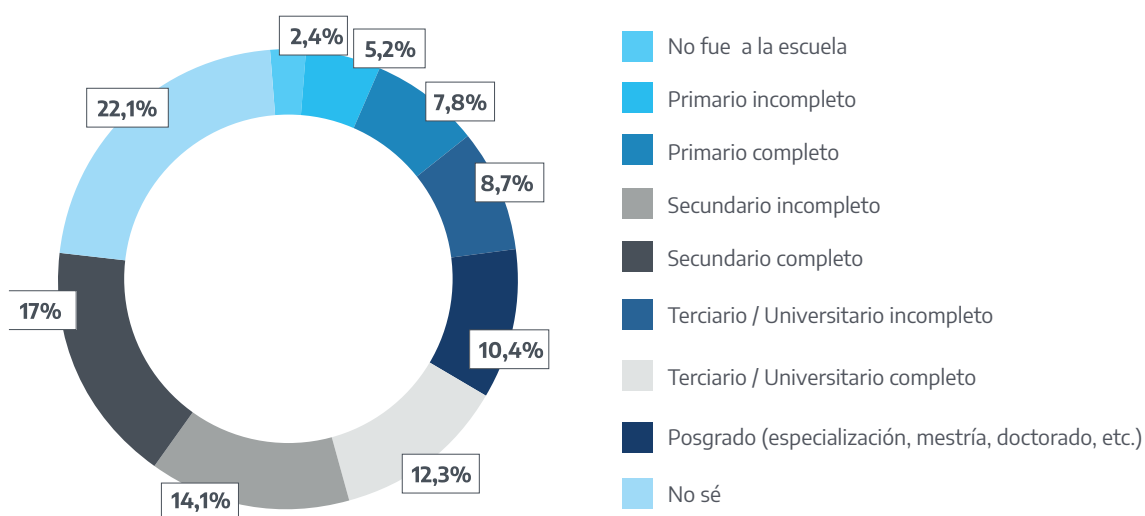
	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
No fue a la escuela	2,9%	0,5%	4,4%	2%
Primario incompleto	6,3%	1,2%	11,2%	4,2%
Primario completo	10,1%	2,8%	17,7%	7%
Secundario incompleto	15,1%	6,7%	14,6%	12,6%
Secundario completo	18,8%	16,1%	16,9%	18,2%
Terciario/Universitario incompleto	8,4%	8,7%	6,5%	8,7%
Terciario/Universitario completo	10,9%	21,8%	7,8%	14,6%
Posgrado (especialización, maestría, doctorado, etc.)	8,2%	24,3%	5,3%	13,5%
No sé	19,3%	17,9%	15,6%	19,2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

La información relativa al máximo nivel educativo alcanzado por los padres (o al menos uno de ellos en el caso de que se tratara de configuraciones familiares conformadas por

dos padres) muestra que quienes no asistieron a la escuela representan un 2,4%; aquellos que no completaron el nivel primario ascienden a 5,2%; un 7,8% refiere a padres que solo completaron el nivel primario; y quienes no completaron el nivel secundario alcanzan una proporción de 14,1% de la población evaluada. Quienes completaron el nivel secundario representan un 17%, en tanto aquellos que, habiendo acreditado la formación en dicho nivel, iniciaron y/o finalizaron estudios terciarios, universitarios de grado o de posgrado, representan un 31,4% de la población evaluada (8,7% terciario y/o universitario incompleto; 12,3% terciario y/o universitario completo y 10,4% posgrado). La representación de estudiantes que desconocen el máximo nivel educativo de sus padres se eleva a 22,1%. En términos generales, se observa que los padres alcanzan, en una proporción levemente mayor, menores niveles de formación al comparárselos con los máximos niveles educativos observados en las madres.

Gráfico 2.2.2. Distribución de estudiantes según máximo nivel educativo del padre



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Respecto del análisis por sectores de gestión se sostiene la tendencia evidenciada en relación al máximo nivel educativo de las madres. Allí, la proporción de quienes no han asistido a la escuela o solo asistieron al nivel primario habiéndolo completado o no y quienes no completaron el nivel secundario, asciende en forma acumulada a 35,6% en las escuelas de gestión estatal, mientras que esa representación es de 14,8% en las de gestión privada. Asimismo, los padres que completaron el nivel secundario alcanzan en ambos

sectores de gestión una proporción similar, pero levemente mayor en las escuelas de gestión estatal (17,5%) que en las de gestión privada (16%). Luego, las proporciones de padres que alcanzan niveles de grado o posgrado incompletos o completos son marcadamente mayores en el sector de gestión privada (48,2%) que en el de gestión estatal (24,4%).

Asimismo, en el ámbito rural se observa que la mitad de los padres (49,5%) se ubican entre no haber ido a la escuela (4,6%); no haber completado el nivel primario (12,3%); haber completado el nivel primario (17,2%) y no haber completado el nivel secundario (15,4%). Estas categorías acumuladas para las escuelas de ámbitos urbanos ascienden a 27,5%. Por último, los padres que completaron el nivel secundario representan un 17,2% en las escuelas urbanas, alejándose casi 2 puntos porcentuales de aquellos de escuelas rurales (15,5%). Del mismo modo que en el caso de las madres, los padres de escuelas urbanas muestran haber alcanzado con mayor frecuencia una formación superior incompleta o completa que aquellos de ámbitos rurales.

Tabla 2.2.2. Distribución de estudiantes según máximo nivel educativo del padre por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
No fue a la escuela	3,1%	0,5%	4,6%	2,2%
Primario incompleto	6,7%	1,5%	12,3%	4,5%
Primario completo	9,8%	3,3%	17,2%	6,9%
Secundario incompleto	16%	9,5%	15,4%	13,9%
Secundario completo	17,5%	16%	15,5%	17,2%
Terciario/Universitario incompleto	8,5%	9%	6,5%	8,9%
Terciario/Universitario completo	9,5%	19,3%	6,4%	12,9%
Posgrado (especialización, maestría, doctorado, etc.)	6,4%	19,9%	4,1%	11%
No sé	22,5%	21%	18%	22,5%
Total	100%	100%	100%	100%

Durante el período bajo análisis, tuvo lugar una mejora relativa en las condiciones sanitarias en virtud del avance en la vacunación de la población general. No obstante, las circunstancias epidemiológicas y sanitarias determinaron condiciones fluctuantes en cada jurisdicción para el regreso paulatino a la presencialidad en el año 2021.

Con el objeto de recabar otros datos que aportaran información acerca de la condición socioeconómica de la población evaluada, en el cuestionario complementario se les consultó a las y los estudiantes acerca de la posesión de ciertos recursos o condiciones en sus hogares. Se presentan en el Gráfico 2.2.3. los resultados respecto de una selección de ítems que no agotan las opciones de pregunta. Se priorizan dichos ítems en virtud de que se ofrecen como condiciones para sostener la escolaridad en el marco de la escolaridad combinada producto de las condiciones sanitarias imperantes en el período en análisis en cada territorio y, por tanto, como configurantes de los aprendizajes. Dichos ítems y otros recursos de los hogares se consideran, además, indicadores del nivel socioeconómico de las y los estudiantes. Por lo tanto, la presentación de información acerca de esos recursos busca caracterizar de manera más precisa las condiciones en que sostuvieron su escolaridad.

En este sentido, se indagó si el universo de estudiantes evaluado contaba en sus hogares con servicio de conexión a Internet. Vale destacar que 8 de cada 10 afirman tener servicio de acceso a Internet en sus hogares (78,8%).

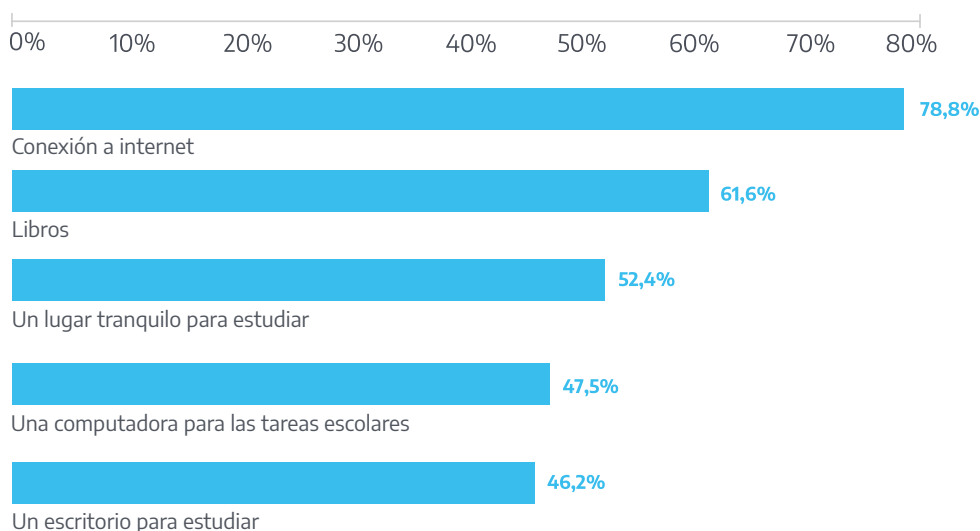
Se consultó también por la posesión de libros en el hogar, al ser considerados un indicador que podría aportar información acerca del clima educativo en los hogares de las y los alumnos evaluados. Al respecto, 6 de cada 10 afirman contar con libros en sus hogares (61,6%).

Se les preguntó además si contaban, en el marco de sus hogares, con un lugar tranquilo para estudiar. Se muestra relevante señalar que poco más de la mitad del universo evaluado afirma contar con dicho espacio en sus casas (52,4%).

Asimismo, se indagó acerca de la posesión de una computadora mediante la cual las y los estudiantes pudieran desarrollar sus tareas escolares. En relación con este aspecto, casi la mitad afirma contar con una computadora para realizar las tareas de la escuela (47,5%).

Por último, respecto de la disponibilidad de un escritorio para estudiar, 46,2% del universo evaluado afirma contar en su hogar con este recurso.

Gráfico 2.2.3. Posesión de recursos, equipamiento y servicios en el hogar de las y los estudiantes



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Respecto de los recursos o condiciones del hogar, el análisis desagregado según sectores de gestión en la Tabla 2.2.3., muestra que casi la totalidad de las y los estudiantes de escuelas de gestión privada cuentan con el servicio de acceso a Internet (94,5%), mientras que aquellas y aquellos pertenecientes a escuelas de gestión estatal tienen acceso a este servicio en sus hogares en una menor proporción (72,8%). Asimismo, quienes asisten a escuelas de gestión estatal cuentan con libros en el hogar en una proporción menor (54%) que quienes asisten a instituciones de gestión privada (81,3%). Respecto de aquellas y aquellos que cuentan con un lugar tranquilo para estudiar en sus hogares, el análisis muestra una mayor proporción de estudiantes que asisten a instituciones de gestión privada (67,5%) a diferencia de lo que se observa entre quienes lo hacen a escuelas de gestión estatal (46,7%). Luego, mientras 76,1% de estudiantes de escuelas de gestión privada señala contar con una computadora para las tareas escolares, solo 36,5% de quienes asisten a escuelas de gestión estatal cuentan con esta herramienta. Sobre la posesión en el hogar de un escritorio para

estudiar, los datos evidencian que quienes cuentan en sus hogares con este recurso son en mayor medida estudiantes de escuelas de gestión privada (71,4%) alejándose significativamente de lo que se observa en el sector de gestión estatal (36,6%).

Al indagar en los datos desagregados en función de los ámbitos educativos de las escuelas, se observa que mientras 81,5% del alumnado de escuelas del ámbito urbano afirma contar con servicio de conexión a Internet en sus hogares, poco más de la mitad de las y los estudiantes de escuelas de ámbito rural (53,1%) cuentan con este servicio en sus casas. Con respecto a la posesión de libros en el hogar, indicaron tener este recurso 62,3% de quienes asisten a establecimientos del ámbito urbano y 54,7% de quienes asisten a instituciones del ámbito rural. Respecto de la disponibilidad en sus hogares de un lugar tranquilo donde poder estudiar, se observa una proporción de 53% entre quienes asisten a escuelas urbanas y de 46,8% entre quienes lo hacen a escuelas rurales. Por su parte, respecto de quienes cuentan con una computadora en sus hogares para realizar las tareas escolares, la mayoría asiste a instituciones del ámbito urbano (49,7%), mientras que la proporción desciende a 26,3% entre quienes asisten a escuelas del ámbito rural. Por último, el análisis relativo a quienes afirman contar con un escritorio para estudiar, evidencia que quienes disponen de este recurso asisten mayormente a escuelas urbanas (48,2%), que a escuelas rurales (27,6%).

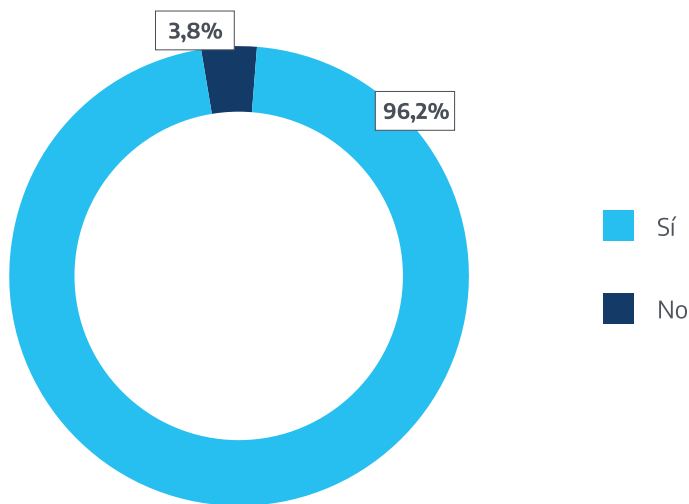
Tabla 2.2.3. Posesión de recursos, equipamiento y servicios en el hogar de las y los estudiantes por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Conexión a Internet	72,8%	94,5%	53,1%	81,5%
Libros	54%	81,3%	54,7%	62,3%
Un lugar tranquilo para estudiar	46,7%	67,5%	46,8%	53%
Una computadora para las tareas escolares	36,5%	76,1%	26,3%	49,7%
Un escritorio para estudiar	36,6%	71,4%	27,6%	48,2%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

En vínculo con los recursos previamente abordados, se muestra relevante incluir en esta indagación los datos relativos al acceso a dispositivos móviles, considerando la función prioritaria que cumplieron en pos de sostener la escolaridad durante 2021. Así, se consultó al universo evaluado acerca de la posibilidad de acceder a un celular en caso de ser necesario. En relación con ello, una amplia mayoría afirma haber podido acceder a un celular cuando lo necesitó (96,2%).

Gráfico 2.2.4. Distribución de estudiantes según posibilidad de acceder a un celular



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al respecto, el análisis desagregado según sectores de gestión y ámbitos educativos no muestra diferencias relevantes.

Tabla 2.2.4. Distribución de estudiantes según posibilidad de acceder a un celular por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Sí	95,7%	97,4%	94,3%	96,4%
No	4,3%	2,6%	5,7%	3,6%
Total	100%	100%	100%	100%

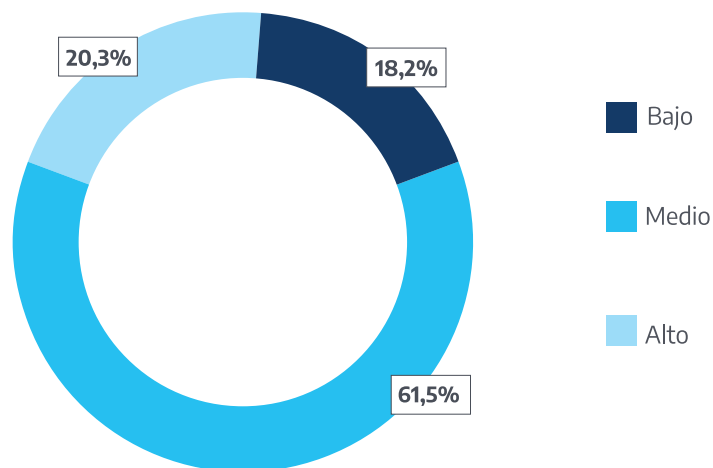
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

En línea con lo anterior, se abordan a continuación los datos relativos al índice de Nivel Socioeconómico del hogar (NSE) de las y los estudiantes. Dicho índice es una medida sintética que resume la posición relativa de cada estudiante en relación a la media. Fue construido a partir de las variables relativas al máximo nivel educativo de las madres y/o padres, hacimiento en el hogar, posesión de equipamiento, y libros. Como se trata de un índice de posición relativa, genera una distribución en función de la distancia de cada estudiante respecto de la media, que se categoriza en tres niveles: bajo, medio y alto⁸.

En base a esta medida, la información relevada muestra que un 18,2% de la población evaluada se ubica en hogares de NSE bajo, la mayor parte corresponde a hogares de NSE medio (61,5%) y 20,3% a hogares de NSE alto.

⁸ Se consideran altos los valores que presentan un desvío por encima de la media, y bajos aquellos con un desvío por debajo de la media.

Gráfico 2.2.5. Distribución de estudiantes según índice de Nivel Socioeconómico del hogar



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El análisis según sector de gestión evidencia una situación desigual, tal como se observa en la Tabla 2.2.5. Por un lado, 46% de quienes asisten a instituciones de gestión privada habitan hogares con NSE alto, mientras que este nivel solo es alcanzado por el 10,6% de los hogares de quienes asisten a escuelas de gestión estatal. Asimismo, la mayor concentración de hogares que poseen un NSE medio se encuentra en escuelas de gestión estatal (65,9%) distanciándose de lo que sucede en los hogares de quienes asisten a escuelas de gestión privada (49,8%). Por último, se observa que las y los estudiantes de hogares con NSE bajo pertenecen más frecuentemente a escuelas de gestión estatal (23,5%) que a aquellas de gestión privada (4,2%).

Los datos desagregados según ámbitos educativos evidencian que las y los estudiantes de hogares con NSE alto se concentran en mayor medida en escuelas urbanas (21,9%) a diferencia de lo que sucede en las escuelas rurales (5,8%). El grupo de hogares de estudiantes correspondientes a NSE medio no muestra diferencias a destacar, ya que asciende a 61,7% para el ámbito urbano y a 58,7% para el ámbito rural. Sin embargo, se evidencia una diferencia relevante entre ámbitos al observar a las y los estudiantes de hogares con NSE bajo, ya que existe una mayor concentración de este nivel en el caso de los hogares de estudiantes que asisten a establecimientos del ámbito rural (35,5%) en comparación con quienes asisten a instituciones del ámbito urbano (16,4%).

Tabla 2.2.5. Distribución de estudiantes según índice de Nivel Socioeconómico del hogar por sector de gestión y ámbito

Nivel Socioeconómico	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Bajo	23,5%	4,2%	35,5%	16,4%
Medio	65,9%	49,8%	58,7%	61,7%
Alto	10,6%	46%	5,8%	21,9%
Total	100%	100%	100%	100%

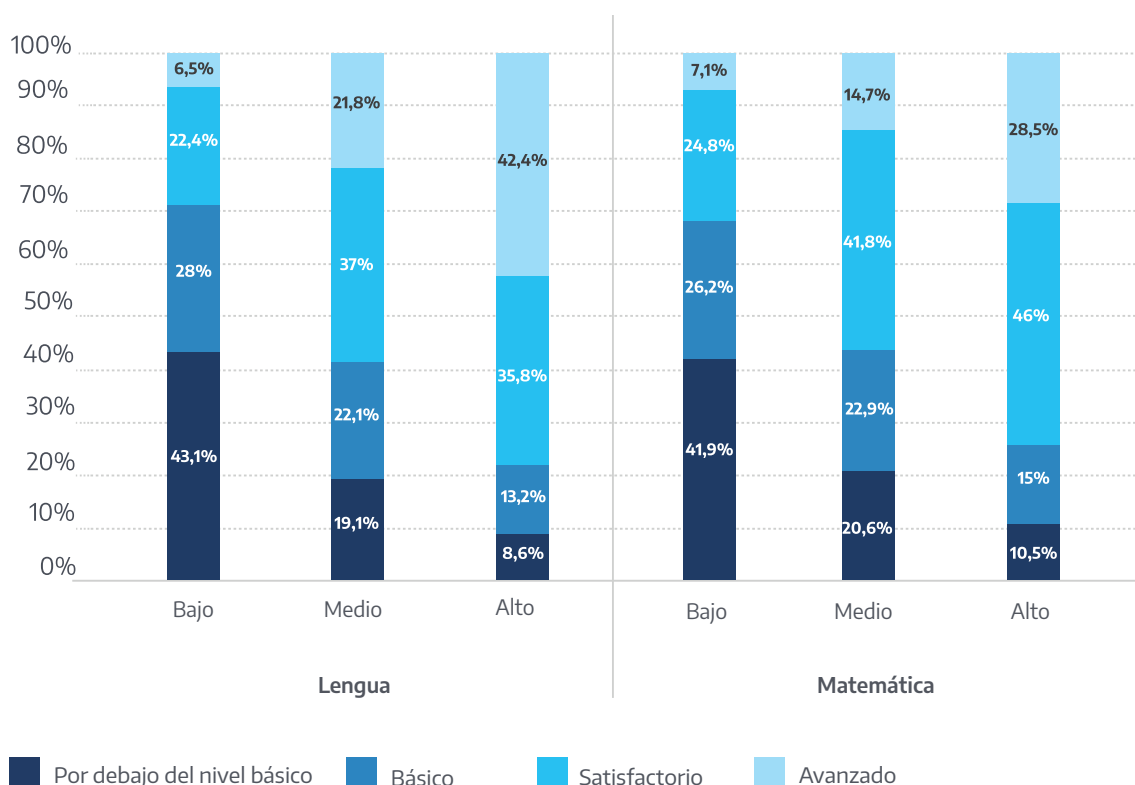
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se presenta a continuación el análisis de los niveles de desempeño según el nivel socioeconómico de los hogares a los que pertenecen las y los estudiantes, en tanto aporta información sintética para elucidar los modos en que las condiciones de vida del alumnado pueden incidir en sus aprendizajes. De este modo, se observa en Lengua una relación entre los niveles de desempeño y los niveles socioeconómicos de los hogares. Por un lado, quienes alcanzan resultados Básico o Por debajo del nivel básico son mayormente estudiantes de hogares con NSE bajo (28% y 43,1% respectivamente), disminuyendo marcadamente en el caso de estudiantes de hogares con NSE alto (13,2% y 8,6% respectivamente). En el caso de estudiantes de hogares con NSE medio, se observa una leve diferencia entre quienes alcanzan un nivel Básico (22,1%) y quienes alcanzan un nivel Por debajo del nivel básico (19,1%). Por otro lado, quienes alcanzan el nivel Satisfactorio son en mayor medida estudiantes de hogares con NSE medio (37%), respecto de aquellos y aquellas estudiantes de hogares con NSE alto (35,8%) o NSE bajo (22,4%). Finalmente, el grupo de estudiantes que alcanzan un nivel Avanzado y cuyos hogares tienen un NSE alto, representan un 42,4%. La proporción de estudiantes con un nivel de desempeño Avanzado disminuye a medida que decrece el NSE de los hogares: 21,8% para NSE medio y 6,5% para NSE bajo.

En el área de Matemática, se observa una distribución similar a la de Lengua para los desempeños del grupo de estudiantes correspondientes a hogares con NSE bajo. Sin

embargo, es de destacar que la mayoría de las y los estudiantes de hogares con NSE alto, han alcanzado un nivel Satisfactorio (46%) en las pruebas. La población estudiantil de hogares con NSE medio también se concentra en mayor medida entre quienes alcanzan un nivel Satisfactorio (41,8%); quienes pertenecen a hogares de NSE bajo, alcanzan en mayor proporción un desempeño Por debajo del nivel básico (41,9%). Además, el grupo de estudiantes correspondientes a hogares de NSE medio alcanza un nivel Avanzado en un 14,7%, casi la mitad de la proporción que llega a dicho nivel en hogares con NSE alto (28,5%). Asimismo, quienes alcanzan un nivel Básico son en mayor medida estudiantes de hogares con NSE medio (22,9%) o bajo (26,2%) en comparación con aquellas y aquellos estudiantes de hogares con NSE alto (15%).

Gráfico 2.2.6. Niveles de desempeño en Lengua y Matemática según índice de Nivel Socioeconómico del hogar



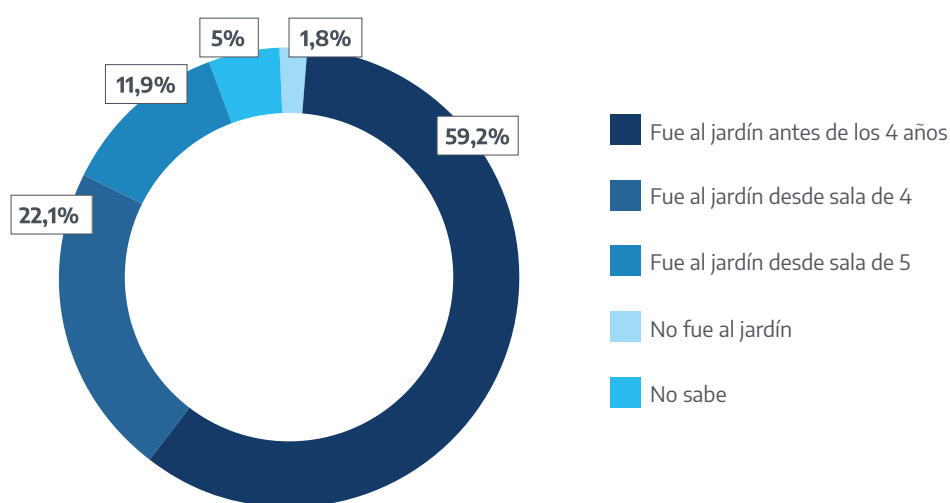
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

2.3. Inicio de las trayectorias escolares de las y los estudiantes del nivel primario y sus desempeños en Aprender 2021

Las y los estudiantes fueron consultados por cuestiones específicas, relativas a sus trayectorias escolares, que se irán abordando a lo largo del presente informe en los próximos capítulos. Aquí se presentan los datos relativos a la asistencia al nivel inicial de la población evaluada.

La información que se muestra en el Gráfico 2.3.1. evidencia que 6 de cada 10 estudiantes asistió al jardín de infantes antes de los 4 años de edad (59,2%), 22,1% lo hizo desde los 4 años de edad y 11,9% se incorporó al nivel en el último año. Una porción minoritaria de 1,8% afirma no haber asistido y un 5% desconoce si asistió.

Gráfico 2.3.1. Distribución de estudiantes según asistencia a nivel inicial



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El análisis desagregado según sectores de gestión evidencia que la proporción de estudiantes que comenzó el nivel inicial antes de los 4 años es mucho mayor en las escuelas de gestión privada (71,3%) que en la gestión estatal (54,4%). Aunque la diferencia entre sectores de gestión para quienes asistieron desde los 4 años no se muestra relevante, sin embargo, se evidencia una diferencia mayor entre quienes comenzaron el nivel inicial a los 5 años: la mayor proporción se concentra en estudiantes que pertenecen a escuelas de

gestión estatal (14,3%) en comparación con quienes asisten a escuelas de gestión privada (5,7%). En las escuelas de gestión estatal se da una concentración algo mayor de alumnas y alumnos que no asistieron al jardín de infantes (2,2%) que lo que se observa en la gestión privada (0,8%).

Respecto de los ámbitos educativos, la mayor diferencia se observa entre quienes comenzaron el jardín de infantes con menos de 4 años: allí se da una concentración mayor de estudiantes del ámbito urbano (60,5%) con respecto al ámbito rural (45,8%). La proporción entre quienes asistieron desde los 4 años y quienes lo hicieron desde los 5 años evidencia una mayor concentración en el ámbito rural (28,5% y 18% respectivamente) frente a lo que se observa en el ámbito urbano (21,4% y 11,3% en cada caso). Otro dato que es relevante mencionar es que la mayor proporción de estudiantes que afirma no haber asistido al nivel inicial se ubica en el ámbito rural (3,6%) frente a lo observado en el ámbito urbano (1,6%).

Tabla 2.3.1. Distribución de estudiantes según asistencia a nivel inicial por sector de gestión y ámbito

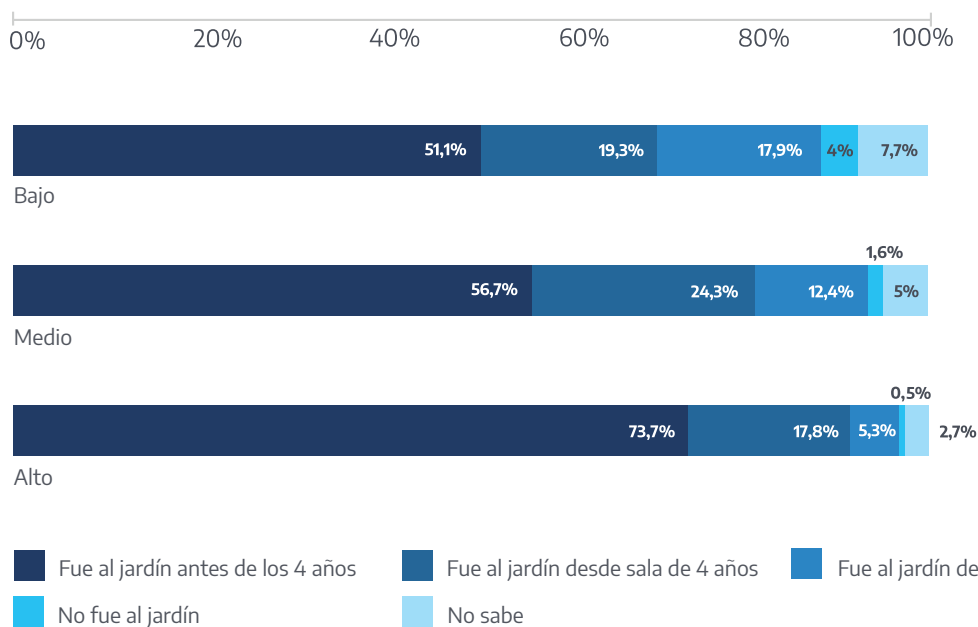
	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Fue al jardín antes de los 4 años	54,4%	71,3%	45,8%	60,5%
Fue al jardín desde sala de 4	23,3%	19%	28,5%	21,4%
Fue al jardín desde sala de 5	14,3%	5,7%	18%	11,3%
No fue al jardín	2,2%	0,8%	3,6%	1,6%
No sabe	5,8%	3,2%	4,1%	5,2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al analizar los datos relativos a la asistencia a nivel inicial según el nivel socioeconómico de los hogares de las y los alumnos, se observa que quienes asistieron al nivel inicial

desde antes de los 4 años pertenecen en mayor medida a hogares de NSE alto (73,7%) en relación con lo que se observa para quienes pertenecen a hogares de NSE medio (56,7%) o NSE bajo (51,1%). En cambio, quienes asistieron a nivel inicial desde los 4 años se concentran en mayor medida en hogares de NSE medio (24,3%) seguido por quienes pertenecen a hogares de NSE bajo (19,3%) y por quienes pertenecen a hogares de NSE alto (17,8%). La tendencia persiste respecto de aquellas y aquellos que se incorporaron al nivel inicial a los 5 años: la mayor proporción se concentra en hogares de NSE bajo (17,9%), seguido por quienes se ubican en hogares de NSE medio (12,4%) encontrando allí la máxima distancia con los hogares de NSE alto (5,3%). Vale mencionar que quienes afirman no haber asistido al jardín corresponden en mayor proporción a hogares de NSE bajo (4%) en comparación con lo que señalan las y los que pertenecen a hogares con NSE medio (1,6%) y NSE alto (0,5%). Quienes desconocen si asistieron a nivel inicial, también se concentran mayormente en hogares de NSE bajo (7,7%) y NSE medio (5%), y representan un 2,7% de la población estudiantil evaluada que corresponde a hogares de NSE alto.

Gráfico 2.3.2. Distribución de estudiantes según asistencia a nivel inicial por NSE



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

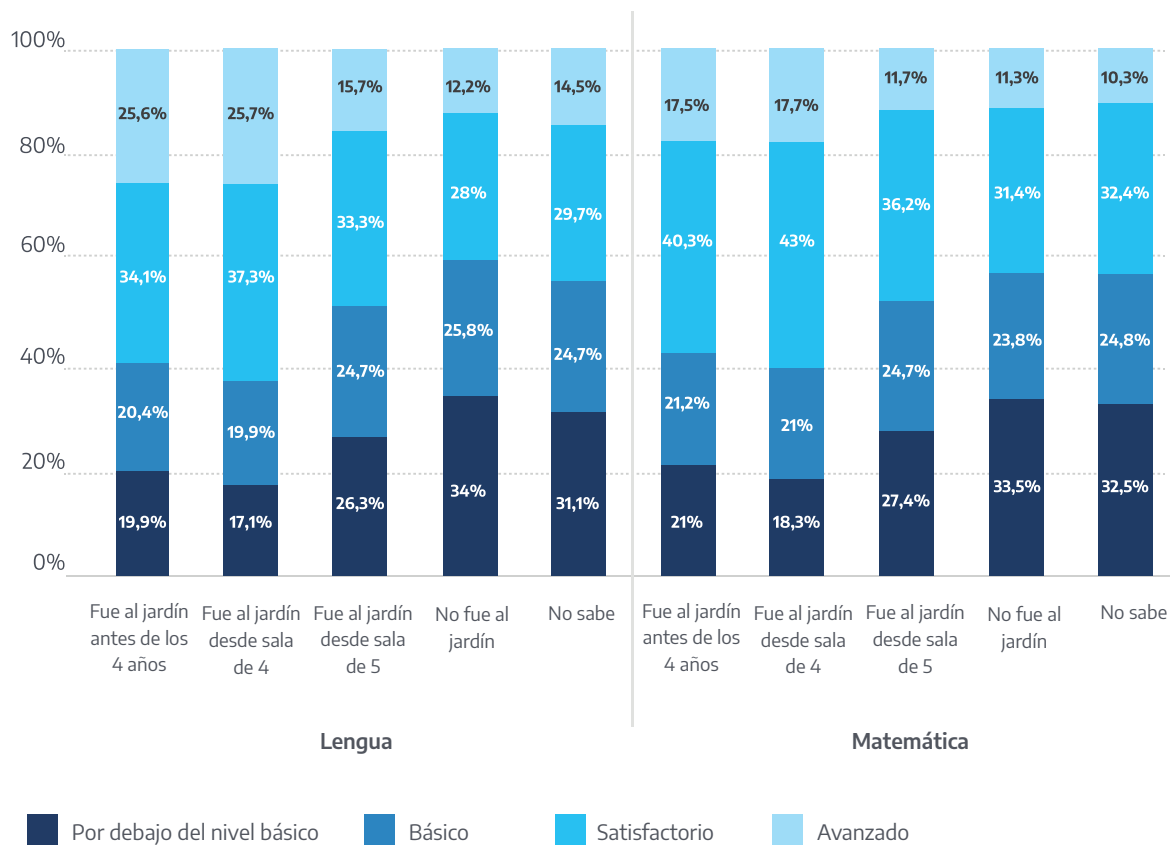
Como fuera previamente señalado, una mayor permanencia en el sistema educativo, a través de la participación temprana en las instancias de socialización que ofrece la escuela, incide en los aprendizajes y avances académicos. En este sentido, el nivel inicial se propone: la promoción del aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños como sujetos de derechos y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; el desarrollo de su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje; así como la atención a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de la totalidad de estudiantes en el sistema educativo⁹. Por todo ello, se presentan a continuación los datos referentes a los niveles de desempeño en función de la asistencia de las alumnas y alumnos al nivel inicial.

Por un lado, en el área de Lengua, la mayor concentración de estudiantes se da en el nivel Satisfactorio para quienes asistieron al nivel inicial: 34,1% asistió desde antes de los 4 años, 37,3% desde los 4 años y 33,3% desde los 5 años. Es de destacar que se encuentra una alta concentración de estudiantes que alcanzan el nivel Avanzado entre quienes asistieron al jardín de infantes desde los 4 años (25,7%) y quienes lo hicieron desde antes de los 4 años (25,6%). Entre las y los que llegan al nivel Avanzado, la proporción desciende a 15,7% para quienes asistieron desde los 5 años de edad. Por último, las y los estudiantes de nivel primario que no asistieron al jardín de infantes alcanzan desempeños Por debajo del nivel básico en mayor medida que quienes sí asistieron.

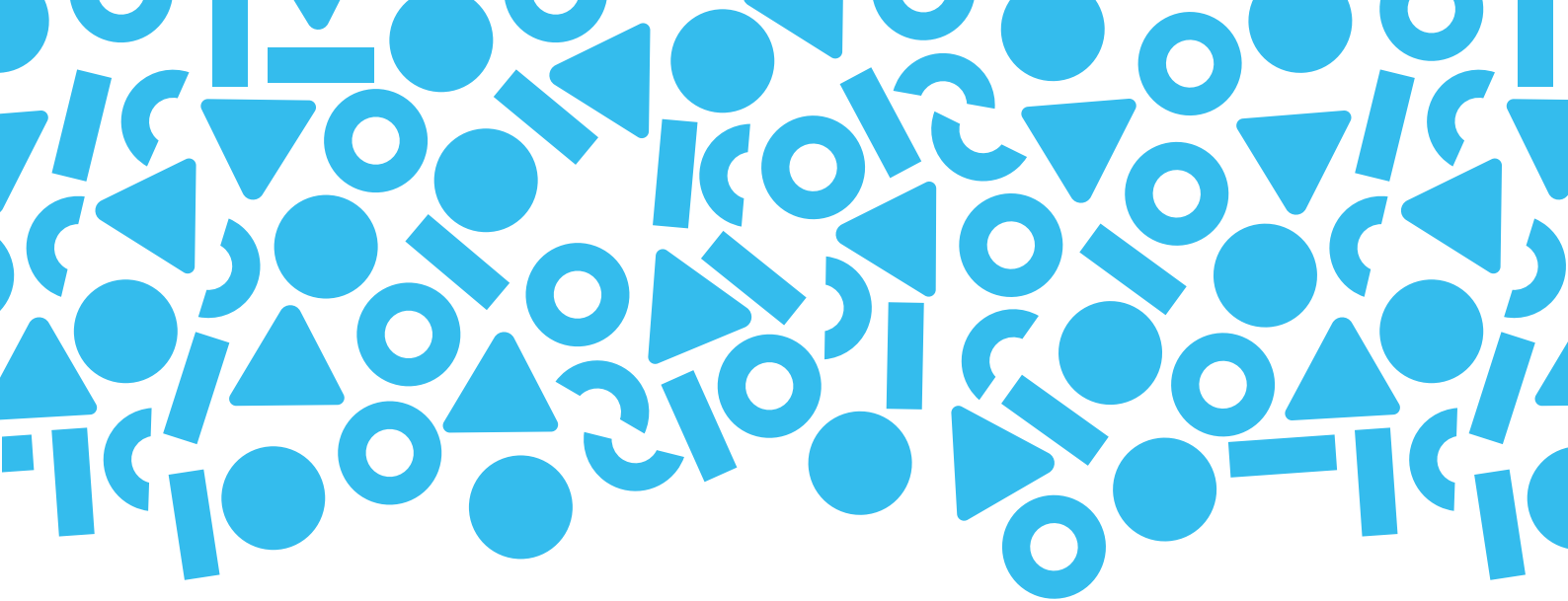
Para el área de Matemática, la situación se presenta inversa en los casos de estudiantes que, aunque asistieron al jardín de infantes desde antes de los 4 años, alcanzan un desempeño Por debajo del nivel básico en un 21%; se trata de una proporción superior a quienes se ubican en un nivel Avanzado (17,5%). En esta categoría, la mayor concentración se encuentra entre aquellas y aquellos que alcanzan un nivel Satisfactorio (40,3%). Asimismo, quienes asistieron a nivel inicial desde los 4 años, también alcanzan la mayor representación en el nivel Satisfactorio (43%), nivel que muestra una menor proporción entre quienes asistieron desde los 5 años (36,2%). De este modo, la proporción de estudiantes que alcanzan un desempeño Por debajo del nivel básico es mayor entre quienes asistieron al nivel inicial desde los 5 años (27,4%) o no asistieron (33,5%) que entre aquellas y aquellos que lo hicieron desde antes de los 4 años (21%) o desde los 4 años de edad (18,3%).

⁹ Ley N 26206.

Gráfico 2.3.3. Niveles de desempeño en Lengua y Matemática según asistencia a nivel inicial



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación



3. Asistencia y participación de las y los estudiantes en el período 2020-2021

La asistencia es un aspecto de la escolaridad que ha aportado información sobre las trayectorias de las y los estudiantes en la medida en que, desde su origen, la universalización de la institución escolar fue promovida en base a la presencia simultánea de niñas, niños y docentes. De este modo, el sistema educativo se funda sobre la lógica de la presencialidad. Sin embargo, esto se vio tensionado por las condiciones sanitarias del año en análisis, lo que conllevó formas inéditas de organizar la escolaridad.

Durante los años 2020 y 2021, la organización funcional del trabajo en el interior de las instituciones educativas atravesó un proceso de revisión progresiva e integral. Así, los diversos actores del sistema educativo en sus distintos niveles de concreción, se vieron instados a revisar las formas escolares habituales respecto de la utilización de los tiempos, los modos en que se habitan los espacios y las distintas configuraciones de agrupamientos para el trabajo pedagógico. En consecuencia, a partir de la intensificación de la presencialidad escolar, en 2021 la asistencia y participación de estudiantes y la organización del trabajo en las escuelas se modificó sustancialmente. La dinámica escolar cotidiana asumió un carácter muchas veces incierto en virtud de que las circunstancias epidemiológicas y sanitarias determinaron condiciones fluctuantes en cada jurisdicción para el regreso paulatino a la presencialidad.

En este contexto, los indicadores de asistencia a la escuela se complementan con otros que buscan indagar en los modos en que las y los estudiantes y sus familias pudieron asumir la asistencia y participación en las clases en modalidad virtual.

3.1. Asistencia de las y los estudiantes a clases virtuales y presenciales

3.1.1. Asistencia a clases virtuales en períodos de aislamiento o distanciamiento social¹⁰

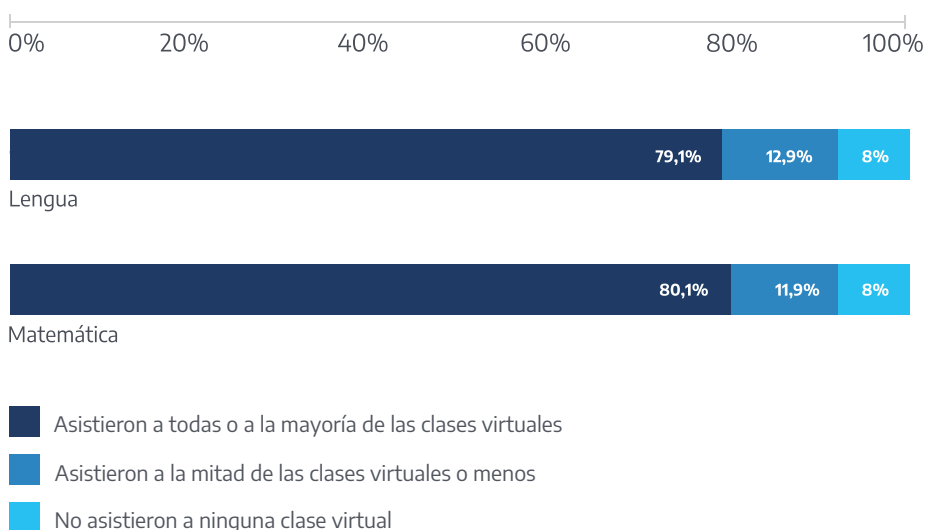
La escolaridad durante el año 2021 asumió características particulares en cada jurisdicción y en cada escuela, configurándose en buena medida, y sobre todo en la primera mitad del año, un escenario bimodal o semipresencial. Para intentar mensurar el nivel de asistencia de las alumnas y los alumnos a las clases virtuales, se les consultó por este aspecto en cada una de las áreas evaluadas tanto en 2020 como en 2021.

Al respecto, vale destacar que la mayor parte de la población evaluada afirma haber asistido a todas o a la mayoría de las clases virtuales de ambas áreas (79,1% para el caso de

¹⁰ Se asume que la asistencia a clases virtuales contempla la participación de las alumnas y alumnos en todas las propuestas no presenciales particulares ofrecidas por cada escuela, constituyan éstas actividades sincrónicas o no.

Lengua y 80,1% para el caso de Matemática). Quienes afirman haber asistido a la mitad de las clases virtuales o menos, alcanzan una proporción de 12,9% para el área de Lengua y de 11,9% para el área de Matemática. Quienes no asistieron a ninguna clase virtual representan, tanto para el área de Lengua como para el área de Matemática, una proporción de casi 1 de cada 10 estudiantes (8% para ambos casos).

Gráfico 3.1.1.1. Distribución de estudiantes según asistencia a clases virtuales de Lengua y Matemática durante el periodo 2020-2021



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El análisis desagregado por sector de gestión no evidencia profundas diferencias entre las áreas, pero sí permite inferir una asistencia virtual mayor entre estudiantes del sector de gestión privada. De este modo, para el área de Lengua, tal como se representa en la Tabla 3.1.1.1., la asistencia a todas o a la mayoría de las clases virtuales asciende a 88,7% entre estudiantes del sector de gestión privada, mientras que es de 74,6% entre quienes asisten a escuelas del sector de gestión estatal. En contrapartida, la proporción de quienes asistieron a la mitad de las clases virtuales o menos es superior en el sector de gestión estatal (14,6%) en comparación con el sector de gestión privada (9,3%). En línea con estos datos, quienes no asistieron a ninguna clase virtual de Lengua en los años 2020 y 2021 representan un 10,8% de estudiantes de escuelas del sector de gestión estatal, contra un 2% de aquellas del sector de gestión privada.

Asimismo, en la Tabla 3.1.1.2., se observa que las y los estudiantes que afirman haber asistido a todas o a la mayoría de las clases de Matemática representan a 9 de cada 10 estudiantes del sector de gestión privada (89,6%) y a casi 8 de cada 10 del sector de gestión estatal (76%). Quienes asistieron a la mitad o menos de las clases virtuales del área representan un 13,3% en las escuelas del sector de gestión estatal, alejándose casi 5 puntos de aquellas del sector de gestión privada (8,5%). Por último, para Matemática se sostiene la tendencia observada para el área de Lengua: entre las y los estudiantes que no asistieron a ninguna clase virtual, 10,7% corresponde al sector de gestión estatal y 1,9% al sector de gestión privada.

Al desagregar los datos por ámbito de las escuelas, no se observan las diferencias que emergen del análisis precedente respecto de los sectores de gestión. Así, para el área de Lengua se observa en la Tabla 3.1.1.1. una leve mayor proporción de alumnas y alumnos del ámbito urbano que afirman haber asistido a todas o a la mayoría de las clases virtuales (79,4%) frente a lo que señalan quienes asisten a escuelas del ámbito rural (76,8%). Luego, quienes asistieron a la mitad o menos de las clases virtuales de Lengua en establecimiento del ámbito urbano representan un 13% frente a 12,4% en el caso de establecimientos de ámbito rural. La proporción de quienes afirman no haber asistido a ninguna clase virtual es algo mayor en las escuelas rurales (10,8%) que en las urbanas (7,6%).

Respecto del área de Matemática, tal como se observa en la Tabla 3.1.1.2., un 80,4% de estudiantes del ámbito urbano y un 77,6% de estudiantes del ámbito rural asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales. Entre quienes afirman haber asistido a la mitad de las clases virtuales o menos, no se destacan grandes diferencias entre ámbitos (11,9% corresponden al ámbito urbano y 11,6% al rural). Además, la distribución de estudiantes que no asistieron a ninguna clase virtual de Matemática es similar a lo observado anteriormente para Lengua (10,8% en el ámbito rural y 7,7% en el ámbito urbano).

Tabla 3.1.1.1. Distribución de estudiantes según asistencia a clases virtuales de Lengua durante el periodo 2020-2021 por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales	74,6%	88,7%	76,8%	79,4%
Asistieron a la mitad de las clases virtuales o menos	14,6%	9,3%	12,4%	13%
No asistieron a ninguna clase virtual	10,8%	2%	10,8%	7,6%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Tabla 3.1.1.2 Distribución de estudiantes según asistencia a clases virtuales de Matemática durante el periodo 2020-2021 por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales	76%	89,6%	77,6%	80,4%
Asistieron a la mitad de las clases virtuales o menos	13,3%	8,5%	11,6%	11,9%
No asistieron a ninguna clase virtual	10,7%	1,9%	10,8%	7,7%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Para profundizar el análisis, se indagó en los datos relativos a la asistencia de las y los alumnos a las clases virtuales de las áreas evaluadas en función de la posesión de una computadora donde pudieran realizar las tareas escolares. Se observa allí una relación sin diferencias relevantes entre áreas. De este modo, para el área de Lengua, quienes asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales, son en mayor medida estudiantes que afirman contar con dicho recurso (85,5%) frente a quienes no seleccionaron contar con

él (72,3%). Luego, las y los que asistieron a la mitad de las clases virtuales de Lengua o menos, en leve mayor medida no afirman contar con una computadora para el desarrollo de sus tareas escolares (15,9%) frente a quienes sí señalan contar con este recurso en sus hogares (10,2%). Algo similar se observa para aquellas y aquellos que no asistieron a ninguna clase virtual del área, entre quienes se encuentra una mayor proporción que afirma no contar con una computadora para la realización de las tareas escolares (11,8%) a diferencia de lo que se observa entre quienes sí lo indican (4,3%).

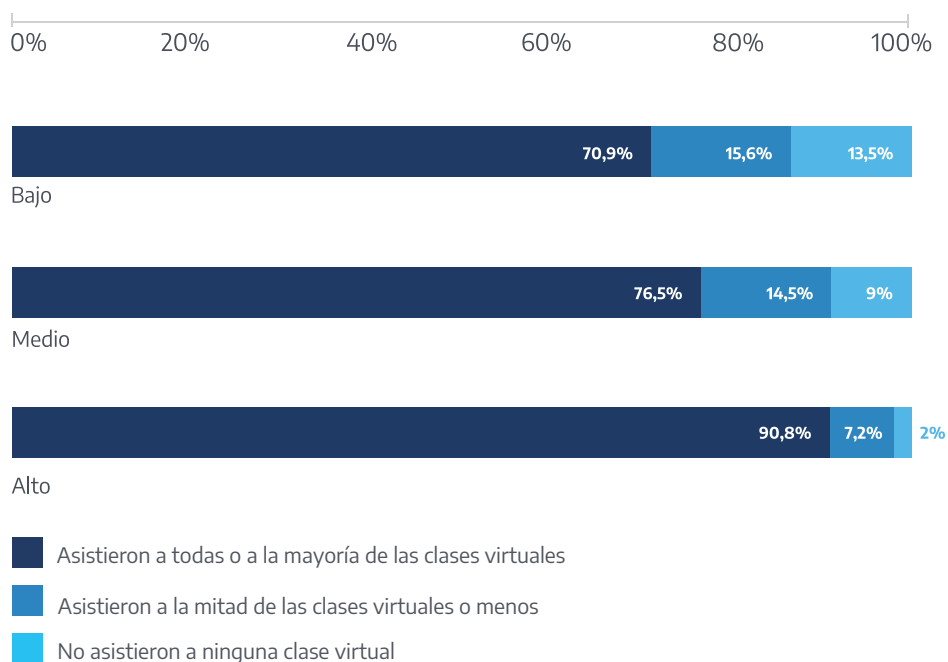
En lo relativo al área de Matemática, la situación se muestra similar. Las y los alumnos que asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales, afirman en mayor medida contar con una computadora para hacer las tareas de la escuela (86,5%) distanciándose de quienes no indican contar con este equipamiento en sus hogares (73,9%). Respecto de quienes asistieron a la mitad o menos y quienes no asistieron a ninguna de las clases virtuales de Matemática, se observa que mayormente afirman no contar con una computadora para las tareas escolares (14,4% y 11,7% respectivamente) frente a quienes afirman contar con este recurso (9,3% y 4,2% respectivamente).

Tabla 3.1.1.3. Distribución de estudiantes según asistencia a clases virtuales de Lengua y Matemática durante el periodo 2020-2021 según posesión de computadora para realizar tareas escolares

		Posesión de computadora para las tareas escolares	
		Si	No sabe/ no responde
Lengua	Asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales	85,5%	72,3%
	Asistieron a la mitad de las clases virtuales o menos	10,2%	15,9%
	No asistieron a ninguna clase virtual	4,3%	11,8%
	Total	100%	100%
Matemática	Asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales	86,5%	73,9%
	Asistieron a la mitad de las clases virtuales o menos	9,3%	14,4%
	No asistieron a ninguna clase virtual	4,2%	11,7%
	Total	100%	100%

Para el área de Lengua y en línea con lo anterior, el análisis de la asistencia estudiantil a instancias virtuales según nivel socioeconómico de los hogares, evidencia , que quienes afirman haber asistido a todas o a la mayoría de las clases virtuales representan casi a la totalidad de las y los estudiantes de NSE alto (90,8%), mientras que la proporción desciende en forma notable para quienes se ubican en NSE medio (76,5%) y NSE bajo (70,9%). En consecuencia, los porcentajes de quienes afirman haber asistido a la mitad de las clases virtuales o menos y quienes afirman no haber asistido a ninguna se incrementan a medida que baja el NSE. Allí, la distancia entre quienes asistieron a la mitad o menos de las clases virtuales de Lengua se ubican en hogares de NSE bajo (15,6%) y NSE medio (14,5%), no se muestra pronunciada. La distancia se incrementa entre aquellas y aquellos que no asistieron a ninguna clase: 13,5% para NSE bajo, 9% para NSE medio y 2% para NSE alto.

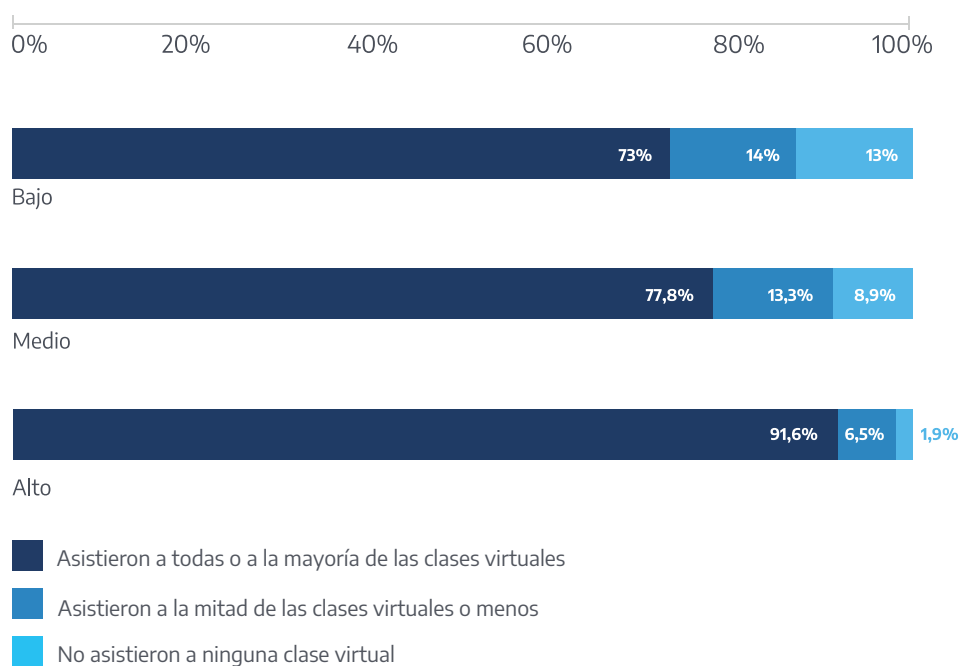
Gráfico 3.1.1.2. Distribución de estudiantes según asistencia a clases virtuales de Lengua durante el periodo 2020-2021 por NSE



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Con respecto a la asistencia a clases virtuales de Matemática, la situación se muestra similar a lo observado para el área de Lengua en función de los niveles socioeconómicos de los hogares a los que corresponden las y los estudiantes evaluados.

Gráfico 3.1.1.3. Distribución de estudiantes según asistencia a clases virtuales de Matemática durante el periodo 2020-2021 por NSE



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se analiza a continuación la asistencia de las y los alumnos a las clases virtuales de las áreas evaluadas durante 2020 y 2021 en función del máximo nivel educativo alcanzado por sus madres. Cabe mencionar que, si bien las diferencias encontradas son elocuentes solo en algunos casos, se destacan aquí los valores extremos a fin de simplificar la lectura de la información.

Los datos evidencian que quienes asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales de Lengua se concentran mayormente en hogares cuyas madres completaron el nivel terciario o universitario o desarrollaron estudios de posgrado (86,1% y 87,9% respectivamente). Es notorio que, a medida que desciende el máximo nivel educativo de la madre, desciende la proporción de estudiantes que mantuvieron ese nivel de asistencia a las

clases virtuales del área; a excepción de aquellas y aquellos cuyas madres cursaron pero no completaron el nivel primario, mostrando la proporción más baja con 69,8%. Luego, entre quienes asistieron a la mitad o menos de las clases virtuales de Lengua, sus madres tienen en la proporción más baja títulos terciarios o universitarios (9,7%) o estudios de posgrado (8,9%), y en forma mayoritaria o no completaron el nivel primario (16,3%) o no completaron el secundario (16,2%). Por último, entre quienes afirman no haber asistido a ninguna clase virtual del área, sus madres en mayor medida o no completaron el nivel primario (13,9%) o no fueron a la escuela (13,1%) distanciándose casi 10 puntos porcentuales de aquellas y aquellos cuyas madres completaron estudios de nivel terciario o universitario (4,2%) o cursaron estudios de posgrado (3,3%).

Para el área de Matemática se observa una situación similar. Quienes asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales tienen, en mayor medida, madres que completaron estudios de nivel superior (87,3% completaron nivel terciario o universitario y 88,8% cursaron estudios de posgrado) frente a lo que se observa para aquellas y aquellos cuyas madres no completaron el nivel primario (70,6%) o nunca asistieron a la escuela (75%). Respecto de quienes asistieron a la mitad o menos de las clases virtuales de Matemática, se observa que mayormente cuentan con madres que no completaron el nivel primario (15,6%) o que no completaron el nivel secundario (15,1%). Estos casos se distancian de aquellos cuyas madres completaron niveles terciario o universitario (8,6%) o desarrollaron estudios de posgrado (8,1%). Los casos de estudiantes que afirman no haber asistido a ninguna clase virtual de Matemática cuentan mayormente con madres que no completaron el nivel primario (13,8%) o que nunca asistieron a la escuela (12,4%); en el extremo opuesto aparecen las y los estudiantes cuyas madres completaron carreras de grado del nivel terciario o universitario (4,1%) o de posgrado (3,1%).

Vale destacar que, sin distinción entre las áreas, se observan diferencias profundas entre los casos de estudiantes que asistieron a todas o a la mitad de las clases virtuales y cuentan con madres cuyo máximo nivel educativo es terciario o universitario incompleto y aquellas con niveles educativos menores. La tendencia se sostiene, aunque más atenuada, para los casos en que no se asistió a ninguna de las clases virtuales y donde pareciera haber un salto entre quienes cuentan con madres con secundario incompleto o menos, hacia un fragmento que muestra una proporción algo menor con madres que completaron el nivel secundario o cursaron el nivel superior sin finalizarlo; y un último salto con la mínima proporción que cuenta con madres que completaron niveles superiores o cursaron alguna instancia de posgrado.

Tabla 3.1.1.4. Distribución de estudiantes según asistencia a clases virtuales de Lengua y Matemática durante el período 2020-2021 según máximo nivel educativo de la madre

		No fue a la escuela	Primario incompleto	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Terciario/ Universitario incompleto	Terciario/ Universitario completo	Posgrado
Lengua	Asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales	72,8%	69,8%	74,4%	72,7%	79,2%	78,3%	86,1%	87,8%
	Asistieron a la mitad de las clases virtuales o menos	14,1%	16,3%	14,3%	16,2%	13,4%	14,3%	9,7%	8,9%
	No asistieron a ninguna clase virtual	13,1%	13,9%	11,3%	11,1%	7,4%	7,4%	4,2%	3,3%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Matemática	Asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales	75%	70,6%	75,5%	73,9%	80,5%	80%	87,3%	88,8%
	Asistieron a la mitad de las clases virtuales o menos	12,6%	15,6%	13,4%	15,1%	12,1%	12,6%	8,6%	8,1%
	No asistieron a ninguna clase virtual	12,4%	13,8%	11,1%	11%	7,4%	7,4%	4,1%	3,1%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Los datos relativos a la asistencia de las y los alumnos a clases virtuales de Lengua y de Matemática en función del máximo nivel educativo de sus padres, evidencian una tendencia en gran medida similar a lo observado en el análisis respecto del máximo nivel educativo de las madres.

Tabla 3.1.1.5. Distribución de estudiantes según asistencia a clases virtuales de Lengua y Matemática durante el período 2020-2021 según máximo nivel educativo del padre

		No fue a la escuela	Primario incompleto	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Terciario/ Universitario incompleto	Terciario/ Universitario completo	Posgrado
Lengua	Asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales	73,5%	71,0%	75,2%	75,9%	80,1%	79,5%	86,6%	88,2%
	Asistieron a la mitad de las clases virtuales o menos	14,1%	15,9%	14,3%	15%	12,8%	13,9%	9,3%	8,7%
	No asistieron a ninguna clase virtual	12,4%	13,1%	10,5%	9,1%	7,1%	6,6%	4,1%	3,1%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Matemática	Asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales	75,4%	72,4%	76,6%	77,2%	81,3%	81,4%	87,7%	89,2%
	Asistieron a la mitad de las clases virtuales o menos	12,8%	15,1%	13%	13,7%	11,7%	12,2%	8,4%	7,8%
	No asistieron a ninguna clase virtual	11,8%	12,5%	10,4%	9,1%	7%	6,4%	3,9%	3%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

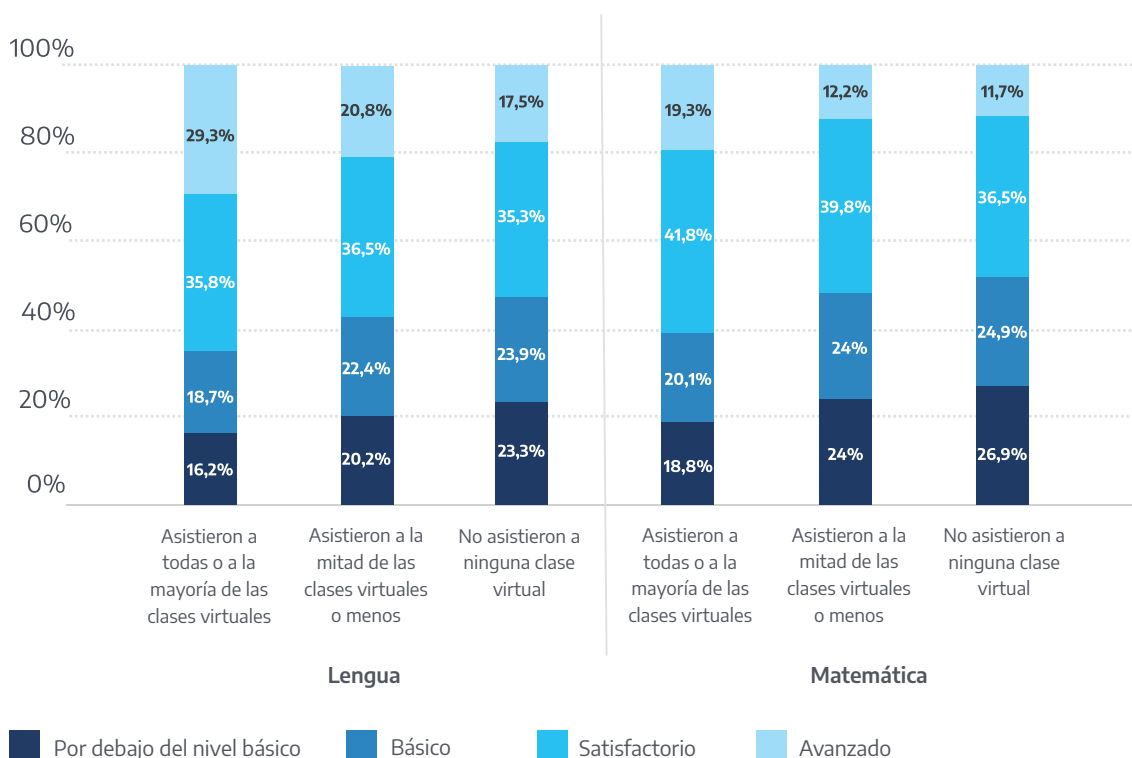
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

En virtud de lo analizado hasta el momento, vale indagar en los efectos que los diferentes niveles de asistencia a las clases virtuales propuestas tuvieron sobre los aprendizajes evaluados en Aprender 2021. De este modo, se observa que en el área de Lengua quienes asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales alcanzaron niveles de desempeño Avanzado en una mayor proporción (29,3%) que quienes asistieron a la mitad o menos de dichas clases (20,8%), y se observa incluso más distancia entre quienes afirman no haber asistido a ninguna de las clases virtuales (17,5%). Asimismo, la diferencia entre los distintos niveles de asistencia no es relevante en el nivel de desempeño Satisfactorio.

Para el área de Matemática, en la lectura conjunta de los niveles de desempeño Satisfactorio o Avanzado, la distancia se incrementa entre quienes asistieron a todas o a la mayoría de las clases virtuales (61,1%) y quienes lo hicieron a la mitad o menos (52%).

Por este motivo, si bien la mayor proporción de todos los niveles de asistencia se concentra en el nivel de desempeño Satisfactorio, es posible inferir que, a mayor asistencia a las clases virtuales, se alcanza un mejor desempeño.

Gráfico 3.1.1.4. Niveles de desempeño en Lengua y Matemática según asistencia a clases virtuales

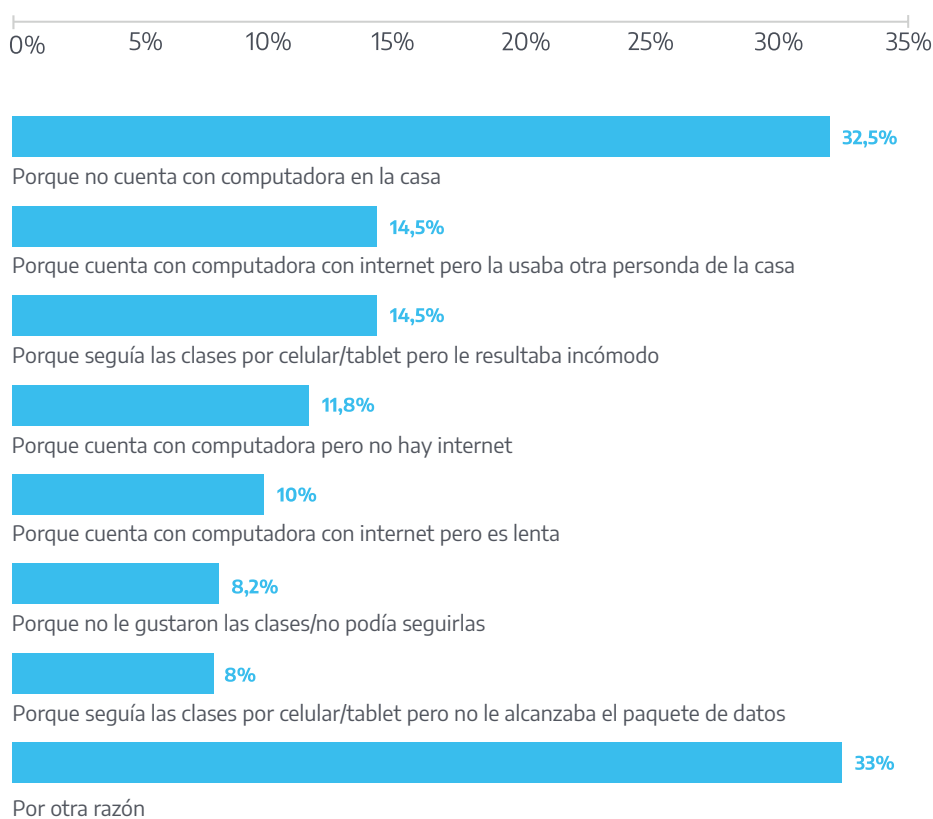


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Además, se indagó acerca de los motivos por los cuales las y los estudiantes asistieron a la mitad o menos de las clases virtuales, o no asistieron a ninguna de ellas en alguna de las áreas. Entre estas y estos estudiantes emerge como motivo principal de no asistencia a las clases virtuales el hecho de no contar con computadora en el hogar (32,5%). Luego, en una proporción menor señalan que no asistieron a las clases virtuales porque la computadora con Internet con la que contaban era utilizada por otra persona de la casa (14,5%) y porque les resultaba incómodo seguir las clases por celular o tablet (14,5%). Quienes aducen como motivo de baja o nula asistencia a clases virtuales la falta

de Internet, representan un 11,8% y quienes esgrimen que cuentan con computadora con Internet, pero con conexión lenta, ascienden a un 10% de esta población. Por último, un 8,2% afirma que su baja o nula asistencia respondió a que las clases no le gustaron o no podía seguirlas y 8% refiere que no le alcanzaba el paquete de datos del celular o tablet que utilizaba para seguir las clases. La proporción de quienes refieren a otras razones asciende a 33% lo que abre futuros análisis respecto de estas cuestiones.

Gráfico 3.1.1.5. Motivos de baja o nula asistencia de las y los estudiantes a clases virtuales de Lengua y Matemática



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al desagregar los datos por sector de gestión se observa que quienes afirman que asistieron a la mitad o menos de las clases virtuales o no asistieron a ninguna de ellas por no contar con computadora en sus casas, son mayormente estudiantes del sector de gestión estatal (35,7%) mientras que en el sector de gestión privada dicha proporción es de 15,8%.

La proporción de quienes argumentan su baja o nula asistencia a las clases virtuales a partir del hecho de que la computadora con la que contaban era utilizada por otra persona de la casa, es mayor en el sector de gestión privada (17,9%) que en el sector de gestión estatal (13,9%). Los motivos relativos a que el hecho de seguir las clases por celular o tablet les resultaba incómodo o que contaban con computadora pero no con Internet, no evidencian grandes diferencias a destacar entre sectores de gestión. Sin embargo, el hecho de contar con computadora e Internet pero con una conexión lenta, muestra una mayor recurrencia entre estudiantes del sector de gestión privada (16,8%) y se reduce casi a la mitad en el sector de gestión estatal (8,7%). El motivo de baja o nula asistencia en lo relativo a que no les gustaron las clases virtuales o no podían seguirlas asciende a 11,9% de los casos de estudiantes que asisten a escuelas de gestión privada, frente a 7,5% de las escuelas del sector de gestión estatal. Quienes señalan que el paquete de datos del celular o la tablet mediante la cual seguían las clases virtuales era insuficiente, representan un 8,3% del universo de estudiantes del sector de gestión estatal y un 6,4% del de gestión privada. La proporción de quienes refieren a otros motivos asciende a 40,7% en escuelas del sector de gestión privada y a 31,5% en aquellas del sector de gestión estatal.

Al analizar los datos en función del ámbito geográfico de las escuelas a las que asisten, se evidencia que el motivo relativo a no contar con una computadora en la casa es más frecuente entre estudiantes de escuelas rurales (41,2%) que entre las y los de escuelas urbanas (31,4%). Los motivos restantes no muestran diferencias pronunciadas. Así, por un lado, las y los estudiantes que argumentan su baja o nula asistencia a clases virtuales a partir del hecho de que la computadora con que contaban la utilizaba otra persona de la casa, representan en ámbitos urbanos un 14,9% y, en ámbitos rurales un 11,5%. Por otro lado, la diferencia entre quienes afirman que seguían las clases por celular o tablet pero les resultaba incómodo, es inferior a un punto entre ámbitos (14,6% en escuelas urbanas y 13,5% en escuelas rurales). Luego, la proporción de quienes afirman contar con computadora pero no con Internet es algo mayor en el ámbito rural (14,4%) que en el ámbito urbano (11,5%). Además, quienes aducen que contaban con computadora con Internet pero con conexión lenta, son mayormente estudiantes del ámbito urbano (10,4% frente a 6,6% del ámbito rural). Una proporción del 8,5% de estudiantes de escuelas urbanas afirma que asistieron a la mitad o menos de las clases virtuales o no asistieron a ninguna de ellas porque no les gustaban o no podían seguirlas, mientras que en las escuelas rurales dicha proporción es de 5,7%. Por último, aquellas y aquellos estudiantes que esgrimen la insuficiencia del paquete de datos que utilizaban para el celular o la tablet, ascienden a 10,3% en escuelas del ámbito rural, guarismo levemente inferior en aquellas de ámbitos urbanos (7,7%).

Tabla 3.1.1.6. Motivos de baja o nula asistencia de las y los estudiantes a clases virtuales de Lengua y Matemática por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Porque no cuenta con computadora en la casa	35,7%	15,8%	41,2%	31,4%
Porque cuenta con computadora con Internet pero la usaba otra persona de la casa	13,9%	17,9%	11,5%	14,9%
Porque seguía las clases por celular/tablet pero le resultaba incómodo	14,4%	14,9%	13,5%	14,6%
Porque cuenta con computadora pero no hay Internet	11,6%	12,6%	14,4%	11,5%
Porque cuenta computadora con Internet pero es lenta	8,7%	16,8%	6,6%	10,4%
Porque no le gustaron las clases/no podía seguirlas	7,5%	11,9%	5,7%	8,5%
Porque seguía las clases por celular/tablet pero no le alcanzaba el paquete de datos	8,3%	6,4%	10,3%	7,7%
Por otra razón	31,5%	40,7%	28,3%	33,6%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El análisis de los motivos por los cuales las y los estudiantes asistieron poco o no asistieron a las clases virtuales de las áreas evaluadas en función del nivel socioeconómico de sus hogares muestra algunas tendencias que importa destacar. Un primer dato relevante indica que quienes afirman solo haber asistido a la mitad de las clases virtuales o no haberlo hecho porque no contaban con una computadora en la casa, se concentran en hogares de NSE medio (57,9%), en contraposición con aquellas y aquellos que pertenecen a hogares de NSE bajo (39,4%) y diferenciándose en forma elocuente de aquellos hogares de NSE alto (2,7%). En línea con estos datos, las y los estudiantes que aducen la baja o nula asistencia a clases virtuales al hecho de que la computadora con Internet con la contaban la usaba otra persona de la casa, pertenecen mayormente a hogares con NSE medio (62,7%), a diferencia de lo señalado por quienes conforman hogares de NSE bajo (23%) y de NSE alto (14,3%). Quienes refieren a la incomodidad que les resultaba seguir las clases por celular o tablet, son mayormente estudiantes de hogares con NSE medio (71%) seguidos por estudiantes de hogares de NSE bajo (19,2%), mientras que quienes corresponden a hogares con NSE alto alcanzan una proporción de 9,8%. Aquellas y aquellos estudiantes que teniendo

computadora no contaban con servicio de conexión a Internet y esgrimen este hecho como motivo de su baja o nula asistencia a clases virtuales, se concentran en hogares de NSE medio (57,9%) distanciándose de los hogares de los otros niveles (32,1% NSE bajo y 10% NSE alto). La lentitud de la conexión a Internet en el hogar como la causa de la nula o escasa asistencia a las clases virtuales, es un hecho que aparece más frecuentemente mencionado entre quienes corresponden a hogares de NSE medio (64,6%); mientras que las proporciones descienden abruptamente en los hogares de NSE bajo (18,7%) y en aquellos de NSE alto (16,7%). Una tendencia similar se observa respecto del motivo acerca de que a las y los alumnos no les gustaron las clases virtuales o no podían seguir las, ya que la mayor proporción se concentra en hogares de NSE medio (67,7%), la cual a su vez es más baja en los hogares de NSE bajo (15,4%) que en los de NSE alto (16,9%). Luego, quienes alegan la insuficiencia del paquete de datos para seguir las clases se concentran nuevamente en hogares de NSE medio (68,6%) y de NSE bajo (24,5%) distanciándose significativamente de aquellos de NSE alto (6,9%). La referencia a otros motivos sin especificar para argumentar la baja o nula asistencia de las y los alumnos a las clases virtuales dictadas por la escuela, encuentran su mayor representación en hogares de NSE medio (66,8%), distanciándose de los hogares de NSE bajo (19%) y seguidos por aquellos de NSE alto (14,2%).

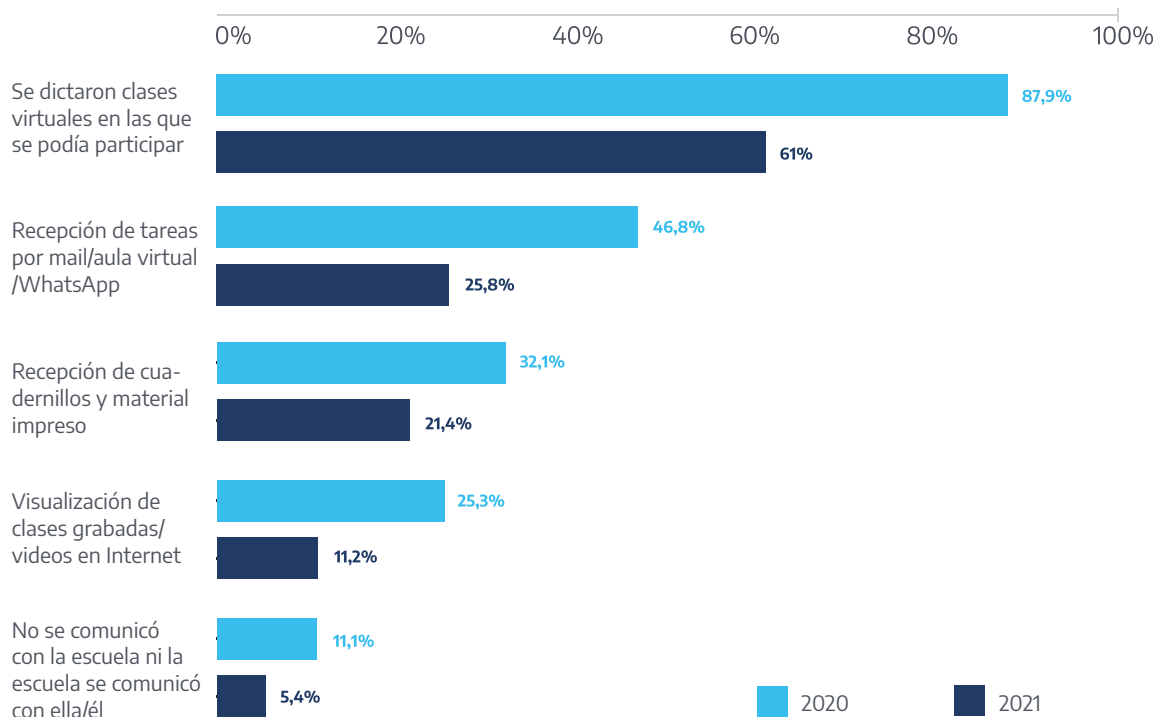
Tabla 3.1.1.7 Motivos de baja o nula asistencia de las y los estudiantes a clases virtuales de Lengua y Matemática por NSE

	Nivel Socioeconómico		
	Bajo	Medio	Alto
Porque no cuenta con computadora en la casa	39,4%	57,9%	2,7%
Porque cuenta con computadora con Internet pero la usaba otra persona de la casa	23%	62,7%	14,3%
Porque seguía las clases por celular/tablet pero le resultaba incómodo	19,2%	71%	9,8%
Porque cuenta con computadora pero no hay Internet	32,1%	57,9%	10%
Porque cuenta computadora con Internet pero es lenta	18,7%	64,6%	16,7%
Porque no le gustaron las clases/no podía seguir las	15,4%	67,7%	16,9%
Porque seguía las clases por celular/tablet pero no le alcanzaba el paquete de datos	24,5%	68,6%	6,9%
Por otra razón	19%	66,8%	14,2%

Dada la organización bimodal que tuvo lugar en algunos momentos del año 2020 y en buena parte del año 2021, se consultó acerca de los modos en que las y los estudiantes seguían las clases en los períodos de no asistencia presencial a la escuela.

En todos los casos, el uso de recursos electrónicos o de comunicación a distancia muestra una mayor frecuencia en el año 2020 que en el año 2021. Así, 87,9% del universo evaluado afirma que, en 2020, en momentos de no asistencia presencial, se dictaron clases virtuales en las que se podía participar, mientras que esto es mencionado por 61% de las y los estudiantes para el año 2021. Algo similar se observa respecto de la recepción de tareas a través de distintos medios (e-mail, aula virtual o Whatsapp): en el año 2020 esto es identificado en una proporción de 46,8%, mientras que, en 2021 desciende a 25,8%. La recepción de cuadernillos o material impreso también fue algo más frecuente durante 2020 (32,1%) que durante 2021 (21,4%). Asimismo, la visualización de clases grabadas o videos en Internet fue un recurso mencionado por 25,3% del universo de estudiantes para el año 2020 y por una proporción de 11,2% para el año 2021. Por último, quienes afirman que, en momentos de no asistencia presencial, no se comunicaron con la escuela ni esta tampoco se comunicó con ellas o ellos, representan un 11,1% en el año 2020 y un 5,4% en el año 2021.

Gráfico 3.1.1.6. Distribución de estudiantes según seguimiento de las clases en momentos de no asistencia presencial durante el periodo 2020-2021



Al avanzar con la lectura de los datos respecto de la distribución de estudiantes según su seguimiento de las clases en momentos de no asistencia presencial, el análisis desagregado según sectores de gestión de las escuelas para el año 2020 evidencia que, en momentos de no asistencia presencial, en las escuelas de gestión privada en mayor medida se dictaron clases virtuales en las que se podía participar (93,7%) frente a lo que sucedió en las instituciones de gestión estatal (85,7%). Luego, si bien la recepción por parte de las y los estudiantes de tareas por e-mail, aula virtual o Whatsapp fue más frecuente en las escuelas de gestión privada (52,5%) que en las de gestión estatal (44,5%), la recepción de cuadernillos y material impreso fue mayormente mencionado entre estudiantes de escuelas de gestión estatal (34,2%) que entre aquellas y aquellos de escuelas de gestión privada (26,6%). La visualización de clases grabadas encuentra un porcentaje mayor en las escuelas del sector de gestión privada (30,4%) que en las del sector de gestión estatal (23,3%). En aquellos casos en que la escuela no se comunicó con las y los estudiantes en momentos de no asistencia presencial, ni tampoco ellas o ellos se comunicaron con la escuela, no se observan diferencias relevantes entre sectores de gestión: 11,2% en el sector de gestión estatal y 10,8% en el sector de gestión privada.

En relación a los datos desagregados por ámbito educativo, quienes afirman que cuando no iban a clases presenciales, se dictaron clases virtuales en las que se podía participar representan una proporción levemente mayor de estudiantes de escuelas urbanas (88,1%) que de escuelas rurales (86%). Respecto de la recepción de tareas a través de medios virtuales tales como e-mail, aula virtual o Whatsapp, 47,2% corresponde a ámbitos urbanos y 42,7%, a ámbitos rurales. La recepción de cuadernillos y materiales impresos se muestra notoriamente más frecuente entre estudiantes que asisten a escuelas del ámbito rural (43,6%) que entre aquellas y aquellos que lo hacen en instituciones del ámbito urbano (30,8%). La proporción de estudiantes que refiere haber visto clases grabadas o videos en Internet asciende a 25,7% en el ámbito urbano y a 21,3% en el ámbito rural. Por último, aquellos casos en los que, en momentos de no asistencia presencial, las y los estudiantes no se comunicaron con la escuela ni la escuela se comunicó con ellas o ellos, muestran una representación algo mayor en las escuelas de ámbitos urbanos (11,4%) que en aquellas de ámbitos rurales (8,3%).

Tabla 3.1.1.8. Distribución de estudiantes según seguimiento de las clases en momentos de no asistencia presencial en 2020 por sector de gestión y ámbito

Cuando no ibas a clases presenciales....	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Se dictaron clases virtuales en las que se podía participar	85,7%	93,7%	86%	88,1%
Recepción de tareas por mail/aula virtual/WhatsApp	44,5%	52,5%	42,7%	47,2%
Recepción de cuadernillos y material impreso	34,2%	26,6%	43,6%	30,8%
Visualización de clases grabadas/videos en Internet	23,3%	30,4%	21,3%	25,7%
No se comunicó con la escuela ni la escuela se comunicó con ella/él	11,2%	10,8%	8,3%	11,4%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

En lo que refiere al año 2021, las diferencias entre sectores de gestión y ámbitos educativos no son tan pronunciadas, por lo que se mencionará a continuación aquellos datos en los que las diferencias ameritan un análisis. La recepción de tareas por medios tales como e-mail, aula virtual o WhatsApp, durante ese año continúa siendo más frecuente en las escuelas de gestión privada (30,6%) que en las de gestión estatal (23,9%). Algo similar sucede con la visualización de clases grabadas que sostiene una leve mayor frecuencia en el sector de gestión privada (13,2%) que en el estatal (10,3%). Sin embargo, en contraposición a lo que se observa en 2020, las y los estudiantes que en 2021 aluden a la recepción de cuadernillos o materiales impresos, asisten mayormente a escuelas de gestión privada (24,2%) que a escuelas de gestión estatal (20,4%). Entre quienes afirman que no se comunicaron con la escuela o viceversa, no se observan grandes diferencias entre los sectores de gestión.

Por último, los datos respecto de lo acaecido en 2021 analizados en función de los ámbitos educativos de las escuelas, evidencian que la recepción de tareas a través de medios virtuales continúa siendo mayor entre estudiantes de ámbitos urbanos (26,2%) que entre estudiantes de ámbitos rurales (21,8%). Asimismo, la diferencia entre ámbitos respecto de la recepción de cuadernillos observada en 2020, se reduce notablemente en 2021, al ser de 21,6% en ámbitos rurales y 21,4% en ámbitos urbanos. Tampoco emergen diferencias entre

los distintos ámbitos educativos en lo que respecta al hecho de no haber existido comunicación entre las y los estudiantes y la escuela.

Tabla 3.1.1.9. Distribución de estudiantes según seguimiento de las clases en momentos de no asistencia presencial en 2021 por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatatal	Privada	Rural	Urbano
Se dictaron clases virtuales en las que se podía participar	60,9%	61,2%	62,8%	60,8%
Recepción de tareas por mail/aula virtual/WhatsApp	23,9%	30,6%	21,8%	26,2%
Recepción de cuadernillos y material impreso	20,4%	24,2%	21,6%	21,4%
Visualización de clases grabadas/videos en Internet	10,3%	13,2%	9,2%	11,4%
No se comunicó con la escuela ni la escuela se comunicó con ella/él	5,5%	5,1%	4,3%	5,5%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

3.1.2. Asistencia a clases presenciales

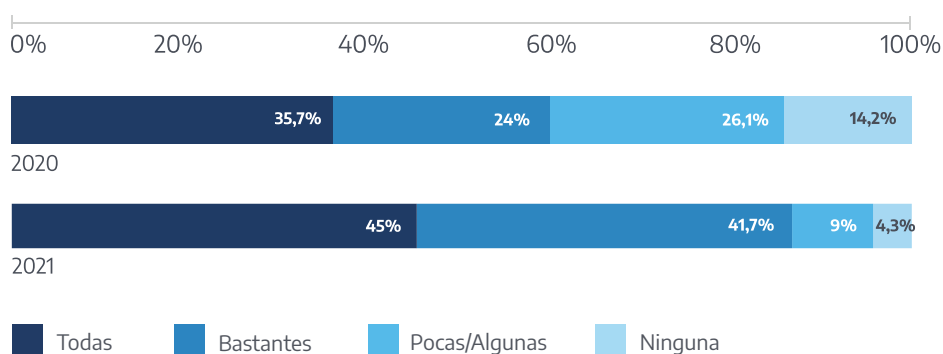
El carácter obligatorio de la educación primaria, desde sus orígenes, supone la asistencia regular a la escuela. Si bien esto asumió formas particulares en el marco del aislamiento por el COVID-19, la asistencia continúa siendo un potente indicador de las trayectorias de las y los estudiantes del nivel.

Desde esta premisa, en primera instancia, se consultó a las y los estudiantes acerca de la cantidad de clases presenciales a las que asistieron tanto en 2020 como en 2021. Tomando en consideración que durante el período 2020-2021 la escolaridad asumió formas particulares en cada una de las instituciones de cada una de las Jurisdicciones, este análisis no busca sopesar la cantidad de clases presenciales que las escuelas ofrecieron en dicho periodo sino, con el objetivo de analizar las trayectorias escolares, construir datos sobre la asistencia presencial de las y los alumnos a aquellas instancias ofrecidas por las escuelas a las que asisten.

Al respecto, se observa que quienes identifican haber asistido a todas las clases

presenciales dictadas en la escuela, alcanzan una proporción de 35,7% en 2020 y una proporción de 45% en 2021, que representan las frecuencias más altas en ambos ciclos-años. En tanto, aquellas y aquellos que afirman haber asistido a bastantes clases en 2020 (24%) ascienden en 2021 a 41,7%. La relación entre los ciclos lectivos se invierte entre quienes afirman haber asistido a pocas o a algunas clases presenciales, los cuales representan 26,1% de la población evaluada para el año 2020 y alcanzan 9% para el año 2021. Por último, una proporción de 14,2% de estudiantes afirma no haber asistido a ninguna clase presencial en 2020, mientras que en 2021 este guarismo desciende a 4,3%.

Gráfico 3.1.2.1. Cantidad de clases presenciales a las que asistieron las y los estudiantes en 2020 y 2021



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

En lo que refiere a las clases presenciales a las que asistieron las y los estudiantes durante el año 2020, el análisis desagregado según sectores de gestión muestra algunas diferencias a destacar. En primer lugar, quienes asistieron a todas las clases son en su mayoría alumnas y alumnos de escuelas de gestión privada (45,2%) reduciéndose a 31,7% la proporción perteneciente a instituciones de gestión estatal. Algo similar ocurre en relación al universo de estudiantes que sostiene haber asistido a bastantes clases presenciales, que representa 26,7% en el sector de gestión privada y 22,9% en el sector de gestión estatal. En contraposición, aquellos casos en los que asistieron a pocas o algunas clases, la proporción es mayor en el sector de gestión estatal (28,5%) que en el de gestión privada (20,3%). Asimismo, quienes afirman no haber asistido a ninguna clase presencial son mayormente estudiantes de escuelas de gestión estatal (16,9%) frente a lo que manifiestan quienes asisten a escuelas de gestión privada (7,8%).

El análisis entre ámbitos educativos no evidencia diferencias tan pronunciadas. Se observa que la proporción de estudiantes que afirman haber asistido a todas las clases presenciales o a bastantes de ellas, es levemente mayor en las instituciones pertenecientes a ámbitos urbanos (36,1% y 24,4% respectivamente) que en las de ámbitos rurales (32,3% y 20,4% respectivamente).

El escenario se invierte para los casos de estudiantes que asistieron a pocas clases presenciales en 2020, o que no asistieron a ninguna de ellas, ya que esta proporción es algo superior en las escuelas de ámbitos rurales (29,5% y 17,8% respectivamente) que lo que se observa en las escuelas urbanas (25,7% y 13,8%).

En el análisis entre sectores de gestión de las escuelas respecto del año 2021, la situación se presenta con algunas similitudes en relación con el año precedente. Así, la proporción de estudiantes que indica haber asistido a todas o bastantes de las clases presenciales que se dictaron en sus escuelas en 2021, es algo mayor en las instituciones de gestión privada (48,4% y 45,2% respectivamente) que en las de gestión estatal (43,5% y 40,2% respectivamente). Al contrario, quienes afirman haber asistido a pocas o algunas clases es algo mayor en las escuelas de gestión estatal (10,8%) que en aquellas del sector de gestión privada (4,9%). Del mismo modo, la proporción de estudiantes que no asistió a ninguna clase presencial es mayor en el sector de gestión estatal (5,5%) que en el sector de gestión privada (1,5%).

Nuevamente, los datos relativos a los ámbitos educativos de las escuelas para el año 2021 replican la tendencia del periodo anterior, aunque con algunas diferencias. Por ejemplo, en relación a los datos acerca de quienes asistieron a todas las clases dictadas por la escuela en 2021, la tendencia se invierte respecto de lo informado para el año 2020, ya que estas y estos estudiantes asisten mayormente a escuelas del ámbito rural (47,8%, frente a lo que se observa para aquellas del ámbito urbano 44,7%). El análisis de los datos sobre las y los estudiantes que afirman haber asistido a bastantes clases evidencia la mayor distancia entre ámbitos: mientras que en las escuelas urbanas esta proporción asciende a 42,3%, en las escuelas rurales es de 36,3%. Luego, entre quienes señalan haber asistido a algunas clases presenciales, la proporción es de 10,7% de estudiantes de escuelas del ámbito rural y de 8,8% de estudiantes del ámbito urbano. Por último, la distancia se incrementa levemente entre las y los estudiantes que no asistieron a ninguna clase presencial, ya que dentro de este grupo no se observan diferencias pronunciadas entre ámbitos (5,2% asisten a escuelas rurales y 4,2% asisten a escuelas urbanas).

Tabla 3.1.2.1. Cantidad de clases presenciales a las que asistieron las y los estudiantes en 2020 y 2021 por sector de gestión y ámbito

		Sector de Gestión		Ámbito	
		Estatal	Privada	Rural	Urbano
2020	Todas	31,7%	45,2%	32,3%	36,1%
	Bastantes	22,9%	26,7%	20,4%	24,4%
	Pocas / Algunas	28,5%	20,3%	29,5%	25,7%
	Ninguna	16,9%	7,8%	17,8%	13,8%
	Total	100%	100%	100%	100%
2021	Todas	43,5%	48,4%	47,8%	44,7%
	Bastantes	40,2%	45,2%	36,3%	42,3%
	Pocas / Algunas	10,8%	4,9%	10,7%	8,8%
	Ninguna	5,5%	1,5%	5,2%	4,2%
	Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al analizar la cantidad de clases presenciales a las que el colectivo de estudiantes afirma haber asistido durante el año 2020, el universo de quienes se ubican en hogares con NSE bajo se distribuye en forma similar entre quienes asistieron a todas las clases (28,7%), quienes lo hicieron a bastantes clases (21%), quienes asistieron a pocas o algunas clases (28%) y quienes no asistieron a ninguna (22,3%). Pero si bien la mayoría de las respuestas para todos los NSE se concentra en quienes afirman haber asistido a todas las clases presenciales que se dictaron en 2020, las mayores diferencias se encuentran en los extremos: en los hogares con NSE medio la proporción de quienes no asistieron a ninguna clase (14,3%) se distancia de la que representa a aquellas y aquellos que asistieron a todas (33%), situación que se replica con más profundidad para los hogares de NSE alto (7,8% y 48,7% respectivamente).

En relación al año 2021, las mayores proporciones en los tres niveles socioeconómicos se concentran con ciertas diferencias entre quienes afirman haber asistido a bastantes

clases presenciales (43,9% para NSE medio, 42,4% para NSE alto y 31,9% para NSE bajo) o a todas (52,2% para NSE alto, 43,2% para NSE medio y 41,5% para NSE bajo). Ahora bien, los niveles de asistencia más bajos continúan concentrándose en aquellos casos de estudiantes que pertenecen a hogares de NSE bajo aunque con una distancia algo menor que la observada para el año anterior respecto de los otros niveles. Así, se destaca que la proporción de quienes corresponden a hogares con NSE bajo y no asistieron a ninguna clase presencial en 2021 representa un 11,4%, mientras que para aquellas y aquellos de NSE medio dicha proporción es de 3,6%, y de 1,5% entre quienes pertenecen a hogares de NSE alto. Esta diferencia se replica para aquellos casos en los cuales las y los estudiantes afirman haber asistido a pocas o algunas clases presenciales: 15,2% para NSE bajo, 9,3% para NSE medio y 3,9% para NSE alto.

Tabla 3.1.2.2. Cantidad de clases presenciales a las que asistieron las y los estudiantes en 2020 y 2021 por NSE

		Nivel Socioeconómico		
		Bajo	Medio	Alto
2020	Todas	28,7%	33%	48,7%
	Bastantes	21%	24,7%	24,5%
	Pocas / Algunas	28%	28%	19%
	Ninguna	22,3%	14,3%	7,8%
	Total	100%	100%	100%
2021	Todas	41,5%	43,2%	52,2%
	Bastantes	31,9%	43,9%	42,4%
	Pocas / Algunas	15,2%	9,3%	3,9%
	Ninguna	11,4%	3,6%	1,5%
	Total	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Con el objeto de profundizar en la indagación acerca de las inasistencias, se consultó a las y los estudiantes sobre la frecuencia de distintos motivos de inasistencia presencial en las dos semanas previas a la prueba. Al respecto, el hecho de faltar a la escuela por enfermedad emerge como el motivo más frecuente: 2,1% del universo evaluado señala haber faltado a la escuela por este motivo todos los días, mientras que un 63,7% lo indica para algunos días de la semana. Asimismo, quienes afirman nunca haber faltado a la escuela por enfermedad representan al 34,2%.

Otro motivo que se muestra con relevancia se vincula con las llegadas tarde. Así, 5,6% afirma haber llegado tarde a la escuela todos los días mientras que casi la mitad del universo evaluado (44,7%) señala que esta situación sucedió algunos días. El resto de las y los estudiantes (49,7%) indica que nunca llegó tarde a la escuela.

En el marco de las condiciones particulares que asumió la escolaridad en 2021, las inasistencias relativas a la suspensión de clases por contacto estrecho de COVID-19 son señaladas por una cuarta parte del universo evaluado. Al respecto, 2% lo refiere como motivo de inasistencia todos los días y 23% algunos días; en cuanto a la proporción de quienes nunca faltaron a la escuela porque su curso estuvo aislado por contacto estrecho asciende a 75%.

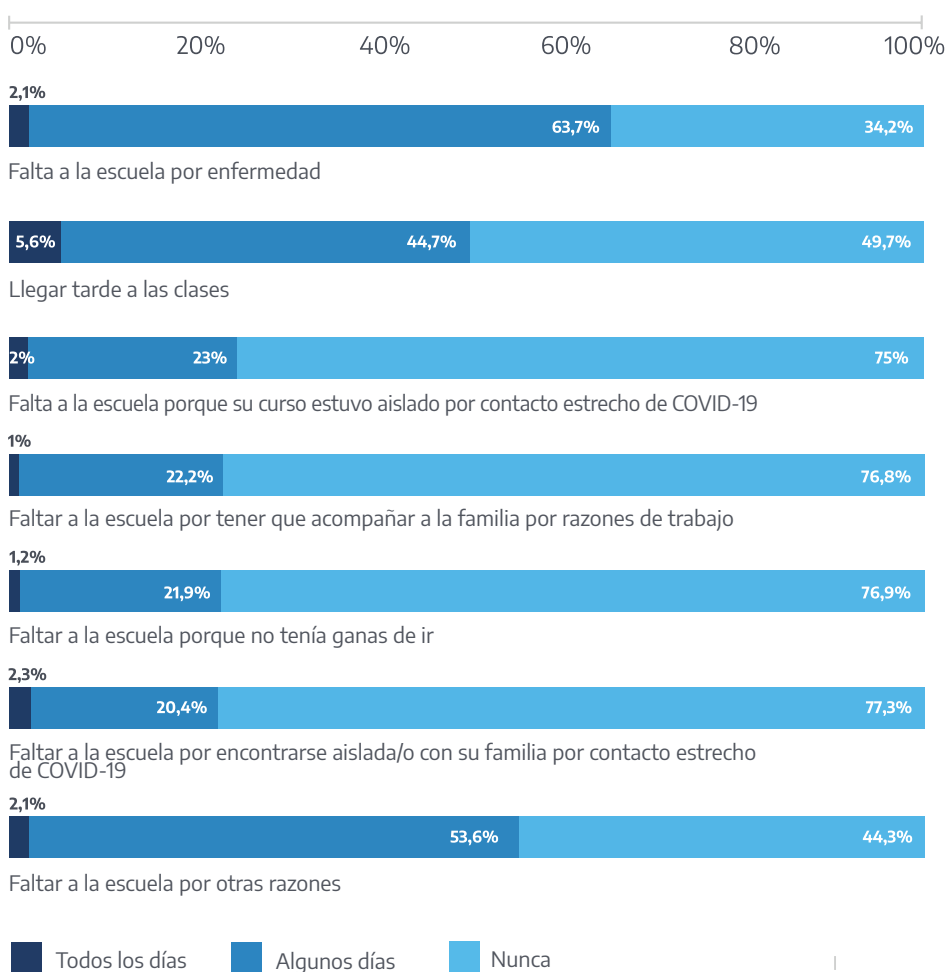
En algunos casos, las y los estudiantes debieron faltar a la escuela por tener que acompañar a la familia por razones de trabajo. Aquí, 1% afirma que esto sucedió todos los días y 22,2% lo señala para algunos días de la semana. La proporción de quienes afirman que nunca faltaron a la escuela por este motivo, se eleva a 76,8%.

Además, algunas y algunos estudiantes faltaron a la escuela porque no tenían ganas de ir. Mientras esto le sucedió todos los días a un 1,2% del universo evaluado y algunos días, al 21,9%; el 76,9% nunca atravesó esta situación.

El aislamiento con las familias por contacto estrecho de COVID-19 es el motivo de inasistencia a la escuela que las y los estudiantes refieren con menor frecuencia. Sin embargo, por un lado, 2,3% de las y los estudiantes indican que esto les sucedió todos los días, y por el otro, 20,4% lo menciona como motivo de inasistencia algunos días. Quienes nunca se ausentaron de la escuela por encontrarse aisladas o aislados con sus familias por contacto estrecho alcanzan una proporción de 77,3%.

La proporción de estudiantes que faltó a la escuela por otras razones todos los días asciende a 2,1%; quienes lo hicieron algunos días, 53,6% y quienes nunca se ausentaron por otras razones representan un 44,4% de la población evaluada.

Gráfico 3.1.2.3. Frecuencia de los motivos de inasistencia de las y los estudiantes a clases presenciales en semanas previas a la prueba



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al analizar los datos desagregados por sectores de gestión sobre la frecuencia de los motivos por los cuales las y los estudiantes se ausentaron de las clases presenciales, se observan algunas diferencias que vale destacar. Quienes afirman haber faltado a la escuela por enfermedad algunos días o todos los días son en mayor medida estudiantes del sector de gestión estatal (67,2% y 2,7% respectivamente) que del sector de gestión privada (56,3% y 0,8% respectivamente). Quienes afirman nunca haber faltado a la escuela por este motivo son mayormente estudiantes de sector de gestión privada (42,9%) que del sector de gestión estatal (30,1%). Si bien la mayoría de los motivos se muestran más frecuentes entre estudiantes que asisten a escuelas de gestión estatal, el caso de las inasistencias por enfermedad es el que evidencia una distancia mayor entre ambos sectores.

Luego, quienes llegaron tarde a las clases todos los días representan una proporción levemente mayor en el sector de gestión estatal (6,3%) frente a lo que sucedió en el sector de gestión privada (4%). La mención a que la inasistencia se debió a este motivo algunos días también es levemente mayor en las escuelas de gestión estatal (45,8%, frente a 42% de estudiantes del sector de gestión privada). Quienes nunca llegaron tarde son en leve mayor medida alumnas y alumnos del sector de gestión privada (54%) que quienes forman parte de instituciones de gestión estatal (47,9%).

El aislamiento de los cursos por contacto estrecho de COVID-19 se muestra más frecuente en las escuelas de gestión privada que en aquellas de gestión estatal, ya que la proporción de quienes afirman nunca haber faltado a la escuela por este motivo es algo mayor entre alumnas y alumnos del sector de gestión estatal (77,6%) que del sector de gestión privada (70,2%). Así, quienes faltaron a la escuela algunos días por aislamiento de su curso son estudiantes del sector de gestión privada en un 28,6% y del sector de gestión estatal, en un 19,9%. Sin embargo, se observa que quienes afirman haber faltado a la escuela por este motivo todos los días son en mayor proporción estudiantes del sector de gestión estatal (2,5%) que del sector de gestión privada (1,1%).

En aquellos casos en los que el alumnado se ausentó por tener que acompañar a su familia por razones de trabajo, quienes atravesaron esta situación algunos días o todos los días asisten en mayor proporción a escuelas del sector de gestión estatal (24,6% y 1,3% respectivamente) que a instituciones de gestión privada (17,9% y 0,3% respectivamente). Las y los estudiantes de escuelas de gestión privada afirman en un 81,8% no haberse ausentado nunca por este motivo, guarismo que se distancia de lo que se observa en las escuelas de gestión estatal (74,1%).

La falta de ganas de ir a la escuela como motivo de inasistencia no muestra diferencias tan pronunciadas entre los sectores de gestión. Sin embargo, se observa que las y los estudiantes del sector de gestión estatal señalan haberse ausentado de la escuela algunos días o todos los días por este motivo en leve mayor medida (22,6% y 1,5% respectivamente) que las y los estudiantes de instituciones de gestión privada (20,5% y 0,5% respectivamente). Entre quienes afirman nunca haberse ausentado por no tener ganas de ir, la distancia entre sectores de gestión se reduce: 79% corresponde a escuelas de gestión privada y 75,9%, a escuelas de gestión estatal.

Quienes mencionan haber faltado a la escuela por encontrarse aisladas o aislados junto a su familia tampoco evidencia profundas diferencias entre los sectores de gestión. Así, un 3% de estudiantes del sector de gestión estatal afirma haberse ausentado todos los días por este motivo, mientras que entre las y los estudiantes de escuelas de gestión privada, la proporción es de 1,1 %, tendencia que se replica para quienes afirman haber faltado a la escuela por este motivo algunos días (20,7% en el sector de gestión estatal y 19,8% en el sector de gestión privada). Quienes alegan no haberse ausentado nunca por este motivo pertenecen en un 79,1% al sector de gestión privada y en un 76,3% al sector de gestión estatal.

La referencia a haber faltado a la escuela por otras razones mantiene la tendencia al alza al interior del universo de escuelas de gestión estatal algunos días o todos los días (54,8% y 2,6% respectivamente) frente a lo que se observa en las instituciones de gestión privada (51,1% y 1,1% respectivamente). Quienes indican nunca haber faltado a la escuela por otras razones representan 47,8% de estudiantes que asisten a instituciones de gestión privada y 42,6% de quienes lo hacen a instituciones de gestión estatal.

El análisis de los datos en virtud de su desagregación por ámbitos educativos de las escuelas muestra que las y los estudiantes del ámbito rural se han ausentado por enfermedad todos o algunos días en leve mayor medida (3% y 68,5% respectivamente) que quienes asisten a instituciones del ámbito urbano (2% y 63,2%).

Luego, el hecho de llegar tarde a las clases todos o algunos días se muestra más frecuente entre estudiantes del ámbito urbano (5,6% y 45,4% respectivamente) que entre aquellas y aquellos del ámbito rural (5,3% y 37,3% respectivamente).

La suspensión de clases en el curso por contacto estrecho de COVID-19 también muestra

una frecuencia mayor en las escuelas urbanas (quienes se ausentaron por este motivo algunos días ascienden a 23,5% y quienes lo hicieron todos los días representan el 2%) que en las escuelas rurales (17,4% y 2,4% respectivamente).

Por su parte, el hecho de tener que acompañar a la familia por razones de trabajo aparece como motivo de inasistencia algunos días o todos los días en forma levemente más frecuente entre estudiantes del ámbito rural (24,4% y 1,4% respectivamente) que entre estudiantes del ámbito urbano (22,1% y 0,9% respectivamente).

Quienes identifican que faltaron a la escuela porque no tenían ganas de ir son en leve mayor medida alumnas y alumnos que asisten a instituciones del ámbito urbano; en tanto, la proporción de quienes afirman que nunca se ausentaron de la escuela por este motivo asciende a 80,4% en las escuelas rurales mientras que es de 76,6% en las escuelas del ámbito urbano.

Asimismo, el hecho de encontrarse aislada o aislado con su familia por contacto estrecho de COVID-19 es mencionado como un motivo de inasistencia algunos días por 21,4% de estudiantes de escuelas rurales y 20,3% de estudiantes pertenecientes a escuelas urbanas; como motivo de inasistencia todos los días por parte de 3,2% de estudiantes de ámbitos rurales y 2,3% de ámbitos urbanos. Por su parte, quienes nunca se ausentaron en virtud de aislamiento por contacto estrecho en su familia, representan al 77,4% de las y los estudiantes del ámbito urbano y al 75,4% de aquellas y aquellos que asisten a instituciones del ámbito rural.

Por último, la mención a otras razones como motivo de inasistencia algunos días asciende a 53,9% en el ámbito urbano y a 51% en el ámbito rural; como motivo de inasistencia todos los días: 2,3% en el ámbito rural y 2% en el ámbito urbano; finalmente, la mención de que nunca faltaron a la escuela por otras razones es de 46,7% en el ámbito rural y de 44,1% en el ámbito urbano.

Tabla 3.1.2.3. Frecuencia de los motivos de inasistencia de las y los estudiantes a clases presenciales en semanas previas a la prueba por sector de gestión y ámbito

		Sector de Gestión		Ámbito	
		Estatal	Privada	Rural	Urbano
Faltar a la escuela por enfermedad	Todos los días	2,7%	0,8%	3%	2%
	Algunos días	67,2%	56,3%	68,5%	63,2%
	Nunca	30,1%	42,9%	28,5%	34,8%
	Total	100%	100%	100%	100%
Llegar tarde a las clases	Todos los días	6,3%	4%	5,3%	5,6%
	Algunos días	45,8%	42%	37,3%	45,4%
	Nunca	47,9%	54%	57,4%	49%
	Total	100%	100%	100%	100%
Faltar a la escuela porque su curso estuvo aislado por contacto estrecho de COVID-19	Todos los días	2,5%	1,2%	2,4%	2%
	Algunos días	19,9%	28,6%	17,4%	23,5%
	Nunca	77,6%	70,2%	80,2%	74,5%
	Total	100%	100%	100%	100%
Faltar a la escuela por tener que acompañar a la familia por razones de trabajo	Todos los días	1,3%	0,3%	1,4%	0,9%
	Algunos días	24,6%	17,9%	24,4%	22,1%
	Nunca	74,1%	81,8%	74,2%	77%
	Total	100%	100%	100%	100%
Faltar a la escuela porque no tenía ganas de ir	Todos los días	1,5%	0,5%	1,3%	1,2%
	Algunos días	22,6%	20,5%	18,3%	22,2%
	Nunca	75,9%	79%	80,4%	76,6%
	Total	100%	100%	100%	100%
Faltar a la escuela por encontrarse aislada/o con su familia por contacto estrecho de COVID-19	Todos los días	3%	1,1%	3,2%	2,3%
	Algunos días	20,7%	19,8%	21,4%	20,3%
	Nunca	76,3%	79,1%	75,4%	77,4%
	Total	100%	100%	100%	100%
Faltar a la escuela por otras razones	Todos los días	2,6%	1,1%	2,3%	2%
	Algunos días	54,8%	51,1%	51%	53,9%
	Nunca	42,6%	47,8%	46,7%	44,1%
	Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

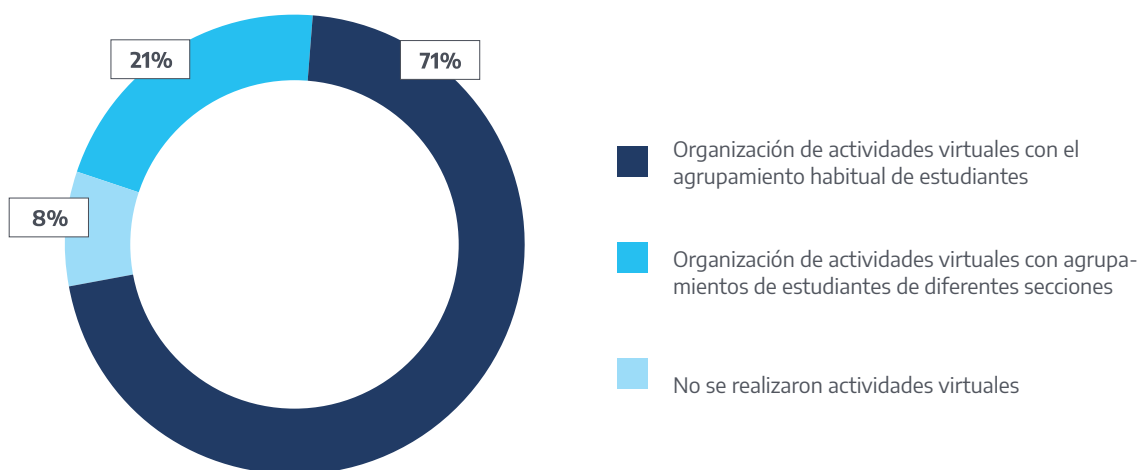
3.2. Organización de la escolaridad en el ciclo 2021

Durante 2021, para asegurar el sostenimiento de la norma básica¹¹ y disminuir la densidad de ocupación de las aulas y los edificios escolares, en aquellos casos en los que fue necesario, las escuelas se vieron instadas a desarrollar nuevas formas de escolarización en virtud de las condiciones epidemiológicas. De este modo emergieron formas particulares de organizar, por un lado, la participación y asistencia de las y los estudiantes y, por el otro, el trabajo del colectivo de docentes en una modalidad combinada. Dicha modalidad implicó para las escuelas “alternar tiempos de trabajo de las y los estudiantes con asistencia a la escuela en clases presenciales y actividades educativas en situaciones de no presencialidad mediados por diferentes instrumentos y soportes¹² .

3.2.1. Organización de la escolaridad en su modalidad virtual

Respecto de las formas en que las escuelas censadas organizaron la asistencia y participación del alumnado en las instancias de actividad no presencial durante 2021, se consultó a las y los directores acerca de los tipos de agrupamientos de estudiantes. La proporción de escuelas que organizaron actividades virtuales con el agrupamiento habitual de estudiantes asciende a 71%, mientras que aquellos casos de instituciones en las que se organizaron actividades virtuales con agrupamientos de estudiantes de diferentes secciones pero del mismo año de estudio, fue de 8%. Vale destacar que las escuelas en las que no se realizaron actividades virtuales en el periodo analizado, representan un 21% del universo evaluado. En resumen, 8 de cada 10 escuelas ofrecieron instancias de cursada virtual en 2021.

Gráfico 3.2.1.1. Distribución de escuelas según organización de actividades virtuales en el año 2021



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

¹¹Resolución CFE 387/21.

¹²Ídem

El análisis según sectores de gestión de las escuelas, evidencia que la organización de actividades virtuales con el agrupamiento habitual de estudiantes fue más frecuente en el sector de gestión privada (88,2%) que en el estatal (67%). Sin embargo, con respecto al trabajo con agrupamientos de estudiantes de diferentes secciones pero del mismo año de estudio, se observa una mayor representación en las escuelas de gestión estatal (9%) que en aquellas de gestión privada (3,5%). La diferencia entre sectores alcanza su máxima distancia respecto de las instituciones que afirman no haber realizado actividades virtuales: las escuelas de gestión estatal representan un 24% frente a 8,3% del sector de gestión privada.

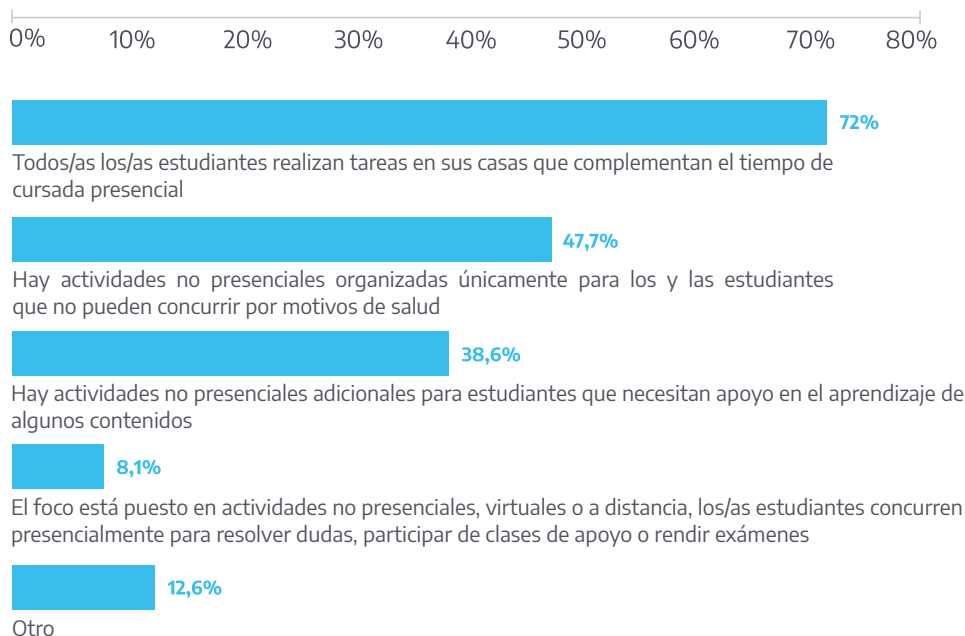
También se observan diferencias a destacar entre los ámbitos educativos de las escuelas que podrían corresponderse con los modos tradicionales de organización de la escolaridad en cada ámbito, y el acceso a herramientas tecnológicas y de conectividad en las escuelas. Así, la organización de actividades virtuales con el agrupamiento habitual de estudiantes encuentra una muy mayor representación en el ámbito urbano (81,7%) en comparación con el ámbito rural (55%). La distribución de escuelas respecto de la organización de actividades virtuales con agrupamientos de estudiantes de diferentes secciones pero del mismo año de estudio, es de 10,6% en el ámbito rural y de 6,2% en el ámbito urbano. Por último, aquellas instituciones que no desarrollaron actividades virtuales son en mayor medida escuelas rurales (34,4%) que escuelas urbanas (12,1%).

Tabla 3.2.1.1. Distribución de escuelas según organización de actividades virtuales en el año 2021 por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Organización de actividades virtuales con el agrupamiento habitual de estudiantes	67%	88,2%	55%	81,7%
Organización de actividades virtuales con agrupamientos de estudiantes de diferentes secciones	9%	3,5%	10,6%	6,2%
No se realizaron actividades virtuales	24%	8,3%	34,4%	12,1%
Total	100%	100%	100%	100%

Asimismo, se indagó entre las y los directivos acerca del alcance que tuvieron las actividades no presenciales, virtuales o a distancia en el marco de las escuelas a su cargo. De este modo, emerge que en la mayoría de las escuelas la totalidad del alumnado realiza tareas en sus casas que complementan el tiempo de cursada presencial (72%). Luego, casi la mitad de las y los directivos refieren que la organización de actividades no presenciales se dispuso únicamente para las y los estudiantes que no pueden concurrir a la escuela por motivos de salud (47,7%). En una proporción algo menor, se mencionan la organización de actividades adicionales para estudiantes que necesitan apoyo en el aprendizaje de algunos contenidos (38,6%). La proporción de escuelas en las que el foco está puesto en actividades no presenciales, virtuales o a distancia, a las cuales las y los estudiantes concurren presencialmente solo para resolver dudas, participar de clases de apoyo o rendir exámenes, es de 8,1%. Por último, quienes refieren a otro tipo de alcance de las actividades no presenciales, virtuales o a distancia alcanza una representación de 12,6%.

Gráfico 3.2.1.2. Alcance de las actividades no presenciales, virtuales o a distancia en las escuelas en el año 2021



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al analizar los datos en función del sector de gestión de las escuelas, se observa que aquellos casos en los que la totalidad de estudiantes realizan tareas en sus casas que complementan el tiempo de cursada presencial, encuentran una representación mayor en el sector de gestión privada (80,8%) que en el sector de gestión estatal (69,5%). La tendencia es similar entre aquellas instituciones que ofrecen actividades no presenciales solo para quienes no podían concurrir por motivos de salud (55,4% en las escuelas de gestión privada y 45,5% en las escuelas de gestión estatal). La distancia se reduce entre aquellas instituciones que ofrecen actividades virtuales adicionales para quienes necesitan apoyo en el aprendizaje de algunos contenidos (40% en las escuelas de gestión privada y 38,2% en las escuelas de gestión estatal). El esquema inverso en el que la escolarización se organiza alrededor de actividades no presenciales, virtuales o a distancia, en el que el alumnado concurre presencialmente solo para resolver dudas, participar de clases de apoyo o rendir exámenes, se muestra algo más frecuente entre las escuelas de gestión estatal (9,2%) que entre aquellas de gestión privada (4,1%). Las y los directivos que refieren a otro tipo de alcance de las actividades no presenciales, virtuales o a distancia representan un 13% del sector de gestión estatal y un 11,2% del sector de gestión privada.

La desagregación según ámbito educativo de las escuelas no muestra una diferencia destacada respecto de aquellos casos en los que la totalidad del alumnado realizó tareas en sus casas que complementaban el tiempo de cursada presencial, si bien se muestra una leve mayor representación en el ámbito rural (74,4%) que en el ámbito urbano (70,9%). Aquellos casos en los que la escuela organizó actividades virtuales únicamente para quienes no podían asistir por motivos de salud se muestra mucho más frecuente en los ámbitos urbanos (56,1%) que en los ámbitos rurales (30,3%). Sin embargo, la distribución se nivela al indagar en los casos en que se organizaron actividades no presenciales adicionales para las y los estudiantes que necesitaron apoyo en el aprendizaje de ciertos contenidos (39,5% en las escuelas urbanas y 36,8% en las escuelas rurales). Los casos en los que la escolaridad se mantuvo organizada alrededor del desarrollo de actividades no presenciales, virtuales o a distancia, en la que las y los estudiantes concurrían presencialmente para resolver dudas, participar de clases de apoyo o rendir exámenes, muestra una leve mayor recurrencia en las escuelas del ámbito rural (10,2%) que en las instituciones urbanas (7%). Por último, quienes aluden a otro tipo de alcance respecto de las actividades no presenciales, virtuales o a distancia son en un 13,1% equipos directivos de ámbitos rurales y en un 12,3%, de ámbitos urbanos.

Tabla 3.2.1.2. Alcance de las actividades no presenciales, virtuales o a distancia en las escuelas en el año 2021 por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Todos/as los/as estudiantes realizan tareas en sus casas que complementan el tiempo de cursada presencial	69,5%	80,8%	74,4%	70,9%
Hay actividades no presenciales organizadas únicamente para los y las estudiantes que no pueden concurrir por motivos de salud	45,5%	55,4%	30,3%	56,1%
Hay actividades no presenciales adicionales para estudiantes que necesitan apoyo en el aprendizaje de algunos contenidos	38,2%	40%	36,8%	39,5%
El foco está puesto en actividades no presenciales, virtuales o a distancia, los/as estudiantes concurren presencialmente para resolver dudas, participar de clases de apoyo o rendir exámenes	9,2%	4,1%	10,2%	7%
Otro	13,0%	11,2%	13,1%	12,3%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

3.2.2. Organización de la escolaridad en su modalidad presencial

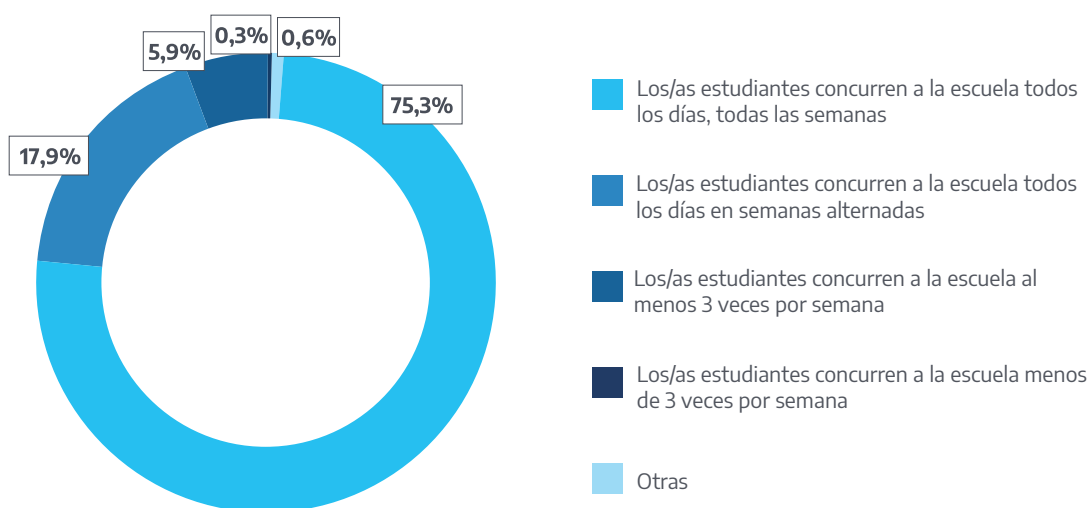
El Consejo Federal de Educación dispuso, a inicios del año 2021, “priorizar la apertura de las escuelas y la reanudación de clases presenciales en todo el país bajo condiciones de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad educativa, en forma escalonada, conforme con la situación epidemiológica en las unidades geográficas de menor escala en las que resulte posible evaluar el riesgo sanitario y epidemiológico imperante”¹³. Al respecto, se invitó a todas las jurisdicciones e instituciones a realizar variaciones en los formatos organizativos tradicionales, propiciando nuevas configuraciones de las trayectorias escolares, y se contempló que estas variaciones se encontraran en concordancia con los marcos normativos jurisdiccionales vigentes y la heterogeneidad y especificidad de cada jurisdicción.

De este modo, se estableció que, en la forma combinada de escolarización, la asistencia alternada de los distintos grupos a la escuela fuera organizada por turnos, días de la semana o por semana completa dentro de las franjas horarias establecidas por cada jurisdicción. En este sentido, teniendo en cuenta las formas de escolarización mediante las cuales, como ha sido señalado, se organizó la asistencia virtual y la asistencia presencial de las y los alumnos, se indagó además entre los equipos directivos acerca de las formas de alternancia en el marco de la forma combinada de escolarización.

Al respecto, en la mayoría de las escuelas las y los estudiantes concurren todos los días, todas las semanas (75,3%). En una proporción de 17,9% de las escuelas, las y los estudiantes concurren todos los días, pero en semanas alternadas. Aquellos casos en los que el alumnado concurre a la escuela al menos 3 veces por semana ascienden a 5,9% de las instituciones, mientras que los casos en los que las y los estudiantes concurren menos de 3 veces por semana la proporción se reduce a 0,3% de las escuelas. La referencia a otras formas de organización de la asistencia presencial de las alumnas y los alumnos alcanza un porcentaje de 0,6%.

¹³Resolución CFE 387/21.

Gráfico 3.2.2.1. Formas de organización de la asistencia presencial de las y los estudiantes en las escuelas en el año 2021



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Los datos desagregados por sectores de gestión evidencian una mayor proporción de escuelas a las que las y los estudiantes concurrieron todos los días, todas las semanas en el sector de gestión estatal (76,9%) que en el sector de gestión privada (68,7%). Al contrario, las instituciones a las que el alumnado concurre todos los días pero en semanas alternadas son en mayor medida escuelas de gestión privada (25,2%) que escuelas de gestión estatal (16,2%). La distancia se reduce entre las instituciones a las que las y los estudiantes concurrieron al menos 3 veces por semana (6% en el sector de gestión estatal y 5,3% en el sector de gestión privada) y entre aquellas a las que concurrieron menos de 3 veces por semana (0,3% en el sector de gestión estatal y 0,1% en el sector de gestión privada). Respecto de otras formas de organización de la asistencia presencial durante 2021, se observa una proporción de 0,7% en las escuelas de gestión privada y de 0,6% en aquellas de gestión estatal.

La distribución de escuelas respecto de las formas de organización de la asistencia presencial en función de los ámbitos educativos muestra una frecuencia mucho mayor de instituciones que afirman que las y los estudiantes concurrieron a la escuela todos los días, todas las semanas en el ámbito rural (85,2%) que en el ámbito urbano (68,6%). La tendencia se invierte en relación a aquellos casos en los que las y los estudiantes concurrieron a la escuela todos los días, pero siguiendo un esquema de semanas alternadas, ya que en el

ámbito urbano estas escuelas representan un 23,9%, mientras que en el ámbito rural alcanzan un 9,1%. No se observan diferencias tan pronunciadas entre las escuelas a las que el alumnado concurre al menos 3 veces por semana (6,6% en el ámbito urbano y 4,9% en el ámbito rural) y entre aquellas a las que concurrieron menos de 3 veces por semana (0,3% en el ámbito rural y 0,2% en el ámbito urbano). Para otras formas de organización la distribución es de 0,7% de escuelas urbanas y de 0,5% de escuelas rurales.

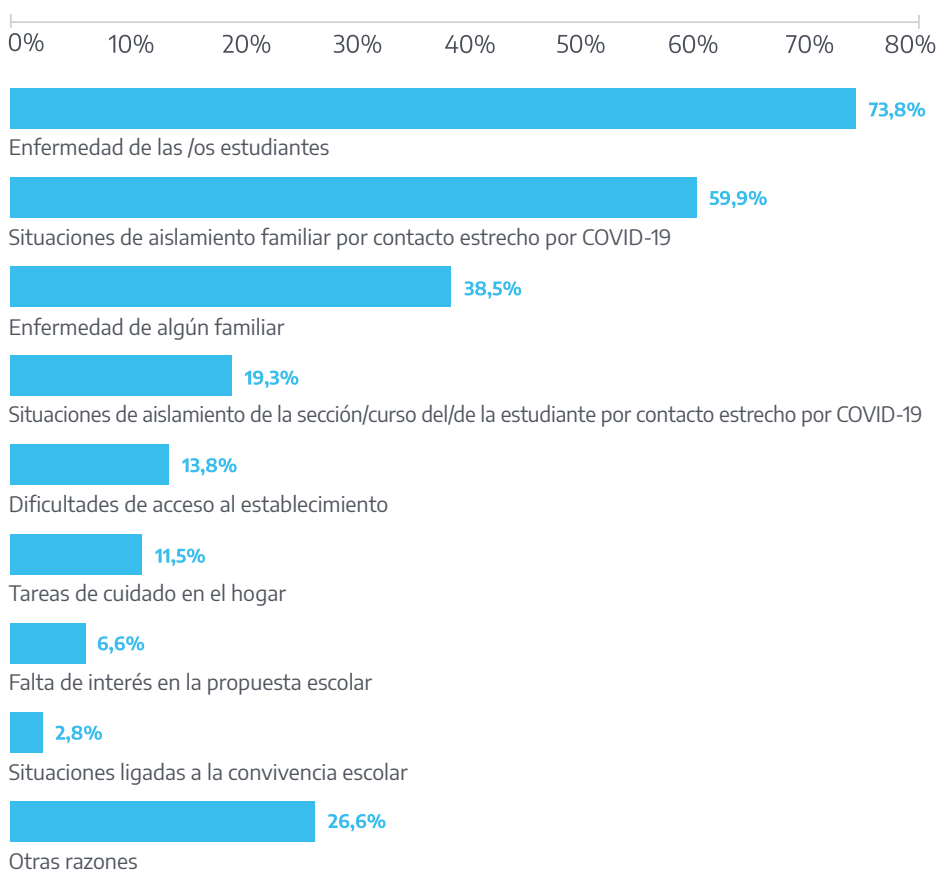
Tabla 3.2.2.1. Formas de organización de la asistencia presencial de las y los estudiantes en las escuelas por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Los/as estudiantes concurren a la escuela todos los días, todas las semanas	76,9%	68,7%	85,2%	68,6%
Los/as estudiantes concurren a la escuela todos los días en semanas alternadas	16,2%	25,2%	9,1%	23,9%
Los/as estudiantes concurren a la escuela al menos 3 veces por semana	6%	5,3%	4,9%	6,6%
Los/as estudiantes concurren a la escuela menos de 3 veces por semana	0,3%	0,1%	0,3%	0,2%
Otras	0,6%	0,7%	0,5%	0,7%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se indagó además en las principales causas que los equipos directivos atribuyen a las inasistencias del colectivo de estudiantes en las instancias de cursada presencial. De ello emerge con destacada elocuencia la mención a motivos de salud. Así una amplia mayoría refiere la enfermedad de las y los estudiantes (73,8%). Luego, se mencionan las situaciones de aislamiento familiar por contacto estrecho de COVID-19 (59,9%); la enfermedad de algún familiar (38,5%) y las situaciones de aislamiento del curso por contacto estrecho de COVID-19 (19,3%). Otro tipo de causas aparecen con una recurrencia menor, así se mencionan dificultades de acceso al establecimiento (13,8%); el hecho de que las y los estudiantes deben sostener tareas de cuidado en el hogar (11,5%); la falta de interés del alumnado en la propuesta de la escuela (6,6%) y el acaecimiento de situaciones ligadas a la convivencia escolar (2,8%). La mención a otro tipo de razones no especificadas asciende a una proporción de 26,6% del universo encuestado.

Gráfico 3.2.2.2. Causas principales de las inasistencias de las y los estudiantes a la escuela según las y los directivos



Al observar los datos en función de los sectores de gestión de las escuelas, emerge el hecho de que las causas de inasistencia relativas a cuestiones de salud son notablemente más frecuentes en el sector de gestión privada que en el estatal (82,8% y 71,7% respectivamente); situaciones de aislamiento familiar por contacto estrecho de COVID-19 (82,2% y 54,7% en cada caso); enfermedad de algún familiar (46,4% y 36,7% respectivamente) y situaciones de aislamiento del curso por contacto estrecho de COVID-19 (31,3% y 16,5% en cada caso). La tendencia se invierte respecto de las otras causas de inasistencia identificadas por los equipos directivos. Así las dificultades de acceso al establecimiento son mucho más frecuentes en las escuelas de gestión estatal (16,9%) que en las de gestión privada (0,9%). Lo mismo sucede con las y los estudiantes que faltan a la escuela en virtud de las tareas de cuidado que desarrollan en sus hogares: estas y estos asisten en mayor medida a instituciones de gestión estatal (13,5%) que a aquellas de gestión privada (2,6%). La falta de interés en la propuesta escolar como causa de inasistencia, también se muestra más recurrente en las escuelas de gestión estatal (7,9%) que en las de gestión privada (1,4%), al igual que las situaciones vinculadas a la convivencia escolar (3,2% en escuelas de gestión estatal frente a 0,9% en escuelas de gestión privada). Otros motivos de inasistencia del alumnado sin especificar alcanzan una representación de 29,4% en el sector de gestión estatal y, de 14,8% en el sector de gestión privada.

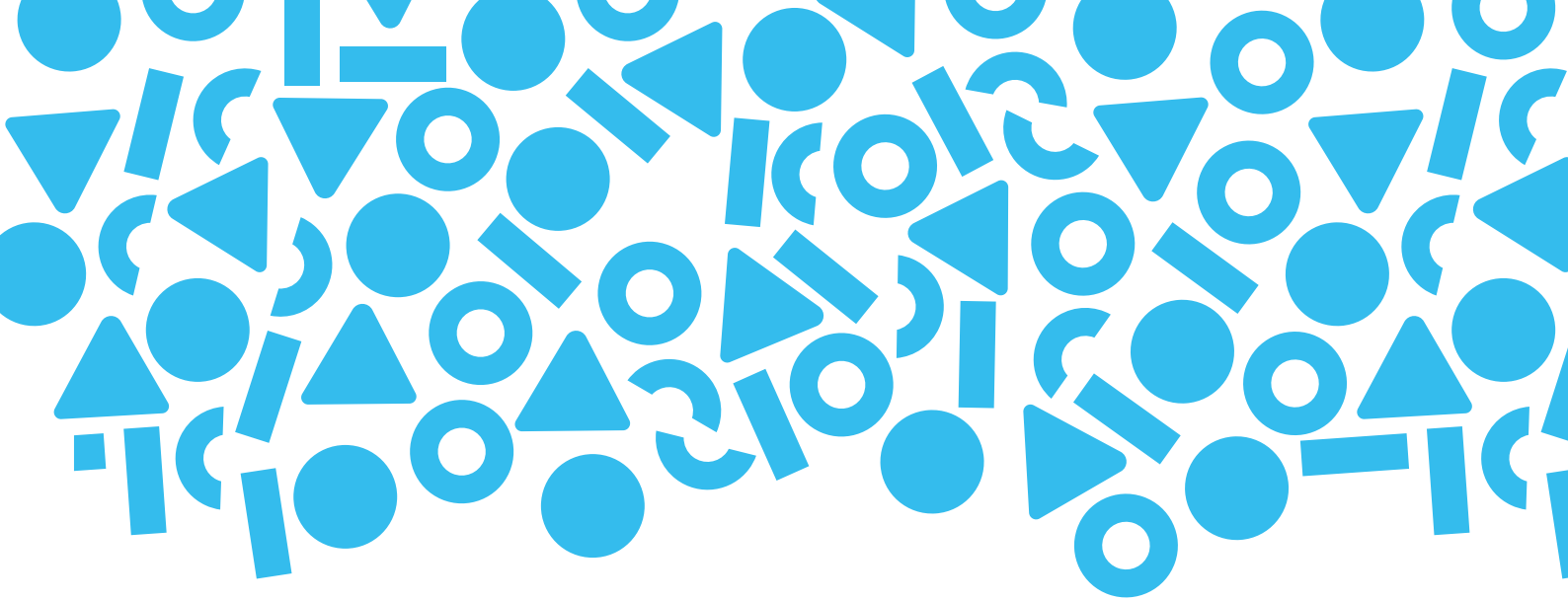
El análisis de las causas principales de inasistencia en función de los ámbitos educativos de las escuelas, muestra que los motivos de salud son mencionados preeminentemente por equipos a cargo de instituciones correspondientes al ámbito urbano. Aquí, por un lado, la enfermedad de las y los estudiantes como causa principal de inasistencia se distribuye en forma pareja entre ámbitos (74,5% en las escuelas urbanas y 72,7% en escuelas rurales). Sin embargo, las situaciones de aislamiento familiar por contacto estrecho de COVID-19 se muestran mucho más recurrentes como causa de inasistencia en las escuelas del ámbito urbano (72%) que en las del ámbito rural (41,6%). La enfermedad de algún familiar también tiene una frecuencia mayor en las escuelas urbanas (44,1%) que en las escuelas rurales (30,1%), y lo mismo sucede con aquellas situaciones de aislamiento del curso por contacto estrecho (24,9% en escuelas urbanas y 10,7% en escuelas rurales). Luego, las dificultades de acceso a la escuela se muestran como causa de inasistencia mucho más frecuente en el ámbito rural (27,1%) que en el ámbito urbano (5%); y algo similar se observa para la causa ligada al desarrollo de tareas de cuidado en el hogar, la cual muestra una recurrencia mayor en las escuelas rurales (14,3%) que en las escuelas urbanas (9,6%). Los motivos de inasistencia relativos a la falta de interés en la propuesta escolar no muestran diferencias

profundas entre ámbitos, ya que alcanzan una representación de 7,1% en las instituciones urbanas y de 6% en las rurales. Esta tendencia se replica respecto de las situaciones ligadas a la convivencia escolar como causa principal de inasistencia de las y los estudiantes, lo cual en los ámbitos urbanos asciende a 3,1% y en los ámbitos rurales es de 2,2%. La referencia a otras razones de inasistencia sin especificar en las escuelas del ámbito rural alcanza una representación de 28,2% y en las del ámbito urbano, de 25,6%.

Tabla 3.2.2.2. Causas principales de las inasistencias de las y los estudiantes a la escuela según las y los directivos por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Enfermedad de las /os estudiantes	71,7%	82,8%	72,7%	74,5%
Situaciones de aislamiento familiar por contacto estrecho por COVID-19	54,7%	82,2%	41,6%	72%
Enfermedad de algún familiar	36,7%	46,4%	30,1%	44,1%
Situaciones de aislamiento de la sección/ curso del/de la estudiante por contacto estrecho por COVID-19	16,5%	31,3%	10,7%	24,9%
Dificultades de acceso al establecimiento	16,9%	0,9%	27,1%	5%
Tareas de cuidado en el hogar	13,5%	2,6%	14,3%	9,6%
Falta de interés en la propuesta escolar	7,9%	1,4%	6%	7,1%
Situaciones ligadas a la convivencia escolar	3,2%	0,9%	2,2%	3,1%
Otras razones	29,4%	14,8%	28,2%	25,6%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación



4. Repitencia y sobreedad en el nivel primario relevadas en 2021

La repitencia y la sobreedad han sido tradicionalmente indicadores del desarrollo de las trayectorias escolares de niñas y niños. En el marco de las condiciones particulares que asumió la escolaridad, profusamente abordadas en relación al contexto epidemiológico del año en análisis, es importante destacar que el poder explicativo de estos indicadores se reconfigura. Los efectos que la repitencia y la condición de sobreedad tienen sobre las trayectorias escolares se analizan aquí para alertar acerca del riesgo que las mismas conllevan para que alumnas y alumnos vean garantizado su derecho a la educación.

4.1. Repitencia entre las y los estudiantes de nivel primario

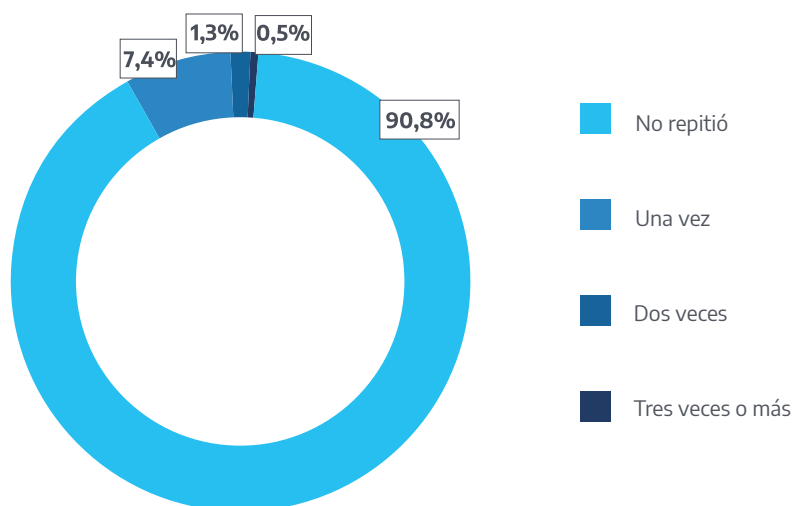
La repitencia refiere al hecho de que una alumna o un alumno es retenido en el grado ya cursado durante un ciclo lectivo más, debido a no haber podido acreditar los aprendizajes previstos para el grado en cuestión. Esta práctica supone que, al volver a cursar un grado y repetir el proceso, se posibilita que esa o ese estudiante construya dichos aprendizajes. No obstante, tal como ha sido analizado en otras publicaciones¹⁴, los datos construidos a partir de lo relevado en Aprender 2021 permiten inferir que quienes han repetido uno o más años de su escolaridad se encuentran más expuestos a situaciones de discriminación en el marco de la escuela. Esto sugiere la existencia de efectos negativos tanto en el hecho de repetir como en el sentido mismo de ese acto. Es por ello que se vuelve imperante indagar en los modos en los que la repitencia incide no solo en los aprendizajes sino, en definitiva, en las trayectorias de las y los alumnos y, por consiguiente, en el cumplimiento de su derecho a la educación. Es menester destacar que la práctica de retención se asienta de manera fundamental en la organización graduada de nuestro sistema educativo, en tanto se considera que, si se permite que esa o ese estudiante pase al grado siguiente, “no podrá avanzar en sus aprendizajes porque no lo ha hecho hasta el momento al ritmo del grupo/clase que integra”¹⁵.

Al respecto, en Aprender 2021 se preguntó a las y los estudiantes por su repitencia, a través de indagar en la cantidad de veces que repitieron de grado. Los datos muestran que sólo 1 de cada 10 estudiantes ha repetido alguna vez en su trayectoria escolar: una vez (7,4%), dos veces (1,3%) y tres veces o más (0,5%).

¹⁴Informe temático Aprender 2021: La convivencia escolar y la ESI en la escuela primaria.

¹⁵Terigi, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. Educar: saberes alterados. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Gráfico 4.1.1. Distribución de estudiantes según cantidad de veces que repitieron de grado



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al observar los datos según sectores de gestión, se evidencia que las tasas de repitencia son algo mayores en las escuelas de gestión estatal al compararlas con aquellas de gestión privada. Entre quienes no repitieron, la mayor proporción se ubica en escuelas de gestión privada (97,6%) distanciándose de lo que ocurre en las de gestión estatal (88,2%).

Respecto de las diferencias entre ámbitos educativos vale mencionar que la proporción de estudiantes que repitieron algún grado es algo mayor en los ámbitos rurales, mostrando la mayor distancia entre aquellas y aquellos que repitieron una vez (12,5% en escuelas rurales frente a 6,8% en escuelas urbanas).

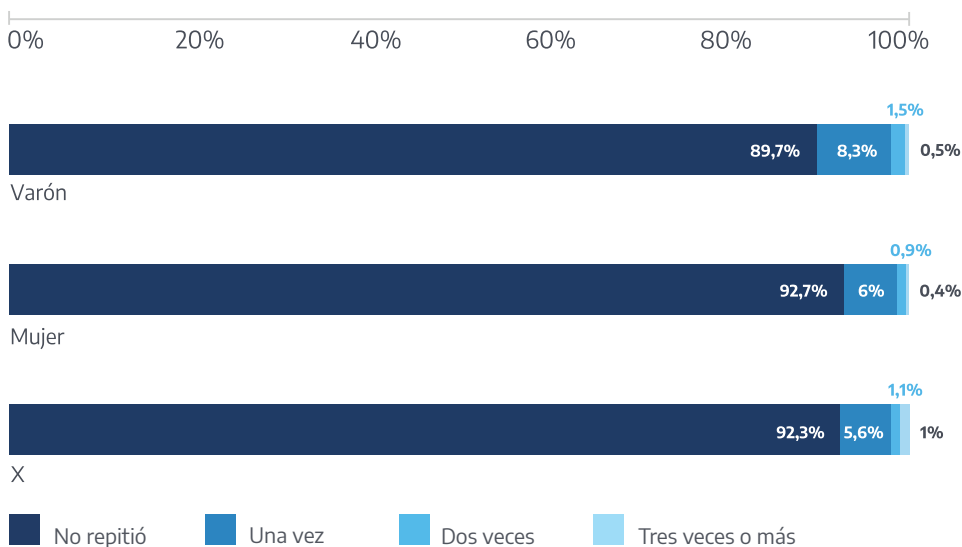
Tabla 4.1.1. Distribución de estudiantes según cantidad de veces que repitieron de grado por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatatal	Privada	Rural	Urbano
No repitió	88,2%	97,6%	84,3%	91,5%
Una vez	9,5%	2%	12,5%	6,8%
Dos veces	1,7%	0,2%	2,4%	1,2%
Tres veces o más	0,6%	0,2%	0,8%	0,5%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se analiza además la repitencia en cruce con el género de las y los respondientes. Si bien no se evidencian diferencias relevantes, en términos generales, se observa que entre las mujeres y el grupo de estudiantes X existe una menor proporción de repitentes que entre los estudiantes varones (7,7%, 7,3% y 10,3% respectivamente).

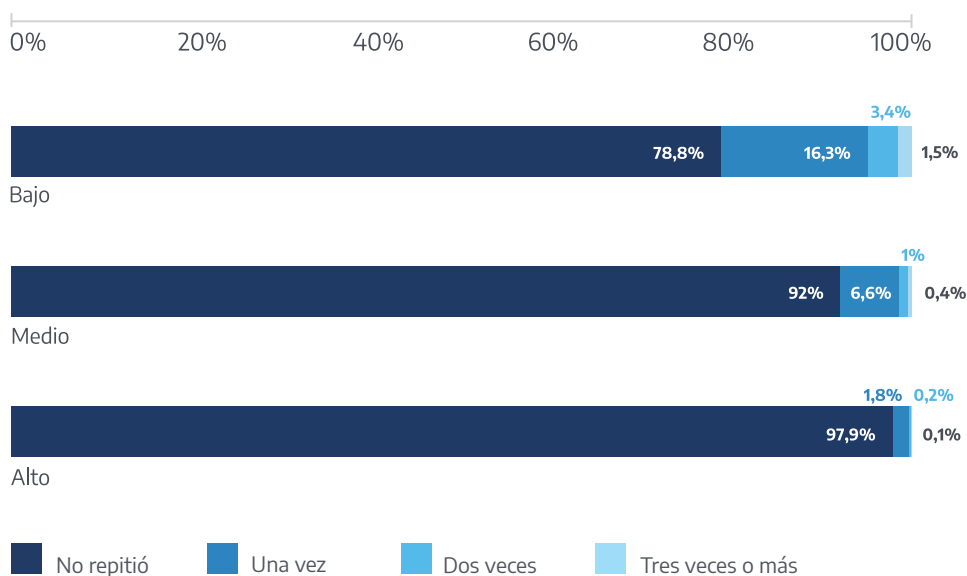
Gráfico 4.1.2. Distribución de estudiantes según cantidad de veces que repitieron de grado por género



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al analizar los datos sobre repitencia en función del nivel socioeconómico de los hogares de las y los estudiantes, se observa que quienes nunca repitieron de grado, se ubican mayormente en hogares de NSE alto (97,9%), alejándose significativamente de aquellas y aquellos pertenecientes a hogares de NSE bajo (78,8%). Acompaña esta lectura el hecho de que quienes repitieron una vez son estudiantes que conforman mayoritariamente hogares de NSE bajo (16,3%) a diferencia de lo que se observa para hogares de NSE medio (6,6%) y de NSE alto (1,8%). Las y los estudiantes que repitieron dos, tres veces o más, también se concentran en hogares de NSE bajo (3,4% y 1,5% respectivamente) distanciándose de aquellos de NSE medio (1% y 0,4% en cada caso) o de NSE alto (0,2% y 0,1% respectivamente).

Gráfico 4.1.3. Distribución de estudiantes según cantidad de veces que repitieron de grado por NSE



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al indagar en forma específica acerca de la cantidad de veces que las y los alumnos evaluados repitieron de grado según su asistencia al nivel inicial, se observa que quienes nunca repitieron se concentran mayormente entre aquellas y aquellos que asistieron al jardín de infantes antes o desde los 4 años de edad (92,4% y 92,7% respectivamente) en relación con quienes lo hicieron desde los 5 años (87%) o incluso menos que quienes no fueron al jardín (74,1%). Vale destacar que quienes repitieron una vez algún grado de la educación primaria se concentran entre las y los estudiantes que no asistieron al nivel inicial (19%) o quienes desconocen si asistieron (12,7%), a diferencia de lo que se observa para quienes fueron al jardín desde los 5 años (10%), quienes lo hicieron desde antes de los 4 años de edad (6,4%) y quienes lo hicieron desde los 4 años (6%). La tendencia se replica respecto de quienes repitieron dos veces o más ya que se observa una mayor concentración de estos casos en el sector que declara no haber asistido al jardín de infantes: quienes repitieron dos veces y no asistieron a nivel inicial (4,5%) frente a quienes repitieron dos veces y no saben si asistieron a nivel inicial (2,5%), quienes asistieron desde los 5 años (2,2%), quienes asistieron desde los 4 años (1%) y quienes lo hicieron desde antes de los 4 años (0,9%). Respecto de aquellas y aquellos que repitieron tres veces o más, la mayor parte se concentra entre quienes no fueron al jardín de infantes (2,4%) distanciándose de quienes no saben si asistieron (1,7%), asistieron desde los 5 años de edad (0,8%), asistieron desde los 4 años (0,3%) y de quienes asistieron desde antes de los 4 años (0,3%).

Tabla 4.1.2. Distribución de estudiantes según cantidad de veces que repitieron de grado por asistencia a nivel inicial

	Fue al jardín antes de los 4 años	Fue al jardín desde sala de 4	Fue al jardín desde sala de 5	No fue al jardín	No sabe
No repitió	92,4%	92,7%	87%	74,1%	83,1%
Una vez	6,4%	6%	10%	19%	12,7%
Dos veces	0,9%	1%	2,2%	4,5%	2,5%
Tres veces o más	0,3%	0,3%	0,8%	2,4%	1,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Luego, se indagó acerca del nivel de repitencia del universo evaluado en función del máximo nivel educativo de la madre y del padre. En relación al máximo nivel educativo de la madre se observa que las mayores concentraciones de quienes no repitieron corresponden a estudiantes cuyas madres completaron estudios de posgrado (97,2%); completaron el nivel superior o universitario (95,4%); cursaron y no completaron el nivel superior o universitario (94%); completaron el nivel secundario (92,7%) o cursaron y no completaron el nivel secundario (90,6%). Así, las y los estudiantes que no repitieron de grado alcanzan una representación menor entre aquellas y aquellos cuyas madres no fueron a la escuela (70,3%), no completaron el nivel primario (79,7%) y aquellas que completaron el nivel primario (83,9%).

En este sentido, se destaca el hecho de que quienes afirman haber repetido una vez, cuentan en su mayoría con madres que no fueron a la escuela (21,7%), no finalizaron el nivel primario (15,8%), o solo completaron el nivel primario (13%). La proporción de estudiantes que repitieron una vez, desciende a medida que se incrementa el máximo nivel educativo de sus madres: madres que no completaron el nivel secundario (7,8%), que sí lo completaron (6,1%), que no completaron el nivel superior o universitario (5%), que completaron el nivel superior o universitario (3,9%) y aquellas que completaron estudios de posgrado (2,3%).

Para quienes repitieron dos veces o tres veces o más, la situación se presenta similar: la mayor parte cuenta con madres que no asistieron a la escuela (5,1% y 2,9% respectivamente), que no completaron el nivel primario (3,4% y 1,1% respectivamente) y que sí lo completaron (2,3% y 0,8% respectivamente). El resto de los casos no muestra diferencias de relevancia.

Tabla 4.1.3. Distribución de estudiantes según cantidad de veces que repitieron de grado por máximo nivel educativo de la madre

	No fue a la escuela	Primario incompleto	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Terciario/ Universitario incompleto	Terciario/ Universitario completo	Posgrado (especialización, maestría, doctorado, etc.)
No repitió	70,3%	79,7%	83,9%	90,6%	92,7%	94%	95,4%	97,2%
Una vez	21,7%	15,8%	13%	7,8%	6,1%	5%	3,9%	2,3%
Dos veces	5,1%	3,4%	2,3%	1,2%	0,9%	0,7%	0,5%	0,3%
Tres veces o más	2,9%	1,1%	0,8%	0,4%	0,3%	0,3%	0,2%	0,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En relación al máximo nivel educativo alcanzado por los padres, y en comparación con lo que evidencia el análisis relativo a las madres, se observa un leve incremento en las proporciones de quienes no repitieron ningún grado de la escolaridad primaria y cuentan con padres cuyo máximo nivel educativo es el secundario incompleto o menos (73,7% no fueron a la escuela; 82,7% no completaron la primaria; 86,8% completaron la primaria; 92,5% no completaron la secundaria). Se observa además que la proporción de quienes repitieron una vez mayoritariamente y cuentan con padres que no asistieron a la escuela (19,4%) es menor al observado para el máximo nivel educativo de las madres. En términos generales, la tendencia observada respecto del máximo nivel educativo de las madres se sostiene en el caso de los padres. Sin embargo, se destaca el hecho de que para aquellos casos en los que no hubo repitencia, la proporción de padres que alcanzaron niveles desde secundario incompleto hasta no haber asistido nunca a la escuela, es algo superior que la proporción de madres; y, al contrario, para aquellos casos en los que sí se repitió (en especial un grado o dos) la proporción de padres cuyo máximo nivel educativo implica no haber completado el secundario hasta no haber ido nunca a la escuela, se incrementa respecto de la observada para las madres en estas mismas categorías. Esto sugiere que la incidencia del nivel de formación de los padres en la repitencia de sus hijas o hijos pareciera ser levemente menor que aquel de las madres.

Por último, los valores respecto de los máximos niveles educativos entre madres y padres tienden a acercarse en aquellos casos en los que ambos cuentan con una formación completa en el nivel secundario o superior.

Tabla 4.1.4. Distribución de estudiantes según cantidad de veces que repitieron de grado por máximo nivel educativo del padre

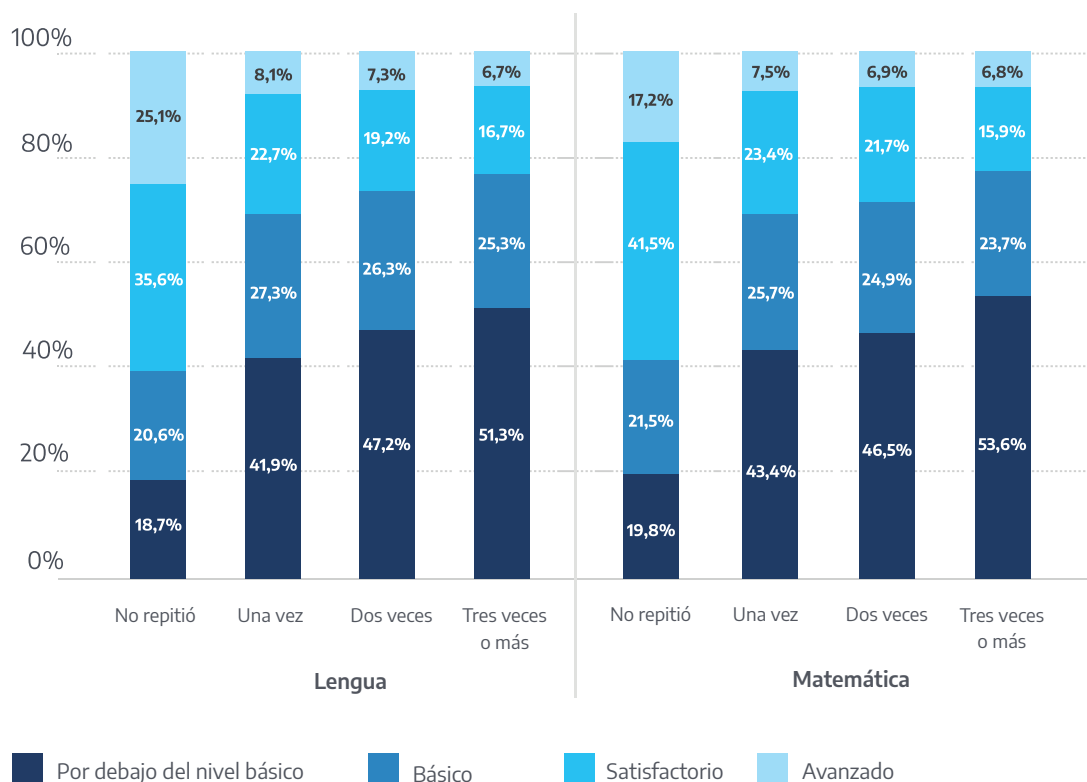
	No fue a la escuela	Primario incompleto	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Terciario/ Universitario incompleto	Terciario/ Universitario completo	Posgrado (especialización, maestría, doctorado, etc.)
No repitió	73,7%	82,7%	86,8%	92,5%	93,1%	94,5%	95,5%	97%
Una vez	19,4%	13,6%	10,8%	6,3%	5,7%	4,6%	3,8%	2,4%
Dos veces	4,5%	2,8%	1,8%	0,9%	0,9%	0,7%	0,5%	0,3%
Tres veces o más	2,4%	0,9%	0,6%	0,3%	0,3%	0,2%	0,2%	0,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Para indagar en los modos en los que la repitencia configura las trayectorias escolares, vale mensurar la incidencia de dicha situación en los desempeños académicos de las y los estudiantes evaluados.

Al observar los datos de repitencia en función de los niveles de desempeño en Lengua, quienes no repitieron ningún año alcanzan en mayor medida niveles Satisfactorio y Avanzado (35,6% y 25,1% respectivamente) que quienes repitieron una vez (22,7% y 8,1% en cada caso), quienes lo hicieron dos veces (19,2% y 7,3%) y quienes repitieron tres veces o más (16,7% y 6,7% en cada caso). Asimismo, quienes no repitieron alcanzan desempeños Por debajo del nivel básico en menor proporción (18,7%) que quienes sí repitieron (41,9% entre quienes repitieron una vez, 47,2% entre quienes repitieron dos veces, y 51,3% entre quienes repitieron tres veces o más).

En el área de Matemática, los datos muestran que quienes no repitieron ningún año se concentran en mayor medida en el nivel de desempeño Satisfactorio (41,5%). Se observa que en este mismo grupo quienes alcanzan un nivel Avanzando (17,2%) representan una proporción menor que quienes alcanzan un desempeño Por debajo del nivel básico (19,8%). Al igual que en el área de Lengua, en Matemática la proporción de quienes alcanzan niveles Básico o Por debajo del nivel básico es menor entre aquellas y aquellos que no repitieron (19,8% y 21,5% respectivamente) que entre quienes repitieron una vez (43,4% y 25,7% en cada caso), quienes repitieron dos veces (46,5% y 24,9%) y quienes repitieron tres veces o más (53,6% y 23,7% en cada caso).

Gráfico 4.1.4. Niveles de desempeño en Lengua y Matemática según cantidad de veces que las y los estudiantes repitieron de grado



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

4.2. Condición de sobreedad en las y los estudiantes de nivel primario

La condición de sobreedad escolar puede definirse como un desfase entre la edad cronológica y la edad —llamada— “teórica”. Dicha condición se produce cuando la edad cronológica de una alumna o alumno se encuentra al menos un año por encima de la correspondiente al año en curso. Vale destacar que quienes transitan la escuela en calidad de estudiantes, no tienen sobreedad, sino que esta es una manera escolar de mirar la edad de dichas y dichos sujetos. Según estudios¹⁶, esta condición de sobreedad se vuelve un problema en virtud de los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización a partir de la definición de una trayectoria teórica que se traduce en un ritmo ideal de tránsito por la escuela. Se vuelve necesario destacar que encontrarse en condición de sobreedad es un hecho cuyas causas son múltiples (repitencia, ingreso tardío,

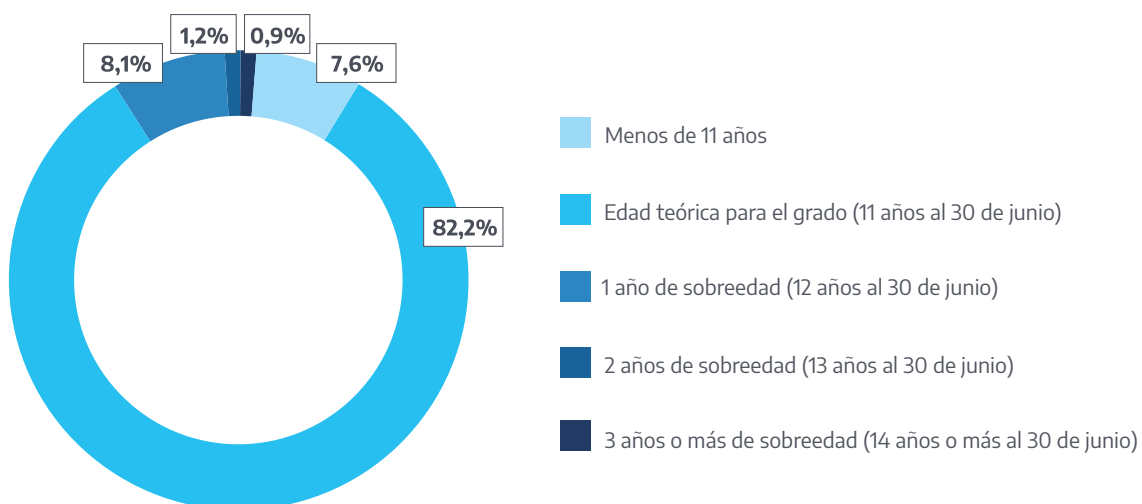
¹⁶Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación.

ausentismo, etcétera) y deben no sólo atenderse sino también entenderse en forma particular en cada caso.

Se presentan a continuación los datos relativos a la condición de sobreedad de la población evaluada, a fin de indagar en los modos en que incide en las trayectorias reales y los desempeños de las y los alumnos. Respecto de la edad cumplida por estas y estos estudiantes al 30 de junio de 2021, se presenta la información caracterizada en función de los años de sobreedad con que cuentan dichas personas, tomando como parámetro la edad teórica esperada para el año académico en análisis (11 años).

Cabe señalar que solo 1 de cada 10 estudiantes cuenta con sobreedad respecto de la edad teórica del año académico en curso. Una proporción de 8,1% tiene 1 año de sobreedad; 1,2% cuenta con 2 años de sobreedad y, finalmente, 0,9% tiene 3 o más años de sobreedad.

Gráfico 4.2.1. Distribución de estudiantes según condición de sobreedad



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

El análisis según sectores de gestión evidencia que las y los estudiantes que exceden en *un año* la edad teórica representan un 10,1% en las escuelas de gestión estatal y un 3% en las de gestión privada. En línea con esta tendencia, la proporción de quienes cuentan con *dos, tres o más años de sobreedad* es superior en las escuelas del sector estatal (1,5% y 1,2% respectivamente), y alcanza un 0,1% en ambos casos en escuelas de gestión privada.

Los datos desagregados por ámbito educativo muestran que la proporción de estudiantes con *un año de sobreedad* de ámbitos rurales (11,6%) es mayor a la que se encuentra en las instituciones de ámbitos urbanos (7,8%). Del mismo modo, la proporción de estudiantes que exceden en *dos, tres o más años* la edad teórica para el año en análisis, asciende a 2,2% y a 2,3% en ámbitos rurales, mientras que en los ámbitos urbanos es de 1,1% y de 0,7% respectivamente.

Tabla 4.2.1. Distribución de estudiantes según condición de sobreedad por sector de gestión y ámbito

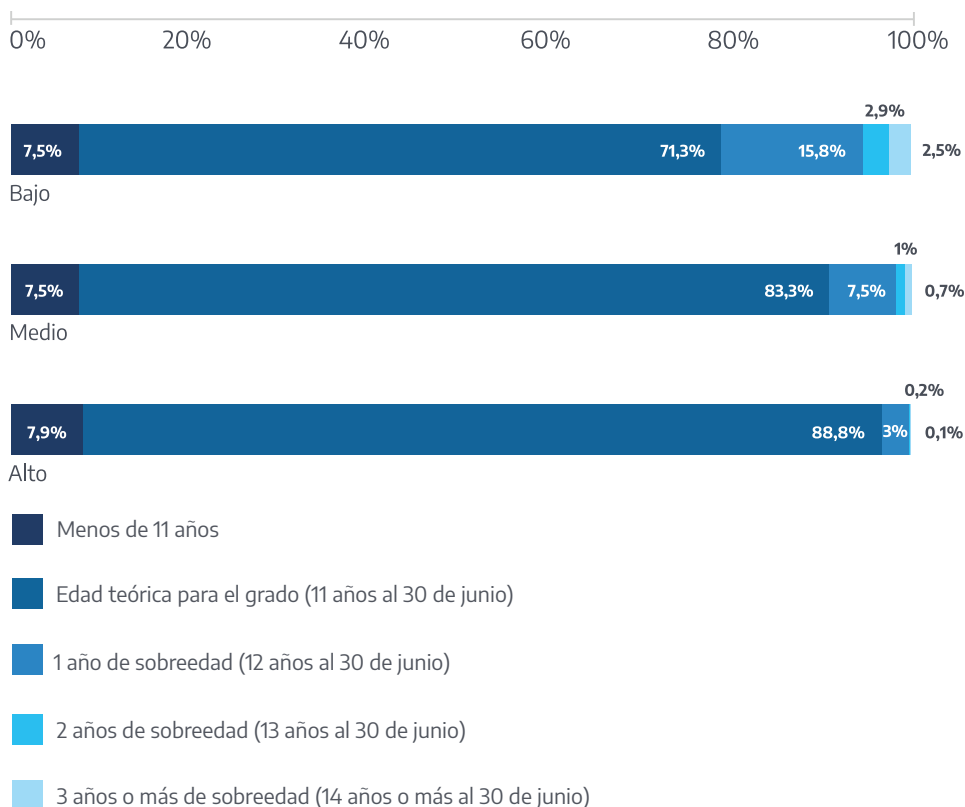
Sobreedad	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Menos de 11 años	7,4%	8,1%	8%	7,5%
Edad teórica para el grado (11 años al 30 de junio)	79,8%	88,7%	75,9%	82,9%
1 año de sobreedad (12 años al 30 de junio)	10,1%	3%	11,6%	7,8%
2 años de sobreedad (13 años al 30 de junio)	1,5%	0,1%	2,2%	1,1%
3 años o más de sobreedad (14 años o más al 30 de junio)	1,2%	0,1%	2,3%	0,7%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Respecto de los años de sobreedad con que cuentan las y los alumnos en relación con el nivel socioeconómico de sus hogares, los datos evidencian que quienes se ubican en la edad teórica o menos corresponden en mayor medida a hogares de NSE alto (88,8% y

7,9% respectivamente) que quienes corresponden a hogares de NSE medio (83,3% y 7,5%) y se distancian en forma significativa de aquellos de NSE bajo (71,3% y 7,5%). La tendencia se mantiene al indagar en aquellas y aquellos que cuentan con *un año de sobreedad* en tanto pertenecen mayormente a hogares de NSE bajo (15,8%), desciende a la mitad en aquellos hogares de NSE medio (7,5%) y se reduce a 3% en los hogares de NSE alto. Las y los alumnos que tienen 13 o 14 años, también corresponden en mayor medida a hogares de NSE bajo (2,9% y 2,5%), a diferencia de lo que se observa para aquellos de NSE medio (1% y 0,7%) o NSE alto en los que la proporción desciende abruptamente (0,2% y 0,1% en cada caso). Los datos desagregados por ámbito educativo muestran que la proporción de estudiantes con *un año de sobreedad* de ámbitos rurales (11,6%) es mayor a la que se encuentra en las instituciones de ámbitos urbanos (7,8%). Del mismo modo, la proporción de estudiantes que exceden en *dos, tres o más años* la edad teórica para el año en análisis, asciende a 2,2% y a 2,3% en ámbitos rurales, mientras que en los ámbitos urbanos es de 1,1% y de 0,7% respectivamente.

Gráfico 4.2.2. Distribución de estudiantes según condición de sobreedad por NSE



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al analizar los datos relativos a la cantidad de veces que las y los estudiantes repitieron de grado en función de los años de sobreedad, se observa que casi la totalidad de quienes no repitieron nunca se encuentran en edad teórica (97,8%) o menos (97,6%). La proporción de quienes nunca repitieron desciende a medida que aumenta la cantidad de años de sobreedad: *un año de sobreedad*, 33%; *dos años de sobreedad*, 14,6% y *tres o más años de sobreedad*, 14,4%. En relación, la proporción de quienes repitieron una vez y cuentan con 11 años o menos desciende de manera abrupta (1,7% en ambos casos), concentrándose la mayor proporción entre aquellos que tienen *un año de sobreedad* (62,9%), seguido por quienes cuentan con *dos años de sobreedad* (45,5%) y quienes tienen *tres o más años de sobreedad* (27%). Luego, quienes afirman haber repetido de grado dos, tres o más veces representan una proporción mínima de aquellas y aquellos que declaran estar en edad teórica (0,3% y 0,2% respectivamente) o quienes tienen menos de 11 años (0,4% y 0,3% en cada caso). Sin embargo, la población de estudiantes que repitió de grado dos veces encuentra su mayor concentración en estudiantes de 14 años o más (41,5%) y de 13 años (36,5%). Por último, quienes afirman haber repetido tres o más veces de grado se concentran en la población que cuenta con *tres años de sobreedad* (17,1%), seguido por quienes cuentan con *dos años de sobreedad* (3,4%) y por quienes cuentan con *un año de sobreedad* (0,9%).

Tabla 4.2.2. Distribución de estudiantes según condición de sobreedad por cantidad de veces que repitieron de grado

	Menos de 11 años	Edad teórica para el grado (11 años al 30 de junio)	1 año de sobreedad (12 años al 30 de junio)	2 años de sobreedad (13 años al 30 de junio)	3 años o más de sobreedad (14 años o más al 30 de junio)
No repitió	97,6%	97,8%	33%	14,6%	14,4%
Una vez	1,7%	1,7%	62,9%	45,5%	27%
Dos veces	0,4%	0,3%	3,2%	36,5%	41,5%
Tres veces o más	0,3%	0,2%	0,9%	3,4%	17,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

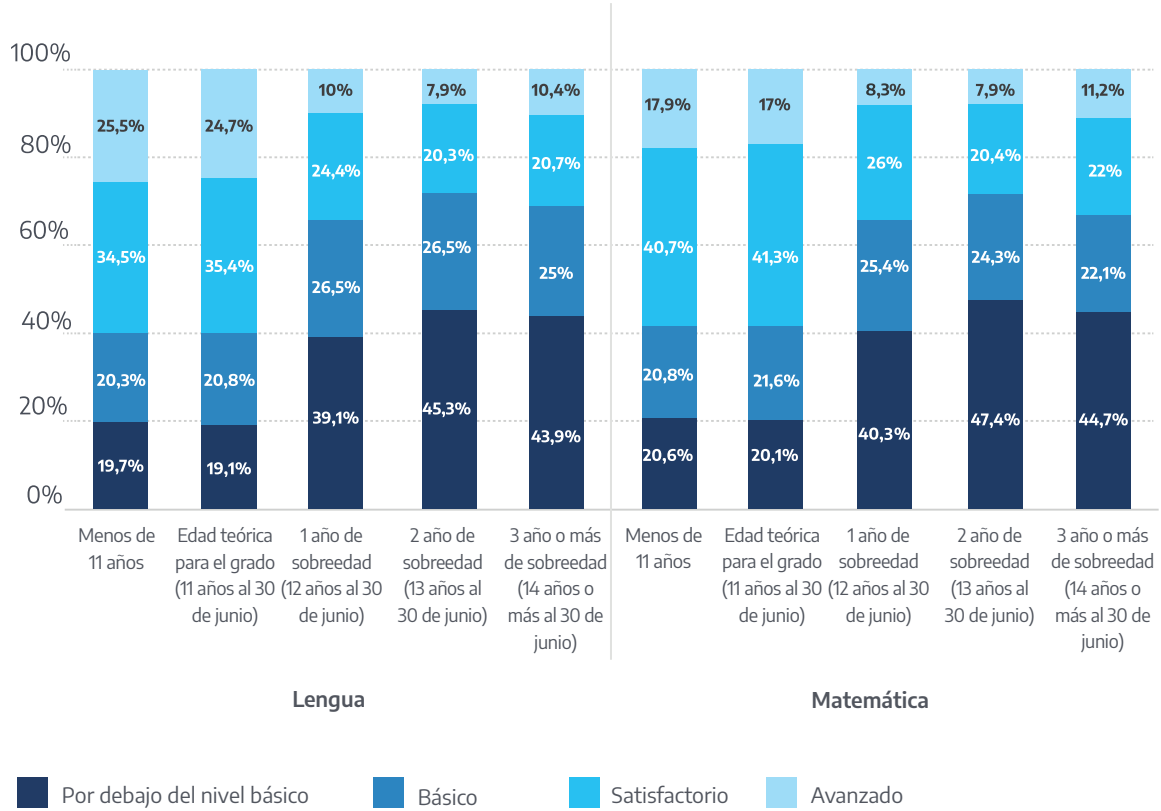
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Con el objeto de aportar mayor información acerca de qué condiciones de las trayectorias escolares teóricas configuran las trayectorias reales, se busca a continuación elucidar las posibles vinculaciones entre la condición de sobreedad y los desempeños de las y los alumnos en las áreas evaluadas.

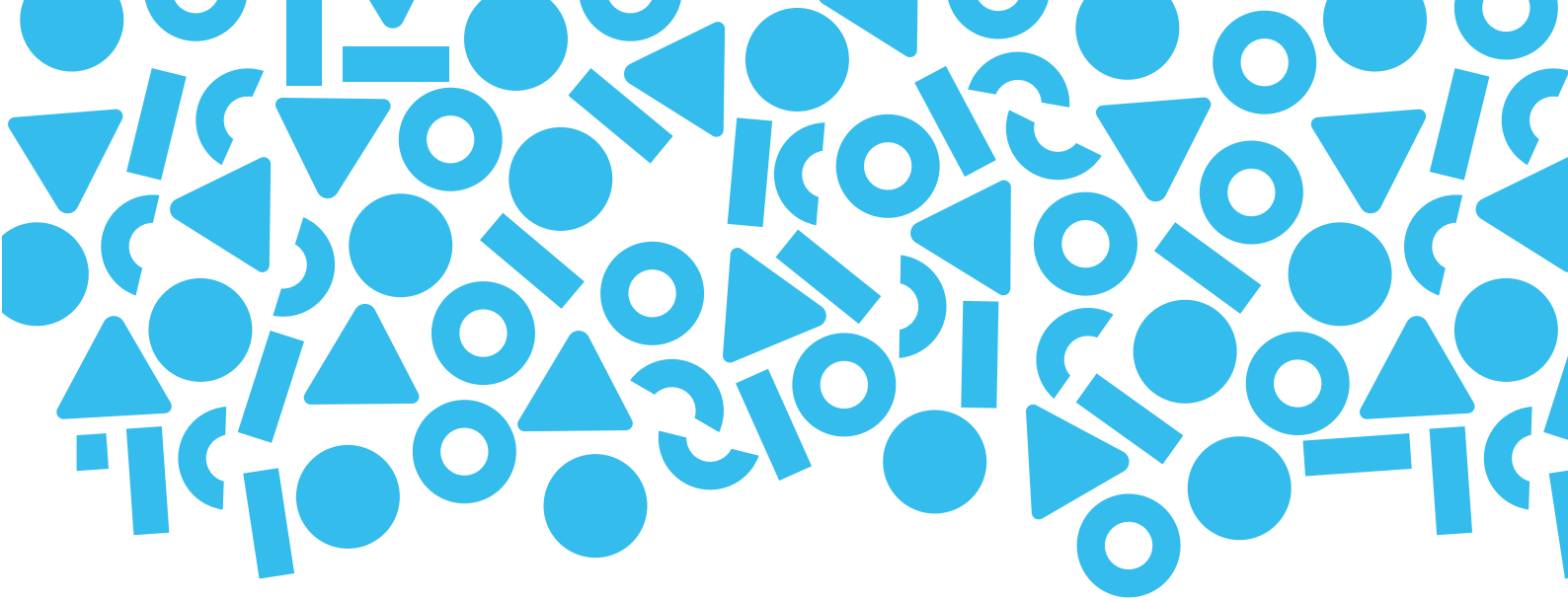
El análisis de los datos relativos a la condición de sobreedad del universo evaluado muestra que los niveles de desempeño en el área de Lengua descienden marcadamente entre quienes cuentan con sobreedad de un año, y además que esa proporción se incrementa a medida que aumenta la cantidad de años. De este modo, 6 de cada 10 estudiantes que se encuentran en edad teórica alcanzan niveles *Avanzado* o *Satisfactorio* (35,4% y 24,7% respectivamente) y lo mismo sucede con las y los estudiantes menores de 11 años (34,5% y 25,5% en cada caso), mientras que esta proporción se reduce entre quienes tienen 12 años (24,4% y 10%), 13 años (20,3% y 7,9%) y 14 años (20,7% y 10,4%).

Por último, en el área de Matemática la tendencia se mantiene: quienes no cuentan con sobreedad se concentran mayormente en un nivel *Satisfactorio* (41,3% estudiantes en edad teórica y 40,7% estudiantes con menos de 11 años), a diferencia de quienes se ubican *Por debajo del nivel básico* (20,1% estudiantes en edad teórica y 20,6% estudiantes con menos de 11 años). Por otro lado, se muestra relevante la distancia de quienes alcanzan un nivel *Avanzado* entre las personas que se encuentran en edad teórica (17% estudiantes en edad teórica y 17,9% estudiantes con menos de 11 años) y quienes cuentan con 1 año (8,3%), 2 años (7,9%) y 3 años o más de sobreedad (11,2%). Asimismo, se observa una diferencia de 20 puntos porcentuales o más entre quienes alcanzan un desempeño *Por debajo del nivel básico* y se encuentran en la edad teórica, y quienes alcanzan dicho nivel y cuentan con sobreedad.

Gráfico 4.2.3. Niveles de desempeño en Lengua y Matemática según condición de sobreedad



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación



5. Prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares de las y los estudiantes de escuelas de nivel primario durante el periodo 2020-2021

El trabajo pedagógico sostenido en el marco de las escuelas dispuso una diversificación de formatos y promovió la creación de instancias institucionales que permitieran acompañar el ritmo de las trayectorias escolares reales de las y los alumnos, en virtud del contexto particular de desarrollo de la escolaridad en los años bajo análisis, tal como ha sido reseñado. Aquí es menester mencionar que las prácticas institucionales se inscriben en un marco más general que, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, direccionan y sostienen iniciativas, programas, dispositivos y normativas que buscan acompañar las trayectorias escolares de las y los estudiantes.

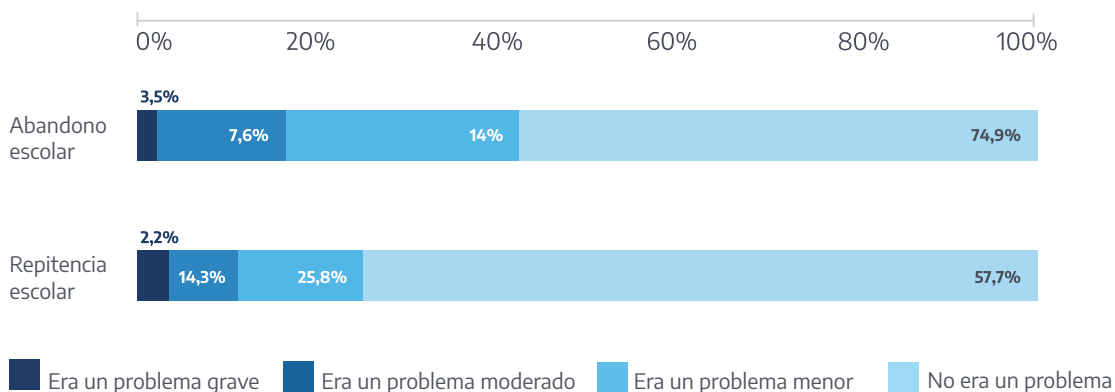
Asimismo, es preciso señalar que las condiciones de escolarización y las formas en que se acompañan las trayectorias de las y los alumnos en el marco de las instituciones educativas, emergen como cuestiones que configuran la experiencia escolar vivida por el universo estudiantil. Asimismo, la percepción que tienen los equipos directivos acerca de la gravedad de los problemas de repitencia y abandono en el marco de las escuelas a su cargo, fundamenta en buena medida las intervenciones pedagógicas que tienen lugar en ellas, así como los sentidos que las sostienen.

La repitencia y el abandono se manifiestan como dificultades en el sostenimiento de las trayectorias escolares, lo cual es abordado desde las escuelas a partir del desarrollo de distintas prácticas de acompañamiento.

En primer lugar, se consultó a las y los directivos acerca del alcance respecto de la gravedad de los problemas de repitencia y abandono en las escuelas a su cargo en los períodos previos a la pandemia por COVID-19. Respecto de la repitencia de las y los estudiantes, más de la mitad de los equipos directivos indica que este *no era un problema* antes de la pandemia (57,7%). Sin embargo, la proporción de autoridades que indican que se trataba de *un problema menor*, representa un 25,8% y la proporción de quienes afirman que era *un problema moderado* es de 14,3%. Aquellas y aquellos para quienes la repitencia era *un problema grave* representan un 2,2% del universo encuestado.

En relación al abandono, la mayoría de las y los directivos indican que *no era un problema* antes de la pandemia (74,9%). Quienes señalan que el abandono era *un problema menor* en el período previo a la pandemia, representan un 14% de la población encuestada y quienes afirman que se trataba de *un problema moderado* alcanzan el 7,6%. Por último, el abandono es mencionado como *problema grave* en mayor medida que la repitencia escolar, en un 3,5% de los casos.

Gráfico 5.1. Alcance de los problemas de repitencia y abandono según las y los directivos



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al indagar en el alcance de los problemas de repitencia en función de los datos desagregados por sectores de gestión, se observa que mientras el 83,3% de las y los directivos de escuelas de gestión privada afirman que este *no era un problema*, la proporción desciende a 51,7% entre aquellas y aquellos del sector de gestión estatal. Asimismo, se observa que la proporción de escuelas de gestión estatal en las que la repitencia era *un problema menor*, representa un 28,7% frente a 13,6% del sector de gestión privada. Luego, para las y los directivos de escuelas de gestión estatal la repitencia representaba un *problema moderado* en mayor medida (17%) que lo señalado por quienes se encuentran a cargo de escuelas de gestión privada (2,6%). La tendencia se replica para aquellas y aquellos que afirman que la repitencia era *un problema grave* en años previos a la pandemia: la proporción es algo superior en las escuelas de gestión estatal (2,6%) que en aquellas de gestión privada (0,5%).

Con respecto al abandono escolar, las instituciones en las que este *no era un problema* pertenecen en mayor medida al sector de gestión privada (94,9%) que al de gestión estatal (70,1%). Luego, la proporción de quienes afirman que en las escuelas a su cargo el abandono era *un problema menor* o *un problema moderado* son mayoritarios en el sector de gestión estatal (16,6% y 9,1% respectivamente) a diferencia de lo que se observa entre quienes conducen instituciones de gestión privada (3,1 y 1,2% en cada caso). La calificación del abandono como *un problema grave* se representa en un 4,2% entre directivas y directivos del sector de gestión estatal, mientras que en las escuelas de gestión privada la proporción es de 0,8%.

El análisis de los datos en función de los ámbitos educativos de las escuelas no evidencia diferencias pronunciadas. En primer lugar, del universo de directoras y directores que afirman que, antes de la pandemia, la repitencia no era un problema, en un 61% pertenecen a escuelas de ámbito rural y en un 55,6% a escuelas de ámbito urbano. La proporción de equipos directivos que señalan que la repitencia era un problema menor o moderado tiene un peso levemente mayor en el ámbito urbano (27,4% y 14,9% respectivamente) que en el ámbito rural (23,3% y 13,3% respectivamente). Casi no se observan diferencias entre el ámbito rural y el urbano respecto de considerar la repitencia como un problema grave en el periodo previo a la pandemia (2,4% y 2,1% respectivamente).

Al considerar el abandono escolar, en una mayor proporción de escuelas del ámbito rural se afirma que no era un problema (76,9%) frente a lo que se observa para las escuelas del ámbito urbano (73,3%). Por su parte, quienes afirman que el abandono era un problema menor representan a un 15% del universo de escuelas urbanas frente a 12,3% de escuelas rurales. Del mismo modo, aquellas y aquellos que señalan que el abandono escolar era un problema moderado pertenecen en leve mayor medida a escuelas urbanas (8%) que a escuelas rurales (6,9%). Por último, aquellas escuelas en las que el abandono previo a la pandemia es considerado un problema grave, se distribuyen en forma similar entre los ámbitos rural y urbano (3,9% y 3,3% respectivamente).

Tabla 5.1. Alcance de los problemas de repitencia y abandono según las y los directivos por sector de gestión y ámbito

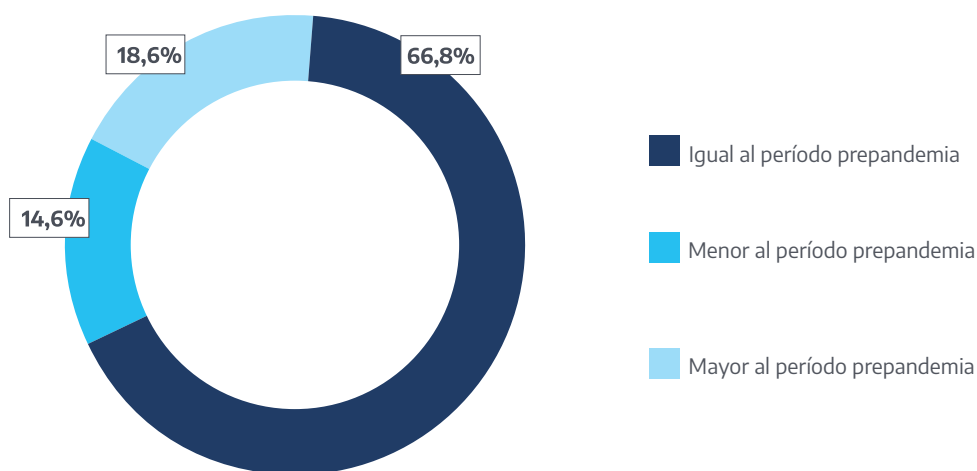
	Sector de Gestión		Ámbito		
	Estatal	Privada	Rural	Urbano	
Repitencia escolar	Era un problema grave	2,6%	0,5%	2,4%	2,1%
	Era un problema moderado	17%	2,6%	13,3%	14,9%
	Era un problema menor	28,7%	13,6%	23,3%	27,4%
	No era un problema	51,7%	83,3%	61%	55,6%
	Total	100%	100%	100%	100%

	Sector de Gestión		Ámbito		
	Estatal	Privada	Rural	Urbano	
Abandono escolar	Era un problema grave	4,2%	0,8%	3,9%	3,3%
	Era un problema moderado	9,1%	1,2%	6,9%	8%
	Era un problema menor	16,6%	3,1%	12,3%	15%
	No era un problema	70,1%	94,9%	76,9%	73,7%
Total		100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se indagó en forma específica respecto de los niveles de abandono durante el periodo de pandemia por COVID-19 en comparación con momentos previos. Los datos evidencian que 7 de cada 10 de las y los directores encuestados señalan que el nivel de abandono escolar es igual en pandemia respecto de lo que ocurría en periodos previos (66,9%). La proporción del universo encuestado que afirma que el abandono es mayor al periodo prepandemia asciende a 18,6%. Y quienes identifican que el abandono en las escuelas a su cargo es menor que en momentos previos a la pandemia representan a 14,6%.

Gráfico 5.2. Nivel de abandono escolar durante el período de la pandemia por COVID-19 en comparación con periodos previos según las y los directivos



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Al analizar los datos en función del sector de gestión, se observa que quienes afirman que el abandono escolar fue igual al periodo prepandemia corresponden en amplia mayor medida a escuelas de gestión privada (84%), mientras que las y los directores de instituciones de gestión estatal lo afirman en un 63%. En consecuencia, la proporción de quienes señalan que durante la pandemia por COVID-19 el abandono fue mayor que en momentos previos, es superior en el sector de gestión estatal (20,8%) que en el sector de gestión privada (8,8%). Respecto de aquella porción que indica que el abandono en este periodo fue menor que en periodos previos, también pertenece mayoritariamente al sector de gestión estatal (16,2%) respecto del sector de gestión privada (7,2%).

Los datos desagregados por ámbito educativo muestran una distribución similar entre quienes identifican en las escuelas a su cargo que el nivel de abandono fue igual al periodo previo a la pandemia (68,4% pertenecen al ámbito rural y 65,9%, al ámbito urbano). La diferencia se incrementa en aquellos casos que afirman que el nivel de abandono es mayor que antes de la pandemia: en este sentido, las escuelas urbanas se ubican por delante con una proporción de 22,7%, mientras que las escuelas rurales alcanzan una representación de 12,1%. En tanto, el universo de directoras y directores que señalan que el abandono fue menor durante la pandemia respecto de lo que sucedía en momentos anteriores, corresponde en mayor parte a escuelas del ámbito rural (19,5%) que a aquellas del ámbito urbano (11,4%).

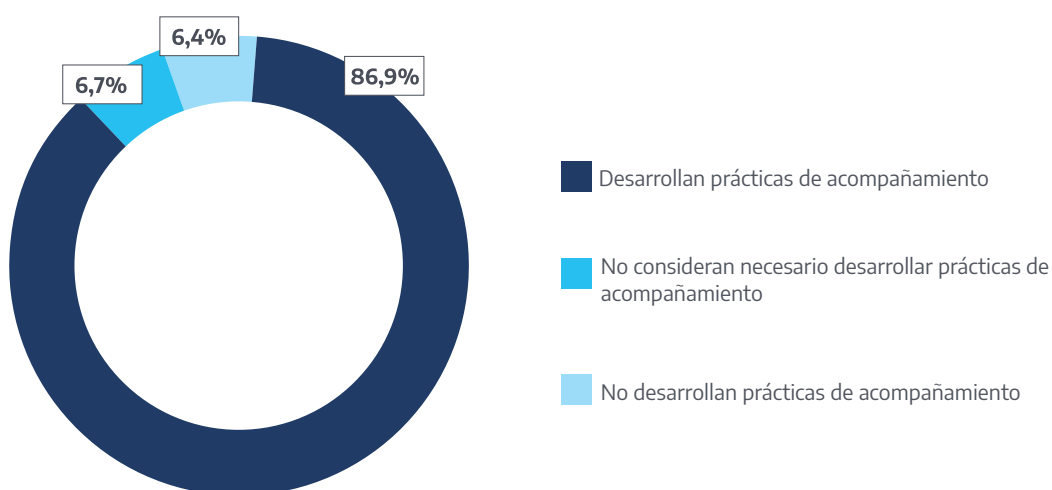
Tabla 5.2. Nivel de abandono escolar durante el período de la pandemia por COVID-19 en comparación con periodos previos según las y los directivos por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Igual al período prepandemia	63%	84%	68,4%	65,9%
Menor al período prepandemia	16,2%	7,2%	19,5%	11,4%
Mayor al período prepandemia	20,8%	8,8%	12,1%	22,7%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

A partir de la indagación acerca de los problemas de repitencia y abandono como indicadores que proporcionan información sobre las trayectorias escolares de las y los alumnos, se consultó a los equipos directivos sobre el desarrollo de prácticas de acompañamiento de dichas trayectorias. Al respecto, una amplia mayoría señala que, en el marco de la escuela, se desarrollan prácticas de acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes (86,9%). Un porcentaje menor afirma que no consideran necesario el desarrollo de ese tipo de prácticas pedagógicas (6,7%) y una proporción del 6,4% señala que no desarrolla prácticas de acompañamiento.

Gráfico 5.3. Distribución de escuelas según desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares de las y los estudiantes



Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Si se analizan los datos provistos por los equipos directivos respecto de los sectores de gestión de las escuelas que conducen, se observa que el desarrollo de prácticas de acompañamiento es algo más frecuente en el sector de gestión privada (90,5%) que en el sector de gestión estatal (86,1%). La distribución de quienes afirman que no es necesario desarrollar prácticas pedagógicas de acompañamiento a las trayectorias escolares en el marco de las escuelas a su cargo, no muestra diferencias relevantes entre los sectores de gestión estatal y privada (6,8% y 6,3% respectivamente). Por último, aquellas y aquellos en cuyas escuelas no se desarrollan prácticas de acompañamiento, alcanzan una proporción mayor en el sector de gestión estatal (7,1%) que en el de gestión privada (3,2%).

Respecto de la distribución entre ámbitos educativos, se observa un mayor desarrollo de prácticas de acompañamiento en las escuelas del ámbito urbano (93,5%) que en aquellas del ámbito rural (76,9%). Asimismo, las y los directores de las escuelas rurales consideran en mayor medida que el desarrollo de prácticas de acompañamiento no es necesario (11,6%) a diferencia de lo que se observa en las instituciones urbanas (3,5%). La misma tendencia se replica para quienes afirman que en las escuelas a su cargo no se desarrollan este tipo de prácticas (11,5% en el ámbito rural y 3% en el ámbito urbano).

Tabla 5.3. Distribución de escuelas según desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares de las y los estudiantes por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Desarrollan prácticas de acompañamiento	86,1%	90,5%	76,9%	93,5%
No consideran necesario desarrollar prácticas de acompañamiento	6,8%	6,3%	11,6%	3,5%
No desarrollan prácticas de acompañamiento	7,1%	3,2%	11,5%	3%
Total	100%	100%	100%	100%

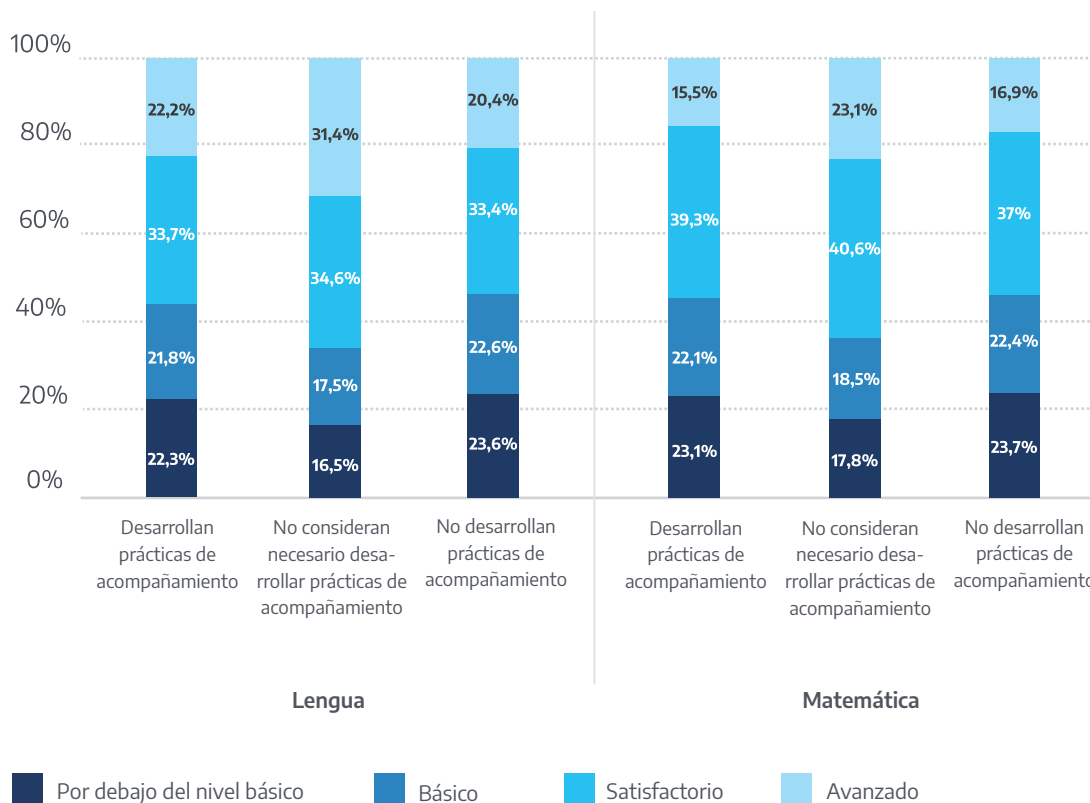
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se analiza a continuación el desempeño de alumnas y alumnos en función del desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias en el marco de las escuelas a las que asisten. Vale destacar que la lectura de estos datos se hizo a partir de pensar las características que tenían las escuelas respecto de las prácticas pedagógicas que desarrollan, según las respuestas de las y los directivos en relación con los niveles de desempeño alcanzados por las y los alumnos que asisten a ellas.

Para el área de Lengua, se observa una distribución similar entre los niveles de desempeño de aquellas y aquellos estudiantes que asisten tanto a escuelas en las que se desarrollan prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares, como entre quienes asisten a establecimientos donde no se desarrollan este tipo de prácticas pedagógicas. Frente a esta situación emergen los casos de autoridades que afirman que en las escuelas a su cargo no es necesario desarrollar prácticas de acompañamiento, se trata de casos en que las y los alumnos que asisten a ellas alcanzan niveles Satisfactorio o Avanzado en una proporción acumulada de un 66%; además, quienes se ubican en el nivel Avanzado (31,4%) se distancian alrededor de 10 puntos porcentuales de quienes asisten a escuelas donde sí se desarrollan prácticas de acompañamiento (22,2%) y de quienes lo hacen en escuelas donde no se desarrollan este tipo de prácticas (20,4%).

Para el área de Matemática, la situación se presenta similar a la analizada precedentemente. Los niveles de desempeño de estudiantes que asisten a instituciones en las que se desarrollan prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares, no se diferencian en gran medida de aquellos alcanzados por estudiantes que asisten a escuelas en las que estas prácticas no son desarrolladas. Para aquellos casos de escuelas en las que las y los directivos afirman que este tipo de prácticas no son necesarias, los niveles de desempeño son mayores, en especial en lo que respecta al nivel Avanzado (23,1%) respecto de lo que sucede en las escuelas donde se afirma que estas prácticas sí se desarrollan (15,5%) y lo que sucede en aquellas en las que no (16,9%).

Gráfico 5.4. Niveles de desempeño en Lengua y Matemática según desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares en las escuelas



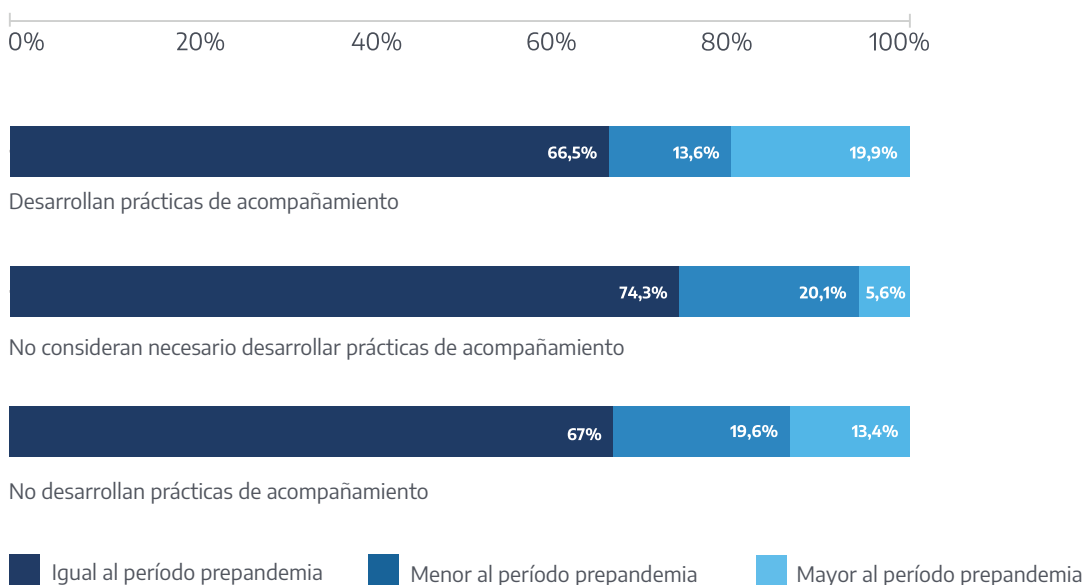
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se presenta a continuación el análisis de los datos sobre el nivel de abandono escolar en el periodo de la pandemia por COVID-19 de acuerdo al desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares.

Al respecto, se observa que los equipos directivos que afirman que el abandono es igual al que experimentaban en periodos previos a la pandemia, se encuentran a cargo en mayor medida de escuelas en las que no se considera necesario desarrollar prácticas de acompañamiento a las trayectorias (74,3%), a diferencia de aquellas en las que no se desarrollan este tipo de prácticas (67%) o de aquellas otras en las que sí se desarrollan (66,5%). Una tendencia similar se replica para aquellas y aquellos que identifican que el abandono escolar es menor que en periodos previos a la pandemia: se trata mayoritariamente de

escuelas en las que el desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares no se considera necesario (20,1%) o directamente no las desarrollan (19,6%), lo que las distancia de aquellas instituciones que sí desarrollan este tipo de prácticas pedagógicas (13,6%). Por último, se observa que quienes afirman que el abandono es menor que durante el periodo prepandemia, conducen mayoritariamente escuelas en las que se desarrollan prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares (19,9%); mientras que aquellas que no desarrollan estas prácticas pedagógicas representan una proporción menor (13,4%), e inclusive alcanzan un porcentaje mucho más bajo en las instituciones en las que no se considera necesario el desarrollo de dichas prácticas (5,6%).

Gráfico 5.5. Nivel de abandono durante el periodo de pandemia por COVID-19 en comparación con periodos previos según desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares de las y los estudiantes

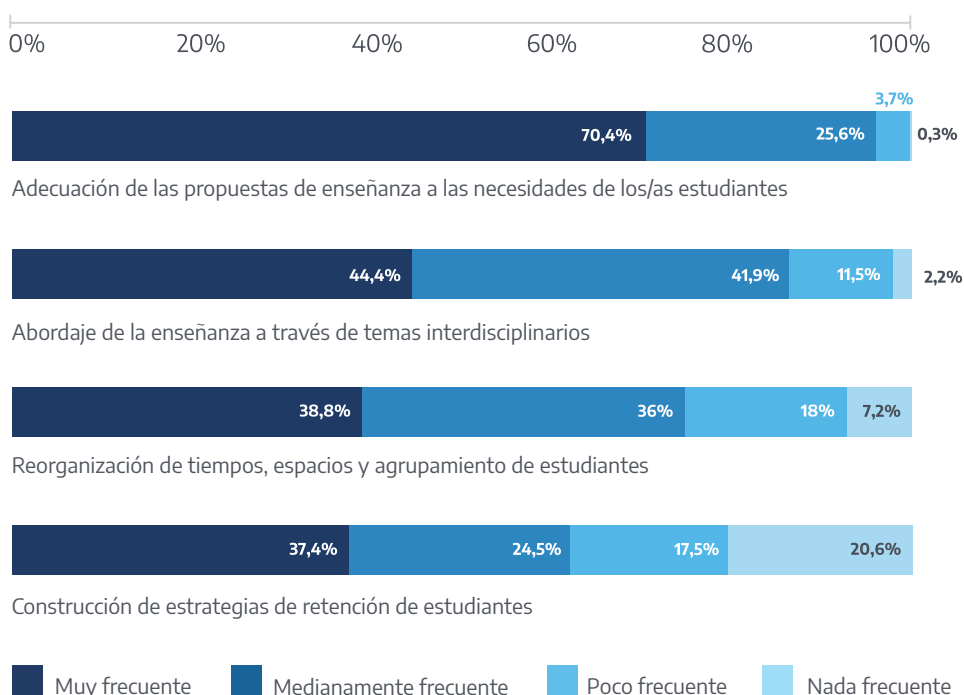


Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Se consultó asimismo a los equipos directivos acerca de la frecuencia con que se desarrollan una serie de prácticas de acompañamiento a las trayectorias. Así, la adecuación de las propuestas de enseñanza a las necesidades de las y los estudiantes emerge como la práctica *más frecuente* (70,4% la señalan como *muy frecuente* y 25,6%, como *medianamente*

frecuente). Al mismo tiempo, es señalada como una práctica *poco frecuente* por 3,7% y *nada frecuente* por 0,3%. El abordaje de la enseñanza a través de temas interdisciplinarios también aparece como una práctica de alta frecuencia (44,4% indican que es *muy frecuente* y 41,9% que es *medianamente frecuente*), y obtiene una representación menor la mención como *práctica poco o nada frecuente* (11,5% y 2,2% respectivamente). Se consultó además sobre la reorganización de tiempos, espacios y agrupamiento de estudiantes, respecto de lo cual una proporción de 38,8% del universo encuestado señala que se trató de *prácticas muy frecuentes*, en tanto el 36% indica que se trató de *prácticas medianamente frecuentes*. Quienes indican que la reorganización de tiempos, espacios y agrupamientos de estudiantes fue poco frecuente, representan el 18%; y quienes la señalan como algo *nada frecuente*, alcanzan un porcentaje del 7,2%. Respecto de la construcción de estrategias de retención de estudiantes, la distribución de los datos no evidencia una tendencia tan clara como en los otros tipos de estrategias, ya que si bien la mayoría de las y los directores señalan que esta práctica tuvo lugar en forma *muy frecuente* (37,4%) o *medianamente frecuente* (24,5%), quienes afirman que esto fue *nada frecuente* ascienden a una proporción de 20,6% y quienes la señalan como una práctica *poco frecuente* representan 17,5% del universo encuestado.

Gráfico 5.6. Frecuencia de los tipos de prácticas de acompañamiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes



Al profundizar en los datos respecto de su distribución entre sectores de gestión se observa que la adecuación de las propuestas de enseñanza a las necesidades de las y los estudiantes es levemente más frecuente en escuelas de gestión estatal (71,2% *muy frecuente* y 25,4% *medianamente frecuente*) que en aquellas de gestión privada (67,1% *muy frecuente* y 26,1% *medianamente frecuente*). En consecuencia, el desarrollo de este tipo de prácticas es señalado como *poco frecuente* en mayor medida en el sector de gestión privada (6,4%) que en el de gestión estatal (3,1%). La atribución del valor *nada frecuente* no muestra prácticamente diferencias entre las escuelas de gestión privada y las de gestión estatal (0,4% y 0,3% respectivamente).

En cuanto al abordaje de la enseñanza a través de temas interdisciplinarios también es más frecuente en las instituciones de gestión estatal (45,7% *muy frecuente* y 41,8% *medianamente frecuente*) que en las de gestión privada (39,4% *muy frecuente* y 42,1% *medianamente frecuente*). Nuevamente, quienes afirman que las prácticas de acompañamiento en torno a la interdisciplinariedad son *poco o nada frecuentes* pertenecen mayoritariamente a escuelas de gestión privada (14,8% y 3,7% respectivamente) que a escuelas de gestión estatal (10,6% y 1,9%).

La reorganización de tiempos, espacios y agrupamiento de estudiantes es una práctica percibida como algo *muy frecuente* en mucha mayor medida en el sector de gestión estatal (41,2%) que en el de gestión privada (29%). La identificación de esta reorganización como una práctica *medianamente frecuente* se distribuye en forma similar (36,5% en el sector de gestión estatal y 34% en el de gestión privada). Junto a estos datos se observa que quienes afirman que esto es una práctica *poco o nada frecuente* corresponden en su mayoría a escuelas de gestión privada (25,1% y 11,9%) que a aquellas pertenecientes al sector de gestión estatal (16,2% y 6,1%).

La tendencia se replica para el caso de la construcción de estrategias de retención de estudiantes, que se muestra significativamente *más frecuente* en el sector de gestión estatal (41,1% *muy frecuente* y 26,5% *medianamente frecuente*) que en el de gestión privada (22,7% *muy frecuente* y 16,6% *medianamente frecuente*). De este modo, quienes señalan que las estrategias de retención son una práctica *poco frecuente* conducen en mayor medida instituciones de gestión privada (20,4%), y alcanzan un pico máximo entre quienes las señalan como *nada frecuentes* (40,3%). En contraposición, las proporciones correspondientes al sector de gestión estatal son menores (16,8% *poco frecuente* y 15,6% *nada frecuente*).

En el marco del análisis relativo a los ámbitos educativos no se observan diferencias con respecto a la adecuación de las propuestas de enseñanza a las necesidades de las y los estudiantes, en tanto fue señalada como una práctica *muy o medianamente frecuente* por los equipos directivos de escuelas urbanas en un 71,3% y en un 24,8% respectivamente, así como también por aquellas y aquellos de escuelas rurales en un 68,6% y en un 27% respectivamente. La distribución de quienes la señalan como *algo poco o nada frecuente* se muestra similar entre el ámbito rural (3,9% y 0,5% respectivamente) y el urbano (3,7% y 0,2% respectivamente).

El abordaje de la enseñanza a través de temas interdisciplinarios tampoco muestra diferencias relevantes. Se observa una frecuencia levemente mayor en las escuelas rurales (47% *muy frecuente* y 40,6% *medianamente frecuente*) que en las urbanas (43% *muy frecuente* y 42,6% *medianamente frecuente*); a su vez, quienes lo señalan como una práctica *poco frecuente* representan a 12,1% de las escuelas urbanas y a 10,3% de las rurales, y quienes lo mencionan como *algo nada frecuente* representan a 2,3% de escuelas urbanas y 2,1% de escuelas rurales.

Respecto de la reorganización de tiempos, espacios y agrupamiento de estudiantes tampoco se observan diferencias a destacar entre ámbitos. Así, quienes la señalan como una práctica *muy frecuente* alcanzan una proporción levemente mayor en el ámbito rural (40,9%) que en el ámbito urbano (37,6%). Pero quienes la identifican como algo *medianamente frecuente* se distribuyen en una proporción de 36,7% para el ámbito urbano y de 34,6% para el rural. La distribución de quienes la señalan como una práctica *poco o nada frecuente* es de 18,8% y de 6,9% respectivamente, y de 16,6% y de 7,9% respectivamente en las escuelas rurales.

Al indagar en la construcción de estrategias de retención de estudiantes, no se observan diferencias entre quienes la señalan como una práctica *muy frecuente* (37,8% corresponden a escuelas rurales y 37,2% corresponden a escuelas urbanas). Sin embargo, entre las y los directivos que mencionan que se trata de algo *medianamente frecuente* en las escuelas que conducen, se observa que esto sucede en cierta mayor medida en el ámbito rural (27,1%) que en el ámbito urbano (23,2%). En línea con esto, quienes afirman que las prácticas de retención de estudiantes son *poco o nada frecuentes* representan una proporción mayor en escuelas urbanas (17,9% y 21,7% respectivamente) que en escuelas rurales (16,8% y 18,3% respectivamente).

Tabla 5.4. Frecuencia de los tipos de prácticas de acompañamiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes por sector de gestión y ámbito

		Sector de Gestión		Ámbito	
		Estatal	Privada	Rural	Urbano
Adecuación de las propuestas de enseñanza a las necesidades de los/as estudiantes	Muy frecuente	71,2%	67,1%	68,6%	71,3%
	Medianamente frecuente	25,4%	26,1%	27%	24,8%
	Poco frecuente	3,1%	6,4%	3,9%	3,7%
	Nada frecuente	0,3%	0,4%	0,5%	0,2%
	Total	100%	100%	100%	100%
Abordaje de la enseñanza a través de temas interdisciplinarios	Muy frecuente	45,7%	39,4%	47%	43%
	Medianamente frecuente	41,8%	42,1%	40,6%	42,6%
	Poco frecuente	10,6%	14,8%	10,3%	12,1%
	Nada frecuente	1,9%	3,7%	2,1%	2,3%
	Total	100%	100%	100%	100%
Reorganización de tiempos, espacios y agrupamiento de estudiantes	Muy frecuente	41,2%	29%	40,9%	37,6%
	Medianamente frecuente	36,5%	34%	34,6%	36,7%
	Poco frecuente	16,2%	25,1%	16,6%	18,8%
	Nada frecuente	6,1%	11,9%	7,9%	6,9%
	Total	100%	100%	100%	100%
Construcción de estrategias de retención de estudiantes	Muy frecuente	41,1%	22,7%	37,8%	37,2%
	Medianamente frecuente	26,5%	16,6%	27,1%	23,2%
	Poco frecuente	16,8%	20,4%	16,8%	17,9%
	Nada frecuente	15,6%	40,3%	18,3%	21,7%
	Total	100%	100%	100%	100%

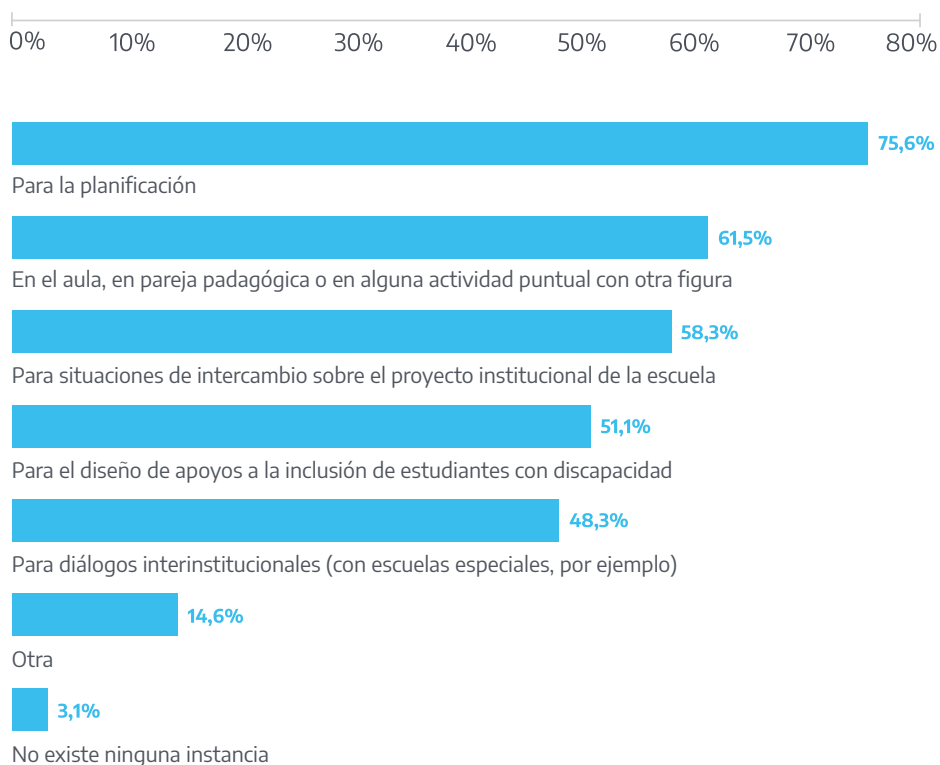
Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Por último, para indagar en otro tipo de propuestas que, se entiende, podrían apuntalar el trabajo en torno del acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes, se consultó a los equipos directivos acerca del desarrollo e implementación, en el marco de las escuelas a su cargo, de distintas instancias para el trabajo colaborativo entre docentes.

Una amplia mayoría de directoras y directores señala que las y los docentes de la escuela trabajan colaborativamente *para la planificación* (75,6%). Otra gran proporción, señala que el trabajo colaborativo se desarrolla en *el aula, en pareja pedagógica o en alguna actividad puntual con otra figura* (61,5%). La referencia al trabajo colaborativo para *situaciones de intercambio sobre el proyecto institucional de la escuela* representa un 58,3%, mientras que algo más de la mitad del universo encuestado menciona el desarrollo de dicho trabajo *para el diseño de apoyos a la inclusión de estudiantes con discapacidad* (51,1%), y otro tanto (48,3%) lo señala como una instancia *para diálogos interinstitucionales* (con escuelas especiales, por ejemplo). Quienes refieren a otros tipos de instancias sin especificar representan un 14,6%.

Aquí es posible inferir que casi la totalidad del universo encuestado desarrolla alguna instancia para el trabajo colaborativo entre docentes, en tanto la proporción de quienes afirman que no desarrollan ninguna de las instancias mencionadas representa solo al 3,1%.

Gráfico 5.7. Distribución de escuelas según tipos de instancias para el trabajo colaborativo entre docentes



Al indagar en las diferencias que se presentan entre sectores de gestión de las escuelas, se observa que el trabajo colaborativo *para la planificación* ha sido más frecuente en el sector de gestión privada (85,4%) que en el estatal (73,3%). Lo mismo sucede, aunque con mayor distancia, para el trabajo colaborativo en el aula, en pareja pedagógica o *en alguna actividad puntual con otra figura*: representa 75,8% en las escuelas de gestión privada y 58,2% en aquellas de gestión estatal. En lo relativo a situaciones de *intercambio sobre el proyecto institucional de la escuela* se muestra una distribución similar entre el sector de gestión privada (59,6%) y el de gestión estatal (58%). En el caso del trabajo colaborativo *para el diseño de apoyos a la inclusión de estudiantes con discapacidad* la tendencia se inclina hacia las escuelas de gestión privada en las que esto es mucho más frecuente (68,7%) que en aquellas de gestión estatal (46,9%). Nuevamente, la referencia al desarrollo de *diálogos interinstitucionales* como objeto del trabajo colaborativo entre docentes, alcanza una representación algo mayor en el sector de gestión privada (52,4%) que en el sector de gestión estatal (47,3%). Otros tipos de instancia para el trabajo colaborativo son mencionados por un 15,3% de las escuelas de gestión privada y por un 14,5% de las escuelas de gestión estatal. Finalmente, quienes afirman que no desarrollan instancias para el trabajo colaborativo entre docentes representan a 3,8% de los equipos directivos de escuelas de gestión estatal y a 0,3% de escuelas de gestión privada.

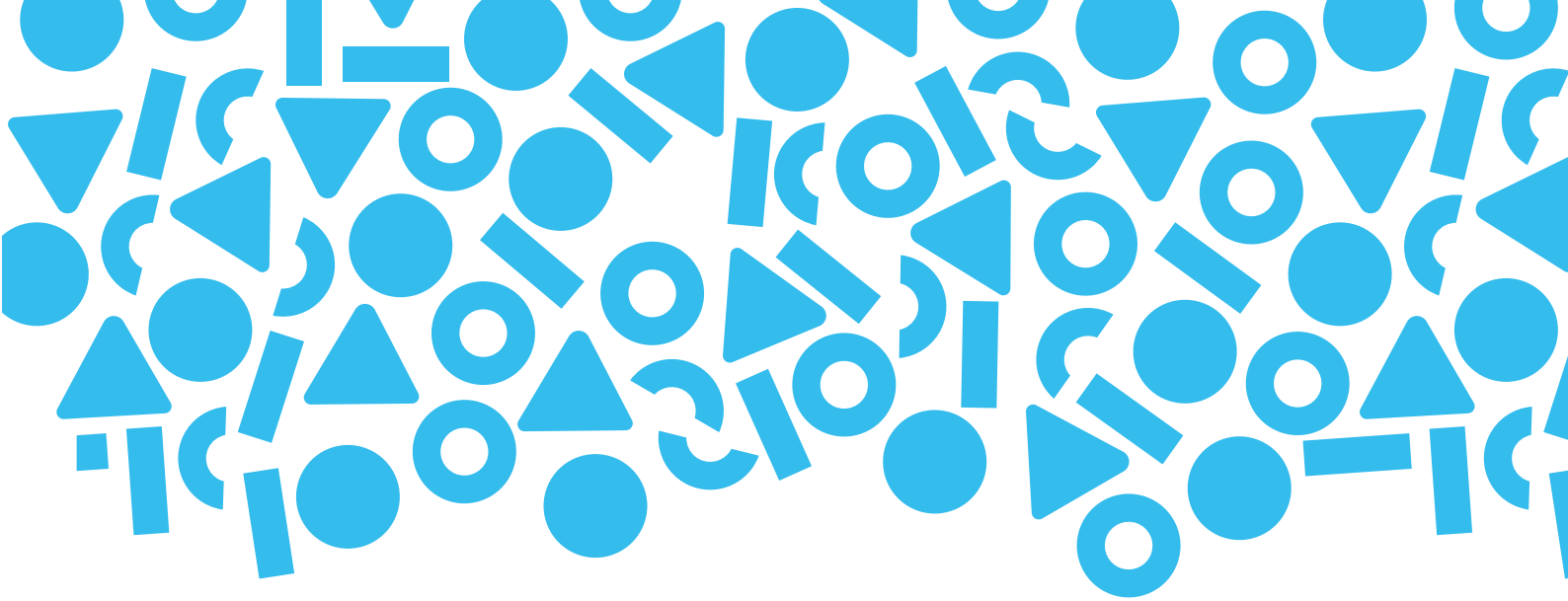
El análisis entre ámbitos pone de relieve otra situación, quizás relativa a los modos en que tradicionalmente se ha organizado la escolarización en el marco de los ámbitos geográficos en que se emplazan las escuelas. Así, el trabajo colaborativo *para la planificación* es mencionado en mayor medida por quienes conducen instituciones del ámbito urbano (82,6%) frente a lo que ocurre en aquellas del ámbito rural (64,9%). Del mismo modo, el trabajo *en el aula, en pareja pedagógica o en alguna actividad puntual con otra figura* también muestra una recurrencia mucho mayor en escuelas urbanas (74%) que en escuelas rurales (42,5%). Respecto de aquel trabajo colaborativo orientado a *situaciones de intercambio sobre el proyecto institucional de la escuela*, no se observan diferencias relevantes (59,4% en el ámbito urbano y 56,5% en el ámbito rural). Sin embargo, el trabajo colaborativo *para el diseño de apoyos a la inclusión de estudiantes con discapacidad* emerge con notable protagonismo en las escuelas urbanas (67,9%, frente a 25,4% en escuelas rurales); al igual que lo que ocurre con el trabajo colaborativo *para el desarrollo de diálogos interinstitucionales*: mientras que en el ámbito urbano la proporción asciende a 60,3%, en el ámbito rural alcanza 29,9%. Respecto de otro tipo de instancias para el trabajo colaborativo, la representación en el ámbito rural es de 15,9% y en el ámbito urbano es de 13,8%. Por último,

vale destacar la alta proporción de directoras y directores del ámbito rural que aluden a la no existencia de dichas instancias de trabajo en las instituciones a su cargo (7,1%) frente a lo que se observa en aquellas del ámbito urbano (0,5%).

Tabla 5.5. Distribución de escuelas según tipos de instancias para el trabajo colaborativo entre docentes por sector de gestión y ámbito

	Sector de Gestión		Ámbito	
	Estatal	Privada	Rural	Urbano
Para la planificación	73,3%	85,4%	64,9%	82,6%
En el aula, en pareja pedagógica o en alguna actividad puntual con otra figura	58,2%	75,8%	42,5%	74%
Para situaciones de intercambio sobre el proyecto institucional de la escuela	58%	59,6%	56,5%	59,4%
Para el diseño de apoyos a la inclusión de estudiantes con discapacidad	46,9%	68,7%	25,4%	67,9%
Para diálogos interinstitucionales (con escuelas especiales, por ejemplo)	47,3%	52,4%	29,9%	60,3%
Otra	14,5%	15,3%	15,9%	13,8%
No existe ninguna instancia	3,8%	0,3%	7,1%	0,5%

Fuente: Evaluación Aprender 2021, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación



6. Conclusiones

En el presente informe temático, se analizaron las trayectorias escolares de las y los estudiantes de nivel primario en Argentina a partir de diferentes dimensiones que fueron relevadas en el operativo Aprender 2021.

En el primer capítulo se presentaron los ejes conceptuales centrales que fundamentan el análisis de las trayectorias escolares, considerando la continuidad y la terminalidad como aspectos fundamentales para garantizar el derecho a la educación.

El segundo capítulo abordó una caracterización de la población evaluada a partir del análisis de los principales rasgos individuales y familiares de las y los alumnos de las escuelas primarias argentinas, así como la identificación del inicio de sus trayectorias escolares. En primer lugar, las características individuales de las y los estudiantes se mostraron a partir de las distribuciones generales de sexo y edad. En segundo lugar, los máximos niveles educativos de las madres y padres del colectivo de estudiantes evaluado, en tanto indicadores del nivel socioeconómico de los hogares, muestran diferencias relevantes entre los sectores de gestión. Esto se evidencia en el hecho de que, por ejemplo, la proporción de madres que completaron el nivel superior o universitario y aquellas que incluso completaron instancias de posgrado, es mayor entre estudiantes de escuelas de gestión privada (21,8% terciario o universitario completo y 24,3% posgrado) que en aquellas de gestión estatal (10,9% terciario o universitario completo y 8,2% posgrado). Asimismo, en términos generales, se observa que los padres alcanzan menores niveles de formación al comparárselos con los máximos niveles educativos observados en las madres.

Por otro lado, al indagar en el acceso a distintos recursos como condiciones para los aprendizajes y la continuidad de las trayectorias, las diferencias halladas entre los distintos sectores de gestión permiten inferir que, en términos generales, las y los alumnos de escuelas de gestión privada acceden en mayor medida a ciertos recursos que suelen incidir positivamente en la continuidad de sus trayectorias escolares.

El análisis respecto de los distintos niveles socioeconómicos evidenció además una alta concentración de estudiantes que pertenecen a hogares con NSE alto en escuelas de gestión privada, mientras que quienes se ubican en hogares con NSE medio o NSE bajo asisten mayormente a instituciones de gestión estatal. El análisis sobre los ámbitos educativos de las escuelas mostró que aquellas y aquellos cuyos hogares pertenecen a los NSE medio y alto, asisten principalmente a escuelas del ámbito urbano, mientras que las y

los estudiantes cuyos hogares se ubican en el NSE bajo mayormente concurren a escuelas rurales. Luego, al indagar en los resultados de las pruebas, se mostró que los niveles de desempeño se incrementan a medida que aumenta el nivel socioeconómico de los hogares de las y los estudiantes.

Lo relativo a la asistencia al nivel inicial y la identificación del momento de ingreso al mismo confirman las distancias ya mencionadas entre el universo de estudiantes que asiste a instituciones de gestión privada y aquel que lo hace a instituciones de gestión estatal. De este modo, los datos mostraron que la proporción de estudiantes que comenzó el nivel inicial antes de los 4 años es mayor en las escuelas de gestión privada (71,3%) en comparación con quienes asisten a escuelas de gestión estatal (54,4%).

Asimismo, al analizar los datos relativos a la asistencia al nivel inicial según el nivel socioeconómico de los hogares de las y los alumnos, se observa que quienes asistieron al nivel inicial desde antes de los 4 años pertenecen en mayor medida a hogares de NSE alto (73,7%) que lo que se observa para quienes pertenecen a hogares de NSE medio (56,7%) o NSE bajo (51,1%).

Si se considera que una mayor permanencia en el sistema educativo, a través de la participación temprana en las instancias de socialización que ofrece la escuela, podría incidir de manera positiva en los aprendizajes y avances académicos, emerge una serie de datos que es importante destacar. Porque aunque esos datos no evidencien que una más temprana incorporación al nivel inicial garantiza mejores resultados en los desempeños (en especial para quienes asistieron al jardín de infantes desde antes de los 4 años de edad o desde los 4 años de edad), de todas maneras es posible afirmar que los desempeños de quienes iniciaron la escolaridad en la sala de 5 años son más bajos en comparación con quienes lo iniciaron antes. La evidencia muestra que el 15,7% de quienes asistieron al jardín desde los 5 años alcanzaron un nivel Avanzado en Lengua, mientras que la proporción de quienes alcanzaron este nivel, pero iniciaron el jardín a los 4 años, representa un 25,7%. En cuanto a Matemática, las y los estudiantes que alcanzaron un nivel Avanzado se distancian en menor medida menos pronunciada entre quienes iniciaron el jardín de infantes a los 5 años (11,7%) y quienes lo iniciaron a los 4 años (17,7%).

En el tercer capítulo se abordaron, en primera instancia, las dinámicas de asistencia y participación del alumnado en clases virtuales y su asistencia a clases presenciales, con

lo cual se recupera un indicador clásico para analizar las trayectorias escolares que se ha visto reconfigurado en el marco del periodo 2020-2021. En segundo lugar, se mostraron las formas de organización que las escuelas construyeron en dicho periodo, a partir de la voz de sus directoras y directores.

Así, por un lado, se observó que la tendencia de asistencia virtual entre sectores de gestión se mantuvo a la baja en las escuelas de gestión estatal. Esto se confirmó tanto para el área de Lengua como para la de Matemática, en cuanto a las mayores proporciones de asistencia a clases virtuales de quienes asisten a instituciones de gestión privada, así como por el hecho de que las y los estudiantes que señalaron no haber asistido a ninguna clase virtual pertenecen en mayores proporciones a escuelas de gestión estatal.

Al profundizar el análisis respecto de la asistencia de las y los alumnos a clases virtuales en relación con el hecho de contar con una computadora para la realización de las tareas escolares, no se observaron diferencias relevantes entre áreas, pero quienes participaron de todas o la mayoría de las clases virtuales afirmaron en mayor medida contar con una computadora para hacer las tareas de la escuela, lo que las y los distancia (en más de 10 puntos porcentuales) de quienes indicaron no contar con este equipamiento en sus hogares.

Por otro lado, en esta línea se indagó en las formas en que las escuelas dieron respuesta a las modalidades de cursada remota o virtual. Al profundizar en los modos de organización de la modalidad de cursada virtual, se evidenció que 2 de cada 10 escuelas no ofrecieron instancias de cursada virtual durante el año 2021; en este sentido, se encontró una mayor representación en escuelas del sector de gestión estatal (24%) que lo observado en aquellas del sector de gestión privada (8,3%). Esta distancia se replica también entre las escuelas de distintos ámbitos, prevaleciendo las instituciones rurales como aquellas que, en mayor medida, no ofrecieron instancias de cursada virtual (34,4% frente a 12,1% de escuelas de ámbitos urbanos). Esto último podría sustentar futuros análisis, en cada uno de estos ámbitos, respecto del acceso diferencial a herramientas tecnológicas y de conectividad, tanto en las escuelas como en los hogares de las y los alumnos.

Las características que asumió la organización en las escuelas, en función de las condiciones epidemiológicas, evidenció en todos los casos un mayor uso de recursos electrónicos o de comunicación a distancia en el año 2020 que en el año 2021. Los datos relevados mostraron que, en el transcurso del año 2020, en las escuelas de gestión privada

se apeló en mayor medida a recursos electrónicos (clases virtuales sincrónicas, tareas enviadas por medios electrónicos o clases grabadas) que en aquellas de gestión estatal. En contrapartida, el uso de cuadernillos y material impreso en dicho periodo fue algo más recurrente en las escuelas de gestión estatal. Asimismo, este último tipo de recursos fue mayormente utilizado en las escuelas de ámbitos rurales que en aquellas de ámbitos urbanos. Valen destacarse aquí las iniciativas tanto nacionales como jurisdiccionales desarrolladas para sostener la continuidad pedagógica, entre las cuales se inscribe por ejemplo, la provisión de cuadernillos impresos a las y los estudiantes.

Para el año 2021, que conllevó pronunciadas diferencias respecto de lo organizativo al interior de las escuelas (y, por cierto, también fuera de ellas), resulta interesante destacar que, al profundizar acerca de los datos relativos a los distintos sectores de gestión en comparación con el periodo anterior, no se evidenciaron diferencias a destacar. Sin embargo, cabe mencionar el hecho de que la utilización de cuadernillos o material impreso para los momentos de no asistencia presencial en este periodo fue levemente más frecuente en el sector de gestión privada que en el estatal.

Además, se indagó entre las y los directivos acerca del alcance que tuvieron las actividades no presenciales en el marco de las escuelas a su cargo. Emergió allí que en la mayoría de las escuelas la totalidad del alumnado realizó tareas en sus casas que complementaban el tiempo de cursada presencial (72%). Este hecho encontró, a su vez, una representación mayor en el sector de gestión privada (80,8%) que en el sector de gestión estatal (69,5%).

Con respecto a la organización de actividades no presenciales, casi la mitad de las y los directivos las refirieron únicamente para el caso de estudiantes que no podían concurrir a la escuela por motivos de salud (47,7%), lo cual nuevamente evidenció una frecuencia mayor en las escuelas de gestión privada (55,4%) que en las escuelas de gestión estatal (45,5%). El análisis entre ámbitos evidenció que aquellos casos en los que la escuela organizó actividades virtuales únicamente para quienes no podían asistir por motivos de salud, fue mucho más frecuente en los ámbitos urbanos (56,1%) que en los ámbitos rurales (30,3%).

Durante 2021, la organización de la escolaridad alrededor del desarrollo de actividades no presenciales, virtuales o a distancia, a las que las y los estudiantes concurrían presencialmente solo para resolver dudas, participar de clases de apoyo o rendir exámenes, mostró una leve mayor recurrencia en las escuelas del ámbito rural (10,2%) que en las instituciones urbanas (7%).

Como es sabido, el sostenimiento de clases presenciales se desarrolló en cada jurisdicción de acuerdo con el nivel de riesgo epidemiológico de los distintos aglomerados urbanos, partidos o departamentos, pueblos o parajes, así como en función de la situación sanitaria de cada una de las escuelas. Al analizar los datos relativos a la asistencia presencial a las clases que la escuela ofreció en el período 2020-2021, se observó en general que las y los alumnos asistieron a instancias presenciales en mayor medida en 2021 que en 2020. Vale destacar que la mayor concentración de estudiantes se halló entre quienes afirmaron haber asistido a todas las clases presenciales dictadas en la escuela tanto en 2020 como en 2021. Los datos relativos a los distintos sectores de gestión mostraron una tendencia de mayor asistencia presencial de estudiantes de escuelas de gestión privada.

En este sentido, al indagar en los motivos por los cuales las y los alumnos faltaron a la escuela, el hecho de encontrarse enfermas o enfermos emergió como la causa más frecuente y motivo de inasistencia todos o algunos días de la semana previa a la prueba Aprender en un 2,1% y en un 63,7% respectivamente. Asimismo, esto se mostró algo más frecuente entre estudiantes del sector de gestión estatal. Luego, la mitad de las y los alumnos señaló como motivo de inasistencia la llegada tarde a la escuela, 5,6% todos los días y 44,7% algunos días de la semana. Al respecto, el hecho de llegar tarde ha sido referido más frecuentemente como motivo de inasistencia algunos días por estudiantes del ámbito urbano (45,4%) que por aquellas y aquellos del ámbito rural (37,3%).

Como respuesta a las condiciones epidemiológicas imperantes en el año 2021 y en concordancia con las disposiciones tanto nacionales como jurisdiccionales, una alta proporción de escuelas ofreció instancias de presencialidad a las que las y los estudiantes concurren todos los días, todas las semanas (75,3%). Esta forma de organizar la asistencia presencial fue mayor en el sector de gestión estatal (76,9%) que en el sector de gestión privada (68,7%); no obstante, las instituciones a las que el alumnado concurre todos los días, pero en semanas alternadas fueron en mayor medida escuelas de gestión privada (25,2%) que escuelas de gestión estatal (16,2%).

La distribución de escuelas respecto de las formas de organización de la asistencia presencial en función de los ámbitos educativos mostró una frecuencia mucho mayor en aquellas instituciones a las que las y los estudiantes concurren todos los días, todas las semanas en el ámbito rural (85,2%) que en el ámbito urbano (68,6%). La tendencia se invirtió en relación a aquellos casos en los que las y los estudiantes concurren a la escuela todos los

días, pero siguiendo un esquema de semanas alternadas ya que en el ámbito urbano estas escuelas representaron un 23,9% mientras que en el ámbito rural alcanzaron un 9,1%.

Al indagar en las principales causas que los equipos directivos atribuyeron a las inasistencias del colectivo de estudiantes a las instancias de cursada presencial, emergió con destacada elocuencia la mención a motivos de salud: una amplia mayoría refiere la enfermedad de las y los estudiantes (73,8%); situaciones de aislamiento familiar por contacto estrecho de COVID-19 (59,9%); enfermedad de algún familiar (38,5%) y situaciones de aislamiento del curso por contacto estrecho de COVID-19 (19,3%). Este tipo de causas de inasistencia relativas a cuestiones de salud fue notablemente más frecuente en el sector de gestión privada que en el estatal (82,8% y 71,7% respectivamente); situaciones de aislamiento familiar por contacto estrecho de COVID-19 (82,2% y 54,7% en cada caso); enfermedad de algún familiar (46,4% y 36,7% respectivamente) y situaciones de aislamiento del curso por contacto estrecho de COVID-19 (31,3% y 16,5% en cada caso). Resultaría esclarecedor indagar tanto en las formas de organización de la escolaridad desarrolladas en el marco de las escuelas de gestión privada, como en aquellos aspectos relativos a las normas de los regímenes de asistencia de docentes y estudiantes, para conocer la medida en que esas formas incidieron en las diferencias halladas entre sectores de gestión. En esa línea, datos como estos podrían inaugurar futuros análisis que profundicen en las distancias que se observaron entre ámbitos para iluminar el hecho de que las situaciones de aislamiento familiar por contacto estrecho de COVID-19 se mostraron mucho más recurrentes como causa de inasistencia en las escuelas del ámbito urbano (72%) que en las del ámbito rural (41,6%).

El cuarto capítulo abordó los datos relativos a la repitencia de las y los alumnos del nivel primario y se focalizó en cómo ese hecho, entendido en el marco del sistema como un desfase, incidió en sus avances y aprendizajes. En este sentido, se presentaron además los datos relativos a la condición de sobreedad de la población evaluada.

Respecto de la repitencia, la tendencia de desigualdad entre sectores de gestión se replica y evidencia que, entre quienes no repitieron, la mayor proporción se ubica en escuelas de gestión privada (97,6%) con una distancia de casi 10 puntos porcentuales de las de gestión estatal (88,2%). En línea con esto, los datos mostraron que a mayor nivel socioeconómico de los hogares a los que pertenecen las y los alumnos, menor es la tasa de repitencia. Así, quienes nunca repitieron de grado, se ubican mayormente en hogares de NSE alto (97,9%),

lo que los distancia significativamente de aquellas y aquellos pertenecientes a hogares de NSE bajo que nunca repitieron de grado (72,8%).

El análisis evidenció además que la proporción de estudiantes que repitieron una vez, se reduce a medida que se incrementa el máximo nivel educativo de sus madres. En contraste, las mayores concentraciones de quienes nunca repitieron corresponden a estudiantes cuyas madres cursaron y no completaron el nivel secundario (90,6%), completaron el nivel secundario (92,7%), cursaron y no completaron el nivel superior o universitario (94%), completaron el nivel superior (95,4%) o realizaron estudios de posgrado (97,2%). En paralelo, los datos sugieren que la incidencia del nivel de formación de los padres en la repitencia de sus hijas o hijos pareciera ser levemente menor que aquel de las madres. En este sentido, para aquellos casos en los que no hubo repitencia, la proporción de padres que alcanzaron niveles que se ubicaron desde no haber asistido nunca a la escuela hasta haber cursado y no completado el nivel secundario, se mostró algo superior que la proporción de madres; y, al contrario, para aquellos casos de estudiantes que sí repitieron (en especial un grado o dos) la proporción de padres con los mencionados máximos niveles educativos fue mayor respecto de la observada para las madres. Es posible inferir además que la incidencia diferencial de la formación de madres y padres se hizo más evidente en aquellos casos en los que el máximo nivel educativo no alcanzó el secundario completo ya que los valores de repitencia entre madres y padres tendieron a acercarse en aquellos casos en los que éstos contaban con una formación completa en el nivel secundario o superior a aquellas.

Una tendencia similar se observó al analizar las edades de comienzo del nivel inicial en cruce con los años de repitencia en el nivel primario. Al indagar en forma específica en la cantidad de veces que las y los alumnos evaluados repitieron de grado según su asistencia al nivel inicial, se observó que quienes nunca repitieron se concentran mayormente entre aquellas y aquellos que asistieron al jardín de infantes antes de los 4 años de edad (92,4%) o desde esta edad (92,7%), en comparación con quienes lo hicieron desde los 5 años (87%) e incluso menos que quienes no asistieron al jardín (74,1%).

Los niveles de desempeño encuentran asimismo una asociación inversamente proporcional con la cantidad de años de repitencia. Así, quienes no repitieron ningún año de la escolaridad alcanzan niveles de desempeño mayores en Lengua, que quienes repitieron una, dos o tres veces. Vale mencionar que, para el área de Matemática, esta asociación

muestra diferencias entre quienes no repitieron ningún grado y alcanzan un desempeño Por debajo del nivel básico en mayor medida que aquellas y aquellos que alcanzan un nivel Avanzado.

Un segundo aspecto abordado en el marco del cuarto capítulo refirió a la condición de sobreedad de las y los alumnos. Allí vale destacar que sólo 1 de cada 10 estudiantes del nivel primario se encontró en condición de sobreedad para el grado en curso, situación que se relaciona con la relevada respecto de la repitencia del universo evaluado, ya que casi la totalidad de quienes no repitieron nunca se encuentran en edad teórica (97,8%) o menos (97,6%). En consecuencia, la proporción de quienes se hallan en edad teórica descende a medida que aumenta la cantidad de años de sobreedad. Cabe mencionar, en relación a las desigualdades que son pasibles de ser identificadas a partir del análisis comparado entre sectores de gestión que, en las instituciones de gestión estatal se encontró una mayor proporción de estudiantes que excedían en un año o más la edad teórica de 11 años.

Asimismo, los datos permitieron inferir un alto grado de asociación entre la repitencia y la caracterización de hogares con NSE bajo, ya que quienes se ubican en la edad teórica de 11 años o menos corresponden en mayor medida a hogares de NSE alto (88,8% y 7,9% respectivamente), seguidos por quienes corresponden a hogares de NSE medio (83,3% y 7,5% en cada categoría) y quienes integran hogares de NSE bajo (71,3% y 7,5% en cada caso).

Al analizar los datos relativos a la condición de sobreedad del universo evaluado en relación con los aprendizajes, se evidenció que los niveles de desempeño en las áreas evaluadas descendieron marcadamente entre quienes excedían en un año la edad teórica, proporción que se incrementa a medida que aumenta la cantidad de años de sobreedad.

En términos generales, los hallazgos relativos a la repitencia de las y los alumnos del nivel primario podrían aportar información acerca de los efectos que tiene la práctica de retención en el mismo año. Si bien dicha práctica busca fortalecer los aprendizajes, lo que sucede efectivamente, al menos en lo que refiere a los desempeños en las pruebas, pareciera ser lo contrario. Asimismo, la asociación entre los distintos niveles de sobreedad con que cuenta el universo evaluado y sus desempeños en las pruebas, evidencian el acompañamiento específico que demanda esta población.

El quinto capítulo focalizó en la acción de las escuelas. Se analizó allí, en primer lugar, el alcance de los problemas de repitencia y abandono antes de la pandemia para profundizar luego en lo que sucedió respecto del abandono escolar específicamente en el período de aislamiento. En función de ello, se consultó a las y los directores por el desarrollo de prácticas de acompañamiento. Esta información sustentó luego el análisis de los desempeños de las y los alumnos en función del desarrollo de distintos tipos de prácticas de acompañamiento en el marco de las escuelas a las que asistían. Del mismo modo, también en función del desarrollo de este tipo de prácticas, se indagó acerca de los niveles de abandono escolar. Por último, se avanzó en la identificación de los distintos tipos de prácticas de acompañamiento y de las instancias de trabajo colectivo en el marco de las escuelas.

A partir de estos datos, es posible realizar varias afirmaciones. Alrededor de la mitad de los equipos directivos encuestados identificó que la repitencia, en el periodo previo a la pandemia, representaba un problema en las escuelas a su cargo: de carácter menor (25,8%), de carácter moderado (14,3%) o de carácter grave (2,2%). La percepción de que la repitencia no representó un problema fue mucho más recurrente en escuelas de gestión privada (83,3%) que en aquellas del sector de gestión estatal (51,7%).

Al mismo tiempo, sólo una cuarta parte del universo censado identificó el abandono escolar como un problema característico de la escuela que conducían. Al respecto, aquellas escuelas en las que el abandono no fue percibido como un problema, fueron mayormente instituciones de gestión privada (94,9%) que de gestión estatal (70,1%).

Siete de cada 10 directoras y directores afirmaron que el abandono escolar durante la pandemia por COVID-19 fue igual al periodo previo. Las y los directivos de gestión privada lo afirmaron en mayor medida (84%) que sus pares de instituciones de gestión estatal (63%). Asimismo, los datos también indicaron que el abandono escolar fue más frecuente en el sector de gestión estatal: quienes señalaron que, durante la pandemia, el abandono fue mayor que en momentos previos representaron un 20,8%, mientras que la proporción fue menor en las escuelas de gestión privada (8,8%). Sin embargo, los datos no son concluyentes ya que aquella porción que indicó que el abandono en esta etapa fue menor que en periodos previos también pertenece mayoritariamente al sector de gestión estatal (16,2% frente al guarismo que alcanzan quienes conducen instituciones del sector de gestión privada: 7,2%).

Vale subrayar el hecho de que una amplia mayoría de directoras y directores señaló que, en el marco de la escuela, se desarrollaron prácticas de acompañamiento a las trayectorias de sus estudiantes (86,9%). En este sentido, se observaron diferencias relevantes entre ámbitos: un mayor desarrollo de prácticas de acompañamiento en las escuelas del ámbito urbano (93,5%) que en aquellas del ámbito rural (76,9%). Asimismo, las directoras y directores de las escuelas rurales indicaron en mayor medida que el desarrollo de prácticas de acompañamiento no era necesario (11,5%) a diferencia de lo observado en las instituciones urbanas (3%).

La lectura de los datos sobre las prácticas de acompañamiento que se desarrollan en las escuelas primarias censadas, no evidenció diferencias a destacar entre los niveles de desempeño de las y los alumnos, en ninguna de las áreas evaluadas en función del desarrollo o no de dichas prácticas. Esto puede deberse a cuestiones estrictamente temporales en las que es preciso detenerse. Allí, el desarrollo de prácticas de acompañamiento puede no haber mostrado una incidencia directa en la mejora de los resultados en las pruebas en virtud del tiempo que implica que dichas prácticas tengan efecto en los aprendizajes. Sin embargo, los casos de equipos directivos que afirmaron que en las escuelas a su cargo no era necesario desarrollar prácticas de acompañamiento, emergieron de manera elocuente ya que ese hecho se constató en los altos niveles de desempeño de las alumnas y alumnos que asisten a dichos establecimientos, en especial en lo que respecta al nivel Avanzado, corroborando la percepción de dichas autoridades.

En suma, si bien se reconoce la pertinencia de ciertas decisiones a partir de una atinada percepción de la realidad institucional, por el modo en que han sido relevados, estos datos no permiten afirmar que el desarrollo de prácticas de acompañamiento a las trayectorias incida en los aprendizajes mensurados por las pruebas Aprender. La dificultad de relevar información fiel y pertinente respecto de la relación entre las prácticas de acompañamiento y los aprendizajes, configura un desafío a fin de construir datos para orientar y acompañar las decisiones en los distintos niveles de concreción. Sin embargo, este hecho no puede desvirtuar el papel que tienen el Estado y las escuelas a la hora de acompañar las trayectorias escolares de las y los alumnos, ni tampoco permitir que esas prácticas se transformen en una preocupación individual.

Luego, al indagar en los niveles de abandono durante el periodo de pandemia en función del desarrollo de prácticas de acompañamiento, los datos acompañan lo señalado previamente

acerca de los niveles de desempeño del alumnado. En línea con dicha lectura, se observó que aquellos casos de equipos directivos que afirmaron que en las escuelas a su cargo las prácticas de acompañamiento a las trayectorias no eran necesarias, representan la menor proporción entre quienes identificaron que el abandono escolar se incrementó en el periodo de la pandemia (5,6%). Lo contrario se observó entre quienes, identificando un incremento en el abandono, afirmaron mayoritariamente que en las escuelas a su cargo sí se desarrollaron prácticas de acompañamiento a las trayectorias (19,9%), reconociendo de alguna manera desde la acción institucional ese incremento en el abandono.

Respecto de los tipos de prácticas de acompañamiento es posible inferir, según lo declarado por directoras y directores, que casi todas las escuelas primarias implementaron una adecuación de las propuestas de enseñanza a las necesidades de las y los estudiantes (70,4% la señalaron como muy frecuente y 25,6%, como medianamente frecuente); seguido por el abordaje de la enseñanza a través de temas interdisciplinarios (44,4% indicaron que es muy frecuente y 41,9%, que es medianamente frecuente).

Al focalizar en la comparación entre los distintos sectores de gestión, el análisis de los datos evidenció una mayor frecuencia de todos los tipos de prácticas de acompañamiento en las escuelas de gestión estatal. Esto inaugura futuros análisis acerca de los motivos que llevan a las escuelas de este sector de gestión a reconocer la necesidad, construir, planificar y desarrollar este tipo de prácticas respecto del sostenimiento de las trayectorias escolares de niñas y niños. Luego, en relación a los ámbitos educativos, si bien las diferencias no evidenciaron una tendencia clara, es posible conjeturar que las estrategias de retención específicas fueron más frecuentes en los ámbitos de escolarización rural.

Por último, para indagar en otro tipo de propuestas que podrían apuntalar el trabajo en torno del acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes, se consultó a los equipos directivos acerca del desarrollo e implementación, en el marco de las escuelas a su cargo, de distintas instancias para el trabajo colaborativo entre docentes. En términos generales, es posible inferir que casi la totalidad de las escuelas desarrolló alguna instancia para el trabajo colaborativo entre docentes, en tanto la proporción de quienes afirmaron que no existió ninguna de las instancias mencionadas representa solo al 3,1% de dichas instituciones. Respecto de los distintos tipos de instancias, emergió como la práctica más recurrente el trabajo colaborativo para la planificación (75,6%); lo cual, a su vez, ha sido más frecuente en el sector de gestión privada (85,4%)

que en el estatal (73,3%). Lo mismo sucedió, aunque con mayor distancia, para el trabajo colaborativo en el aula, en pareja pedagógica o en alguna actividad puntual con otra figura, alcanzando una proporción de 75,8% en las escuelas de gestión privada y, de 58,2% en aquellas de gestión estatal.

El análisis entre ámbitos puso de relieve otra situación, quizás relativa a los modos en que tradicionalmente se ha organizado la escolarización en el marco de los ámbitos geográficos en que se emplazan las escuelas. Los datos sobre el trabajo colectivo en el marco de las escuelas rurales se muestran significativamente distantes respecto de lo observado en las escuelas de ámbitos urbanos, lo cual podría relacionarse con la cantidad de docentes que conforman las plantas de las escuelas y las modalidades de asistencia. Así, el trabajo colaborativo para la planificación fue mencionado en mayor medida por quienes conducen instituciones del ámbito urbano (82,6%) frente a lo que ocurre en aquellas del ámbito rural (64,9%). Del mismo modo, el trabajo en el aula, en pareja pedagógica o en alguna actividad puntual con otra figura, también mostró una recurrencia mucho mayor en escuelas urbanas (74%) que en escuelas rurales (42,5%). Se suman a estos datos el protagonismo que adquirió la ausencia de instancias de trabajo colectivo en las instituciones rurales (7,1%) frente a lo que se observó en aquellas del ámbito urbano (0,5%).

El análisis presentado evidencia situaciones de suma desigualdad entre las y los alumnos a la hora de sostener sus trayectorias escolares. Esto se observa en especial a partir de las desigualdades socioeconómicas, dado que el hecho de sostener la asistencia, la participación y lograr aprendizajes, se apoya en buena medida en la disponibilidad de recursos materiales que apuntalan la escolaridad. Como fuera afirmado en otros documentos de la Serie Aprender 2021, “el deterioro en los resultados se encuentra ligado de manera insoslayable a las desigualdades que atraviesan a los estudiantes por fuera de la escuela”¹⁷. Vale mencionar que las características sociales, demográficas y económicas, no solo operan como condiciones de los aprendizajes y del avance académico, sino que, además, funcionan u operan como la base de sostenimiento de las trayectorias escolares.

No obstante, vale indagar en futuros relevamientos, acerca de los obstáculos que se interponen al aprendizaje o a la construcción de vínculos en el marco de la escuela en aquellas y aquellos que no se encontraron en condiciones de iniciar o sostener su trayectoria escolar en línea con la edad teórica que estructura el tránsito por el sistema educativo. Dichas indagaciones deberán proporcionar información que permita, tanto al Estado nacional como

¹⁷ Informe nacional de resultados Aprender 2021: Análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones, p. 149.

a las jurisdicciones y las escuelas, construir formas alternativas de acompañar el sostenimiento de dichas trayectorias, entendiendo que se trata de una responsabilidad común.

Resulta importante destacar aquí el análisis de las condiciones de escolarización que ofrecen las instituciones educativas, en tanto deja en evidencia los aciertos y desafíos de transformación que en forma persistente y desde hace mucho tiempo, emergen como una necesidad insoslayable para garantizar el derecho a la educación. Así, las formas en que las escuelas dieron respuesta a la escolaridad en el periodo 2020-2021 materializan los modos en que se ha alojado a un universo de alumnas y alumnos cuya cotidianeidad está enmarcada por realidades sociales muchas veces desiguales. Vale recordar que la acción de las escuelas se configura en base a reglas que, en muchas ocasiones, condicionan y exceden las voluntades individuales. En este sentido, y aunque sea solo en parte pero de una manera profundamente prioritaria, la atención sobre la acción de las escuelas se sustenta en el hecho de que los ámbitos institucionales, en virtud de su anclaje territorial, pueden ofrecer condiciones para sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes singulares. Si bien dichos sujetos portan historias y viven en el marco de hogares bajo condiciones materiales particulares, las diferencias entre ellas y ellos no pueden determinar el recorrido que desarrollen por el sistema educativo. Por consiguiente, el trabajo que se desarrolla desde las distintas instancias nacionales y jurisdiccionales busca fortalecer las condiciones para seguir garantizando el derecho a la educación de todas y todos.

Director Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa:

Tomas Ciocci Pardo.

Directora de Evaluación Educativa:

Paula Viotti.

Coordinadora Gral. de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE):

Oriana Peretti.

Elaboración del informe:

Equipo de Gestión de la Información:

Melina Polo (coordinadora), Mariano de Martino y Lucía Santiago.

Equipo de Instrumentos de contexto:

Andrea Finotti (coordinadora), Nadia Montesano y Sofia Cugliari.

Equipo de Metodología:

Quimey Laussus Frusso (coordinador), Elisa Marilina Zayas, María Jones y Rocío Feniello.

Equipo de comunicación:

Flavia Petrini (Coordinadora).

Diseño editorial: Cecilia Román Ulloa.

Edición: Mercedes Mac Donnell