



Encuesta a docentes

Evaluación Integral de la Educación Primaria 2021

INFORME DE RESULTADOS

Plan Nacional
de Evaluación Educativa
2021-2022

 **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

Unidad 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

Encuesta a docentes : Evaluación Integral de la Educación Primaria 2021 :
informe de resultados / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio
de Educación de la Nación, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1580-6

1. Acceso a la Educación. 2. Derecho a la Educación. 3. Educación Pública. I. Título.
CDD 371.2002

Contenidos

1. Introducción	5
1.1. Presentación del estudio	7
1.2. Cantidad de escuelas en las que trabaja cada docente, secciones y estudiantes a cargo	8
2. Características organizativas del trabajo y del grado/sección a cargo en el contexto de regreso a la presencialidad	10
2.1. Modalidad más frecuente de organización del trabajo en el grado o sección	10
2.2. Características de la organización del trabajo no presencial o virtual	12
2.3. Características de la organización del trabajo en la presencialidad	17
2.4. Trayectorias de las y los estudiantes a cargo	22
3. Aspectos didácticos de las propuestas de enseñanza	27
3.1. Actores que intervienen en el diseño de la propuesta de enseñanza	27
3.2. Implementación de la propuesta, desarrollo de las prácticas de enseñanza	30
3.3. Estrategias de priorización y planificación de los contenidos incluidas en la propuesta de enseñanza actual	33
3.4. Proyectos de inclusión educativa	47
4. Seguimiento de los aprendizajes durante el ciclo lectivo 2021	53
4.1. Actividades pedagógicas de retroalimentación	53
4.2. Instancias de evaluación	54
4.3. Actividades para acompañar a estudiantes con dificultades en las evaluaciones aplicadas	61
5. Condiciones del trabajo docente durante el ciclo lectivo 2021	65
5.1. Percepciones sobre el nivel de trabajo docente	65
5.2. Condiciones para el desarrollo de la actividad docente	68
5.3. Instancias de trabajo colectivo en la escuela	81
6. Recursos para la enseñanza durante el ciclo lectivo 2021	83
6.1. Equipamiento para el desarrollo de las tareas docentes	83
6.2. Conectividad para la planificación y el desarrollo de las tareas docentes	85
6.3. Espacio/s físico/s para el desarrollo de las tareas docentes	86
6.4. Aspectos que se modificaron en las prácticas de enseñanza y que se considera positivo sostener en contextos de pospandemia	87
7. Consideraciones finales	89
8. Anexo metodológico	102

1. Introducción

El Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022 tiene por objetivo generar, sistematizar, valorar y difundir evidencias sobre la situación de la educación primaria y secundaria en Argentina durante el período de funcionamiento excepcional del sistema educativo que impuso la pandemia.

El Plan, diseñado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa y aprobado por la Resolución del CFE N°396/2021, posee un carácter complejo e integral en tanto se propone relevar y analizar información referida a distintas dimensiones de la educación escolar: la enseñanza, el aprendizaje, los cambios en la organización y funcionamiento escolar, las trayectorias escolares de las y los estudiantes, y las condiciones materiales e institucionales en las que se desarrollaron tales procesos.

El análisis de las mencionadas dimensiones se combina con una diversificación de las estrategias e instrumentos de relevamiento. De este modo, el Plan apunta a producir información pertinente para dar cuenta de la complejidad propia del sistema educativo, promoviendo una toma de decisiones basadas en evidencia. En este sentido, se prevé que la provisión de información rigurosa oriente a las autoridades correspondientes en el diseño de políticas educativas nacionales y jurisdiccionales destinadas a reorganizar y acompañar las trayectorias escolares, reducir las brechas de aprendizajes e identificar innovaciones (tanto organizacionales, como curriculares y didácticas) que potencien los aprendizajes.

Este informe presenta los resultados preliminares de la encuesta aplicada a docentes de todos los años de la educación primaria, cuyos objetivos fueron:

- Conocer y sistematizar qué se enseñó en el marco de los procesos de priorización curricular aprobados por cada una de las jurisdicciones.
- Caracterizar la heterogeneidad de las condiciones materiales e institucionales de organización de la enseñanza y del trabajo de los y las docentes.
- Caracterizar cómo se han reorganizado las prácticas de enseñanza durante la pandemia, desde el punto de vista institucional y didáctico, e identificar innovaciones producidas por las y los docentes que resulten útiles para la definición de políticas educativas post pandemia, prestando especial atención a: la priorización de contenidos, la organización en ciclos, las prácticas de evaluación formativa, el uso de tecnologías, la reorganización del tiempo escolar, y la generación de criterios para la definición de agrupamientos distintos de la sección escolar.
- Evaluar, desde la perspectiva de los equipos docentes, los alcances y limitaciones de los lineamientos político-pedagógicos, las ofertas de capacitación y los materiales educativos producidos a nivel nacional, federal y provincial, para acompañar la reorganización de la enseñanza en el contexto de la pandemia.

El presente informe se encuentra organizado en ocho capítulos. En el primero se presentan las dimensiones generales del estudio y se caracteriza, en primera instancia, el trabajo de las y los docentes a partir del análisis de indicadores respecto de la cantidad de instituciones de desempeño, cantidad de secciones y estudiantes a cargo.

En el segundo capítulo, se analizan las características organizativas del trabajo en el grado o sección a cargo, en el contexto de regreso paulatino a la presencialidad en las escuelas. Allí se indaga acerca de las características que asumió el trabajo en su modalidad presencial, no presencial y combinada en respuesta a las condiciones de cada institución educativa y las condiciones epidemiológicas en cada jurisdicción. Asimismo, se analiza en este apartado en qué medida el alumnado pudo sostener su escolaridad en estas condiciones de excepcionalidad.

El tercer capítulo se focaliza en los aspectos relativos a la organización del trabajo pedagógico y de los contenidos de la enseñanza. Fueron relevados aspectos didácticos referidos al diseño de propuestas de enseñanza, estrategias de priorización y planificación, así como también el trabajo con estudiantes con proyectos de inclusión educativa.

El cuarto capítulo presenta el análisis del seguimiento de los aprendizajes durante el ciclo lectivo 2021 a partir de los modos de retroalimentación e información de los procesos de aprendizaje, y a través de las formas en que las y los docentes encuestados acompañaron las trayectorias escolares del alumnado. En los capítulos tercero y cuarto los resultados se analizan además por ciclo de enseñanza y, en algunos casos, los datos se desagregan por área curricular.

En los capítulos quinto y sexto se aborda un análisis de las condiciones para la enseñanza durante el ciclo lectivo 2021. Así se destacan, por un lado, las percepciones que el universo de docentes tiene respecto de su trabajo en este período, los cambios organizacionales y la modificación de dinámicas laborales; y, por otro lado, los recursos para la enseñanza disponibles para el cuerpo docente durante el mencionado ciclo lectivo.

Las conclusiones se desarrollan en el séptimo capítulo, mediante la presentación de una lectura transversal de los resultados de la encuesta. Por último, en el capítulo octavo se pone a disposición el Anexo Metodológico del presente estudio.

Cabe recordar que los resultados se restringen al nivel primario de educación y, en cada capítulo, son analizados por sector de gestión y ámbito de los establecimientos educativos en los que se desempeña el conjunto de docentes.

1.1. Presentación del estudio

Para el desarrollo de esta encuesta se diseñó un cuestionario *online* autoadministrado con opciones de respuesta preestablecidas. Se incluyeron además preguntas abiertas que no son consideradas en el presente informe. Intervinieron en la elaboración del instrumento los equipos de trabajo de la Dirección de Evaluación Educativa dependiente de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Otras áreas del Ministerio de Educación de la Nación realizaron aportes fundamentales para el desarrollo de este estudio. En la medida en que se utilizó la muestra de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) desarrollada durante el año 2020, la implementación de la encuesta tuvo como base los acuerdos realizados oportunamente con las autoridades de las jurisdicciones.

De este modo, a lo largo del mes de septiembre de 2021, un total de 6.165 docentes de escuelas de nivel primario de todo el país respondieron la encuesta. Esto arroja una tasa de participación del 61,5%.

Para la construcción de la muestra se tomó como referencia a las 2.782 escuelas primarias que participaron de la ENPCP 2020. El universo fue constituido por docentes de todos los grados de la educación primaria a cargo de las siguientes áreas curriculares: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (ver Anexo metodológico).

Cada docente que participó de la encuesta fue diferenciada/o por ciclo de enseñanza del nivel: Primer y Segundo Ciclo. Al respecto, es importante considerar la estructura de organización del nivel primario adoptada por cada jurisdicción¹, ya que en este nivel se considera Primer Ciclo a los primeros tres grados y Segundo Ciclo a los tres últimos, cuando la primaria se extiende seis años, y a los cuatro últimos grados, cuando es de siete.

Es dable mencionar que, en el presente informe, no se atienden las diferencias jurisdiccionales. Por último, la difusión y publicación de los resultados preserva el anonimato de los actores participantes y la confidencialidad de la información relevada.

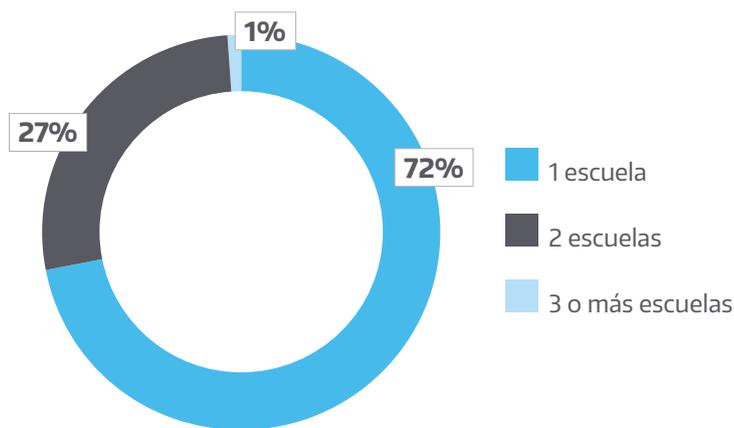
¹ En Argentina, las jurisdicciones organizan sus sistemas educativos del siguiente modo: con estructura de seis años para cada nivel las provincias de Buenos Aires, Catamarca, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del Fuego y Tucumán. Con estructura de siete años de educación primaria y cinco de educación secundaria, las provincias de Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

1.2. Cantidad de escuelas en las que trabaja cada docente, secciones y estudiantes a cargo

A continuación, se presenta información que permite caracterizar el trabajo de cada docente encuestada/o a partir de una serie de indicadores. En primer lugar, se indagó acerca de la cantidad de instituciones educativas en las que se desempeña la muestra de docentes. Luego, se consultó tanto por la cantidad de grados o secciones como por la cantidad de alumnas y alumnos que tienen a cargo. Fueron consideradas todas las instituciones educativas que se mencionaron.

La mayoría del cuerpo docente afirma trabajar en una escuela (72%), el 27% lo hace en dos escuelas y sólo el 1% señala desempeñarse en 3 escuelas o más.

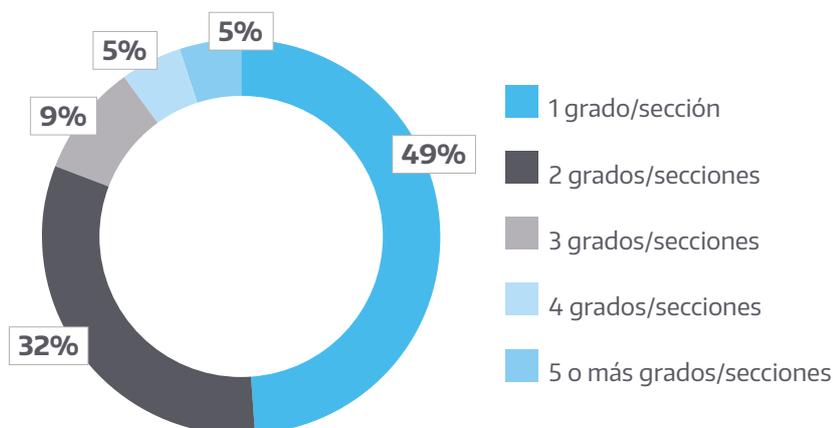
Gráfico 1.2.1. Cantidad de escuelas en las que trabajan las y los docentes



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

La mitad de las y los docentes indica tener un grado a cargo (49%); el 32% señala que tiene dos grados; el 9%, tres grados; el 5%, cuatro grados, y el 5% restante menciona tener a su cargo 5 grados o más.

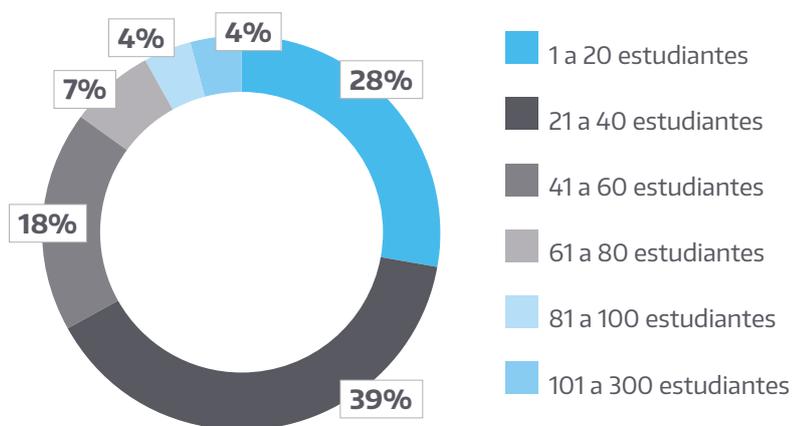
Gráfico 1.2.2. Cantidad de grados/secciones a cargo



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Respecto de la cantidad de estudiantes a cargo teniendo en cuenta la totalidad de instituciones donde se desempeñan, el 67% señala tener hasta 40, el 18% entre 41 y 60, el 7% entre 61 y 80, y el 8% más de 80.

Gráfico 1.2.3. Cantidad de estudiantes a cargo



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME



Más de 6 mil docentes

de nivel primario de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de todo el país respondieron la encuesta en línea.

2. Características organizativas del trabajo y del grado/sección a cargo en el contexto de regreso a la presencialidad

Desde el año 2020, la organización funcional del trabajo en el interior de las instituciones educativas atravesó un proceso de revisión integral y progresiva. Así, los diversos actores del sistema educativo en sus distintos niveles de concreción, se vieron instados a revisar las formas escolares habituales respecto a la utilización de los tiempos, los modos en que se habitan los espacios y las distintas configuraciones de agrupamientos para el trabajo pedagógico.

La intensificación de la presencialidad escolar se dispuso² considerando la mejora relativa en las condiciones sanitarias, el avance en la vacunación de la población general, y previendo que las condiciones institucionales permitieran el cuidado de la salud y el respeto al distanciamiento mínimo establecido entre estudiantes, docentes y demás actores institucionales. Sin embargo, las circunstancias epidemiológicas y sanitarias determinaron condiciones fluctuantes en cada jurisdicción para el regreso paulatino a la presencialidad. En este marco, el trabajo de las y los docentes asumió distintas particularidades que se analizarán en el presente informe.

2.1. Modalidad más frecuente de organización del trabajo en el grado o sección

Mediante la Resolución CFE N°366/2020 fueron establecidas tres formas de escolarización:

- presencial (asistencia regular todos los días de la semana con el resguardo de que sólo podrá implementarse siempre que la relación entre la cantidad de estudiantes y el espacio físico permita cumplir con el distanciamiento establecido en los protocolos);
- no presencial (toda la escolaridad se cursa sin asistencia presencial, porque se trata de escuelas en las que no pueden habilitarse actividades presenciales o porque refiere a estudiantes pertenecientes a grupos de riesgo sanitario);
- combinada (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).

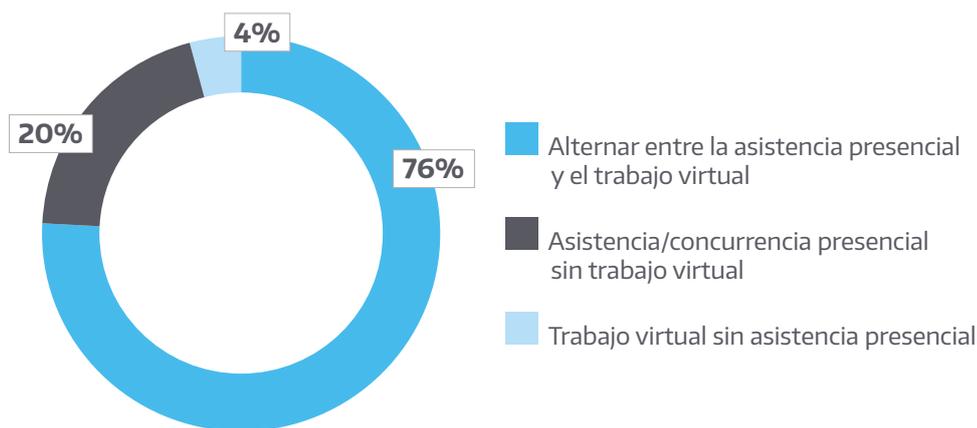
Asimismo, a inicios del ciclo lectivo actual, se establecieron los *Principios y pautas para apertura de las escuelas y la reanudación de clases presenciales en todo el país bajo condiciones de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad educativa*³, que sientan las bases para la organización del regreso paulatino a las aulas contemplando la incorporación de nuevas formas de organización, producto de los períodos excepcionales de escolaridad.

² Resolución CFE N° 400/2021. Por la cual se aprueba el *Documento marco de modificación al protocolo para la presencialidad escolar*, 26 de agosto de 2021.

³ Resolución CFE N° 387/2021.

En el interior del universo encuestado, los resultados indican que para la mayoría de las y los docentes (76%) la modalidad de organización del trabajo en el grado/sección por el cual se le consulta, fue el mantenimiento de una alternancia entre la asistencia presencial y el trabajo virtual. Se muestra significativo el porcentaje de docentes que declaran haber mantenido una concurrencia presencial sin instancias virtuales (20%). Por otro lado, sólo un 4% indica haber desarrollado trabajo eminentemente virtual sin asistencia presencial.

Gráfico 2.1.1. Modalidad más frecuente de organización del trabajo en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Tabla 2.1.1. Modalidad más frecuente de organización del trabajo en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Alternar entre la asistencia presencial y el trabajo virtual	74%	83%	64%	81%
Asistencia/concurrencia presencial sin trabajo virtual	21%	14%	32%	15%
Trabajo virtual sin asistencia presencial	5%	3%	4%	4%
Total:	100%	100%	100%	100%

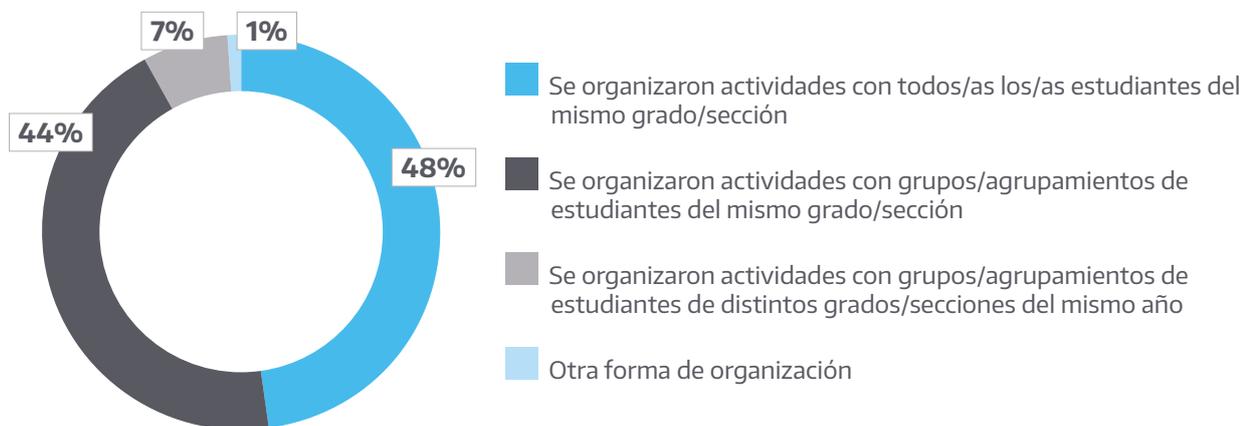
Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

2.2. Características de la organización del trabajo no presencial o virtual

Los equipos docentes en conjunto con las escuelas en las que se desempeñan, debieron definir y planificar las instancias no presenciales de actividad escolar contemplando, por un lado, los niveles de autonomía del alumnado (según sus edades y trayectorias) y por otro, la disponibilidad de recursos necesarios para el desarrollo de las actividades en cada uno de los hogares.

Respecto de la organización del trabajo bajo la modalidad no presencial o virtual, los resultados muestran que casi la mitad de docentes (48%) indican que las actividades se organizaron con la totalidad de estudiantes del mismo grado. Esta proporción es mayor para las escuelas de gestión privada (52%) en comparación con aquellas de gestión estatal (47%). Por su parte, el análisis por ámbito educativo evidencia que la organización con todo el alumnado del mismo grado presenta un porcentaje levemente más alto en las escuelas de ámbito rural (52%) que en las escuelas de ámbito urbano (47%).

Gráfico 2.2.1. Tipos de agrupamientos en las actividades virtuales



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Asimismo, un 44% de docentes señala que se organizaron actividades con grupos de estudiantes del mismo grado o sección. Aquí el análisis por ámbito educativo arroja diferencias significativas, se reduce a 32% en el ámbito rural y alcanza un 47% en las escuelas de ámbito urbano.

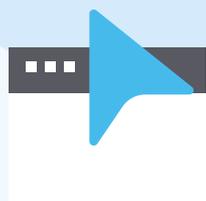
Por otro lado, el 7% indica que las actividades se desarrollaron con grupos de estudiantes de distintos grados del mismo año. Esta proporción crece en las escuelas rurales al 14% mientras que en los ámbitos urbanos no supera el 5%.

Tabla 2.2.1. Tipos de agrupamientos en las actividades virtuales según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatatal	Privado	Rural	Urbano
Se organizaron actividades con todos/as los/as estudiantes del mismo grado/sección	47%	52%	52%	47%
Se organizaron actividades con grupos/agrupamientos de estudiantes del mismo grado/sección	43%	45%	32%	47%
Se organizaron actividades con grupos/agrupamientos de estudiantes de distintos grados/secciones del mismo año	8%	3%	14%	5%
Otra forma de organización	2%	0%	2%	1%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

La organización de actividades virtuales con la totalidad del grado es más alta cuando las y los docentes tienen a su cargo 20 estudiantes o menos (55%), en comparación con aquellos cursos de más de 40 (46%) y entre 21 y 40 estudiantes (45%). La organización en base a agrupamientos del mismo grado alcanza un 49% entre aquellos conformados por entre 21 y 40 estudiantes, un 41% en los grados de más de 40 alumnas y alumnos y un 35% en aquellos con 20 o menos. Por último, el agrupamiento de estudiantes de grados o secciones distintos para las actividades virtuales, encuentra una mayor representación en aquellos cursos que cuentan con más de 40 alumnas y alumnos (10%), se reduce a un 8% en los cursos de menos de 20 y alcanza un 5% entre aquellos de entre 21 y 40 estudiantes.



Casi la mitad del universo de docentes organizó las actividades no presenciales con la totalidad del grado

Tabla 2.2.2. Tipos de agrupamientos en las actividades virtuales según cantidad de estudiantes

	Hasta 20 estudiantes	De 21 a 40 estudiantes	Más de 40 estudiantes
Se organizaron actividades con todos/as los/as estudiantes del mismo grado/sección	55%	45%	46%
Se organizaron actividades con grupos/agrupamientos de estudiantes del mismo grado/sección	35%	49%	41%
Se organizaron actividades con grupos/agrupamientos de estudiantes de distintos grados/secciones del mismo año	8%	5%	10%
Otra forma de organización	2%	1%	3%
Total:	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Los agrupamientos virtuales se definieron en base a diferentes criterios que mantuvieron proporciones similares entre sí. El criterio de mayor prevalencia es la organización de agrupamientos de estudiantes según niveles de desempeño (21%). Este criterio encuentra una mayor representación entre docentes de escuelas de gestión estatal (24%), mientras que alcanza un 12% en aquellas de gestión privada.

En un 19% los grupos se definieron de manera aleatoria. Este criterio fue utilizado en mayor medida por las escuelas de gestión privada (26%) que por las de gestión estatal (17%). Asimismo, este criterio es mencionado en un porcentaje mayor por docentes de ámbitos urbanos (22%) que de ámbitos rurales (12%).

La organización de los grupos según las posibilidades de conectividad del alumnado tiene una frecuencia del 16%. Este es un criterio que alcanza una baja representación en las escuelas de gestión privada (5%), mientras que en escuelas de gestión estatal alcanza el 19%. Los datos desagregados por ámbito educativo arrojan los siguientes resultados: mientras el criterio de definición en base a las posibilidades de conexión del alumnado es mencionado en un 14% por docentes de escuelas urbanas, alcanza una representación del 23% en las escuelas rurales.

En un 15% de los casos los agrupamientos se establecieron por orden alfabético. Este criterio de definición de los grupos concentra una proporción mayor de menciones entre docentes de escuelas de gestión privada (27%), en comparación con lo declarado por docentes de escuelas de gestión estatal (12%). Al desagregar los datos por ámbito educativo, se observa que este criterio es más utilizado en las escuelas urbanas (18%) que en las rurales (6%).

Un 15% de docentes señala que los agrupamientos se organizaron en función de aquellos que existían previamente en la escuela. Por último, un 14% de docentes señala que prevalecieron otros criterios de definición.

Tabla 2.2.3. Criterios utilizados para la definición de los agrupamientos virtuales según sector de gestión y ámbito

	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatad	Privado	Rural	Urbano
Se organizaron grupos/agrupamientos de estudiantes según niveles de desempeño	21%	24%	12%	24%	20%
Se organizaron grupos/agrupamientos de estudiantes de manera aleatoria	19%	17%	26%	12%	22%
Se organizaron según posibilidades de conectividad de las/os estudiantes	16%	19%	5%	23%	14%
Se organizaron grupos/agrupamientos de estudiantes por orden alfabético	15%	12%	27%	6%	18%
Se organizaron según grupos/agrupamientos de estudiantes que existían previamente en la escuela	15%	14%	18%	16%	14%
Otros criterios de definición	14%	14%	12%	19%	12%
Total:	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

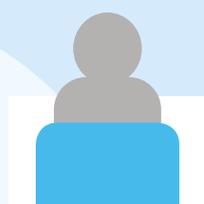
Se consultó a cada docente acerca de las características de las actividades virtuales y la participación estudiantil. Más de la mitad indica que la totalidad de estudiantes resuelven actividades que complementan lo trabajado en las clases presenciales (58%). Un 16% indica que el alumnado asiste a clases virtuales sincrónicas que complementan lo trabajado en clases presenciales; lo cual alcanza una representación mayor en las escuelas de gestión privada (22%) que en las de gestión estatal (14%).

Por su parte, un 13% señala que sólo quienes se encuentran exceptuados de concurrir a la escuela realizan actividades virtuales. Un 4% informa haber ofrecido actividades virtuales para estudiantes que requieren acompañamiento en aspectos puntuales de su aprendizaje o que se encuentran en la modalidad de promoción acompañada. Por último, un 4% de docentes menciona haber ofrecido espacios virtuales de tutoría (resolver dudas, preparar exámenes) para estudiantes que concurren presencialmente, y un 5% hace alusión a actividades con otro tipo de características.

Tabla 2.2.4. Características de las actividades virtuales y participación de las y los estudiantes según sector de gestión y ámbito

	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatal	Privado	Rural	Urbano
Todos/as los/as estudiantes resuelven actividades que complementan lo trabajado en las clases presenciales	58%	58%	59%	62%	58%
Todos/as los/as estudiantes asisten a clases virtuales sincrónicas que complementan lo trabajado en clases presenciales	16%	14%	22%	15%	16%
Solo los/as estudiantes que se encuentran exceptuados de concurrir a la escuela realizan actividades virtuales	13%	13%	11%	8%	14%
Se ofrecen actividades virtuales para estudiantes que requieren acompañamiento en aspectos puntuales de su aprendizaje o que se encuentran en la modalidad de promoción acompañada	4%	6%	2%	7%	4%
Se ofrecen espacios virtuales de tutoría (resolver dudas, preparar exámenes) para estudiantes que concurren presencialmente	4%	4%	3%	5%	3%
Otras características	5%	5%	3%	3%	5%
Total:	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

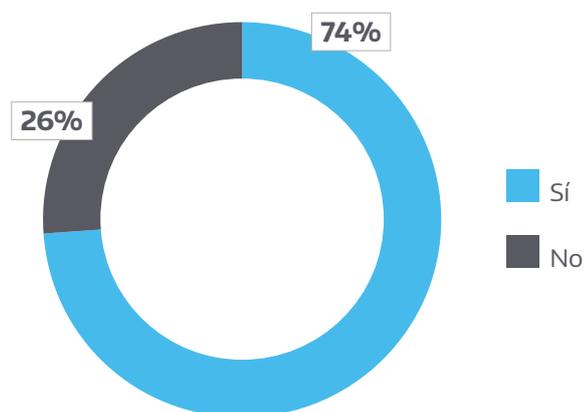


En un 58% de los casos la totalidad de las y los estudiantes resolvieron actividades virtuales que complementaban lo trabajado en las clases presenciales.

2.3. Características de la organización del trabajo en la presencialidad

Respecto de las características que tomó la organización del trabajo en su modalidad presencial, una amplia mayoría de docentes (74%) señala que la organización de las y los estudiantes fue distinta a la que predominaba en períodos previos a la pandemia. Este número asciende a 77% en lo que respecta al ámbito urbano, mientras que fue inferior en el ámbito rural (64%).

Gráfico 2.3.1. Existencia de modos de organización de las y los estudiantes distintos a los que predominaban en prepandemia



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Tabla 2.3.1. Existencia de modos de organización de las y los estudiantes distintos a los que predominaban en prepandemia según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Sí	73%	76%	64%	77%
No	27%	24%	36%	23%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Entre quienes respondieron que la organización del alumnado había cambiado respecto de la prepandemia, un 25% indica que la definición de los agrupamientos de estudiantes en su grado o sección para garantizar la presencialidad, se estableció según niveles de desempeño. En tanto un 20% de docentes señala que los agrupamientos se definieron de manera aleatoria, un 19% indica que se utilizó un criterio alfabético para la definición de los grupos. El 14% de docentes indica que la definición se realizó en función de agrupamientos de estudiantes que existían previamente en la escuela. El criterio de definición según las posibilidades de asistencia de estudiantes representa un 12%, y un 10% hace mención a otros criterios.

Es importante destacar que se ha acordado⁴ que el agrupamiento de estudiantes de cada ciclo escolar se realice con el objetivo de favorecer el avance en sus trayectorias educativas. En este sentido, se contempló la necesidad de facilitar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, adecuando los agrupamientos a los equipos docentes y su distribución horaria, considerando además las necesidades familiares a la hora de garantizar la asistencia presencial del alumnado

Tabla 2.3.2. Criterios utilizados para la definición de los grupos/agrupamientos de estudiantes en pos de garantizar la presencialidad según sector de gestión y ámbito

	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatad	Privado	Rural	Urbano
Se organizaron grupos/agrupamientos de estudiantes según niveles de desempeño	25%	29%	11%	33%	23%
Se organizaron grupos/agrupamientos de estudiantes de manera aleatoria	20%	19%	25%	11%	23%
Se organizaron grupos/agrupamientos de estudiantes por orden alfabético	19%	14%	34%	7%	22%
Se organizaron según grupos/agrupamientos de estudiantes que existían previamente en la escuela	14%	14%	12%	21%	11%
Se organizaron según posibilidades de asistencia de las/os estudiantes	12%	14%	8%	16%	11%
Otros criterios	10%	10%	10%	12%	10%
Total:	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

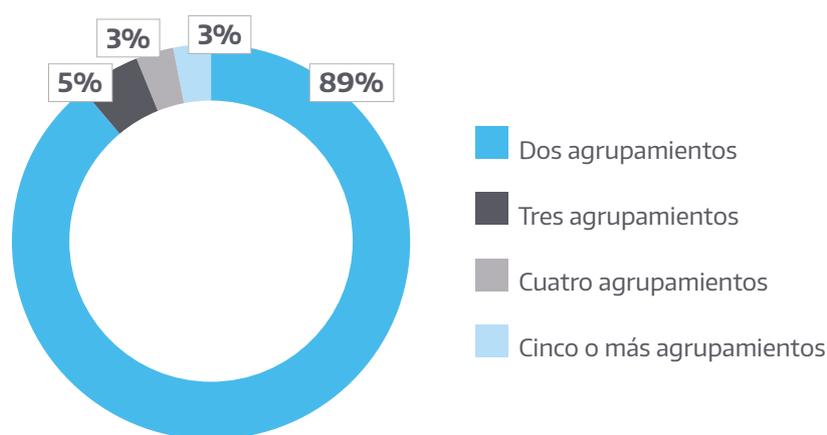
Los datos desagregados por sector de gestión indican que los agrupamientos para garantizar la presencialidad se organizaron según niveles de desempeño estudiantil. En mayor medida en las escuelas de gestión estatal (29%) que en las de gestión privada (11%), mientras que la definición de grupos por orden alfabético tiene una representación mayor en las escuelas de gestión privada (34%) que en las de gestión estatal (14%). Los agrupamientos según posibilidades de asistencia del alumnado son mencionados en mayor medida por docentes del sector de gestión estatal (14%) que por docentes del sector privado (8%). Por último, la definición aleatoria de los grupos tiene una frecuencia mayor entre docentes de escuelas de gestión privada (25%) que entre docentes de escuelas de gestión estatal (19%).

⁴ Resolución CFE N° 387/2021, Art. 9.

El análisis por ámbito revela diferencias significativas en el criterio de definición de agrupamientos por desempeño, el cual es mencionado en mayor medida por docentes de escuelas rurales (33%) que de escuelas urbanas (23%). Del mismo modo, con una distancia aún mayor, el colectivo de docentes de ámbitos urbanos señala en mayor proporción haber definido alfabéticamente los agrupamientos presenciales (22%), en tanto que entre docentes rurales ese criterio de definición es mencionado en un 7%. Por su parte, la definición en base a agrupamientos que ya existían con anterioridad alcanzó una frecuencia mayor en las escuelas rurales (21%) que en las urbanas (11%); mientras que la definición en base a un criterio aleatorio alcanzó una proporción mayor en el ámbito urbano (23%) que en el rural (11%).

También entre quienes identificaron un cambio en la organización de estudiantes en comparación con períodos previos a la pandemia, un gran porcentaje (89%) alude a la existencia de dos agrupamientos respecto de la organización del grado a su cargo en el momento de la consulta. Esta proporción es levemente mayor en escuelas de gestión privada (93%) que en escuelas de gestión estatal (88%). Es importante destacar que la cantidad de agrupamientos y su tamaño dependió en gran medida de las dimensiones de cada espacio físico donde se desarrollarían las actividades presenciales, en atención al distanciamiento físico mínimo establecido por los protocolos acordados⁵.

Gráfico 2.3.2. Cantidad de agrupamientos de estudiantes en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Del mismo modo, la frecuencia de asistencia de los distintos grados ha sido establecida en cada jurisdicción teniendo en cuenta tanto los espacios físicos como la disponibilidad del personal docente en cada escuela.

⁵ Resolución CFE N° 387/2021, Art. 9.

Tabla 2.3.3. Cantidad de agrupamientos de estudiantes en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Dos agrupamientos	88%	93%	87%	90%
Tres agrupamientos	6%	3%	6%	5%
Cuatro agrupamientos	3%	2%	4%	3%
Cinco o más agrupamientos	3%	2%	3%	2%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Al respecto, se consultó acerca de las formas en que cada docente organizó la asistencia presencial en su grado o sección cuando fue posible durante el año. La mención de la asistencia a la escuela por parte del alumnado durante todos los días en semanas alternadas registra un 42%, mientras que una proporción similar menciona la asistencia del alumnado todos los días, todas las semanas (41%). Se observa que la frecuencia de asistencia diaria en semanas alternadas se incrementa en el sector de gestión privada alcanzando un 50%, mientras que la asistencia todas las semanas desciende, en este sector, a 37%.

Por su parte, la asistencia diaria todas las semanas, es mencionada en mayor medida entre docentes rurales (57%) que entre docentes urbanos (35%). Inversamente, la proporción de estudiantes que asisten en semanas alternadas asciende al 47% en escuelas de ámbito urbano y en el ámbito rural representa el 26%.



En el 80% de los casos
el alumnado asistió a la escuela entre
3 y 4 horas diarias

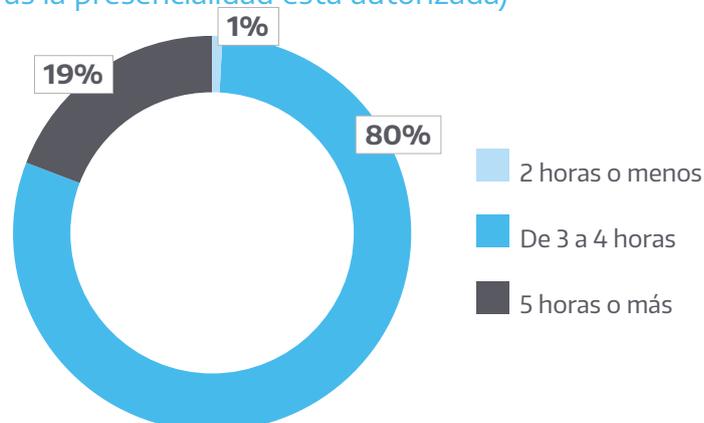
Tabla 2.3.4. Formas en que se organizó la asistencia presencial de las y los estudiantes en 2021 según sector de gestión y ámbito

	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatal	Privado	Rural	Urbano
Los/as estudiantes asisten a la escuela todos los días, en semanas alternadas	42%	39%	50%	26%	47%
Los/as estudiantes asisten a la escuela todos los días, todas las semanas	41%	42%	37%	57%	35%
Los/as estudiantes asisten al menos 3 veces por semana, todas las semanas	8%	9%	5%	7%	8%
Los/as estudiantes asisten al menos 3 veces por semana, en semanas alternadas	3%	3%	3%	2%	3%
Los/as estudiantes asisten a la escuela menos de 3 veces por semana, todas las semanas	2%	2%	1%	1%	2%
Los/as estudiantes asisten a la escuela menos de 3 veces por semana, en semanas alternadas	0%	0%	0%	1%	1%
Otros formas de organización	4%	5%	4%	6%	4%
Total:	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Respecto de la cantidad total de horas de asistencia a la escuela cuando la presencialidad estuvo autorizada, una amplia mayoría (80%) destaca que las y los estudiantes asistieron entre 3 y 4 horas diarias; en el caso de escuelas de gestión estatal este porcentaje alcanza el 83% frente al 70% de escuelas de gestión privada. Un 19% de docentes señala que los grupos de estudiantes asistieron, en promedio, más de 5 horas por jornada; este porcentaje es mayor en el sector de gestión privada (29%) que en el estatal (16%).

Gráfico 2.3.3. Cantidad de horas diarias que las y los estudiantes asisten a la escuela (mientras la presencialidad está autorizada)



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

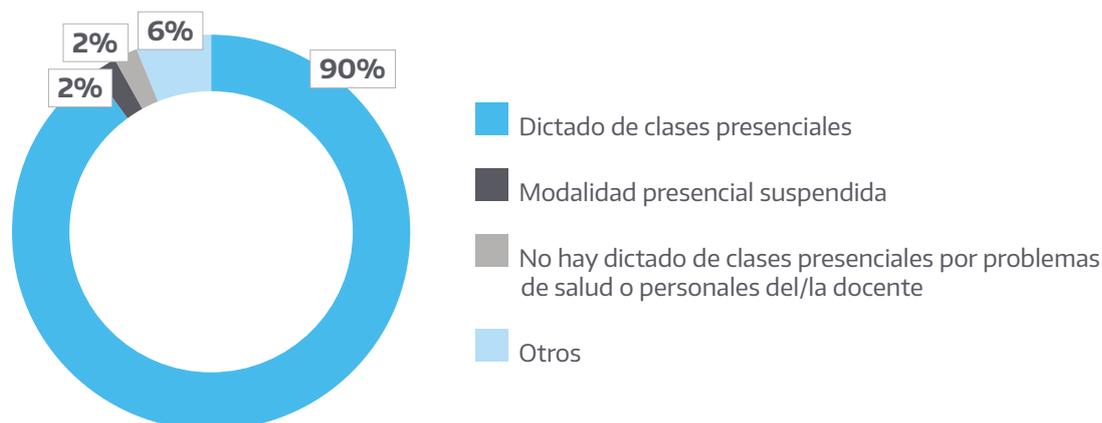
Tabla 2.3.5. Cantidad de horas diarias que las y los estudiantes asisten a la escuela (mientras la presencialidad está autorizada) según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
2 horas o menos	1%	1%	1%	2%
De 3 a 4 horas	83%	70%	82%	79%
5 horas o más	16%	29%	17%	19%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Al momento de responder la encuesta, 9 de cada 10 docentes se encontraba dictando clases bajo la modalidad presencial. Esta distribución no presenta variaciones según sector de gestión y ámbito.

Gráfico 2.3.4. Existencia de actividad presencial en la escuela al momento de responder



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

2.4. Trayectorias de las y los estudiantes a cargo

Se consultó al colectivo de docentes respecto de la cantidad de estudiantes que contenía el grado o sección que tenían a cargo, lo que arrojó como resultado un promedio general de 24 estudiantes. El 53% de docentes indica tener un número de estudiantes que oscila entre 21 y 40; el 41%, hasta 20 y el 6%, más de 40. Los datos expresan diferencias al distinguir por sector de gestión de las escuelas: mientras el 48% de docentes de escuelas de gestión estatal señalan tener entre 21 y 40 estudiantes a cargo, el guarismo se eleva a 68% en las escuelas de gestión privada. Asimismo, la brecha más grande se registra en los cursos de hasta 20 estudiantes, mientras que las y los docentes de escuelas de gestión estatal señalan un 47%, esa proporción desciende al 17% entre docentes de escuelas de gestión privada; por último, la proporción de docentes que alude tener a su cargo más de 40 estudiantes es del 4% en la gestión estatal y del 14% en la gestión privada. En suma, el número promedio de alumnas y alumnos es mayor en el sector de gestión privada (32) cuando se lo compara con el número informado para las aulas de escuelas de gestión estatal (22).

Respecto del análisis por ámbito, los resultados indican que un promedio de 15 estudiantes conforma las aulas en el ámbito rural, mientras que alrededor de 27 lo hacen en las aulas urbanas. Aquí, los grupos más pequeños (hasta 20 estudiantes) son mencionados en mayor medida por docentes de escuelas rurales (76%), distanciándose significativamente de lo aludido para ámbitos urbanos (28%). A la inversa, quienes indican tener entre 21 y 40 estudiantes son en mayor medida docentes de escuelas urbanas (64%) que de escuelas rurales (23%). Por último, respecto de los grupos de más de 40 estudiantes, es señalado por un 9% de docentes de escuelas urbanas, mientras que sólo lo indica el 1% de docentes de escuelas rurales, En este caso, nuevamente cabe mencionar que en la muestra analizada, 1 de cada 3 escuelas del sector estatal corresponden al ámbito rural, factor que incide a su vez en el promedio comparado entre sectores de gestión.

Tabla 2.4.1. Cantidad de estudiantes a cargo en el grado/sección por el cual es encuestada/o según sector de gestión y ámbito

	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatal	Privado	Rural	Urbano
Hasta 20 estudiantes	41%	47%	17%	76%	28%
De 21 a 40 estudiantes	53%	48%	68%	23%	64%
Más de 40 estudiantes	6%	4%	14%	1%	9%
Total:	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Los datos desagregados por ciclo de enseñanza del nivel indican una diferencia leve en el promedio de estudiantes entre el Primer Ciclo (22) y el del Segundo Ciclo (25). En este sentido, la mención al trabajo con grupos de entre 21 y 40 alumnas y alumnos es algo más frecuente entre docentes del Segundo Ciclo (55%) que entre docentes del Primer Ciclo (51%); mientras que aquellos con menos de 20 estudiantes encuentra una proporción mayor en el Primer Ciclo (45%) que en el Segundo (36%).

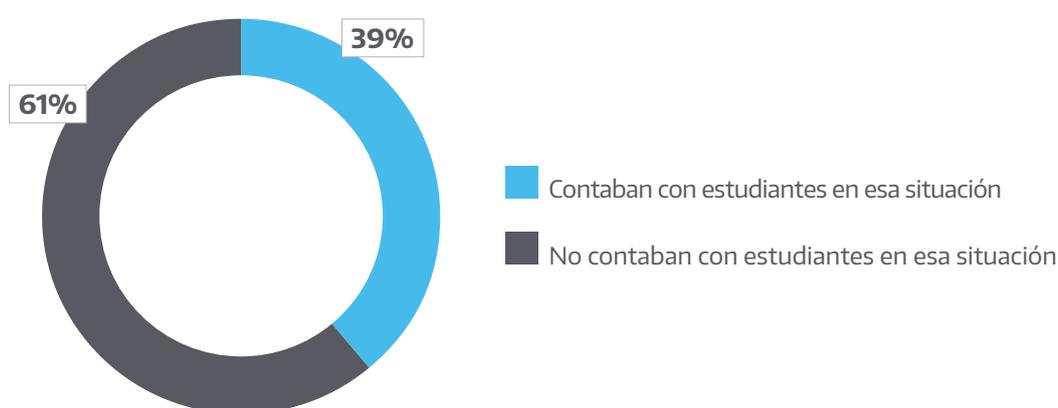
Tabla 2.4.2. Cantidad de estudiantes a cargo en el grado/sección por el cual es encuestada/o según ciclo de la escolaridad

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Hasta 20 estudiantes	45%	36%
De 21 a 40 estudiantes	51%	55%
Más de 40 estudiantes	4%	9%
Total:	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Respecto al sostenimiento de las trayectorias, el 61% del universo de docentes indica que sus estudiantes a cargo pudieron sostener una asistencia regular. Los datos expresan diferencias significativas al distinguir por sector de gestión: mientras que en las escuelas de gestión privada el porcentaje de estudiantes que han podido sostener una asistencia o participación regular es del 80%, esto es señalado por algo más de la mitad de docentes de escuelas de gestión estatal (56%). La diferenciación respecto de los ámbitos educativos también arroja resultados destacables: en tanto docentes de escuelas urbanas indican que el 43% de sus estudiantes asistieron regularmente, en escuelas rurales este porcentaje se eleva al 70%.

Gráfico 2.4.1. Docentes que a septiembre de 2021 contaban con estudiantes que no pudieron sostener una asistencia regular



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Tabla 2.4.3. Docentes que a septiembre de 2021 contaban con estudiantes que no pudieron sostener una asistencia regular según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Contaban con estudiantes en esa situación	44%	20%	30%	43%
No contaban con estudiantes en esa situación	56%	80%	70%	57%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Los datos desagregados por ciclo de la escolaridad primaria no evidencian variaciones relevantes.

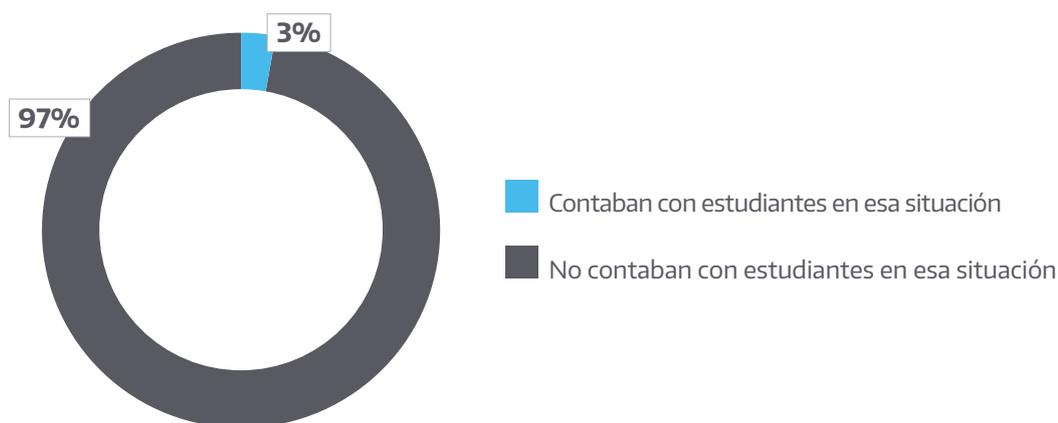
Tabla 2.4.4. Docentes que a septiembre de 2021 contaban con estudiantes que no pudieron sostener una asistencia regular según ciclo de la escolaridad

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Contaban con estudiantes en esa situación	40%	38%
No contaban con estudiantes en esa situación	60%	62%
Total:	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Estos datos sustentan las respuestas para la consulta acerca de estudiantes que abandonaron la escuela. Aquí, un mayoritario 97% indica que no cuenta con estudiantes que se hayan desvinculado del grado a su cargo.

Gráfico 2.4.2. Docentes que a septiembre 2021 contaban con estudiantes que abandonaron la escuela



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Tabla 2.4.5. Docentes que a septiembre 2021 contaban con estudiantes que abandonaron la escuela según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Contaban con estudiantes en esa situación	4%	1%	3%	3%
No contaban con estudiantes en esa situación	96%	99%	97%	97%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Respecto a la situación de abandono escolar, no se observan diferencias significativas al analizar por sector de gestión ni ámbito educativo

Tabla 2.4.6. Docentes que a septiembre de 2021 contaban con estudiantes que abandonaron la escuela según ciclo de la escolaridad

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Contaban con estudiantes en esa situación	3%	3%
No contaban con estudiantes en esa situación	97%	97%
Total:	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME



Casi la totalidad de la comunidad docente encuestada afirma no contar con estudiantes que se hayan desvinculado en los grados a su cargo.

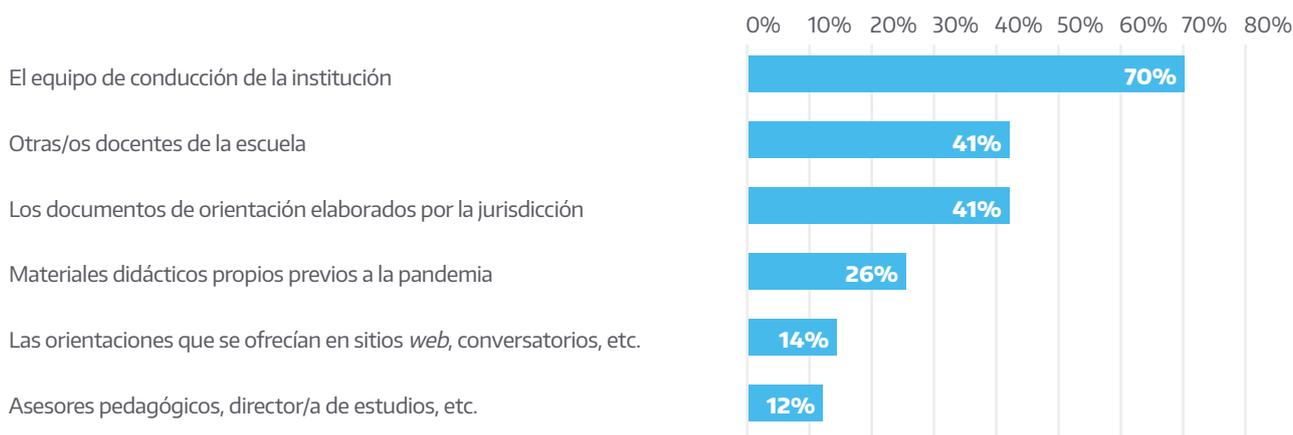
3. Aspectos didácticos de las propuestas de enseñanza

Este capítulo aborda los distintos aspectos que hacen a la organización del trabajo pedagógico en las escuelas teniendo en cuenta el diseño de las propuestas de enseñanza, su implementación y forma específica, en el marco de las estrategias de priorización definidas por cada jurisdicción. Asimismo, se incluye en este apartado el análisis sobre estudiantes con proyectos de inclusión educativa o afines.

3.1. Actores que intervienen en el diseño de la propuesta de enseñanza

Cada docente fue consultado sobre los actores que participaron en el diseño de sus propuestas de enseñanza. La mayoría (70%) menciona haber recibido pautas, lineamientos u orientaciones de parte del equipo directivo de la escuela. Esto se eleva a 76% en el caso de las escuelas de gestión privada mientras que en las escuelas de gestión estatal representa un 68%.

Gráfico 3.1.1. Actores que intervienen en el diseño de la propuesta de enseñanza



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Luego, un 41% refiere la participación de otras y otros docentes de la escuela. En la misma proporción (41%) el cuerpo docente alude haber utilizado los documentos de orientación elaborados por su jurisdicción para el diseño de las propuestas. El análisis discriminado por sector de gestión muestra una merma significativa en este guarismo para las escuelas de gestión privada (30%) en comparación con aquellas de gestión estatal (44%). En tanto, un 26% de las y los docentes indica haber trabajado con materiales didácticos propios elaborados con anterioridad a la pandemia. Un 16% hace alusión a las orientaciones ofrecidas en sitios *web*, conversatorios, y otros. Por último, una proporción similar de docentes (12%) señala haber recibido asesoramiento pedagógico, trabajado con equipos de dirección de estudios y otras figuras institucionales. Este porcentaje se incrementa hasta el 19% en el caso de las escuelas de gestión privada, distanciándose 9 puntos (10%) de lo señalado para la intervención de este tipo de figuras en el diseño de propuestas en escuelas de gestión estatal.

Tabla 3.1.1. Actores que intervienen en el diseño de la propuesta de enseñanza según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
El equipo de conducción de la institución	68%	76%	60%	73%
Otras/os docentes de la escuela	40%	43%	31%	44%
Los documentos de orientación elaborados por la jurisdicción	44%	30%	43%	40%
Materiales didácticos propios previos a la pandemia	27%	25%	34%	24%
Las orientaciones que se ofrecían en sitios <i>web</i> , conversatorios, etc.	14%	11%	18%	12%
Asesores pedagógicos, director/a de estudios, etc.	10%	19%	10%	13%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

En este sentido, se inquirió además por las modalidades de acuerdo entre figuras institucionales con respecto a la elaboración de las mencionadas propuestas de enseñanza. Un mayoritario 69% del cuerpo docente menciona haber acordado criterios entre docentes de cada grado/sección contando con la coordinación del equipo directivo. Esta alusión a la coordinación de los equipos directivos en el diseño de las propuestas alcanza un 76% en las escuelas de gestión privada, lo que demuestra una vinculación en relación al aspecto analizado previamente sobre la participación de los mencionados equipos. En tanto, un 12% del universo encuestado señala haber acordado criterios entre docentes del mismo ciclo, un 8% refiere al acuerdo entre docentes del grado o sección, y un 6% indica haber realizado intercambios o consultas con docentes del grado a cargo. Es destacable que la proporción de docentes que señala haber establecido los criterios de manera individual no supera el 4% del universo, exceptuando a aquellos docentes del ámbito rural en los que esta proporción se eleva al 10%; esto se muestra relevante en la comparación entre ámbitos, pero no alcanza un nivel significativo en el análisis general de los criterios.

Tabla 3.1.3. Modalidades de acuerdo de criterios entre actores en la elaboración de la propuesta de enseñanza según sector de gestión y ámbito

	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatal	Privado	Rural	Urbano
Acordamos criterios entre los/as docentes de cada grado/sección con la coordinación del equipo directivo	69%	67%	76%	66%	70%
Acordamos criterios entre los/as docentes de cada ciclo	12%	12%	10%	14%	11%
Acordamos criterios entre los/as docentes de cada grado/sección	8%	8%	7%	5%	9%
Realicé intercambios/consultas con docentes del mismo grado/sección a mi cargo	6%	6%	5%	4%	6%
Los criterios fueron establecidos de manera individual	4%	6%	1%	10%	3%
Otros	1%	1%	0%	1%	1%
Total:	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Respecto de los actores intervinientes en las propuestas de enseñanza y las modalidades de acuerdo sobre las mismas, no se observan diferencias relevantes al desagregar los datos por ciclo de enseñanza de la escolaridad primaria.

Tabla 3.1.2. Actores que intervienen en el diseño de la propuesta de enseñanza según ciclo de la escolaridad

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
El equipo de conducción de la institución	68%	71%
Otras/os docentes de la escuela	42%	39%
Los documentos de orientación elaborados por la jurisdicción	40%	41%
Materiales didácticos propios previos a la pandemia	26%	27%
Las orientaciones que se ofrecían en sitios <i>web</i> , conversatorios, etc.	14%	13%
Asesores pedagógicos, director/a de estudios, etc.	12%	12%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Tabla 3.1.4. Modalidades de acuerdo de criterios entre actores en la elaboración de la propuesta de enseñanza según ciclo de la escolaridad

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Acordamos criterios entre los/as docentes de cada grado/sección con la coordinación del equipo directivo	69%	69%
Acordamos criterios entre los/as docentes de cada ciclo	12%	12%
Acordamos criterios entre los/as docentes de cada grado/sección	7%	9%
Los criterios fueron establecidos de manera individual	5%	4%
Realicé intercambios/consultas con docentes del mismo grado/sección a mi cargo	6%	5%
Otros	1%	1%
Total:	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

3.2. Implementación de la propuesta, desarrollo de las prácticas de enseñanza

Dado que la implementación de las propuestas de enseñanza y sus características se anclan en la situación inicial del alumnado en relación con los contenidos requeridos, se indagó a cada docente sobre la situación de las y los estudiantes de los grados a su cargo a inicios del ciclo lectivo 2021.

Una gran mayoría (61%) señala haberse encontrado con situaciones diversas, ya que en algunos casos las y los estudiantes contaban con los contenidos mínimos requeridos y en otros, no contaban con ellos. Esta proporción desciende al 47% para el sector de gestión privada, mientras que en el caso del sector de gestión estatal alcanza el 65%.

Gráfico 3.2.1. Situación de las y los estudiantes a inicios del ciclo lectivo 2021



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Un 31% del colectivo docente encuestado indica que el alumnado contaba con los contenidos mínimos requeridos según las prescripciones curriculares. Aquí nuevamente, se encuentra una diferencia relevante al analizar escuelas de gestión privada, en las que el porcentaje se eleva a 49%, a diferencia de las escuelas de gestión estatal donde el porcentaje es de 26%. Por último, un menor porcentaje señala que el grupo de estudiantes a su cargo no contaba con los contenidos mínimos requeridos (8%).

Tabla 3.2.1. Situación de las y los estudiantes a inicios del ciclo lectivo 2021 según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
La situación fue diversa, algunas/os estudiantes contaban con los contenidos mínimos requeridos y otras/os no contaban con ellos	65%	47%	58%	62%
Las/os estudiantes contaban con los contenidos mínimos requeridos según prescripciones curriculares	26%	49%	32%	31%
Las/os estudiantes no contaban con los contenidos mínimos requeridos según prescripciones curriculares	9%	4%	10%	7%
Total:	100%	100%	100%	100%

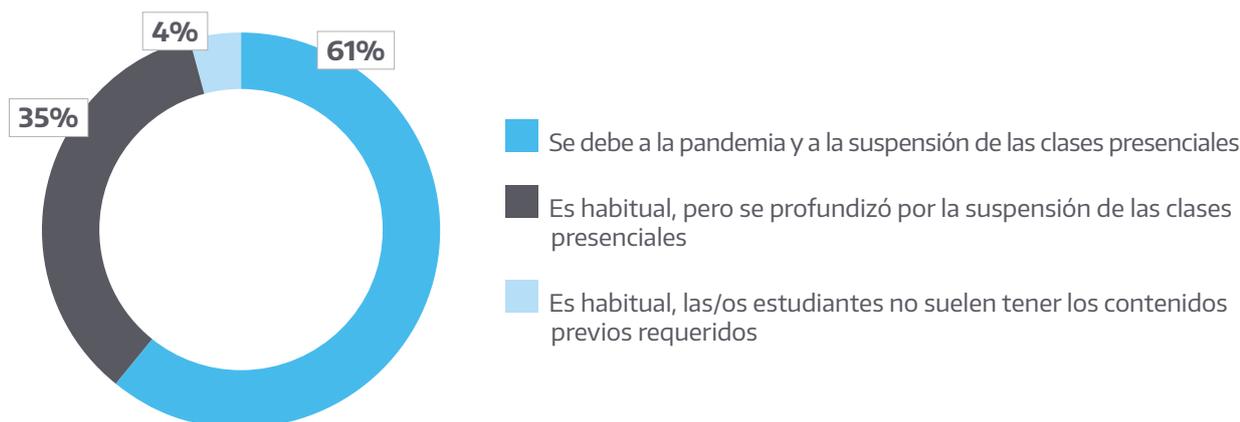
Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Aquellas y aquellos docentes que mencionan que su grupo de estudiantes no contaba con los contenidos previos requeridos o se encontraban en una situación diversa, afirmaron que las causas de esta problemática estaban asociadas a la pandemia y a la suspensión de las clases presenciales (61%). El 35% indica que esta falta de contenidos es habitual, pero que se profundizó por la suspensión de clases presenciales. Por su parte, el 4% menciona que se trató de una situación habitual, ya que sus estudiantes no suelen tener los contenidos previos requeridos.



Casi la totalidad de docentes atribuye la falta de contenidos mínimos en el alumnado a la situación a que nos conminó la pandemia.

Gráfico 3.2.1.1. Motivos de la falta de contenidos requeridos



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Tabla 3.2.1.1. Motivos de la falta de contenidos requeridos según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Se debe a la pandemia y a la suspensión de las clases presenciales	60%	67%	69%	58%
Es habitual, pero se profundizó por la suspensión de las clases presenciales	35%	31%	29%	37%
Es habitual, las/os estudiantes no suelen tener los contenidos previos requeridos	5%	2%	2%	5%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Luego se consultó acerca de las características de las prácticas de enseñanza en el contexto de regreso paulatino a la presencialidad. La mayoría del colectivo docente (70%) señala haber implementado la misma propuesta de enseñanza con cada uno de los agrupamientos en los que se encontraba dividido el grado a su cargo, entre los cuales un mayoritario 48% refiere a que estas propuestas se implementaron en la presencialidad, mientras que el otro 22%, alude a que las mismas se implementaron alternando clases presenciales y virtuales con cada uno de los mencionados grupos. Al considerar los ámbitos educativos en estas respuestas, aparece como dato relevante el hecho de que la proporción de implementación de las propuestas combinadas (virtuales y presenciales) es inferior en las escuelas rurales (16%) que en las urbanas (24%). Un 23% del universo encuestado menciona haber implementado propuestas de enseñanza distintas con cada uno de los agrupamientos, fueran éstas virtuales o presenciales; en tanto un 4% señala haber implementado otro tipo de propuestas, Por último, sólo un 3% indica haber implementado la propuesta de enseñanza de forma virtual haciendo uso de los encuentros presenciales para la discusión de dudas o preguntas.

Tabla 3.2.2. Tipo de implementación de las propuestas de enseñanza en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

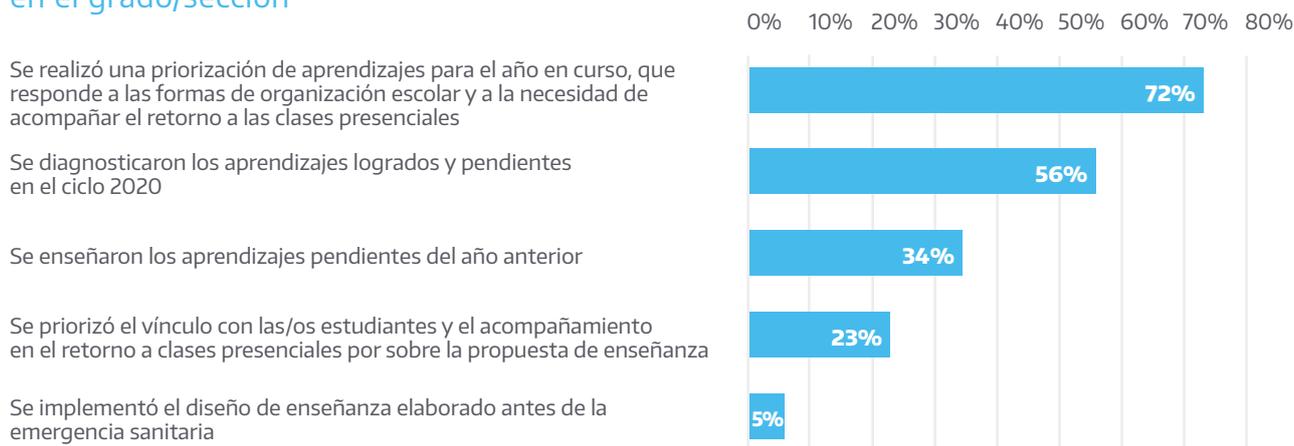
	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatal	Privado	Rural	Urbano
Se implementa la misma propuesta de enseñanza con cada uno de los grupos/agrupamientos en los que se encuentra dividido el grado/sección en la presencialidad	48%	47%	50%	45%	49%
Se implementan distintas propuestas de enseñanza, ya sean virtuales o presenciales, con cada uno de los grupos/agrupamientos en los que se encuentra dividido el grado/sección	23%	24%	19%	29%	21%
Se implementa la misma propuesta de enseñanza, alternando clases presenciales y virtuales, con cada uno de los grupos/agrupamientos en los que se encuentra dividido el grado/sección	22%	21%	24%	16%	24%
Otro	4%	5%	5%	5%	4%
Se implementa la propuesta de enseñanza de forma virtual y se utilizan los encuentros presenciales para la discusión de dudas o preguntas	3%	3%	2%	5%	2%
Total:	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

3.3. Estrategias de priorización y planificación de los contenidos incluidas en la propuesta de enseñanza actual

Con relación a las propuestas de enseñanza y las estrategias de priorización, se consultó a la muestra de docentes por las actividades propuestas en los grados a su cargo. Un significativo 72% señala haber realizado una priorización de aprendizajes para el año en curso, respondiendo, por un lado, a las formas de organización escolar y, por el otro, a la necesidad de acompañar el retorno a las clases presenciales. Este dato muestra una mayor recurrencia en las escuelas urbanas (74%) y una leve reducción en el ámbito rural (69%).

Gráfico 3.3.1. Estrategias de priorización incluidas en la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección

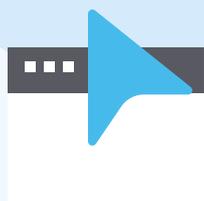


Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Más de la mitad de docentes (56%) afirma haber realizado un diagnóstico de los aprendizajes logrados y pendientes en el ciclo 2020. Aquí, inversamente, la alusión a este tipo de estrategias de priorización es mayor en docentes de escuelas rurales (61%) que en docentes de escuelas urbanas (55%).

En tanto un 34% del universo indica haber abordado los aprendizajes pendientes del año anterior, un 23% priorizó el vínculo con el alumnado y el acompañamiento en el retorno a clases presenciales por sobre la propuesta de enseñanza. Finalmente, la implementación del mismo diseño de enseñanza elaborado antes de la emergencia sanitaria, tiene una representación de un 5%, que se eleva a 7% en las escuelas de gestión privada.

El análisis de los datos por ciclo de enseñanza del nivel no evidencia variaciones de relevancia.



Un 72% del colectivo docente definió estrategias de priorización en función de las formas de organización escolar y el retorno a la presencialidad.

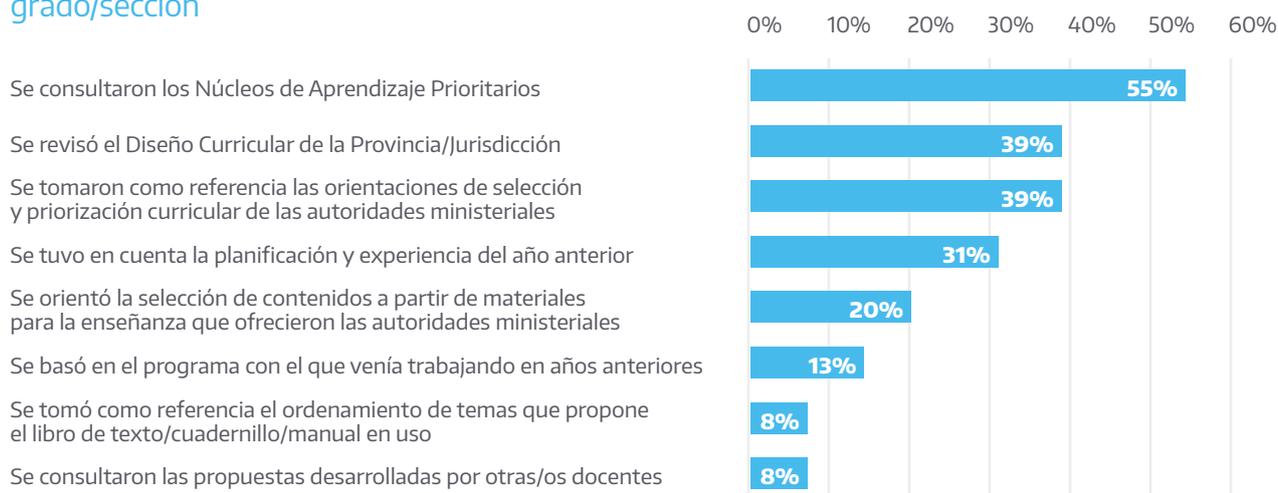
Tabla 3.3.1. Estrategias de priorización incluidas en la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Se realizó una priorización de aprendizajes para el año en curso, que responde a las formas de organización escolar y a la necesidad de acompañar el retorno a las clases presenciales	72%	73%	69%	74%
Se diagnosticaron los aprendizajes logrados y pendientes en el ciclo 2020	56%	59%	61%	55%
Se enseñaron los aprendizajes pendientes del año anterior	33%	38%	37%	33%
Se priorizó el vínculo con las/os estudiantes y el acompañamiento en el retorno a clases presenciales por sobre la propuesta de enseñanza	23%	25%	23%	23%
Se implementó el diseño de enseñanza elaborado antes de la emergencia sanitaria	5%	7%	3%	6%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Al inquirir acerca de las estrategias de planificación que fueron priorizadas para el abordaje de los contenidos, más de la mitad (55%) del colectivo docente encuestado refiere haber consultado los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. El 39% indica haber revisado el Diseño Curricular de la Jurisdicción, y una proporción equivalente (39%) menciona haber tomado como referencia las orientaciones de selección y priorización curricular de las autoridades ministeriales. Quienes tuvieron en cuenta la planificación y experiencia del año anterior alcanzan un 31%; porcentaje que se eleva a 39% para el caso de las escuelas de gestión privada, a diferencia del 29% que es mencionado en las escuelas de gestión estatal. Un 20% señala haber orientado la selección de contenidos a partir de materiales para la enseñanza que ofrecieron las autoridades ministeriales. Nuevamente, en este caso el sector de gestión privada arroja una diferencia relevante (14%) con respecto a las escuelas de gestión estatal donde alcanza un 22%. El 13% de las y los docentes refiere a haber organizado la planificación de su propuesta de enseñanza en base al programa con el que venía trabajando en años anteriores. En comparación, es dable mencionar que la planificación en base al programa de años previos es señalada por el 17% de docentes de escuelas de gestión privada, mientras que esta proporción se mantiene en 12% para docentes de escuelas de gestión estatal. Una proporción menor de docentes (8%) señala haber tomado como referencia el ordenamiento de temas propuesto por el libro de texto en uso, porcentaje que escala al 12% entre docentes de escuelas de gestión privada. Por último, un 8% del universo encuestado menciona haber consultado las propuestas desarrolladas por colegas docentes.

Gráfico 3.3.2. Estrategias de planificación incluidas en la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Tabla 3.3.2. Estrategias de planificación incluidas en la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Se consultaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios	55%	53%	53%	56%
Se revisó el Diseño Curricular de la Provincia/Jurisdicción	39%	40%	36%	41%
Se tomaron como referencia las orientaciones de selección y priorización curricular de las autoridades ministeriales	40%	35%	39%	39%
Se tuvo en cuenta la planificación y experiencia del año anterior	29%	39%	32%	31%
Se orientó la selección de contenidos a partir de materiales para la enseñanza que ofrecieron las autoridades ministeriales	22%	14%	22%	19%
Se basó en el programa con el que venía trabajando en años anteriores	12%	17%	15%	12%
Se tomó como referencia el ordenamiento de temas que propone el libro de texto/cuadernillo/manual en uso	6%	12%	6%	8%
Se consultaron las propuestas desarrolladas por otras/os docentes	8%	8%	8%	8%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Al distinguir por ciclo de enseñanza las estrategias adoptadas por el colectivo docente para seleccionar y priorizar los contenidos de las propuestas, no se evidencian diferencias de relevancia.

Tabla 3.3.3. Estrategias de planificación incluidas en la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección según ciclo de la escolaridad

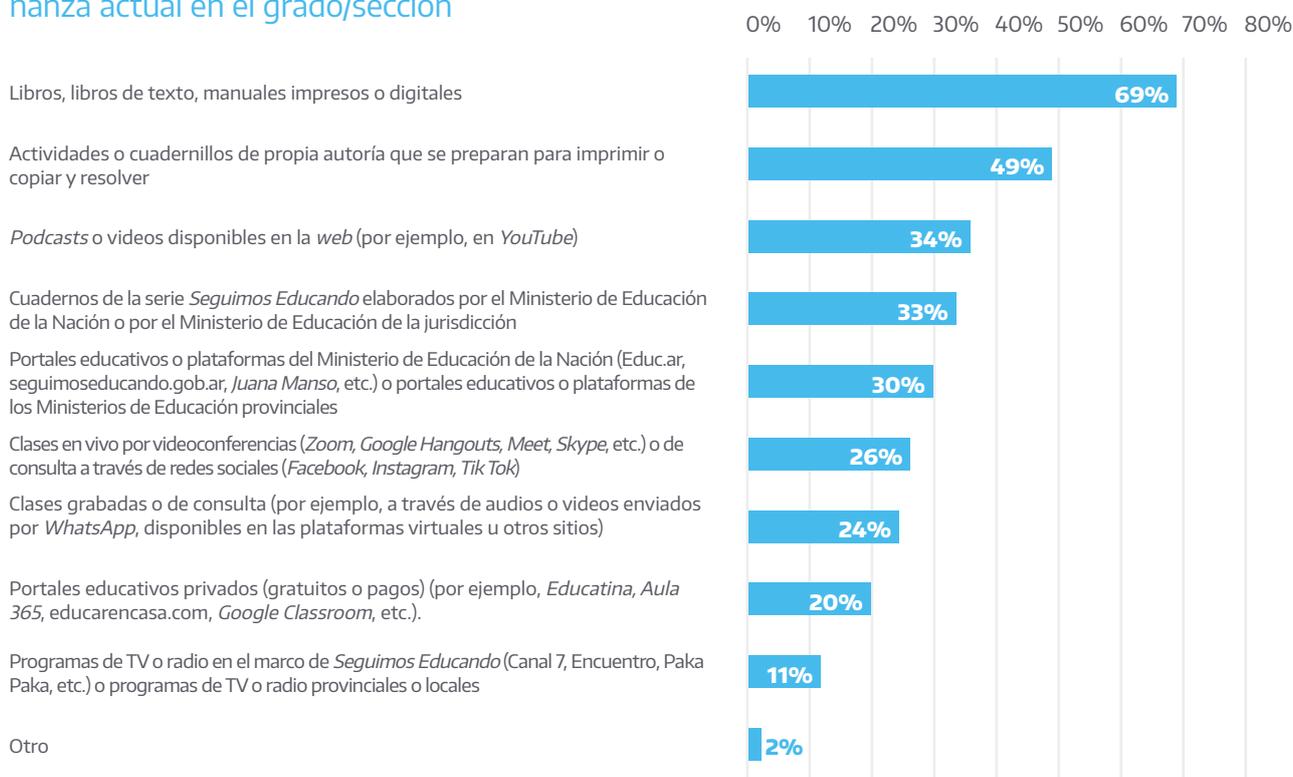
	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Se consultaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios	54%	56%
Se revisó el Diseño Curricular de la Provincia/Jurisdicción	39%	40%
Se tomaron como referencia las orientaciones de selección y priorización curricular de las autoridades ministeriales	39%	40%
Se tuvo en cuenta la planificación y experiencia del año anterior	30%	33%
Se orientó la selección de contenidos a partir de materiales para la enseñanza que ofrecieron las autoridades ministeriales	21%	19%
Se basó en el programa con el que venía trabajando en años anteriores	12%	14%
Se tomó como referencia el ordenamiento de temas que propone el libro de texto/cuadernillo/manual en uso	7%	9%
Se consultaron las propuestas desarrolladas por otras/os docentes	7%	8%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Respecto de los recursos pedagógicos que cada docente señala haber utilizado en este período para el desarrollo de sus propuestas de enseñanza, una alta proporción (69%) se refiere a libros, libros de texto y/o manuales tanto impresos como digitales. Esta utilización de libros o manuales asciende al 75% en las respuestas de docentes de escuelas de gestión privada. Casi la mitad del cuerpo docente (49%) indica haber preparado actividades o cuadernillos propios para imprimir o copiar y resolver. A su vez, el 34% menciona el uso de *podcasts* o videos disponibles en la *web* (por ejemplo, en *YouTube*). En el análisis comparado por sector de gestión, el uso de este tipo de recursos muestra un ascenso del 46% para docentes de instituciones de gestión privada, mientras que el mismo se reduce a 30% en escuelas estatales. La alternativa de recurrir a cuadernos de la serie *Seguimos Educando* elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o por el Ministerio de Educación de la jurisdicción correspondiente, es mencionada por un 33% del colectivo docente. Este recurso fue utilizado sólo por un 16% de docentes de escuelas de gestión privada, una proporción significativamente menor que en escuelas de gestión estatal (38%).

Un 30% alude haber utilizado portales educativos o plataformas del Ministerio de Educación de la Nación (Educ.ar, seguimoseducando.gob.ar, Juana Manso, etcétera) o portales educativos de las carteras educativas jurisdiccionales. Estos portales fueron elegidos por un 32% de docentes de escuelas de gestión estatal y por un 26% de docentes de escuelas de gestión privada.

Gráfico 3.3.3. Recursos pedagógicos utilizados para el desarrollo de la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Una cuarta parte del cuerpo docente (26%) se refiere al desarrollo de clases en vivo por videoconferencias (*Zoom, Google Hangouts, Meet, Skype, etc.*) o de consulta a través de redes sociales (*Facebook, Instagram, TikTok*). Esta proporción se eleva al 46% en escuelas de gestión privada, y se reduce a un 20% en escuelas de gestión estatal. El análisis por ámbito educativo también arroja resultados de relevancia: sólo un 8% de docentes del ámbito rural menciona haber utilizado videoconferencias o redes sociales, mientras que la utilización de este tipo de recursos alcanza un 32% para los casos de escuelas urbanas.

Una proporción de 24% del universo encuestado menciona el desarrollo de clases grabadas o de consulta (por ejemplo, a través de audios o videos enviados por *WhatsApp*, disponibles en las plataformas virtuales u otros sitios).

En el caso de los portales educativos privados (gratuitos o pagos) tales como *Educatina, Aula 365, educarencasa.com, Google Classroom*, u otros, la proporción de docentes alcanza un 20% al considerar

el universo total encuestado. Este tipo de portales son mencionados en un 43% en las escuelas de gestión privada y en un 14% en el sector de gestión estatal.

La utilización de programas de televisión o radio en el marco de *Seguimos Educando* (TV Pública, Encuentro, Paka Paka, etc.), programas provinciales o locales, es mencionada por un 11% de docentes. No se observan en este caso diferencias significativas al analizar por sector de gestión ni ámbito educativo. Por último, un 2% hace referencia a la utilización de otros recursos pedagógicos.

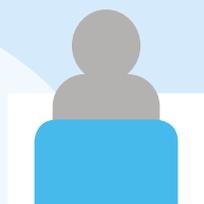
Tabla 3.3.4. Recursos pedagógicos utilizados para el desarrollo de la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Libros, libros de texto, manuales impresos o digitales	68%	75%	72%	68%
Actividades o cuadernillos de propia autoría que se preparan para imprimir o copiar y resolver	50%	46%	48%	49%
Podcasts o videos disponibles en la web (por ejemplo, en YouTube)	30%	46%	25%	37%
Cuadernos de la serie <i>Seguimos Educando</i> elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o por el Ministerio de Educación de la jurisdicción	38%	16%	38%	31%
Portales educativos o plataformas del Ministerio de Educación de la Nación (Educ.ar, seguimoseducando.gov.ar, Juana Manso, etc.) o portales educativos o plataformas de los Ministerios de Educación provinciales	32%	26%	29%	31%
Clases en vivo por videoconferencias (Zoom, Google Hangouts, Meet, Skype, etc.) o de consulta a través de redes sociales (Facebook, Instagram, Tik Tok)	20%	46%	8%	32%
Clases grabadas o de consulta (por ejemplo, a través de audios o videos enviados por WhatsApp, disponibles en las plataformas virtuales u otros sitios)	23%	28%	19%	26%
Portales educativos privados (gratuitos o pagos) (por ejemplo, <i>Educatina</i> , <i>Aula 365</i> , <i>educarencasa.com</i> , <i>Google Classroom</i> , etc.).	14%	43%	11%	23%
Programas de TV o radio en el marco de <i>Seguimos Educando</i> (Canal 7, Encuentro, Paka Paka, etc.) o programas de TV o radio provinciales o locales	10%	12%	7%	12%
Otro	1%	2%	1%	2%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Al distinguir los recursos pedagógicos por ciclo y área de enseñanza se observan los siguientes resultados.

- La utilización de libros de texto, manuales impresos o digitales es una opción mayormente mencionada entre docentes del Segundo Ciclo (72%) en comparación con docentes del Primero (66%). En el Primer Ciclo este recurso es utilizado por una proporción levemente mayor entre docentes de Ciencias Naturales (72%) que entre docentes de las otras áreas.
- La elaboración de materiales por parte de cada docente es un recurso más frecuente en el Primer Ciclo (52%) que en el Segundo Ciclo (46%), y alcanza un 46% en el área de Ciencias Naturales del Primer Ciclo.
- Los recursos digitales tales como *podcasts* o videos *online* son mencionados por un 31% de docentes del Primer Ciclo, y por un 36% entre docentes del Segundo Ciclo. Estos datos alcanzan una proporción del 40% entre docentes de Lengua del Segundo Ciclo.
- Los cuadernos de la serie *Seguimos Educando* elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o por las carteras educativas jurisdiccionales son recursos utilizados en proporciones similares en ambos ciclos y en todas las áreas.
- La utilización de portales educativos muestra una proporción levemente mayor en el Segundo Ciclo en comparación a lo que ocurre en el Primero. En el caso de los portales o plataformas del Ministerio de Educación de la Nación o de las carteras educativas jurisdiccionales, el área de Ciencias Naturales del Segundo Ciclo (26%), evidencia una menor recurrencia respecto del total general para el ciclo (32%).
- Las clases en vivo o sincrónicas se utilizan en proporciones similares en ambos ciclos de enseñanza, pero en menor medida por docentes de Ciencias Naturales del Primer Ciclo (17%, respecto al 23% del total del ciclo) y por docentes a cargo del área de Ciencias Sociales del Segundo Ciclo (23% en comparación con el 28% total del ciclo).
- El resto de los recursos utilizados por el colectivo encuestado no evidencia otras variaciones relevantes entre ciclos o áreas.



7 de cada 10 docentes
utilizaron libros, libros de texto y/o manuales
impresos o digitales como recurso pedagógico
para la enseñanza.

Tabla 3.3.5. Recursos pedagógicos utilizados para el desarrollo de la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección según ciclo y área

	Primer ciclo					Segundo ciclo				
	Total	Área				Total	Área			
		CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	LENGUA	MATEMÁTICA		CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	LENGUA	MATEMÁTICA
Libros, libros de texto, manuales impresos o digitales	66%	72%	65%	63%	68%	72%	74%	76%	72%	71%
Actividades o cuadernillos de propia autoría que se preparan para imprimir o copiar y resolver	52%	46%	48%	54%	54%	46%	45%	46%	46%	45%
Podcasts o videos disponibles en la web (por ejemplo, en YouTube)	31%	33%	34%	28%	32%	36%	33%	39%	40%	31%
Cuadernos de la serie <i>Seguimos Educando</i> elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o por el Ministerio de Educación de la jurisdicción	35%	34%	38%	31%	37%	31%	34%	23%	35%	31%
Portales educativos o plataformas del Ministerio de Educación de la Nación (Educ.ar, seguimoseducando.gob.ar, Juana Manso, etc.) o portales educativos o plataformas de los Ministerios de Educación provinciales	29%	29%	32%	25%	32%	32%	26%	35%	33%	31%
Clases en vivo por videoconferencias (Zoom, Google Hangouts, Meet, Skype, etc.) o de consulta a través de redes sociales (Facebook, Instagram, Tik Tok)	23%	17%	26%	24%	23%	28%	26%	23%	29%	31%
Clases grabadas o de consulta (por ejemplo, a través de audios o videos enviados por WhatsApp, disponibles en las plataformas virtuales u otros sitios)	24%	21%	27%	23%	25%	23%	27%	22%	24%	23%
Portales educativos privados (gratuitos o pagos) (por ejemplo, Educatina, Aula 365, educarencasa.com, Google Classroom, etc.).	18%	21%	19%	18%	17%	22%	23%	24%	20%	22%
Programas de TV o radio en el marco de <i>Seguimos Educando</i> (Canal 7, Encuentro, Paka Paka, etc.) o programas de TV o radio provinciales o locales	12%	13%	13%	12%	12%	9%	6%	9%	10%	8%
Otro	1%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	2%	2%	2%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Por último, se indagó acerca de las actividades que formaron parte de la propuesta de enseñanza. Una amplia mayoría (73%) indica que las actividades propuestas se centraron en resolver situaciones problemáticas. Una proporción algo inferior señala haber propuesto la producción de textos escritos (64%). La mitad del cuerpo docente (51%) señala que las actividades apuntaron a la elaboración de conclusiones a partir de información brindada en diversos formatos (textos escritos, orales, material audiovisual). Un 39% refiere a actividades en las que el alumnado debía identificar información explícita en textos escritos (extraer datos o ideas), Las actividades relativas al desarrollo de debates orales o escritos sobre temáticas específicas son mencionadas por el 33% de docentes. En tanto un 31% menciona la resolución de actividades cerradas de respuesta única o múltiple (de opción múltiple, verdadero/falso, actividades de completamiento, actividades de correspondencia, cuestionarios, resolución de ejercicios), un 30% refiere la construcción de inferencias a partir de información brindada en diversos formatos (textos escritos, orales, material audiovisual). A su vez, el 28% de la muestra indica haber propuesto establecer relaciones entre hechos, fenómenos e/o ideas, y un 21% alude a actividades que apuntaron a clasificar/categorizar utilizando criterios propios o dados. Luego, en proporciones inferiores emerge la mención al desarrollo de prácticas experimentales (20%); trabajo por proyectos intra o interdisciplinarios (18%); diseño de recursos audiovisuales (presentaciones, videos, folletos e/o infografías (12%) y, en una proporción menor, la construcción de modelos gráficos o concretos (5%).

Gráfico 3.3.4. Tipos de actividades que forman parte de la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

La lectura de los datos desagregados por sector de gestión y ámbito educativo arroja los siguientes resultados

- La resolución de situaciones problemáticas alcanza un 75% entre docentes de escuelas de gestión estatal, mientras que en las escuelas de gestión privada este tipo de actividades no supera el 67%.
- Del mismo modo, la producción de textos escritos es una actividad mayormente propuesta al alumnado de escuelas de gestión estatal (66%) a diferencia de lo que ocurre en las instituciones de gestión privada (60%).
- La elaboración de conclusiones a partir de información provista en formatos diversos encuentra una mayor representación entre docentes de escuelas de gestión privada (55%) que entre docentes de gestión estatal (50%). Por su parte, este tipo de actividades son mencionadas por más de la mitad del colectivo docente (53%) que se desempeña en ámbitos urbanos, y alcanza una frecuencia del 47% entre docentes de escuelas rurales.
- La resolución de actividades cerradas, de opción única o múltiple, son mencionadas en mayor medida por docentes rurales (36%) que por docentes de escuelas urbanas (30%).
- Las actividades relativas a establecer relaciones son propuestas por un 32% de docentes de gestión privada, a diferencia de lo que emerge entre docentes de gestión estatal (27%).
- Las prácticas experimentales son mencionadas por docentes de escuelas de gestión privada en un 24%, y en un 19% entre docentes de la gestión estatal. Asimismo, estas prácticas son menos frecuentes en las escuelas rurales (15%) que en las urbanas (22%).



La resolución de situaciones problemáticas y la producción de textos escritos fueron mayormente propuestas por docentes de escuelas de gestión estatal que por docentes de escuelas de gestión privada.

Tabla 3.3.6. Tipos de actividades que forman parte de la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Resolver situaciones problemáticas	75%	67%	75%	72%
Producir textos escritos	66%	60%	61%	65%
Elaborar conclusiones a partir de información dada en diversos formatos (textos escritos, orales, material audiovisual)	50%	55%	47%	53%
Identificar información explícita en textos escritos (extraer datos o ideas)	39%	39%	40%	39%
Debates orales o escritos sobre temáticas específicas	32%	35%	30%	34%
Resolver actividades cerradas de respuesta única o múltiple (de opción múltiple, verdadero/ falso, actividades de completamiento, actividades de correspondencia, cuestionarios, resolución de ejercicios)	31%	32%	36%	30%
Realizar inferencias a partir de información dada en diversos formatos (textos escritos, orales, material audiovisual)	29%	31%	30%	29%
Establecer relaciones entre hechos, fenómenos, ideas, etc.	27%	32%	26%	28%
Clasificar/categorizar utilizando criterios propios o dados	21%	22%	24%	20%
Prácticas experimentales	19%	24%	15%	22%
Trabajo por proyectos intra o interdisciplinarios	17%	21%	16%	19%
Diseñar recursos audiovisuales (presentaciones, videos, folletos, infografías, etc)	11%	14%	12%	12%
Construir modelos (gráficos o concretos)	5%	5%	5%	5%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Aunque, en términos generales, la frecuencia en la mención a las distintas actividades propuestas es similar en el colectivo docente encuestado, la lectura de los datos desagregados por ciclo y área de enseñanza evidencia algunas variaciones interesantes para destacar:

- Las actividades que apuntan a la resolución de situaciones problemáticas se muestran más frecuentes en el Primer Ciclo (78%) que en el Segundo (67%). A su vez, en el Primer Ciclo este tipo de actividades son mayoritariamente propuestas por docentes de Matemática (88%), mientras que las áreas en las que menos se utilizan son Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (69% en ambos casos). Algo similar sucede en el Segundo Ciclo donde Matemática es mencionado en el 88% de los casos para este tipo de actividades, a diferencia de lo que sucede en Lengua, mencionado en el 55%.
- La producción de textos escritos no muestra variaciones relevantes entre los ciclos de enseñanza, pero arroja los siguientes resultados al analizarse según área de enseñanza: es mencionada por un 71% de

docentes de Lengua alejándose significativamente del área de Matemática (59%) en el Primer Ciclo. En el Segundo Ciclo se repite esta tendencia ya que la producción de textos escritos es más frecuentemente propuesta por docentes de Lengua (78%) que por docentes de Matemática (50%).

- La elaboración de conclusiones, por su parte, se muestra más frecuente entre docentes del Segundo Ciclo (57%) que entre docentes del Primero (46%). Asimismo, esta actividad encuentra en el Primer Ciclo una frecuencia mayor en el área de Ciencias Sociales (52%) y en el Segundo Ciclo en el área de Lengua (61%).
- La identificación de información en textos escritos también encuentra una mayor representación en el Segundo Ciclo con un 49%, mientras que alcanza un 31% entre docentes del Primer Ciclo. Si bien la utilización de este tipo de actividades no muestra diferencias relevantes en el Primer Ciclo, el análisis por área en el Segundo Ciclo evidencia una frecuencia mayor en Lengua (56%) y Ciencias Sociales (54%) que en Matemática (41%) y Ciencias Naturales (39%).
- Los debates escritos u orales no evidencian diferencias significativas al desagregárselos por ciclo de enseñanza. Sin embargo, muestran las menores frecuencias entre docentes de Ciencias Naturales en el Primer Ciclo (26%), y entre docentes de Matemática en el Segundo (29%).
- Las actividades cerradas de respuesta única o múltiple (de opción múltiple, verdadero/ falso, actividades de completamiento, actividades de correspondencia, cuestionarios, resolución de ejercicios) son más frecuentemente mencionadas por docentes del Segundo Ciclo de la escolaridad (35%) que por docentes del Primer Ciclo (28%). Las proporciones en las diferentes áreas son similares.
- La construcción de inferencias a partir de recursos escritos, orales o audiovisuales encuentra una representación similar en el Primer Ciclo (29%) y en el Segundo Ciclo (30%), alcanzando una proporción del 34% en el área de Lengua del Primer Ciclo.
- El establecimiento de relaciones entre fenómenos o ideas es más utilizado por docentes del Segundo Ciclo de enseñanza (31%) que del Primer Ciclo (25%). Se evidencia una mayor utilización de este tipo de actividades en Ciencias Sociales del Primer Ciclo (30%) y en Lengua del Segundo Ciclo (36%). Por su parte, la mención entre docentes de Matemática del Segundo Ciclo es del 25%.
- Las actividades que apuntan a categorizar utilizando criterios propios o dados no muestran diferencias al ser analizadas por ciclo o área de enseñanza.
- Las prácticas experimentales si bien muestran frecuencias similares en cada ciclo (21% para el Primer Ciclo y 19% para el Segundo), son mayormente mencionadas por el colectivo docente de Ciencias Naturales tanto del Primero (26%) como del Segundo Ciclo (31%).
- El trabajo por proyectos intra o interdisciplinarios se muestra más frecuente entre docentes del Primer Ciclo (21%) que entre docentes del Segundo (15%), y no se evidencian variaciones relevantes entre áreas.
- El diseño de recursos audiovisuales también presenta una recurrencia similar entre docentes de ambos ciclos (11% para el Primer Ciclo y 13% para el Segundo) sin diferencias significativas entre áreas.
- La construcción de modelos es la actividad mencionada con menor frecuencia al interior del colectivo encuestado y las proporciones son similares en ambos ciclos (4% en el Primer Ciclo y 6% en el Segundo), y no muestran diferencias relevantes entre las áreas.

Tabla 3.3.7. Tipos de actividades que forman parte de la propuesta de enseñanza actual en el grado/sección según ciclo y área

	Primer ciclo					Segundo ciclo				
	Total	Área				Total	Área			
		CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	LENGUA	MATEMÁTICA		CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	LENGUA	MATEMÁTICA
Resolver situaciones problemáticas	78%	69%	69%	76%	88%	67%	62%	58%	55%	88%
Producir textos escritos	65%	61%	67%	71%	59%	63%	58%	63%	78%	50%
Elaborar conclusiones a partir de información dada en diversos formatos (textos escritos, orales, material audiovisual)	46%	45%	52%	44%	43%	57%	58%	58%	61%	53%
Identificar información explícita en textos escritos (extraer datos o ideas)	31%	34%	28%	33%	30%	49%	39%	54%	56%	41%
Debates orales o escritos sobre temáticas específicas	32%	26%	28%	35%	33%	34%	31%	38%	38%	29%
Resolver actividades cerradas de respuesta única o múltiple (de opción múltiple, verdadero/ falso, actividades de completamiento, actividades de correspondencia, cuestionarios, resolución de ejercicios)	28%	27%	32%	26%	28%	35%	33%	39%	31%	36%
Realizar inferencias a partir de información dada en diversos formatos (textos escritos, orales, material audiovisual)	29%	28%	29%	34%	24%	30%	33%	33%	31%	26%
Establecer relaciones entre hechos, fenómenos, ideas, etc.	25%	29%	30%	21%	22%	31%	32%	33%	36%	25%
Clasificar/categorizar utilizando criterios propios o dados	22%	26%	25%	20%	21%	19%	22%	18%	20%	18%
Prácticas experimentales	21%	26%	21%	21%	20%	19%	31%	19%	14%	20%
Trabajo por proyectos intra o interdisciplinarios	21%	21%	22%	17%	23%	15%	12%	13%	15%	17%
Diseñar recursos audiovisuales (presentaciones, videos, folletos, infografías, etc)	11%	16%	14%	9%	8%	13%	13%	13%	14%	12%
Construir modelos (gráficos o concretos)	4%	7%	3%	4%	5%	6%	7%	5%	3%	8%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

3.4. Proyectos de inclusión educativa

En la encuesta se indagó también acerca de la presencia de estudiantes con proyectos de inclusión educativa en los grados a cargo, y las posibilidades que existieron de adaptar las propuestas de enseñanza a sus necesidades. Asimismo, se preguntó por las adecuaciones que se realizaron para favorecer la inclusión educativa y por las figuras institucionales que acompañaron a cada docente en esos procesos.

El 38% del colectivo docente menciona haber tenido estudiantes con proyectos de inclusión educativa en el grado por el que se les consultó. En el análisis por sector de gestión, se encuentra cierta diferencia entre las escuelas de gestión estatal (37%) y aquellas de gestión privada (43%), Al diferenciar por ámbito, esa distancia se incrementa ya que la proporción de estudiantes con proyectos de inclusión es mayor (43%) en el ámbito urbano que en las escuelas rurales (23%).

Gráfico 3.4.1. Docentes que contaban con estudiantes con proyectos de inclusión educativa, integración escolar o afines en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

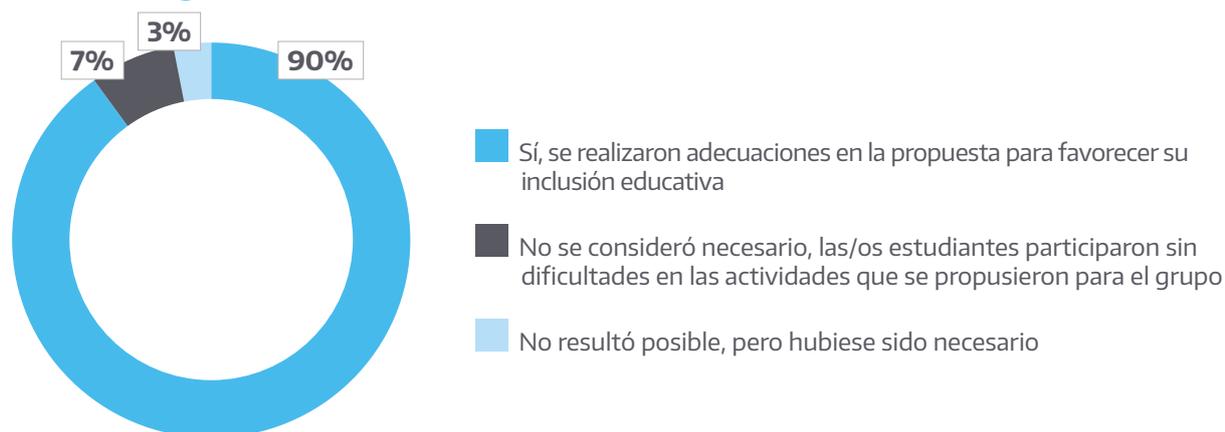
Tabla 3.4.1. Docentes que contaban con estudiantes con proyectos de inclusión educativa, integración escolar o afines en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Contaban con estudiantes con proyectos de inclusión	37%	43%	23%	43%
No contaban con estudiantes con proyectos de inclusión	63%	57%	77%	57%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

A todo docente que señaló contar con proyectos de inclusión educativa en los grados a su cargo, se le preguntó si pudo desarrollar estrategias específicas de acompañamiento para ese grupo específico de alumnos. Aquí, un mayoritario 90% del universo encuestado señala haber realizado adecuaciones en la propuesta para favorecer la inclusión educativa; el 7% indica que no lo consideró necesario y el 3%, que no le resultó posible. Al distinguir por sector de gestión, no se observan diferencias relevantes. La proporción de docentes que afirma que pudo realizar adecuaciones es similar tanto en las escuelas de gestión estatal (91%) como en las de gestión privada (87%). Esta representación también se muestra similar entre quienes no lo consideraron necesario: 6% en las escuelas de gestión estatal y 11% en las de gestión privada. Por último, la diferencia entre quienes señalan no haber podido realizar adecuaciones es similar en docentes de escuelas de gestión estatal (3%) y privada (2%). Al distinguir por ámbito educativo se replica la tendencia: en ambos casos una proporción igual o mayor al 90% del cuerpo docente afirma que implementó adecuaciones (90% en el ámbito urbano y 94% en el rural); menos del 10% indica que no fue necesario (7% en urbano y 3% en rural), y sólo el 3% de docentes de ambos ámbitos educativos, menciona que no pudo adecuar sus propuestas.

Gráfico 3.4.1.1. Estrategias de acompañamiento para las y los estudiantes con proyectos de inclusión en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

El análisis de las estrategias de acompañamiento a estudiantes con proyectos de inclusión según ciclo de la escolaridad no arroja diferencias relevantes.

Tabla 3.4.1.1. Estrategias de acompañamiento para las y los estudiantes con proyectos de inclusión en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Sí, se realizaron adecuaciones en la propuesta para favorecer su inclusión educativa	91%	87%	94%	90%
No se consideró necesario, las/os estudiantes participaron sin dificultades en las actividades que se propusieron para el grupo	6%	11%	3%	7%
No resultó posible, pero hubiese sido necesario	3%	2%	3%	3%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Por otro lado, se consultó acerca del tipo de adecuaciones que fue posible realizar. Aquí, la mayoría de docentes señala haber modificado las estrategias didácticas para abordar los contenidos curriculares (61%). Una proporción levemente menor menciona haber realizado modificaciones del contenido curricular en relación con el grupo de pares a través de lo propuesto en el Proyecto Pedagógico Individual (48%). La modificación de las estrategias didácticas muestra una prevalencia levemente mayor entre docentes de gestión privada (65%) que de gestión estatal (60%). El análisis según ámbito educativo evidencia que las adecuaciones relativas a modificaciones en las estrategias didácticas fueron más recurrentes entre docentes de ámbitos urbanos (62%) que entre docentes de ámbitos rurales (57%).

Un 29% del universo encuestado hace alusión a adecuaciones para la accesibilidad en distintos modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación (texto plano, braille, subtítulos, lengua de señas, lenguaje sencillo, pictogramas, etc.); mientras que un 2% del colectivo de docentes hace alusión a otro tipo de adecuaciones.

El análisis según sectores de gestión, evidencia que la proporción de docentes que realizaron adecuaciones respecto de la accesibilidad, es levemente superior en las escuelas de gestión privada (36%) que en las escuelas de gestión estatal (27%). Asimismo, el análisis por ámbito educativo muestra que este tipo de adecuaciones tienen una mayor frecuencia en las escuelas de ámbitos urbanos (31%) que en aquellas de ámbitos rurales (19%).

Tabla 3.4.1.2. Tipos de adecuaciones realizadas para favorecer la inclusión educativa de las y los estudiantes en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatal	Privado	Rural	Urbano
Modificaciones con relación a las estrategias didácticas para abordar los contenidos curriculares	61%	60%	65%	57%	62%
Modificaciones del contenido curricular en relación con el grupo de pares a través de lo propuesto en el Proyecto Pedagógico Individual	48%	49%	47%	50%	48%
Adecuaciones para la accesibilidad en distintos modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación (texto plano, braille, subtítulos, lengua de señas, lenguaje sencillo, pictogramas, etc.)	29%	27%	36%	19%	31%
Otro	2%	2%	2%	2%	2%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

En este caso, la lectura de los resultados según ciclo de escolaridad tampoco evidencia diferencias significativas.

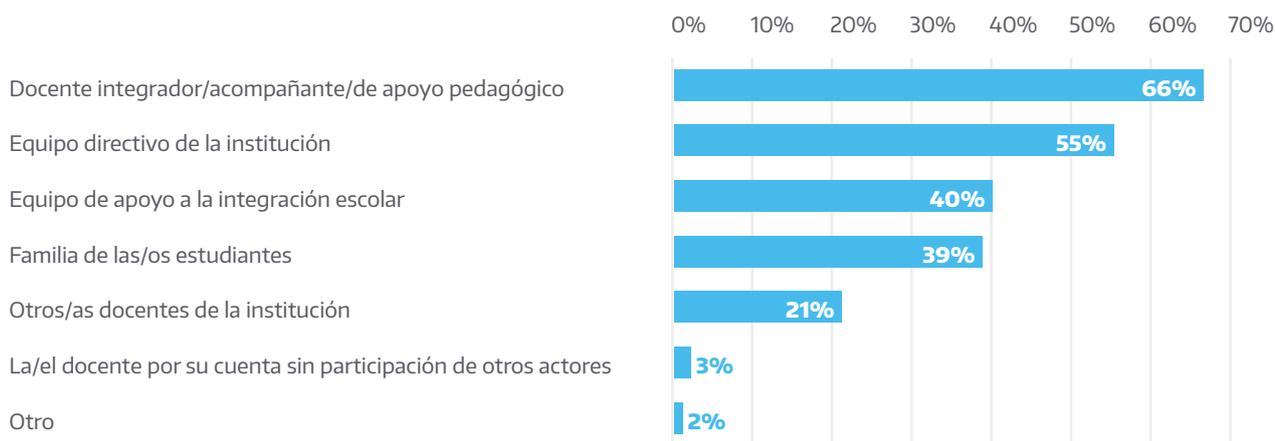
Tabla 3.4.1.3. Tipos de adecuaciones realizadas para favorecer la inclusión educativa de las y los estudiantes en el grado/sección según ciclo de la escolaridad

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Modificaciones con relación a las estrategias didácticas para abordar los contenidos curriculares	63%	60%
Modificaciones del contenido curricular en relación con el grupo de pares a través de lo propuesto en el Proyecto Pedagógico Individual	47%	50%
Adecuaciones para la accesibilidad en distintos modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación (texto plano, braille, subtítulos, lengua de señas, lenguaje sencillo, pictogramas, etc.)	29%	29%
Otro	2%	2%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Finalmente, se consultó por los actores con los cuales se trabajó en la adecuación de las propuestas. En el análisis de los datos se destacan principalmente dos figuras institucionales: la o el docente integrador o de apoyo pedagógico (66%) y el equipo directivo de la institución (55%). Otros actores aparecen con una incidencia menor: el equipo de apoyo a la integración escolar (40%), las familias del alumnado (39%), y otras u otros docentes de la escuela (21%). Un 4% menciona haber realizado las adecuaciones por su cuenta, mientras que un 2%, reconoce la participación de otros actores.

Gráfico 3.4.1.2. Actores que participaron en el trabajo conjunto respecto de la adecuación de la propuesta para estudiantes con proyectos de inclusión educativa en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

El análisis por sector de gestión y ámbito educativo arroja los siguientes resultados:

- Docentes que trabajaron junto a la o el docente integrador, acompañante, docente de apoyo pedagógico: más frecuente en escuelas de gestión privada (76%) que en las de gestión estatal (63%), y mencionado en mayor proporción entre docentes urbanos (71%) que entre rurales (45%).
- Docentes que trabajaron la propuesta en conjunto con el equipo directivo de la escuela: algo mayor en el sector de gestión privada (61%) que en el estatal (53%), y mencionado con mayor frecuencia por docentes de escuelas rurales (62%) que urbanas (54%).
- Docentes que recurrieron al equipo de apoyo a la integración escolar para la elaboración de las adecuaciones: Poco más de la mitad (52%) de docentes de escuelas de gestión privada frente a un 36% de aquellas de gestión estatal, y en una proporción mayor en el ámbito urbano (43%) que en el ámbito rural (24%).
- Docentes que trabajaron las propuestas en conjunto con las familias de sus estudiantes: sin diferencias por sector de gestión (39% para estatal y 40% para privada); y levemente superior en el ámbito rural (43%) que en el urbano (38%).
- Docentes que trabajaron adecuaciones junto a colegas de la institución: algo mayor en escuelas de gestión estatal (22%) que en las de gestión privada (18%), y con una frecuencia similar tanto en ámbitos urbanos (21%) como rurales (18%).

Tabla 3.4.1.4. Actores que participaron en el trabajo conjunto respecto de la adecuación de la propuesta para estudiantes con proyectos de inclusión educativa en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Docente integrador/acompañante/de apoyo pedagógico	63%	76%	45%	71%
Equipo directivo de la institución	53%	61%	62%	54%
Equipo de apoyo a la integración escolar	36%	52%	24%	43%
Familia de las/os estudiantes	39%	40%	43%	38%
Otros/as docentes de la institución	22%	18%	18%	21%
La/el docente por su cuenta sin participación de otros actores	4%	1%	6%	3%
Otro	2%	1%	5%	2%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

El análisis de los datos según ciclo de enseñanza muestra que el porcentaje de docentes de grado que trabajó con docente acompañante o integrador/a es algo mayor (69%) en el Segundo Ciclo que en el Primero (64%).

Tabla 3.4.1.5. Actores que participaron en el trabajo conjunto respecto de la adecuación de la propuesta para estudiantes con proyectos de inclusión educativa en el grado/sección según ciclo de la escolaridad

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Docente integrador/acompañante/de apoyo pedagógico	64%	69%
Equipo directivo de la institución	57%	53%
Equipo de apoyo a la integración escolar	39%	41%
Familia de las/os estudiantes	37%	41%
Otros/as docentes de la institución	22%	20%
La/el docente por su cuenta sin participación de otros actores	3%	4%
Otro	2%	2%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

4. Seguimiento de los aprendizajes durante el ciclo lectivo 2021

Este capítulo busca caracterizar de qué manera los equipos docentes realizan el seguimiento de los aprendizajes del alumnado en sus propuestas de enseñanza. En primer lugar, se indaga acerca de cómo retroalimentan los procesos de aprendizaje del alumnado a su cargo, luego se profundiza sobre el desarrollo de instancias de evaluación con calificación, su proceso de definición y las estrategias utilizadas; por último, se analiza el modo en que cada docente acompaña las trayectorias escolares de sus estudiantes.

Luego de lo acordado en la Resolución CFE N°363/20⁶, en julio del año 2021 el Consejo Federal de Educación estableció entre los distintos criterios para la organización institucional pedagógica y administrativa, aquellos relativos a la evaluación, calificación, acreditación y promoción de estudiantes de todos los niveles y modalidades, para el período de finalización de la unidad temporal de ciclos lectivos 2020-2021 (Art. 5 de la Resolución CFE 397/21). Allí, se propuso dar continuidad a la utilización de la evaluación formativa con retroalimentación, para dar cuenta de avances y dificultades en los procesos de aprendizaje de los contenidos priorizados por cada jurisdicción. Asimismo, se sugirió que tanto los instrumentos como las modalidades de evaluación se adecuaran a las particulares condiciones en las que se desarrollaron los aprendizajes en este contexto de regreso paulatino a la presencialidad. Se recomendó además que los procesos de evaluación reconocieran las cronologías de aprendizajes que dan cuenta de las trayectorias educativas reales, apuntando a recuperar y considerar la diversidad de saberes, lenguajes, sujetos, tiempos y contextos.

En virtud de estas orientaciones nacionales, y teniendo en cuenta el trayecto recorrido por el colectivo docente en cada una de las jurisdicciones del país desde que comenzó la pandemia, resulta de suma importancia indagar en las formas que adquirió el seguimiento de los aprendizajes y el acompañamiento del alumnado.

4.1 Actividades pedagógicas de retroalimentación

En primer lugar, se consultó al colectivo docente respecto de las actividades pedagógicas de retroalimentación. Un amplio sector de docentes (92%) refiere haber realizado devoluciones de manera general en los encuentros presenciales con el grupo. Al realizar la apertura por ámbito educativo se observa que las actividades de retroalimentación generales desarrolladas en los encuentros presenciales, muestran una prevalencia levemente superior en las escuelas de ámbito urbano (94%) al compararlas con las del ámbito rural (89%).

⁶Anexo I: "Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica".

Un 91% de docentes señala haber retroalimentado de manera individual a estudiantes que tuvieron mayores dificultades en la resolución de las actividades. Por su parte, las devoluciones colectivas muestran una frecuencia algo inferior (87%). A este respecto, las escuelas de gestión privada muestran una proporción algo mayor (91%) que aquellas de gestión estatal (85%).

Por último, la proporción de docentes que señalan haber desarrollado actividades de retroalimentación de manera individual a la totalidad del alumnado representa un 82%. Entre las respuestas es dable mencionar que el 88% corresponde a docentes que se desempeñan en escuelas rurales, y el 80% en el ámbito urbano.

La lectura de los datos desagregados por ciclo de la escolaridad evidencia que las tendencias generales son similares tanto para el Primer Ciclo como para el Segundo.

Tabla 4.1.1. Actividades pedagógicas de retroalimentación en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatal	Privado	Rural	Urbano
De manera general en los encuentros presenciales con el grupo	92%	92%	94%	89%	94%
De manera individual a las/os estudiantes con mayores dificultades en la resolución de la actividad	91%	92%	89%	92%	91%
De manera grupal	87%	85%	91%	81%	88%
De manera individual a todas/os las/os estudiantes	82%	83%	81%	88%	80%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

4.2. Instancias de evaluación

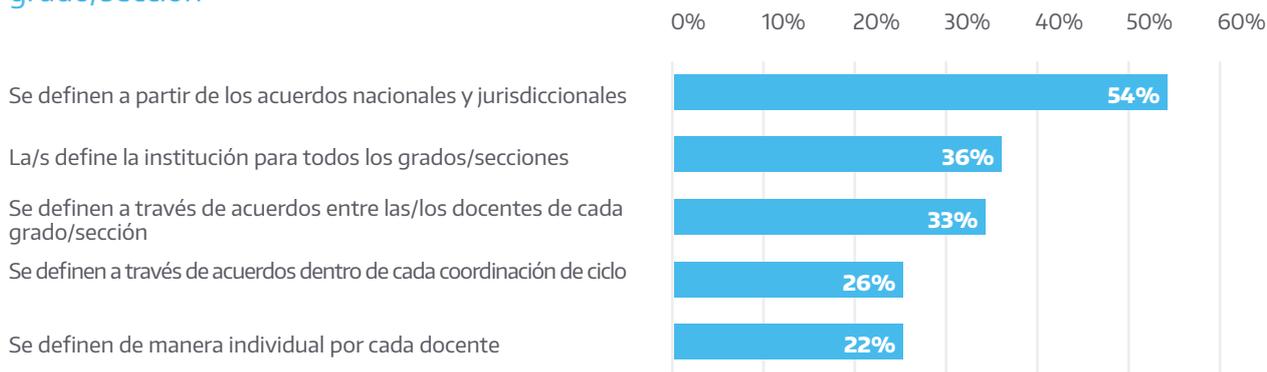
El desarrollo de la escolaridad en el marco de las dispares situaciones epidemiológicas demandó en cada jurisdicción el establecimiento de criterios generales desde el nivel central en relación con los procesos de evaluación, acreditación y promoción. Dado que las condiciones en las que tuvieron lugar los aprendizajes durante este período han sido heterogéneas y desiguales, es indispensable no evaluar dichos aprendizajes en forma descontextualizada, así como también tener en cuenta tanto las situaciones de enseñanza como la situación individual de cada estudiante.

En tanto el alumnado transitó su escolaridad bajo distintas formas, oportunamente se acordó que se ofrecerían “herramientas, modos, tiempos y formatos de evaluación variados y adecuados no sólo al tipo de aprendizaje, sino también a las condiciones propias de cada una de estas formas de transitar la escolaridad”. Se estableció de este modo que en cada jurisdicción los criterios de evaluación, acreditación

y promoción fomentarían un acompañamiento de las trayectorias educativas durante los ciclos 2020 y 2021 respetando “el principio de igualdad con independencia de la modalidad en la que los/as estudiantes se encuentren cursando su escolaridad: presencial, no presencial o combinada”, e instando a adecuar en cada caso los instrumentos y modalidades de evaluación.

De este modo, se entiende que cada institución ha definido las instancias de evaluación con calificación en el marco de las definiciones tanto jurisdiccionales como contextuales.

Gráfico 4.2.1. Modos de definición de las instancias de evaluación con calificación en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME



Más de la mitad (54%) de docentes indica que la definición de las instancias de evaluación con calificación se hizo en base a los acuerdos nacionales y jurisdiccionales.

Así, en primer término, se consultó a cada docente acerca de los modos en que fueron definidas dichas instancias a nivel institucional. Más de la mitad (54%) indica que estas instancias se definieron en base a los acuerdos nacionales y jurisdiccionales.

Un porcentaje menor refiere que fue la institución quien definió dichas instancias para todos los grados o secciones (36%). Esto es mencionado en un 43% por docentes de escuelas del sector privado, en comparación con aquellas de gestión estatal (35%).

Tabla 4.2.1. Modos de definición de las instancias de evaluación con calificación en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Se definen a partir de los acuerdos nacionales y jurisdiccionales	54%	52%	58%	52%
La/s define la institución para todos los grados/secciones	35%	43%	35%	37%
Se definen a través de acuerdos entre las/los docentes de cada grado/sección	34%	30%	32%	33%
Se definen a través de acuerdos dentro de cada coordinación de ciclo	27%	24%	23%	27%
Se definen de manera individual por cada docente	22%	23%	23%	22%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Un 33% del universo encuestado indica que las instancias de evaluación con calificación fueron definidas a través de acuerdos entre docentes de cada grado; mientras que un 26% señala que dicha definición se realizó a través de acuerdos dentro de cada coordinación de ciclo.

La frecuencia de respuesta que alude a una definición individual por parte de cada docente, alcanza una proporción del 22%. Estos datos no muestran otras diferencias significativas bajo el análisis por sector de gestión o ámbito educativo.

Las diferencias entre los modos de definición en cada uno de los ciclos de enseñanza no se muestran relevantes.

Tabla 4.2.2. Modos de definición de las instancias de evaluación con calificación en el grado/sección según ciclo de la escolaridad

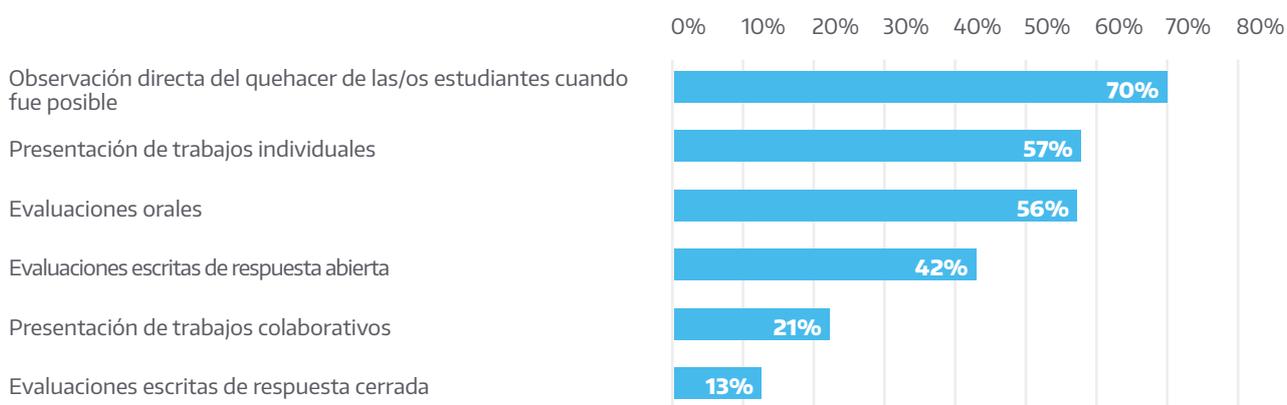
	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Se definen a partir de los acuerdos nacionales y jurisdiccionales	56%	52%
La/s define la institución para todos los grados/secciones	35%	37%
Se definen a través de acuerdos entre las/los docentes de cada grado/sección	32%	34%
Se definen a través de acuerdos dentro de cada coordinación de ciclo	26%	27%
Se definen de manera individual por cada docente	22%	24%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

En segundo término, se indagó acerca de los instrumentos y estrategias de evaluación utilizados por el cuerpo docente. Una porción mayoritaria de docentes (70%) indica haber utilizado como estrategia la observación directa del quehacer del alumnado cuando esto fue posible. Más de la mitad del universo encuestado señala haber solicitado a sus estudiantes la presentación de trabajos individuales (57%). En ninguno de estos casos, el análisis por sector o ámbito de gestión, arroja resultados relevantes.

La utilización de evaluaciones orales fue mencionada por el 56% del cuerpo docente. Es interesante destacar que, en este caso, la proporción de docentes que hacen uso de este instrumento es inferior en escuelas de gestión privada (50%) que en escuelas de gestión estatal (57%), y crece en los ámbitos rurales (62%) a diferencia de lo que ocurre en las escuelas urbanas (54%).

Gráfico 4.2.2. Tipos de instrumentos/estrategias de evaluación en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Casi la mitad de docentes (42%), hace alusión a la utilización de evaluaciones escritas de respuesta abierta. Aquí la diferenciación por sector de gestión muestra que este instrumento se utilizó con mayor frecuencia en las escuelas de gestión privada (46%) que en las de gestión estatal (41%). Del mismo modo, la presentación de trabajos colaborativos (mencionada por un 21% del universo total) se presenta con mayor prevalencia entre docentes de escuelas de gestión privada (25%) que de escuelas de gestión estatal (20%).

Por último, las evaluaciones escritas de respuesta cerrada fueron utilizadas por el 13% de docentes, con mayor asiduidad en las escuelas de gestión privada (23%) que en aquellas de gestión estatal (10%).

Tabla 4.2.3. Tipos de instrumentos /estrategias de evaluación en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Observación directa del quehacer de las/os estudiantes cuando fue posible	71%	66%	68%	70%
Presentación de trabajos individuales	57%	56%	58%	56%
Evaluaciones orales	57%	50%	62%	54%
Evaluaciones escritas de respuesta abierta	41%	46%	44%	41%
Presentación de trabajos colaborativos	20%	25%	19%	22%
Evaluaciones escritas de respuesta cerrada	10%	23%	10%	14%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

El análisis de las estrategias de evaluación por ciclo y área de enseñanza (tabla 4.2.4) pone de manifiesto tendencias similares, aunque persisten algunas variaciones a señalar:

- La observación directa del alumnado es una estrategia de evaluación utilizada en mayor medida por docentes de Primer Ciclo (74%) y por un 64% de docentes del Segundo Ciclo.
- La presentación de trabajos individuales es más frecuente en el Segundo Ciclo (63%) que en el Primero (51%).
- Tanto las evaluaciones orales como las evaluaciones escritas de respuesta abierta no muestran variaciones significativas entre ciclos de escolaridad.
- La presentación de trabajos colaborativos encuentra una proporción del 24% entre docentes del Segundo Ciclo, que se muestra levemente mayor que lo mencionado para el Primer Ciclo (18%).
- Las evaluaciones escritas de respuesta cerrada son estrategias con representación similar en ambos ciclos (11% para el Primer Ciclo y 15% para el Segundo).

Tabla 4.2.4. Tipos de instrumentos/estrategias de evaluación en el grado/sección según ciclo de la escolaridad

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Observación directa del quehacer de las/os estudiantes cuando fue posible	74%	64%
Presentación de trabajos individuales	51%	63%
Evaluaciones orales	57%	55%
Evaluaciones escritas de respuesta abierta	40%	44%
Presentación de trabajos colaborativos	18%	24%
Evaluaciones escritas de respuesta cerrada	11%	15%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Luego, más de la mitad de docentes (56%) refiere que las actividades de evaluación en su grado tuvieron un carácter individual.

Por su parte, el 36% del universo indica haber propuesto actividades de evaluación combinando aquellas de carácter individual, en parejas y grupales. Aquí, es relevante mencionar que esta modalidad combinada se presenta con menor frecuencia entre docentes del ámbito rural (30%) que entre docentes del ámbito urbano (38%).

Las actividades de evaluación de carácter grupal aparecen en una proporción inferior (7%), mientras que las actividades en parejas no superan el 1% de representación en la totalidad del universo encuestado.

Tabla 4.2.5. Carácter de las actividades de evaluación en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatal	Privado	Rural	Urbano
Individuales	56%	55%	59%	60%	55%
Combinadas (individuales, grupales y en parejas)	36%	37%	35%	30%	38%
Grupales	7%	7%	5%	9%	6%
En parejas	1%	1%	1%	1%	1%
Total:	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

El análisis de los datos desagregados por ciclo de la escolaridad no evidencia diferencias significativas.

Tabla 4.2.6. Carácter de las actividades de evaluación en el grado/sección según ciclo de la escolaridad

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Individuales	55%	57%
Combinadas (individuales, grupales y en parejas)	36%	36%
Grupales	8%	5%
En parejas	1%	1%
Total:	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Por último, al indagar en la elaboración de las mencionadas propuestas de evaluación, casi la totalidad de docentes (97%) señala haber tenido en cuenta las orientaciones brindadas por la escuela. Un porcentaje similar (95%) indica haber seleccionado los contenidos que consideraron mínimos y fundamentales para la elaboración de sus propuestas de evaluación.

Un 93% del universo encuestado, menciona haberse basado en los contenidos priorizados en los documentos jurisdiccionales.

Quienes indican haber recurrido a los parámetros o criterios que solían utilizar antes de la pandemia, alcanzan una representación menor (45%). En este sentido, se observan diferencias al analizar por sector de gestión y ámbito educativo. Por un lado, la utilización de criterios previos a la pandemia aparece con una frecuencia algo mayor en las escuelas de gestión privada (49%) que en las de gestión estatal (44%). Por otro lado, la elaboración en base a estos parámetros es mencionada en mayor medida entre docentes del ámbito rural (51%) que entre docentes del ámbito urbano (43%).

Tabla 4.2.7. Criterios para la elaboración de las propuestas de evaluación en el grado/sección para el ciclo lectivo actual según sector de gestión y ámbito

	Total	Sector de gestión		Ámbito	
		Estatal	Privado	Rural	Urbano
Tener en cuenta las orientaciones brindadas por la escuela	97%	97%	96%	98%	96%
Seleccionar los contenidos que se consideran mínimos y fundamentales	95%	96%	94%	95%	95%
Basarse en los contenidos priorizados en los documentos jurisdiccionales	93%	94%	89%	92%	93%
Recurrir a los parámetros o criterios que se solían utilizar antes de la pandemia	45%	44%	49%	51%	43%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Aquí, nuevamente, no se encuentran variaciones de magnitud en función del ciclo de enseñanza.

Tabla 4.2.8. Criterios para la elaboración de las propuestas de evaluación en el grado/sección para el ciclo lectivo actual según ciclo de la escolaridad

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Tener en cuenta las orientaciones brindadas por la escuela	97%	96%
Seleccionar los contenidos que se solían mínimos y fundamentales	95%	95%
Basarse en los contenidos priorizados en los documentos jurisdiccionales	93%	93%
Recurrir a los parámetros o criterios que se solían utilizar antes de la pandemia	44%	46%

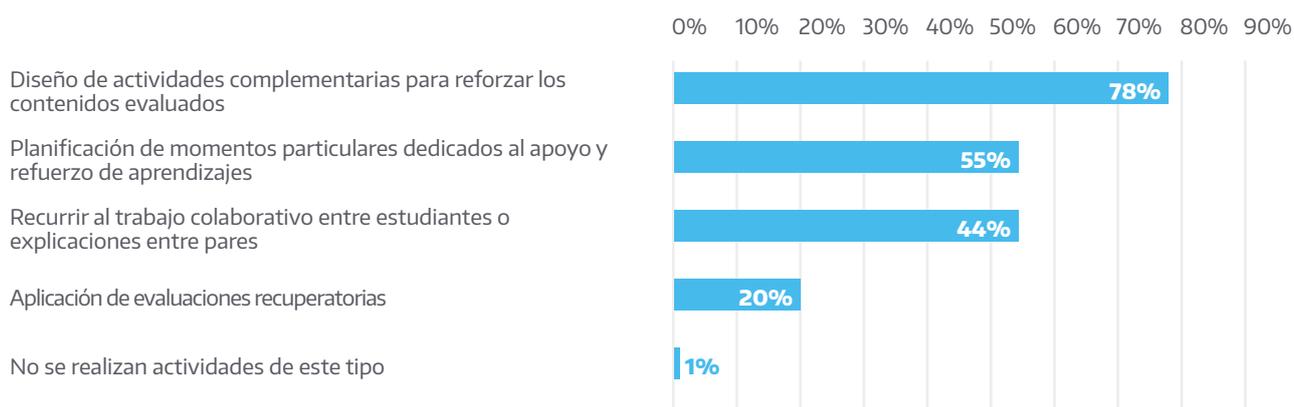
Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

4.3. Actividades para acompañar a estudiantes con dificultades en las evaluaciones aplicadas

En tanto se estableció como premisa la necesaria articulación entre las distintas instancias para lograr un efectivo acompañamiento de las trayectorias del alumnado, se indagó al colectivo docente encuestado acerca del tipo de actividades propuestas en los grados a su cargo para acompañar a estudiantes con dificultades en las evaluaciones aplicadas.

Es importante destacar aquí que el 1% de la muestra señala no haber desarrollado actividades de acompañamiento.

Gráfico 4.3.1. Tipo de actividades para acompañar a las y los estudiantes que tuvieron dificultades en las evaluaciones aplicadas en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Una amplia mayoría (78%) indica haber diseñado actividades complementarias para reforzar aquellos contenidos evaluados en donde el alumnado manifestó dificultades. Esta opción es mencionada en una proporción algo mayor entre docentes de escuelas de gestión estatal (79%) que de escuelas de gestión privada (74%).

Más de la mitad del universo encuestado (55%) menciona la planificación de momentos particulares dedicados al apoyo y al refuerzo de aprendizajes en el marco de sus clases. Este tipo de actividad muestra una mayor prevalencia en las escuelas urbanas (56%) que en las del ámbito rural (50%).

Un 44% de docentes menciona haber recurrido al trabajo colaborativo entre estudiantes o fomentado las explicaciones entre pares. Se puede destacar que esta estrategia es mencionada en mayor medida por docentes de escuelas de gestión privada (48%) que de gestión estatal (43%). Asimismo, en el ámbito urbano esta proporción es del 45%, mientras que en el rural se reduce al 40%.

Por último, un porcentaje menor de docentes (20%) indica la aplicación de evaluaciones recuperatorias. Al desagregar los datos por sector de gestión, se observa que la proporción de docentes que aplicaron actividades de acompañamiento de este tipo es mayor en el sector de gestión privada (26%) que en el estatal (18%).

Tabla 4.3.1. Tipo de actividades para acompañar a las y los estudiantes que tuvieron dificultades en las evaluaciones aplicadas en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Diseño de actividades complementarias para reforzar los contenidos evaluados	79%	74%	79%	77%
Planificación de momentos particulares dedicados al apoyo y refuerzo de aprendizajes	54%	57%	50%	56%
Recurrir al trabajo colaborativo entre estudiantes o explicaciones entre pares	43%	48%	40%	45%
Aplicación de evaluaciones recuperatorias	18%	26%	23%	19%
No se realizan actividades de este tipo	1%	1%	0%	1%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

El análisis de las distintas actividades dispuestas para acompañar al alumnado con dificultades en las evaluaciones aplicadas desagregadas según ciclo de la escolaridad y área curricular, arroja una serie de diferencias que se muestran relevantes:

- El diseño de actividades que complementaron los contenidos evaluados es mencionado por el 80% de docentes del Primer Ciclo y por el 76% de docentes del Segundo.
- La planificación de momentos particulares abocados al apoyo y refuerzo de los aprendizajes fue una actividad más utilizada en el Primer Ciclo (57%) que en el Segundo (52%).
- El trabajo colaborativo fue más recurrentemente utilizado por docentes del Segundo Ciclo (47%) en comparación con el Primer Ciclo (41%).
- El uso de evaluaciones recuperatorias es significativamente más frecuente en el Segundo Ciclo (27%) que en el Primero (14%).

Tabla 4.3.2. Tipo de actividades para acompañar a las y los estudiantes que tuvieron dificultades en las evaluaciones aplicadas en el grado/sección según ciclo de la escolaridad y área.

	Primer ciclo					Segundo ciclo				
	Total	Área				Total	Área			
		CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	LENGUA	MATEMÁTICA		CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	LENGUA	MATEMÁTICA
Diseño de actividades complementarias para reforzar los contenidos evaluados	80%	83%	80%	80%	78%	76%	76%	76%	75%	76%
Planificación de momentos particulares dedicados al apoyo y refuerzo de aprendizajes	57%	56%	61%	55%	56%	52%	50%	51%	51%	53%
Recurrir al trabajo colaborativo entre estudiantes o explicaciones entre pares	41%	45%	40%	39%	43%	47%	39%	45%	48%	50%
Aplicación de evaluaciones recuperatorias	14%	17%	17%	13%	13%	27%	27%	26%	25%	28%
No se realizan actividades de este tipo	1%	0%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	2%	1%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME



99% del universo encuestado desarrolló actividades para acompañar a quienes tuvieron dificultades en las evaluaciones aplicadas

La mayoría de docentes (78%) diseñó actividades complementarias para reforzar los contenidos evaluados en los que el alumnado había tenido dificultades, mientras que un 55% estableció momentos particulares de las clases dedicados al apoyo y al refuerzo de aprendizajes.

5. Condiciones del trabajo docente durante el ciclo lectivo 2021

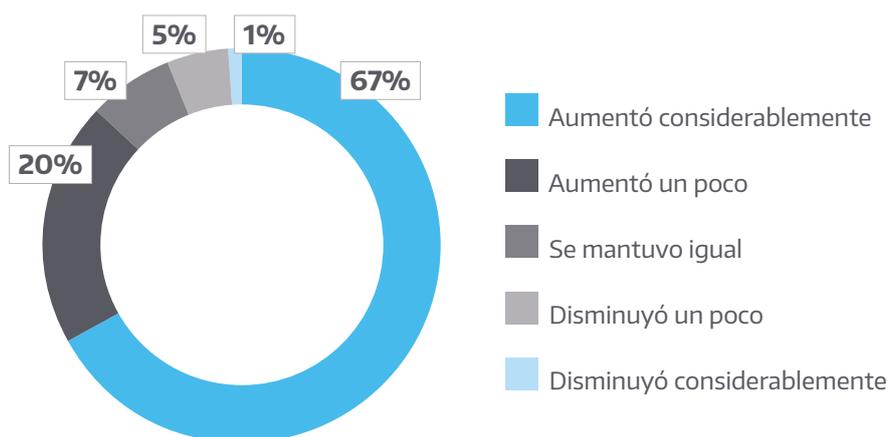
Este capítulo sintetiza información acerca de las condiciones en las que el colectivo docente desarrolló sus tareas en el marco del regreso paulatino a la presencialidad, y cómo fue su desarrollo en cada una de las jurisdicciones. En este sentido, se abordan en primer lugar las percepciones docentes acerca del cúmulo de trabajo en este período, las modificaciones en las dinámicas laborales cotidianas en comparación con los momentos de aislamiento y aquellos previos a la pandemia, y el impacto que produjeron en su trabajo las dificultades inherentes a sus tareas docentes en este contexto, así como también aquellas que atravesaron sus estudiantes. Por último, se indaga acerca de las instancias de trabajo colectivo organizadas en el marco de cada una de las instituciones.

5.1 Percepciones sobre el nivel de trabajo docente

Se consultó al universo docente por sus percepciones acerca del caudal de trabajo bajo la forma de escolaridad actual en comparación a lo que sucedía en momentos previos a la pandemia.

A este respecto, en términos generales, la mayoría (67%) indica que sus tareas aumentaron considerablemente. Al distinguir por sector de gestión y ámbito de las escuelas, el cuerpo docente de las escuelas de gestión privada percibió un mayor incremento en el caudal de tareas (72%), en comparación con sus pares de escuelas de gestión estatal (66%). Asimismo, se percibe un mayor incremento de tareas docentes en el ámbito urbano (71%) que en el rural (57%).

Gráfico 5.1.1 Percepción sobre el caudal de trabajo y de tareas llevadas a cabo como docente en comparación con el período prepandemia



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Un 21% del colectivo docente señala que su caudal de trabajo aumentó un poco. Aquí los datos desagregados por sector de gestión y ámbito educativo arrojan resultados inversamente proporcionales a los anteriores. Por un lado, mientras que entre docentes de escuelas de gestión estatal la frecuencia es del 21%, en las de gestión privada se reduce al 16%. Por otro lado, el 26% de quienes perciben que su caudal de trabajo cambió un poco, se hallan en ámbitos rurales y el 17% en ámbitos urbanos.

La proporción de docentes que percibe que el caudal de su trabajo fue igual o fue menor al período prepandemia, asciende en total al 13% del universo. Este dato se encuentra compuesto por un 7% de docentes que indican que el cúmulo de su trabajo se mantuvo igual, un 5% que indica que disminuyó un poco, y un 1% que declara percibir una disminución considerable.

El análisis de los datos no evidencia variaciones de relevancia entre las respuestas de docentes de los distintos ciclos de la escolaridad primaria.

Tabla 5.1.1 Percepción sobre el caudal de trabajo y de tareas llevadas a cabo como docente en comparación con el período prepandemia según sector de gestión y ámbito

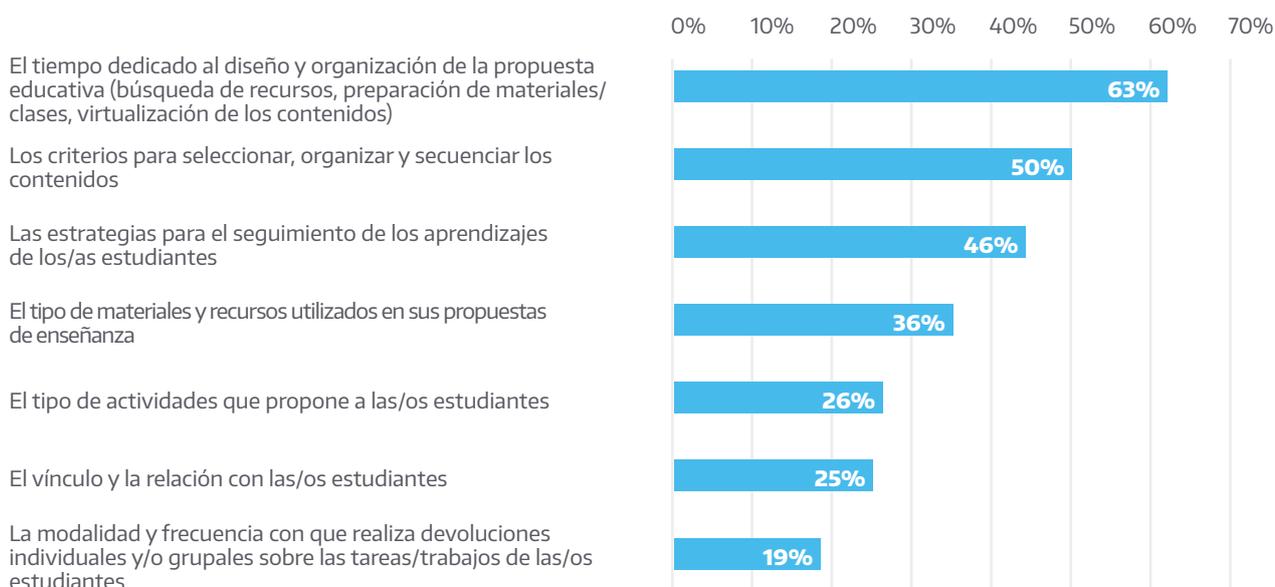
	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Aumentó considerablemente	66%	72%	57%	71%
Aumentó un poco	21%	16%	26%	17%
Se mantuvo igual	7%	6%	9%	6%
Disminuyó un poco	5%	5%	7%	5%
Disminuyó considerablemente	1%	1%	1%	1%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Dado que las percepciones pueden captadas a través de las expresiones cotidianas del trabajo en las escuelas, se consultó al universo de docentes acerca de cuál o cuáles fueron los aspectos de su trabajo que más se modificaron en la situación actual respecto de la prepandemia. Los aspectos relativos al tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa aparecen como la modificación más recurrente en términos totales (63%). Esto se expresa en tareas tales como la búsqueda de recursos, la virtualización de los contenidos y la preparación de materiales y/o clases. Esta modificación fue mencionada por un 69% de docentes de escuelas de gestión privada, y por un 61% de docentes de gestión estatal. Por su parte, la distancia entre ámbitos educativos se muestra algo mayor: estas modificaciones aparecen con una recurrencia mayor entre docentes de ámbitos urbanos (65%) que entre docentes del ámbito rural (57%).

La mitad del universo encuestado (50%) indica que los aspectos que más se modificaron en su trabajo cotidiano fueron los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos. Esto es mencionado en menor medida por docentes de la gestión privada (45%) que por docentes de la gestión estatal (51%). El análisis desagregado por ámbito educativo arroja que docentes de escuelas rurales identifican una mayor modificación en este aspecto de su trabajo (56%) que los del ámbito urbano (47%).

Gráfico 5.1.2. Aspectos que se modificaron en la situación actual en comparación con el período prepandemia respecto del trabajo cotidiano de las y los docentes



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Un 46% de docentes hace alusión a cambios en las estrategias para el seguimiento de los aprendizajes de sus estudiantes; mientras que un 36% menciona modificaciones respecto del tipo de materiales y recursos utilizados en sus propuestas de enseñanza. Por su parte, un 26% del cuerpo docente refiere a que uno de los aspectos que más se modificaron en su trabajo cotidiano fue el tipo de actividades que propuso al alumnado. Y un porcentaje similar hace alusión al vínculo y la relación que ha podido construir junto con sus estudiantes (25%).

Otro aspecto mencionado remite a la modalidad y frecuencia con que el colectivo docente realizó devoluciones sobre las tareas o trabajos del alumnado. Este aspecto es mencionado por un 19% de docentes, el cual encuentra una frecuencia menor en escuelas rurales (15%) que en aquellas del ámbito urbano (21%).

Tabla 5.1.2 Aspectos que se modificaron en la situación actual en comparación con el período pre-pandemia respecto del trabajo cotidiano de las y los docentes según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
El tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa (búsqueda de recursos, preparación de materiales/clases, virtualización de los contenidos)	61%	69%	57%	65%
Los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos	51%	45%	56%	47%
Las estrategias para el seguimiento de los aprendizajes de los/as estudiantes	46%	44%	46%	46%
El tipo de materiales y recursos utilizados en sus propuestas de enseñanza	35%	40%	36%	36%
El tipo de actividades que propone a las/os estudiantes	27%	26%	27%	26%
El vínculo y la relación con las/os estudiantes	25%	26%	23%	26%
La modalidad y frecuencia con que realiza devoluciones individuales y/o grupales sobre las tareas/trabajos de las/os estudiantes	19%	20%	15%	21%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

5.2. Condiciones para el desarrollo de la actividad docente

Se consultó a la muestra de docentes sobre el nivel de impacto que tuvieron las dificultades encontradas a lo largo del ciclo lectivo en relación con su actividad educativa. Estos datos brindan información acerca de las condiciones en que cada docente efectivamente desarrolló su trabajo, ya que dichas dificultades inciden en sus tareas cotidianas. A su vez, la indagación respecto de las dificultades del alumnado y el impacto que éstas pudieron tener sobre su actividad escolar, ayuda a caracterizar las posibilidades de participación del conjunto de estudiantes. La lectura y análisis de los datos se organizó a partir de las categorías señaladas como factores de mucho impacto en las tareas laborales de la totalidad de docentes encuestados, por un lado; y en la actividad escolar del alumnado, por el otro.

En el caso de las dificultades que impactaron sobre la tarea laboral docente, se muestra relevante mencionar que la descripción de los datos ha sido organizada a partir de tres agrupamientos para facilitar su lectura. En primer lugar, se abordarán las categorías relativas a aquellas dificultades respecto de los estudiantes que las y los docentes encuestados reconocen que repercuten en su tarea pedagógica. Aquí, el 48% de docentes señala que la falta de acceso a recursos tecnológicos en los hogares del alumnado impactó mucho sobre su trabajo. Este dato desciende de manera significativa para las escuelas de gestión privada (17%) en comparación con aquellas de gestión estatal en las que la proporción se eleva a un 56%.

Luego, un 42% del colectivo docente alude a las dificultades que tuvieron las y los estudiantes para sostener la vinculación con las clases virtuales. En este caso, la distinción de estos datos en función del sector de gestión muestra una diferencia relevante: el cuerpo docente de escuelas de gestión estatal tuvo esta percepción sobre el alumnado en mayor medida (49%) que el de las escuelas de gestión privada (15%).

Con relación a las dificultades del alumnado para realizar las actividades propuestas debido a sus contextos familiares y/o locales, un 27% indica que impactó mucho en su trabajo. Este dato se muestra más frecuente en el sector de gestión estatal (31%) que en el de gestión privada (9%). Asimismo, quienes afirman no haber tenido esta dificultad (17%) son en mayor medida docentes del sector de gestión privada (32%) que de la gestión estatal (13%). Por su parte, más de la mitad del universo encuestado (56%) hace mención a que esta dificultad impactó un poco sobre su trabajo.

Las dificultades del alumnado para realizar las actividades propuestas por vacaciones en sus aprendizajes previos fue un factor que impactó mucho en el trabajo docente en una proporción del 17%. Aquí, el análisis por sector de gestión evidencia que esta dificultad impactó en mayor medida en el trabajo docente del sector de gestión estatal (19%) que entre docentes de escuelas de gestión privada (8%). Un 63% del universo encuestado señala que las mencionadas dificultades de las y los estudiantes respecto de las vacaciones en sus aprendizajes fueron algo que impactó un poco en sus tareas docentes, en tanto un 20% afirma no haberse encontrado con esa dificultad.

Vale destacar que un 42% de docentes señala no haber tenido que sobrellevar dificultades del alumnado para sostener la vinculación con las clases presenciales. Esta proporción es del 36% en las escuelas de gestión estatal y de 62% en las escuelas de gestión privada, donde según sus docentes hubo menos dificultad para sostener la vinculación en presencialidad. Esta dificultad es mencionada como un factor de mucho impacto en el trabajo en una proporción del 14%, alcanzando un 16% entre docentes de escuelas de gestión estatal y un 4% entre docentes de la gestión privada. Por su parte, un 44% del universo encuestado indica que se trató de una dificultad que impactó un poco sobre sus tareas laborales.

Un segundo grupo de categorías refiere a aquellas dificultades respecto de las formas y los recursos con que las y los docentes pudieron organizar sus propuestas de enseñanza. En este caso, las limitaciones en la conectividad a Internet representó una dificultad que impactó mucho en el trabajo, lo cual se muestra con una frecuencia del 31% en la muestra. Y aquí, el porcentaje entre docentes de escuelas de gestión privada desciende al 17%, mientras que en las escuelas estatales esta proporción alcanza un 34%. Un 44% del universo encuestado indica que esta dificultad impactó un poco en su trabajo. Entre quienes señalan no haber tenido esta dificultad (25%), una porción mayoritaria corresponde al sector de gestión privada (37%) mientras que, en el sector estatal, la proporción es del 22%. El análisis por ámbito educativo evidencia que las y los docentes de escuelas urbanas no tuvieron limitaciones en la conectividad en mayor medida (27%) a diferencia de lo que les sucedió a sus pares de escuelas rurales (19%).

Un 27% del colectivo encuestado hace alusión a que las limitaciones en el acceso a recursos electrónicos de uso personal (computadoras, software, celulares, etc.) tuvo mucho impacto en el trabajo, un 42% menciona que las mismas impactaron un poco y, por último, un 31% afirma no haber tenido esa dificultad hasta el momento en que se aplicó la encuesta.

Tabla 5.2.1. Niveles de impacto de las dificultades en la actividad docente según sector de gestión y ámbito

		Total	Sector de gestión		Ámbito	
			Estatal	Privado	Rural	Urbano
Falta de acceso a recursos tecnológicos en los hogares de las/os estudiantes	No tuvo esta dificultad	13%	8%	35%	7%	16%
	Impactó un poco	39%	36%	48%	40%	38%
	Impactó mucho	48%	56%	17%	53%	46%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Dificultades de las/os estudiantes para sostener la vinculación con las clases virtuales	No tuvo esta dificultad	14%	9%	31%	11%	15%
	Impactó un poco	44%	42%	54%	45%	44%
	Impactó mucho	42%	49%	15%	44%	41%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Dificultades de las/os estudiantes para realizar las actividades propuestas debido a sus contextos familiares y/o locales	No tuvo esta dificultad	17%	13%	32%	17%	17%
	Impactó un poco	56%	56%	59%	52%	58%
	Impactó mucho	27%	31%	9%	31%	25%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Dificultades de las/os estudiantes para realizar las actividades propuestas por vacaciones en sus aprendizajes previos	No tuvo esta dificultad	20%	17%	32%	23%	20%
	Impactó un poco	63%	64%	60%	60%	64%
	Impactó mucho	17%	19%	8%	17%	16%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Dificultades de las/os estudiantes para sostener la vinculación con las clases presenciales	No tuvo esta dificultad	42%	36%	62%	47%	40%
	Impactó un poco	44%	48%	34%	39%	46%
	Impactó mucho	14%	16%	4%	14%	14%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Limitaciones en la conectividad a Internet	No tuvo esta dificultad	25%	22%	37%	19%	27%
	Impactó un poco	44%	44%	46%	44%	45%
	Impactó mucho	31%	34%	17%	37%	28%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 5.2.1. Niveles de impacto de las dificultades en la actividad docente según sector de gestión y ámbito

► Continúa de la página anterior

		Total	Sector de gestión		Ámbito	
			Estatal	Privado	Rural	Urbano
Limitaciones en el acceso a recursos electrónicos de uso personal (computadoras, software, celulares, etc.)	No tuve esta dificultad	31%	27%	45%	28%	33%
	Impactó un poco	42%	44%	38%	43%	42%
	Impactó mucho	27%	29%	17%	29%	25%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos	No tuve esta dificultad	40%	39%	47%	35%	42%
	Impactó un poco	46%	45%	45%	45%	46%
	Impactó mucho	14%	16%	8%	20%	12%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Dificultad para organizar la propuesta de enseñanza en la modalidad de presencialidad mixta	No tuve esta dificultad	42%	42%	42%	46%	41%
	Impactó un poco	48%	49%	46%	46%	48%
	Impactó mucho	10%	9%	12%	8%	11%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Dificultades en las tareas laborales por el impacto emocional y físico de la pandemia por COVID-19 en mi estado de salud	No tuve esta dificultad	35%	35%	34%	38%	34%
	Impactó un poco	42%	42%	42%	41%	42%
	Impactó mucho	23%	23%	24%	21%	24%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Dificultades en la compatibilización de las tareas laborales con las domésticas/de cuidado (por ejemplo, por falta de tiempo o espacio en su casa)	No tuve esta dificultad	26%	28%	19%	34%	23%
	Impactó un poco	42%	42%	40%	40%	43%
	Impactó mucho	32%	30%	41%	26%	34%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Sólo un 14% de docentes alude a la poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos como un factor de mucho impacto en sus tareas laborales. El análisis por sector de gestión arroja los siguientes resultados: mientras que en las escuelas de gestión estatal esta proporción alcanza un 16%, en las escuelas de gestión privada es del 8%. Por su parte, la poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales fue un factor de mucho impacto en mayor medida entre docentes de instituciones rurales (20%) que entre docentes del ámbito urbano (12%). Es importante destacar que un 46% del colectivo encuestado menciona esta dificultad como un factor de poco impacto, en tanto que un 40% afirma no haber tenido esta dificultad. Quienes señalan no haber tenido esta dificultad son en mayor

medida docentes de ámbitos urbanos (42%) que de ámbitos rurales (35%). Asimismo, los datos muestran que el universo que indica no haber enfrentado esta dificultad se encuentra compuesto en mayor proporción por docentes de escuelas de gestión privada (47%) que por docentes del sector estatal (39%).

Sin olvidar que se indaga respecto de la actividad docente general, los resultados muestran que casi la mitad del universo encuestado (42%) no encontró dificultad para organizar la propuesta de enseñanza en la modalidad de presencialidad mixta, sin diferencias relevantes entre sectores de gestión o ámbitos educativos. Por su parte, casi la mitad del colectivo de docentes (48%) alude a esta dificultad como un factor de bajo impacto mientras que un minoritario 10% la menciona como algo que impactó mucho en su trabajo.

Por último, emerge un tercer grupo de categorías relativo a las dificultades que el colectivo docente encuestado reconoce que afectó su tarea pedagógica en términos personales. Aquí, un 32% del universo encuestado hace mención a que las dificultades en la compatibilización de las tareas laborales con las domésticas/de cuidado (por ejemplo, por falta de tiempo o espacio en su casa) impactaron mucho en su trabajo. Mientras esta percepción es del 30% entre docentes del sector estatal, alcanza un 41% entre docentes de escuelas de la gestión privada. Estas dificultades evidencian un impacto mayor en el colectivo de docentes del ámbito urbano (34%) en comparación con el de docentes del ámbito rural (26%). Asimismo, un 42% de docentes señala que esta dificultad impactó un poco en su trabajo, mientras que un 26% afirma no haber tenido que lidiar con ella. En este caso, entre aquellas y aquellos docentes que no lidiaron con esta dificultad, se encuentra una mayor proporción de docentes rurales (34%) que urbanos (23%). En cuanto a los sectores de gestión, las y los docentes del sector estatal no se encontraron con esta dificultad en mayor medida (28%) que las y los docentes de escuelas de gestión privada (19%).

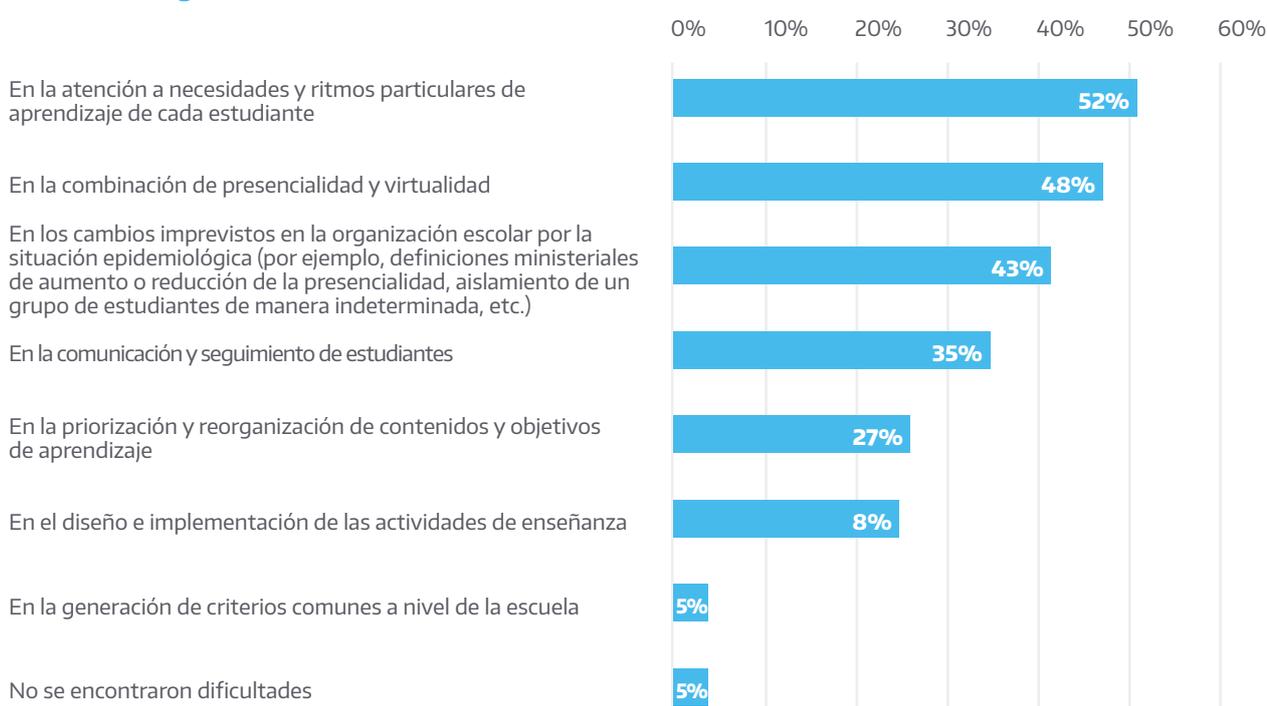
Las dificultades en las tareas laborales por el impacto emocional y físico de la pandemia por COVID-19 en el estado de salud de las y los docentes encuestados, son mencionadas como un factor que impactó mucho en el trabajo en una proporción del 23%. Un 42% del universo encuestado indica que esta dificultad impactó un poco, mientras que un 35%, alude a no haber tenido este inconveniente.

Las dificultades en las tareas laborales por el impacto emocional y físico de la pandemia por COVID-19 en el estado de salud de las y los docentes encuestados, son mencionadas como un factor que impactó mucho en el trabajo en una proporción del 23%. Un 42% del universo encuestado indica que esta dificultad impactó un poco, mientras que un 35%, alude a no haber tenido este inconveniente.

Se consultó al universo docente sobre en qué aspectos de su trabajo encontró mayores dificultades para planificar e implementar la propuesta educativa actual. A este respecto, más de la mitad (52%) señala que la atención a las necesidades y ritmos particulares de aprendizaje de cada estudiante fue lo que más dificultó la planificación e implementación de su propuesta.

Un 48% de docentes indica que la combinación entre presencialidad y virtualidad implicó dificultades a la hora de planificar e implementar sus propuestas. Un porcentaje algo mayor encontró esta dificultad en las escuelas de gestión privada (53%) a diferencia de lo mencionado por el colectivo docente de escuelas de gestión estatal (46%).

Gráfico 5.2.1. Dificultades en la planificación e implementación de la propuesta educativa actual en el grado/sección



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

El 43% del universo hace alusión a los cambios imprevistos en la organización escolar por la situación epidemiológica. La lectura de los datos desagregados por sector de gestión evidencia una distancia significativa entre las escuelas de gestión privada, en las que la mención a esta dificultad alcanza un 51%, con respecto a las de gestión estatal donde fue del 40%. Asimismo, la alusión a estos cambios en el ámbito rural se muestra poco frecuente (33%) en comparación con el 46% de las escuelas de ámbitos urbanos.

La dificultad encontrada en la comunicación y seguimiento de estudiantes alcanza una representación del 35%, mostrando una mayor recurrencia en las escuelas de gestión estatal (39%) que en las de gestión privada (21%).

La dificultad que presentó la priorización y la reorganización de contenidos y objetivos de aprendizaje es mencionada por el 27% de docentes. Ascende a 32% en el caso de docentes de escuelas rurales al ser comparadas con aquellas del ámbito urbano (26%).

El diseño e implementación de las actividades de enseñanza y la generación de criterios comunes en la escuela, son las dificultades que alcanzaron menor proporción en el universo total: 8% y 5% respectivamente.

Por su parte, un 5% del universo encuestado señala no haber encontrado dificultades para planificar e implementar su propuesta educativa.

Tabla 5.2.2 Dificultades en la planificación e implementación de la propuesta educativa actual en el grado/sección según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
En la atención a necesidades y ritmos particulares de aprendizaje de cada estudiante	52%	51%	54%	51%
En la combinación de presencialidad y virtualidad	46%	53%	40%	50%
En los cambios imprevistos en la organización escolar por la situación epidemiológica (por ejemplo, definiciones ministeriales de aumento o reducción de la presencialidad, aislamiento de un grupo de estudiantes de manera indeterminada, etc.)	40%	51%	33%	46%
En la comunicación y seguimiento de estudiantes	39%	21%	37%	34%
En la priorización y reorganización de contenidos y objetivos de aprendizaje	27%	28%	32%	26%
En el diseño e implementación de las actividades de enseñanza	8%	10%	10%	8%
En la generación de criterios comunes a nivel de la escuela	5%	5%	5%	5%
No se encontraron dificultades	5%	6%	6%	5%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Por último, se consultó al universo de docentes acerca del impacto que pudieron tener una serie de dificultades en la actividad escolar del alumnado a su cargo durante el ciclo lectivo. Aquí nuevamente, tanto la lectura como el análisis de los datos se organizó a partir de las categorías valoradas como factores de mucho impacto en la actividad del alumnado.

En este sentido, más de la mitad del cuerpo de docentes (55%) indica que las limitaciones o la falta

de conectividad a Internet del alumnado impactaron mucho en su actividad escolar. El análisis por sector de gestión evidencia una diferencia relevante: quienes están a cargo de cursos en escuelas de gestión privada indican que esta dificultad impactó mucho en sus estudiantes (un 19%), lo que se aleja significativamente de quienes se desempeñan en el sector de gestión estatal (65%). A su vez, los datos desagregados por ámbito educativo muestran que esta dificultad es mencionada por poco más de la mitad de docentes urbanos (52%) mientras que entre docentes rurales tiene una representación del 63%. Por otro lado, una porción del colectivo encuestado (35%) señala que esta dificultad impactó poco en la actividad escolar del alumnado a su cargo. Quienes afirman que sus estudiantes no han tenido esta dificultad (10%) son en mayor medida docentes de la gestión privada (33%) que de la gestión estatal (4%); así como docentes de ámbitos urbanos (12%) más que de ámbitos rurales (5%).

Asimismo, un 53% señala que las limitaciones en el acceso o la falta de recursos electrónicos del alumnado para seguir las propuestas que continuaron bajo la virtualidad, tuvieron un gran impacto en la actividad estudiantil. Esta proporción se eleva al 63% entre docentes del sector de gestión estatal, mientras que desciende significativamente entre los planteles de escuelas de gestión privada (17%). Asimismo, el porcentaje en que estas limitaciones son mencionadas en las escuelas rurales es mayor (60%) que en aquellas de ámbitos urbanos (51%). Otra porción del universo encuestado (35%) indica que esta dificultad del alumnado impactó poco en sus tareas escolares. Por su parte, quienes afirman que las y los estudiantes a su cargo no han tenido esta dificultad (12%), son en significativa mayor medida, docentes de escuelas de gestión privada (35%) a diferencia de lo manifestado por docentes de la gestión estatal (5%).

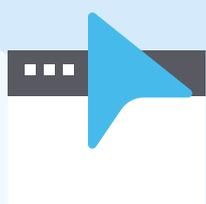
Otra dificultad mencionada con frecuencia como un factor de mucho impacto sobre la actividad escolar de las y los estudiantes es la ausencia de personas adultas que acompañen el seguimiento de sus estudios (45%). Esto se observa en la mitad de las escuelas de gestión estatal (50%) mientras que en las de gestión privada alcanza un 27%. En una proporción similar a quienes señalaron esta dificultad del alumnado como un factor de alto impacto, se encuentran quienes la valoran como algo que afectó poco en las actividades desarrolladas en la escuela (44%). Asimismo, un 11% del universo encuestado manifiesta que sus estudiantes no se enfrentaron con esta dificultad, mayoritariamente docentes de escuelas de gestión privada (21%) al comparárseles con docentes de la gestión estatal (8%).

Además, las dificultades en la organización de los horarios familiares, así como la disponibilidad de espacios para el estudio o las actividades escolares, es aludida en una proporción del 44% como un factor que impactó mucho en el trabajo escolar de las y los estudiantes. Este dato muestra una representación algo menor en la gestión privada (31%) que en la estatal (48%). Casi la mitad del colectivo encuestado (47%) indica que esta dificultad impactó poco en la actividad escolar de sus estudiantes, mientras que un 9% señala no haber tenido esa dificultad. Entre quienes afirman que sus estudiantes no tuvieron dificultades de este tipo, en un 15% se trata de docentes de la gestión privada, mientras que en el sector de gestión estatal la proporción es del 7%.

En cuanto a las dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.) del alumnado como un factor de alto impacto en las tareas escolares, el porcentaje es del 38%, en mayor proporción entre docentes de la gestión estatal (45%) que de la gestión privada (11%). Acompaña este dato el hecho de que un 20% del universo encuestado indica que sus estudiantes no tuvieron estas dificultades, desagregándose, por un lado, un 52% de docentes de escuelas de gestión privada y por otro, un 11% de gestión estatal.

El hecho de que la virtualidad requiere de una capacidad para trabajar autónomamente, algo que muchas y muchos estudiantes aún se encontraban en proceso de desarrollo, es señalado como una dificultad de mucho impacto en su actividad escolar por un 33% del colectivo docente encuestado. Este dato muestra una frecuencia mayor entre docentes de escuelas de gestión estatal (36%) que entre aquellas y aquellos de escuelas de gestión privada (20%). Casi la mitad del universo de docentes encuestados (49%) indica que esta dificultad del alumnado impactó poco en las tareas escolares. Un 18% señala que sus estudiantes no tuvieron esas dificultades, especialmente en docentes de gestión privada (27%) frente a lo que se observa en docentes de gestión estatal (16%).

Un 19% del cuerpo docente manifiesta que la falta o pérdida de comunicación entre pares o las dificultades para realizar intercambios y trabajos grupales, fueron aspectos que impactaron mucho en las tareas escolares de sus estudiantes. Aquí se observa una mayor frecuencia entre docentes de gestión estatal (21%) al compararla con docentes de gestión privada (12%). En contrapartida, un 36% afirma que el alumnado a su cargo no tuvo este tipo de dificultades, evidenciando que quienes brindaron esa respuesta son en mayor medida docentes de escuelas de gestión privada (45%) a diferencia de docentes de gestión estatal (34%). Asimismo, casi la mitad de docentes (45%) manifiestan que estas dificultades impactaron poco en la actividad escolar de sus estudiantes.



Casi la mitad de las y los docentes señala que la falta de acceso a recursos tecnológicos en los hogares del alumnado impactó mucho sobre su trabajo.

Tabla 5.2.3. Niveles de impacto de las dificultades de las y los estudiantes en la actividad escolar durante el ciclo lectivo actual según sector de gestión y ámbito

		Total	Sector de gestión		Ámbito	
			Estatal	Privado	Rural	Urbano
Limitaciones o falta de conectividad a Internet	No tienen estas dificultades	10%	4%	33%	5%	12%
	Impactan poco	35%	31%	48%	32%	36%
	Impactan mucho	55%	65%	19%	63%	52%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares etc.) para seguir las propuestas que continúan bajo la virtualidad	No tienen estas dificultades	12%	5%	35%	6%	14%
	Impactan poco	35%	32%	48%	34%	35%
	Impactan mucho	53%	63%	17%	60%	51%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Ausencia de personas adultas que puedan acompañar a las/os estudiantes en el seguimiento de los estudios	No tienen estas dificultades	11%	8%	21%	10%	11%
	Impactan poco	44%	42%	52%	46%	44%
	Impactan mucho	45%	50%	27%	44%	45%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Dificultades en la organización de los horarios familiares y disponibilidad de espacios para el estudio o para las actividades escolares	No tienen estas dificultades	9%	7%	15%	10%	8%
	Impactan poco	47%	45%	54%	48%	47%
	Impactan mucho	44%	48%	31%	42%	45%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.)	No tienen estas dificultades	20%	11%	52%	17%	21%
	Impactan poco	42%	44%	38%	48%	40%
	Impactan mucho	38%	45%	11%	35%	39%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
La actividad virtual requiere de capacidad para trabajar autónomamente que muchas/os estudiantes aún están en proceso de desarrollar	No tienen estas dificultades	18%	16%	27%	15%	19%
	Impactan poco	49%	48%	53%	49%	50%
	Impactan mucho	33%	36%	20%	36%	31%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 5.2.3. Niveles de impacto de las dificultades de las y los estudiantes en la actividad escolar durante el ciclo lectivo actual según sector de gestión y ámbito

▶ Continúa de la página anterior

		Total	Sector de gestión		Ámbito	
			Estatal	Privado	Rural	Urbano
Falta/pérdida de comunicación entre pares o las dificultades para realizar intercambios y trabajos grupales	No tienen estas dificultades	36%	34%	45%	35%	37%
	Impactan poco	45%	45%	43%	45%	44%
	Impactan mucho	19%	21%	12%	20%	19%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Problemas de salud (COVID-19, dengue u otros) del estudiante y/o de sus familiares	No tienen estas dificultades	24%	25%	20%	38%	18%
	Impactan poco	58%	56%	65%	49%	61%
	Impactan mucho	18%	19%	15%	13%	21%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Falta de dominio en conocimientos previos para el desarrollo de su asignatura	No tienen estas dificultades	30%	27%	43%	29%	30%
	Impactan poco	54%	55%	48%	54%	54%
	Impactan mucho	16%	18%	9%	17%	16%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Pérdida de comunicación con el/la docente	No tienen estas dificultades	55%	51%	72%	59%	54%
	Impactan poco	31%	33%	21%	30%	31%
	Impactan mucho	14%	16%	7%	11%	15%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Dificultades en el traslado de las/os estudiantes para la asistencia presencial	No tienen estas dificultades	52%	48%	66%	59%	50%
	Impactan poco	36%	38%	29%	27%	39%
	Impactan mucho	12%	14%	5%	14%	11%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Situaciones de violencia en el hogar	No tienen estas dificultades	65%	61%	82%	68%	65%
	Impactan poco	25%	28%	13%	24%	25%
	Impactan mucho	10%	11%	5%	8%	10%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 5.2.3. Niveles de impacto de las dificultades de las y los estudiantes en la actividad escolar durante el ciclo lectivo actual según sector de gestión y ámbito

▶ Continúa de la página anterior

		Total	Sector de gestión		Ámbito	
			Estatatal	Privado	Rural	Urbano
Situaciones de salud mental de las/os estudiantes	No tienen estas dificultades	70%	70%	66%	78%	66%
	Impactan poco	23%	22%	27%	17%	26%
	Impactan mucho	7%	8%	7%	5%	8%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%
Estudiantes que tienen que trabajar	No tienen estas dificultades	88%	86%	94%	82%	90%
	Impactan poco	8%	9%	3%	12%	6%
	Impactan mucho	4%	5%	3%	6%	4%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Respecto de los problemas de salud (COVID-19, dengue u otros) del alumnado y/o de sus familiares, un 18% del colectivo docente indica que ésta fue una dificultad que impactó mucho en sus tareas escolares, en tanto que más de la mitad (58%) señala que se trató de un factor que impactó poco. Quienes mencionan que sus estudiantes no han tenido esta dificultad (24%) son en mayor medida docentes de ámbitos rurales (38%) en contraposición a docentes de ámbitos urbanos (18%).

Un 16% de docentes afirma que la falta de dominio de sus estudiantes en conocimientos previos para el desarrollo de su asignatura, fue un factor de alto impacto en su trabajo escolar, en mayor medida esto fue expresado por docentes de escuelas de gestión estatal (18%) frente a docentes de gestión privada (9%). Poco más de la mitad (54%) del universo encuestado indica que esta dificultad impactó poco en la actividad escolar del alumnado. Y un 30% sostiene que sus estudiantes no tuvieron esta dificultad, lo cual se presenta con mayor frecuencia entre docentes de escuelas de gestión privada (43%) que entre docentes de la gestión estatal (27%).

La pérdida de comunicación con docentes es mencionada como un factor de mucho impacto en una proporción del 14%, en escuelas de gestión estatal asciende al 16%, y alcanza un 7% en escuelas de gestión privada. Un 31% del colectivo de docentes manifiesta que esta pérdida de comunicación fue algo que impactó poco en las tareas escolares del alumnado. Por su parte, más de la mitad (55%) afirma que las y los estudiantes a su cargo no enfrentaron esa dificultad, que se muestra más frecuente en las escuelas de gestión privada (72%) al compararlas con aquellas de gestión estatal (51%).

Respecto de las dificultades en el traslado de las y los estudiantes para dar cumplimiento a la asistencia presencial en la escuela, un 12% del universo encuestado indica que se trató de un factor de mucho impacto en sus tareas escolares. Esto muestra una frecuencia mayor entre docentes de escuelas de gestión estatal (14%) frente a lo que sucedió en las escuelas de gestión privada (5%). Un mayoritario 52% afirma que sus estudiantes no atravesaron estas dificultades y aquí, se observa una frecuencia mayor entre docentes de escuelas de gestión privada (66%) que entre aquellas y aquellos de gestión estatal (48%). Por su parte, un 38% de las y los docentes señalan que esta dificultad tuvo poco impacto en la actividad escolar del alumnado.

Un 10% de las y los docentes aluden a las situaciones de violencia en el hogar del alumnado como un aspecto de mucho impacto en sus tareas escolares. Aquí, se observa una mayor frecuencia entre docentes de escuelas de gestión estatal (11%) que entre docentes de escuelas de gestión privada (5%). Una proporción del 25% del universo encuestado indica que las situaciones de violencia en los hogares de sus estudiantes impactaron poco en su actividad escolar, lo cual concentra una mayor cantidad de menciones entre las y los docentes de escuelas de gestión estatal (28%) que entre docentes de la gestión privada (13%). A su vez, un 65% afirma que las y los estudiantes a su cargo no atravesaron este tipo de situaciones de violencia, afirmación que se presenta con mayor asiduidad en las escuelas de gestión privada (82%) que en las de gestión estatal (61%).

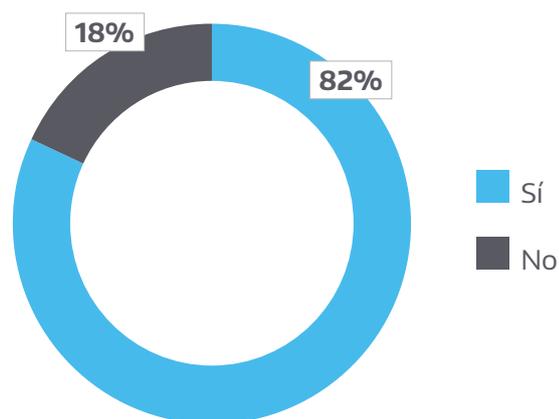
Mientras que las situaciones de salud mental del alumnado son mencionadas como un factor de mucho impacto por un 7% del universo encuestado, otro 23% las señala como aspectos que impactaron poco en el trabajo. A este respecto una gran proporción de docentes (70%) afirma que sus estudiantes no han enfrentado situaciones de salud mental.

Por último, un minoritario 4% del universo encuestado señala que el hecho de que sus estudiantes tuvieran que trabajar impactó mucho en sus tareas escolares. Una amplia mayoría (88%) afirma que la actividad escolar del alumnado no se vio entorpecida incluso en aquellos casos de estudiantes que trabajan, afirmación que encuentra una concentración mayor en las escuelas de gestión privada (94%) respecto de lo que ocurre en las del sector estatal (86%). Por su parte, quienes no se encontraron con esta dificultad en el alumnado son en mayor medida docentes de escuelas de ámbitos urbanos (90%) que de ámbitos rurales (82%).

5.3. Instancias de trabajo colectivo en la escuela

Como último aspecto a indagar acerca de las condiciones de trabajo a lo largo del ciclo lectivo actual, se consultó al universo de docentes sobre el desarrollo de instancias de trabajo colectivo en sus escuelas para alcanzar acuerdos, brindar apoyo o compartir saberes relativos a las nuevas modalidades de enseñanza. Al respecto, una amplia mayoría (82%) indicó que se generaron este tipo de instancias en las escuelas en las que trabajaban. El análisis por ámbito educativo muestra una leve variación en el desarrollo de estas instancias entre las escuelas rurales (78%) y las urbanas (83%).

Gráfico 5.3.1. Organización de instancias de trabajo colectivo para alcanzar acuerdos, brindar apoyo o compartir saberes relativos a las nuevas modalidades de enseñanza



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Tabla 5.3.1. Organización de instancias de trabajo colectivo para alcanzar acuerdos, brindar apoyo o compartir saberes relativos a las nuevas modalidades de enseñanza según sector de gestión y ámbito

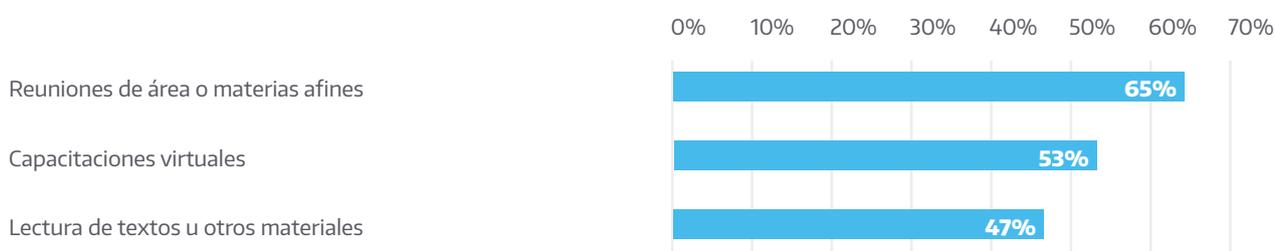
	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Sí	81%	83%	78%	83%
No	19%	17%	22%	17%
Total:	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Se indagó acerca de las características de las esas mencionadas instancias de trabajo colectivo en las escuelas. Un 65% señala el desarrollo de reuniones de área o materias afines, Este tipo de instancias es mencionado en mayor medida por docentes de escuelas de gestión privada (70%) que por docentes de escuelas de gestión estatal (64%). Dichas instancias de trabajo colectivo alcanzan una proporción del 68% en el ámbito urbano, mientras que en ámbitos rurales se reduce al 56%.

Más de la mitad el cuerpo docente (53%) refiere el desarrollo de capacitaciones virtuales, mostrando una frecuencia del 62% en las escuelas de gestión privada, lo que es mayor que aquello señalado por docentes de escuelas de gestión estatal (51%). A su vez, esto muestra una recurrencia del 55% en las escuelas urbanas, a diferencia de lo que ocurre con aquellas escuelas rurales donde el porcentaje se reduce al 47%

Gráfico 5.3.1.1. Tipos de instancias de trabajo colectivo para alcanzar acuerdos, brindar apoyo o compartir saberes relativos a las nuevas modalidades de enseñanza



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Un 47% de docentes señala la lectura de textos u otros materiales como instancia de trabajo colectivo ofrecido por la escuela. Los datos evidencian que esta instancia fue mayormente elegida por escuelas de gestión estatal (50%) que por aquellas del sector de gestión privada (40%). Asimismo, el análisis según ámbito educativo muestra que ha sido una opción más frecuente en las escuelas del ámbito rural (53%) que en las del ámbito urbano (45%).

Tabla 5.3.1.1. Tipos de instancias de trabajo colectivo para alcanzar acuerdos, brindar apoyo o compartir saberes relativos a las nuevas modalidades de enseñanza según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Reuniones de área o materias afines	64%	70%	56%	68%
Capacitaciones virtuales	51%	62%	47%	55%
Lectura de textos u otros materiales	50%	40%	53%	45%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

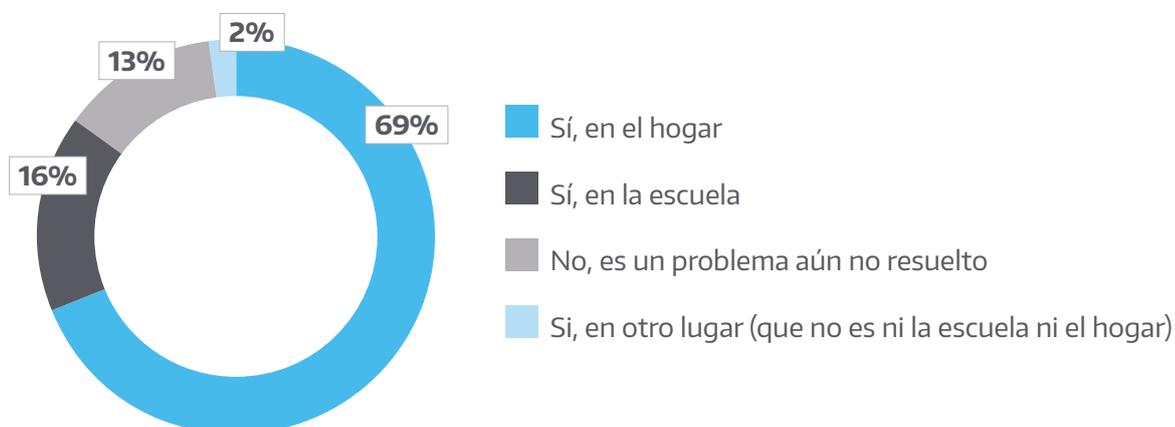
6. Recursos para la enseñanza durante el ciclo lectivo 2021

En un intento por alcanzar una mayor aproximación en la caracterización de las condiciones en las que el cuerpo docente viene desarrollando su tarea, este apartado se propone indagar sobre los recursos, equipamiento y acceso a la conectividad con los que el colectivo encuestado contó a lo largo del ciclo lectivo actual teniendo en cuenta el regreso paulatino a clases presenciales.

6.1. Equipamiento para el desarrollo de las tareas docentes

Una proporción del 87% de docentes afirma contar con el equipamiento adecuado para el desarrollo de su trabajo. Del universo encuestado total, un mayoritario 69% señala que cuenta con dicho equipamiento en su hogar. Un porcentaje menor (16%) indica contar con este tipo de equipos en la escuela. Quienes mencionan contar con el equipamiento en la escuela trabajan más frecuentemente en la gestión privada (27%) que en la estatal (13%). Un 13% de las y los docentes señala que la disponibilidad de equipamiento adecuado es un problema aún no resuelto, lo que aparece con mayor frecuencia en las escuelas de gestión estatal (15%) que en aquellas de gestión privada (6%). En tanto, quienes señalan que cuentan con dicho equipamiento en un lugar que no es ni su hogar ni la escuela en la que trabajan, alcanzan una proporción del 2%.

Gráfico 6.1.1. Disponibilidad de equipamiento adecuado para el desarrollo de las tareas docentes



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

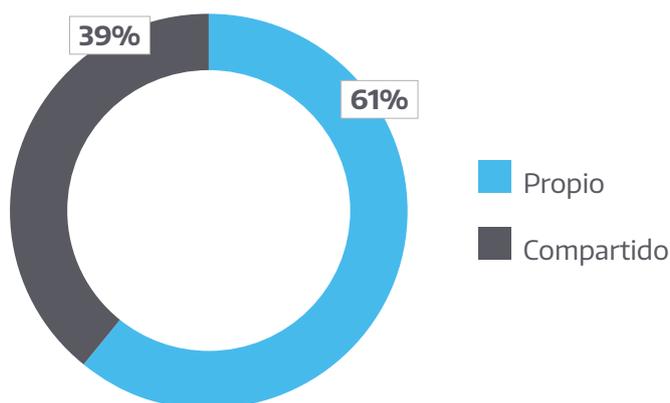
Entre quienes cuentan con el equipamiento adecuado en sus hogares, en sus lugares de trabajo, u otros, el 61% indica que dispone de equipamiento propio para el desarrollo de sus tareas laborales, mientras que el 39% restante señala que lo comparte con otras personas. El análisis por sector de gestión y ámbito educativo no arroja diferencias relevantes.

Tabla 6.1.1. Disponibilidad de equipamiento adecuado para el desarrollo de las tareas docentes según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Sí, en el hogar	70%	66%	70%	68%
Sí, en la escuela	13%	27%	15%	17%
No, es un problema aún no resuelto	15%	6%	13%	13%
Sí, en otro lugar (que no es ni la escuela ni el hogar)	2%	1%	2%	2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Gráfico 6.1.1.1. Tipo de equipamiento disponible para el desarrollo de las tareas docentes



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Tabla 6.1.1.1. Tipo de equipamiento disponible para el desarrollo de las tareas docentes según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Propio	61%	62%	64%	60%
Compartido	39%	38%	36%	40%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

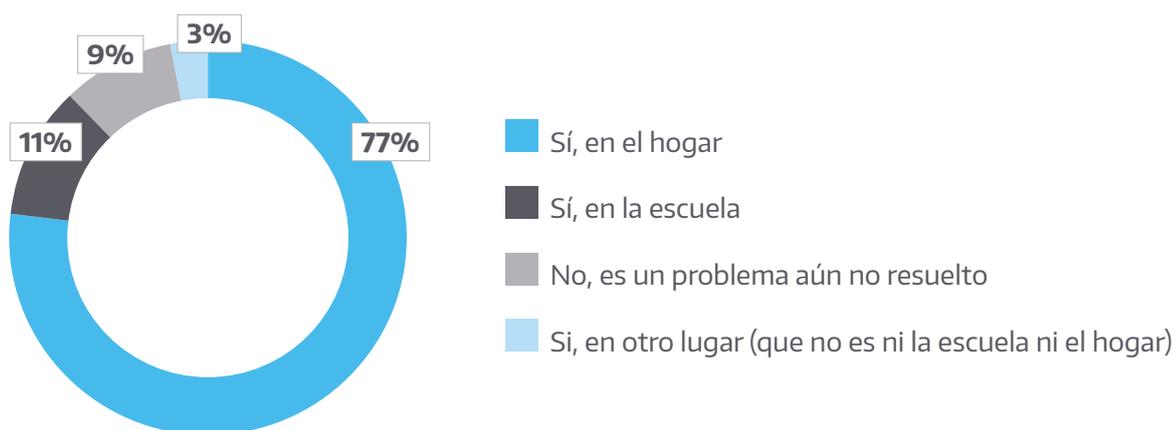
6.2. Conectividad para la planificación y el desarrollo de las tareas docentes

Se indagó en la disponibilidad de conectividad tanto para la planificación como para el desarrollo de otras tareas docentes. En este sentido, casi la totalidad del colectivo encuestado (91%) señala contar con conectividad adecuada. La mayoría de la muestra total (77%) afirma contar en su hogar con conectividad para el desarrollo de sus tareas laborales. Este porcentaje es levemente menor en docentes rurales (73%) con respecto a docentes urbanos (79%).

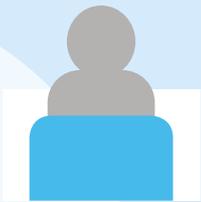
Quienes señalan contar con conectividad en la escuela representan un 11% del universo encuestado, proporción que se incrementa entre docentes de escuelas de gestión privada (18%) y se reduce en las escuelas de gestión estatal (9%).

Por último, un 9% señala que no dispone de la conectividad adecuada para la planificación y el desarrollo de sus tareas docentes, en tanto un minoritario 3% cuenta con conectividad en lugares que no son ni la escuela ni el hogar.

Gráfico 6.2.1. Disponibilidad de conectividad adecuada para la planificación y el desarrollo de las tareas docentes



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME



9 de cada 10 docentes señalan contar con la conectividad adecuada para el desarrollo de sus tareas laborales.

Tabla 6.2.1. Disponibilidad de conectividad adecuada para la planificación y el desarrollo de las tareas docentes según sector de gestión y ámbito

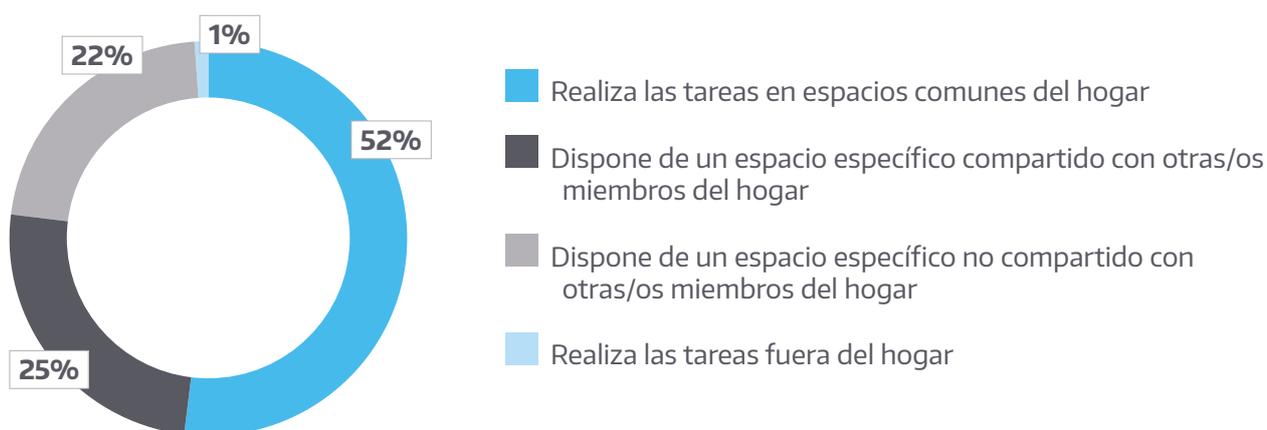
	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Sí, en el hogar	78%	75%	73%	79%
Sí, en la escuela	9%	18%	11%	10%
No, es un problema aún no resuelto	10%	6%	13%	8%
Si, en otro lugar (que no es ni la escuela ni el hogar)	3%	1%	3%	3%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

6.3 Espacio/s físico/s para el desarrollo de las tareas docentes

En relación al espacio físico necesario para el desarrollo de las tareas con el que cuentan en sus hogares, la mitad de docentes (52%) indica que utiliza espacios comunes del hogar. Un 25% menciona disponer de un espacio específico compartido con otras personas del hogar. Una proporción similar (22%) indica contar con un espacio específico no compartido. Este tipo de espacios es más frecuentemente mencionado por docentes de la gestión privada (28%) que por docentes de la gestión estatal (21%). Por último, un 1% del universo encuestado declara realizar las tareas laborales fuera del hogar. Más allá de lo mencionado, los datos desagregados por sector de gestión o ámbito educativo no evidencian resultados relevantes a destacar.

Gráfico 6.3.1. Disponibilidad de espacio/s físico/s adecuados para el desarrollo de las tareas docentes



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

Tabla 6.3.1 Disponibilidad de espacio/s físico/s adecuados para el desarrollo de las tareas docentes según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Realiza las tareas en espacios comunes del hogar	53%	48%	51%	52%
Dispone de un espacio específico compartido con otras/os miembros del hogar	26%	24%	26%	25%
Dispone de un espacio específico no compartido con otras/os miembros del hogar	21%	28%	21%	22%
Realiza las tareas fuera del hogar	1%	0%	2%	1%
Total	100%	100%	100%	100%

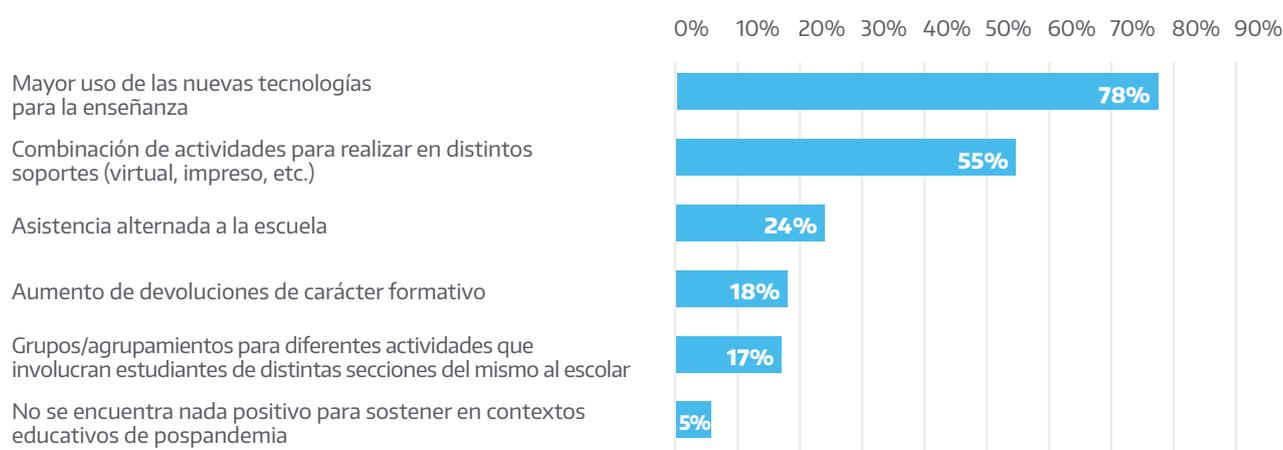
Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

6.4. Aspectos que se modificaron en las prácticas de enseñanza y que se considera positivo sostener en contextos de pospandemia

Por último, se indagó acerca de aquellos cambios que, habiéndose producido a partir de las condiciones excepcionales impuestas por la pandemia, sin embargo son percibidos como positivos para seguir sosteniendo a futuro en sus prácticas de enseñanza.

La referencia a un mayor uso de nuevas tecnologías para la enseñanza aparece con preponderancia entre las respuestas (78%). Este aspecto es mencionado en mayor medida por docentes de escuelas de gestión privada (83%) que por docentes de escuelas de gestión estatal (77%).

Gráfico 6.4.1. Aspectos que se modificaron en las prácticas de enseñanza y que se considera positivo sostener en contextos de pospandemia



Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

En segundo lugar, el 55% del colectivo docente valora la combinación de actividades para realizar en distintos soportes (virtual, impreso, etc.) como un aspecto a sostener en contexto de pospandemia. Este dato no muestra diferencias significativas entre sectores de gestión o ámbitos educativos.

Un 24% de docentes destaca la asistencia alternada a la escuela; mientras que un 18% valora el aumento de devoluciones de carácter formativo.

Asimismo, la organización en base a agrupamientos para diferentes actividades que involucran estudiantes de distintas secciones del mismo año escolar, es un aspecto mencionado por un 17% de docentes; un 19% del colectivo de docentes del sector de gestión estatal, porcentaje que se reduce al 11% entre docentes de escuelas de gestión privada.

Quienes señalan no encontrar nada positivo para sostener en contexto de pospandemia, alcanzan una proporción del 5%.

Tabla 6.4.1. Aspectos que se modificaron en las prácticas de enseñanza y que se considera positivo sostener en contextos de pospandemia según sector de gestión y ámbito

	Sector de gestión		Ámbito	
	Estatal	Privado	Rural	Urbano
Mayor uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza	77%	83%	77%	79%
Combinación de actividades para realizar en distintos soportes (virtual, impreso, etc.)	55%	58%	56%	55%
Asistencia alternada a la escuela	24%	21%	23%	24%
Aumento de devoluciones de carácter formativo	19%	16%	20%	18%
Grupos/agrupamientos para diferentes actividades que involucran estudiantes de distintas secciones del mismo al escolar	19%	11%	20%	17%
No se encuentra nada positivo para sostener en contextos educativos de pospandemia	5%	4%	5%	5%

Fuente: Encuesta a docentes de escuelas de nivel primario: ciclo lectivo 2021, SEIE | ME

7. Consideraciones finales

En este informe se presentó el análisis de los resultados de la encuesta nacional a docentes de educación primaria en el marco del Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022, cuyo objetivo es generar, sistematizar, valorar y difundir evidencias sobre la situación de los niveles primario y secundario en Argentina en el marco de las particulares características de funcionamiento del sistema educativo que impuso la pandemia.

Los datos surgen de una encuesta aplicada a 6.165 docentes de escuelas primarias de todo el país. El operativo fue desarrollado por la Dirección de Evaluación Educativa de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación a lo largo del mes de septiembre del año 2021. Se propuso aquí abordar el análisis de las características que asumieron las condiciones materiales e institucionales de organización de la enseñanza y del trabajo docente en el marco del regreso a la presencialidad. Se indagó además acerca del modo en que se reorganizaron las prácticas de enseñanza durante la pandemia en términos tanto institucionales como didácticos; así como también se examinaron las innovaciones surgidas en este proceso, considerando la priorización de contenidos, la organización en ciclos, las prácticas de evaluación formativa, el uso de tecnologías, la reorganización del tiempo escolar, la generación de criterios para la definición de agrupamientos distintos de la sección escolar, y otros. Por último, se buscó evaluar las principales dificultades que los equipos docentes encontraron en la puesta en marcha de sus propuestas, las dificultades que observaron en sus estudiantes, e indagar en qué medida se modificaron sus condiciones laborales en el marco de este contexto.

Para analizar estas dimensiones, se optó por un abordaje del nivel nacional, presentando los resultados por sector de gestión y ámbito educativo de las escuelas en las que se desempeñan las y los docentes que respondieron a la encuesta. Algunas dimensiones se vieron a su vez analizadas por ciclo de enseñanza del nivel, incluyendo en ciertos casos la distinción entre las cuatro áreas curriculares centrales: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Matemática.

El presente informe se encuentra estructurado en seis capítulos donde prima un análisis eminentemente descriptivo. Sin embargo, se destacan a continuación una serie de tendencias que resultan útiles para caracterizar la situación del sistema educativo en este contexto histórico particular. Se espera que los datos presentados sean luego complementados por la información proveniente de los componentes restantes del Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022. Se ponen a disposición los datos construidos a partir de esta indagación a fin de informar y enriquecer ulteriores análisis respecto del sistema educativo de nuestro país.

Presentación de la encuesta y caracterización de la muestra

A lo largo del primer capítulo se presentaron de manera introductoria las características principales de desarrollo e implementación de la encuesta. Asimismo, se describió brevemente la población encuestada y se abordaron los primeros datos mediante los cuales fue posible realizar una lectura de las características del trabajo de dicha muestra.

Se buscó caracterizar el caudal de trabajo total del universo encuestado, por lo cual se consultó acerca de la cantidad de escuelas en las que este grupo de docentes se desempeñaba. Esto dio como resultado que la mayoría trabaja en una sola institución educativa (72%) y que poco más de un cuarto (27%), lo hace en dos. Se indagó luego por la cantidad total de secciones o grados a cargo, lo que evidenció que la mitad de docentes (49%) tienen sólo un grado a su cargo, mientras que una proporción levemente menor afirmó trabajar con dos grados distintos (32%). Con relación a la cantidad total de estudiantes a cargo, la mayoría tiene hasta 40 estudiantes (67%).

Condiciones institucionales y organizativas de la enseñanza en el contexto de escolaridad combinada

En el segundo capítulo se mostró que la modalidad más frecuente de organización del trabajo de la población docente encuestada (76%) en la primera parte del ciclo lectivo, se basó en una alternancia entre la asistencia presencial y el trabajo virtual. Esto confirma el hecho de que la escolaridad en este período adquirió un carácter eminentemente bimodal. En estos casos, el trabajo virtual debió organizarse en función de las instancias presenciales que se desarrollaron de manera conjunta para cada una de las secciones. Por su parte, un 20% del universo encuestado señaló sólo haber mantenido una concurrencia presencial sin instancias virtuales.

Mientras el 48% de las y los docentes encuestados indicó que las actividades virtuales se organizaron con la totalidad de las y los estudiantes del mismo grado, una proporción similar (44%) hizo alusión al trabajo con grupos de estudiantes del mismo grado o sección.

En este marco, la participación del alumnado en las propuestas de enseñanza adquirió características particulares. Más de la mitad de las y los docentes (58%) indicó que sus estudiantes resolvieron actividades virtuales que complementaban lo trabajado en las clases presenciales. La participación en clases virtuales sincrónicas fue una actividad mencionada en menor medida (un total de 16%, desagregando 14% en la gestión estatal y 22% en la gestión privada).

Los datos muestran que el colectivo docente ha utilizado muy diversos criterios para armar los agrupamientos virtuales; sin embargo, es posible destacar las menciones que presentan una frecuencia levemente mayor. El agrupamiento por niveles de desempeño del alumnado coincidió como modo de organización predominante para garantizar tanto la participación virtual (21%) como la asistencia presencial (25%). El siguiente criterio más mencionado por el universo encuestado fue la definición

aleatoria de integrantes de los agrupamientos, que emerge en una proporción similar para la escolaridad tanto en su forma presencial como en su forma no presencial (20% y 19% respectivamente).

En relación con el modo de escolaridad presencial, el universo encuestado confirmó (74%) que la organización del alumnado difirió de la que predominaba en períodos previos a la pandemia. Este hecho fue mencionado en mayor medida por docentes del ámbito urbano (77%) que por aquellas y aquellos del ámbito rural (64%). Para enriquecer el análisis de esta diferencia es importante tener presente que históricamente esta modalidad de educación sostiene unas condiciones particulares de asistencia y presencialidad del alumnado en la escuela, en virtud del aislamiento relativo y la dispersión de las familias que habitan los espacios rurales⁸.

El segmento que afirmó que la organización de las y los estudiantes difirió respecto de la prepandemia, la mayor parte (89%) aludió a la existencia de dos agrupamientos en el grado a su cargo. Con respecto al modo en que se cumplió la asistencia presencial del alumnado, un 42% indicó que esta asistencia se cumplió en semanas alternadas, mientras que un 41% mencionó asistencia todas las semanas. En este sentido, y de acuerdo con este doble esquema, la cantidad de horas diarias que la mayoría del alumnado (80%) estuvo presente en las escuelas, fue de entre 3 y 4 horas. Al consultar por la actividad en el momento de responder, 9 de cada 10 docentes se encontraron dictando clases presenciales. En este punto es importante considerar que la encuesta se implementó en un contexto de mejora en las condiciones sanitarias, caracterizado por una merma en los casos de COVID-19, y una alta tasa de vacunación⁹.

Por último, se indagó acerca de las trayectorias escolares de las y los estudiantes a cargo del universo de docentes encuestado. Es importante destacar que el promedio general de la matrícula de estudiantes fue de 24; una media de 27 estudiantes en el ámbito educativo urbano y una media de 15 en el ámbito rural. Asimismo, los grupos fueron levemente más numerosos en los grados correspondientes al Segundo Ciclo de la escolaridad (25) que en los del Primer Ciclo (22).

Un mayoritario 97% de docentes afirmó no contar con estudiantes que se hubieran desvinculado. El 61% de docentes que respondieron a esta encuesta indican que sus estudiantes pudieron sostener una asistencia o participación regular.

⁸Resolución CFE N°128/2010 (Anexo).

⁹El Ministerio de Salud de la Nación reporta en el mes de septiembre, por un lado, un 65,31% de la población argentina vacunada con una dosis, y un 48,79% con esquema completo de dos dosis; y, por otro lado, una significativa baja en la cantidad de casos confirmados y fallecimientos a causa del COVID-19.

Propuestas de enseñanza, implementación, estrategias de priorización y planificación, recursos pedagógicos y actividades en el marco del regreso a la presencialidad

En el tercer capítulo se abordaron distintos aspectos didácticos de las propuestas de enseñanza. En el diseño de estas propuestas por parte de cada docente, se destacó la participación de las siguientes figuras institucionales: equipos directivos orientados a proveer pautas, lineamientos u orientaciones (70%), colegas docentes de la escuela (41%) y, por último, documentos de orientación elaborados por la Jurisdicción (41%). Por su parte, el acompañamiento de equipos directivos ha sido más frecuente en las escuelas de gestión privada (76%) que en las de gestión estatal (68%). En línea con estos datos, los resultados evidencian que la elaboración de las propuestas de enseñanza fue acordada mayormente entre equipos docentes, contando con la coordinación de equipos directivos (70%). Estos datos permiten asegurar que el trabajo se organizó de manera eminentemente colectiva, ya que sólo un 4% del universo encuestado indicó haber elaborado sus propuestas de manera individual. Por su parte, los datos sugieren que las y los docentes de la gestión estatal se valieron de las orientaciones jurisdiccionales en mayor medida (44%) que el colectivo de docentes de la gestión privada (30%).

Otro aspecto abordado fueron las condiciones en que las mencionadas propuestas de enseñanza tuvieron ocasión de implementarse en los grupos a cargo. Allí, el 61% de la muestra señaló haberse encontrado con situaciones diversas entre sus estudiantes en las que, en ocasiones, el alumnado contaba con los contenidos mínimos requeridos y, en otras, no contaba con ellos. Es importante señalar que el 31% del universo encuestado afirmó que los grupos a su cargo efectivamente contaban con lo mínimo establecido curricularmente, mientras que un 8% señaló no haber encontrado entre sus estudiantes una situación de dominio de los mencionados contenidos. En este último caso, el colectivo encuestado mencionó esta falta de los contenidos mínimos debido en mayor medida a la pandemia y a la suspensión de las clases presenciales (61%). Sustentan estos datos el hecho de que una porción del 35% del colectivo docente indicó que sus estudiantes habitualmente no cuentan con los contenidos mínimos, pero que actualmente esta situación se ve agravada por la suspensión de clases presenciales que tuvo lugar en el ciclo lectivo previo.

Respecto de las prácticas de enseñanza desarrolladas en el marco del regreso paulatino a la presencialidad, se destacó la implementación de la misma propuesta con todos los agrupamientos del grado a cargo (70%). Aquí, por un lado, la mayoría de las propuestas (48%) tuvo lugar en clases presenciales mientras que el 22% restante fue implementado alternando entre clases virtuales y presenciales.

Entre las estrategias de priorización abordadas por el universo docente se destacaron, por un lado, la priorización de aprendizajes para el año en curso adecuándose a las formas de organización escolar y a la necesidad de acompañar el retorno a las clases presenciales (72%); y, por otro lado, el diagnóstico de los aprendizajes logrados y pendientes en el ciclo 2020 (56%).

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios emergieron como un fuerte apoyo para la planificación de la enseñanza (55%). Los Diseños Curriculares jurisdiccionales y las orientaciones de selección y priorización curricular de las autoridades ministeriales también fueron utilizados por una porción del universo encuestado (39% en cada caso). Otra estrategia de planificación destacada es la consideración de la planificación y experiencia del año precedente (31%),

Se consultó asimismo por los variados recursos pedagógicos disponibles. En los resultados se observa que en, mayor medida, se han utilizado libros o libros de texto, ya sea impresos o electrónicos (69%). Alrededor de la mitad del colectivo encuestado mencionó haber elaborado recursos pedagógicos propios (49%). Se destacó además la inclusión de recursos electrónicos (34%) tales como *podcasts* o videos disponibles en la *web*. Por su parte, la muestra de docentes señaló haber utilizado los cuadernos de la serie *Seguimos Educando* (33%) y los portales educativos provistos por el Ministerio de Educación de la Nación y/o las carteras educativas jurisdiccionales (30%). Por último, el desarrollo de clases sincrónicas a través de distintas plataformas alcanzó una proporción del 26%. A partir de la lectura de los datos, la recurrente mención a la utilización de recursos de elaboración propia y la inclusión de recursos electrónicos, abre posibles lecturas acerca del desarrollo de innovaciones referidas a las propuestas abordadas en el presente estudio.

En líneas generales, se identificó la tendencia al uso de recursos de carácter electrónico o digital, mayormente (46%) por docentes de escuelas de gestión privada (por ejemplo, *podcasts* o videos), frente a una mención del 30% en el sector estatal, o clases virtuales sincrónicas, 46% en el caso de docentes de gestión privada frente a una mención del 20% en el sector estatal. En comparación, los recursos pedagógicos producidos y ofrecidos por el estado nacional y/o jurisdiccional (publicaciones, portales o plataformas) fueron elegidos en mayor medida por docentes de escuelas estatales.

En esta línea puede abordarse el análisis respecto de la utilización de los portales educativos. La comparación entre la utilización de portales generados por el estado (nacional o jurisdiccional) y el uso de otros de origen privado, arrojó el siguiente resultado para las escuelas de los distintos sectores de gestión: mientras que las escuelas de gestión estatal optaron en mayor medida por los portales ofrecidos por los Estados Nacional o jurisdiccionales (32%), las escuelas de gestión privada los utilizaron en un 26%. En contraste, la elección de plataformas de origen privado se mostró significativamente más frecuente entre docentes de la gestión privada (43%), que entre docentes de la gestión estatal (14%).

El análisis por ciclo de la escolaridad mostró que los libros de texto fueron mayormente utilizados en el Segundo Ciclo (72%) que en el Primero (66%). De este modo, los libros fueron mencionados como el recurso más utilizado en ambos ciclos, sin embargo, los materiales de elaboración propia se mostraron más frecuentes en el Primer Ciclo (52%) que en el Segundo Ciclo (46%).

Otro de los aspectos abordados en este capítulo refirió a las actividades que fueron parte de las

propuestas de enseñanza en este período. Si bien los resultados evidenciaron una gran variedad de actividades, la mayoría refirió en primer lugar, la resolución de situaciones problemáticas (73%); en segundo lugar, la producción de textos escritos (64%); y finalmente, la elaboración de conclusiones a partir de información brindada en diversos formatos tales como textos escritos, orales, material audiovisual, etcétera (51%). Por su parte, la identificación de información explícita en textos escritos alcanzó un 39%.

En este punto, para analizar las diferencias halladas entre áreas curriculares respecto de los tipos de actividades propuestas, se muestra necesario considerar las características de las áreas de conocimiento y las estrategias didácticas que tradicionalmente abordan el saber. Por ejemplo, si se comparan los porcentajes de mención más altos y los más bajos, la resolución de situaciones problemáticas fue mencionada en mayor medida por docentes de Matemática (88% en ambos Ciclos) que por docentes de Ciencias Sociales (69% en el Primer Ciclo y 58% en el Segundo); la producción de textos escritos fue una actividad más frecuentemente mencionada por docentes del área de Lengua (71% en el Primer Ciclo y 78% en el Segundo) que por docentes de Matemática (59% en el Primer Ciclo y 50% en el Segundo ciclo); el desarrollo de prácticas experimentales fue una actividad más desarrollada en Ciencias Naturales (26% en el Primer Ciclo y 31% en el Segundo) que en Lengua (21% en el Primer Ciclo y 14% en el Segundo). Otro aspecto relativo a estas diferencias entre áreas respecto de las actividades incluidas en las propuestas de enseñanza, refiere a las etapas del aprendizaje que comprende cada Ciclo de la escolaridad. Por ejemplo, la identificación de información en textos escritos fue una actividad más frecuente en las propuestas de Ciencias Sociales del Segundo Ciclo (54%) que en las del Primer Ciclo (28%); o el establecimiento de relaciones entre fenómenos, hechos o ideas es una actividad más frecuente entre docentes de Lengua del Segundo Ciclo (36%) que en el Primer Ciclo (21%).

La última dimensión abordada en este capítulo buscó evidenciar el trabajo de las instituciones escolares con estudiantes con proyectos de inclusión educativa. Al respecto, los datos muestran que un 38% de las y los docentes encuestados mencionó haber tenido, en el grado por el cual es consultado, este grupo de estudiantes. En la mayoría de los casos (90%) se realizaron adecuaciones para favorecer la inclusión de dichos estudiantes. Estas adecuaciones fueron, en primer lugar, modificaciones de las estrategias didácticas para abordar los contenidos curriculares (61%); en segundo lugar, modificaciones del contenido curricular en relación con el grupo de pares a través de lo propuesto en el Proyecto Pedagógico Individual (48%), y, por último, adecuaciones respecto de la accesibilidad (29%). Acerca del trabajo en las mencionadas adecuaciones, se destacaron la intervención de dos figuras institucionales de manera predominante: la/el docente integrador o de apoyo pedagógico (66%) y el equipo directivo de la institución (55%).

Se destacó aquí, que el trabajo conjunto con el/la docente integradora tuvo una prevalencia levemente mayor en las escuelas de gestión privada (76%), que en las del sector estatal (63%), así como también fue mayormente mencionado en escuelas urbanas (71%) que en las rurales (45%). Del mismo modo,

el trabajo conjunto con estas figuras fue elegido en mayor medida en el Segundo Ciclo de la escolaridad (69%) al comparárselo con el Primer Ciclo (64%).

Propuestas de enseñanza

En el cuarto capítulo se abordaron las dimensiones relativas al seguimiento del alumnado respecto de las actividades pedagógicas de retroalimentación en el marco de las propuestas de enseñanza. Asimismo, se indagó acerca de la evaluación de los aprendizajes construidos en el período propuesto para el análisis y el modo en que el cuerpo docente acompañó a quienes tuvieron dificultades en las evaluaciones aplicadas.

Los datos evidenciaron frecuencias altas y distribuidas de manera similar entre los distintos tipos de actividades pedagógicas de retroalimentación, lo cual sugiere un alto nivel de seguimiento y la utilización de un amplio abanico de estrategias para que el alumnado conociera su situación respecto de sus avances y aprendizajes. Así, se mencionaron devoluciones generales en el marco de los encuentros presenciales (92%); retroalimentación individual a estudiantes con mayores dificultades (91%); devoluciones de manera grupal (87%) y retroalimentación individual a la totalidad de estudiantes (82%).

Otro aspecto abordado se refirió a las instancias de evaluación con calificación como punto nodal de acreditación de los aprendizajes para cada grado. Al respecto, los datos sugieren que los lineamientos centrales provistos por el Estado a partir de acuerdos nacionales y/o jurisdiccionales, fueron la base principal para la definición de estas instancias de evaluación (54%). Esto fue sustentado además por el hecho de que los modos de definición que se restringen a la escuela, a los equipos docentes, a las coordinaciones de ciclo o a las y los docentes individuales alcanzaron una representación menor en cada caso.

Considerando la sugerencia promovida desde el nivel central respecto de la utilización de la evaluación formativa con retroalimentación como modo privilegiado para valorar los aprendizajes construidos y alcanzados, se muestra relevante mencionar que un 70% del colectivo encuestado hizo alusión a la observación directa del quehacer del alumnado como estrategia de evaluación utilizada en el ciclo lectivo 2021. Emergieron como estrategias o instrumentos secundarios, la producción de trabajos individuales (57%), las evaluaciones orales (56%) y las evaluaciones escritas de respuesta abierta (42%).

Respecto de los sectores de gestión, las evaluaciones orales fueron menos frecuentes entre docentes de escuelas de gestión privada (50%) que de gestión estatal (57%); de igual modo, las evaluaciones escritas de respuesta abierta mostraron una mayor preeminencia en ese sector (46%) que entre docentes del sector estatal (41%). Por su parte, el análisis comparado de los instrumentos por ciclo de escolaridad evidencia que la observación directa del grupo de estudiantes se mostró más frecuente en el Primer Ciclo (74%) frente a un 64% mencionado en el Segundo Ciclo, así como la presentación de trabajos individuales, que en el Segundo Ciclo alcanzó un 63%, frente a un 51% del Primer Ciclo.

Al consultar por los instrumentos y estrategias, los datos evidenciaron que las actividades de evaluación individual fueron más elegidas (56%) que otras en las que se combinaron instancias individuales, en parejas y grupales (36%). Las actividades de carácter grupal o en parejas fueron mencionadas en una medida significativamente menor (7% y 1% en cada caso). Esto podría sugerir que cada docente obtuvo más información con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes a través de actividades propuestas en forma individual.

Se indagó además acerca de la elaboración de las propuestas de evaluación. Se observa aquí una situación de suma variedad, la cual se evidenció al analizar los datos de mayor recurrencia. Por un lado, se aludió a la elaboración de las propuestas de evaluación en base a la orientación brindada por la escuela (97%); luego, se refirió a la selección, por parte de cada docente, de los contenidos que considera mínimos y fundamentales (95%) y se mencionaron los contenidos priorizados establecidos en los documentos jurisdiccionales (93%). Por último, se muestra relevante el hecho de que menos de la mitad de las y los docentes (45%) indicó haber recurrido a los parámetros o criterios que solían utilizar antes de la pandemia.

Otra dimensión abordada en este capítulo destaca las actividades que el cuerpo docente desarrolló para acompañar a las y los estudiantes que tuvieron dificultades en las evaluaciones aplicadas. Los datos evidenciaron que casi la totalidad de las y los docentes acompañaron al colectivo de estudiantes mencionado (99%). En relación con las características de estas propuestas, se mostraron más frecuentes en las aulas del nivel primario las siguientes: diseño de actividades complementarias para reforzar los contenidos evaluados en los que el alumnado tuvo dificultades (78%); planificación de momentos particulares de las clases abocados al apoyo (55%) y trabajo colaborativo y explicación entre pares (44%).

Caudal de trabajo docente, condiciones y dificultades encontradas

En el quinto capítulo, se ahondó en las distintas dimensiones que hacen a las condiciones laborales del colectivo docente, con especial énfasis en el caudal percibido de trabajo y las dificultades que encontraron en el desarrollo de sus tareas y las que pudieron identificar en sus estudiantes. Se consultó también sobre las condiciones que las y los docentes encontraron en sus espacios laborales, y se indagó acerca de las instancias de trabajo colectivo que ofrecieron las instituciones en las que se desempeñaban.

Respecto del caudal de trabajo percibido en comparación con las condiciones prepandémicas, los datos muestran en gran medida que las tareas aumentaron de manera considerable (67%). Asimismo, se observa que los equipos docentes de escuelas de gestión privada percibieron un incremento mayor en su caudal de trabajo (72%) al compararlo con lo percibido por los equipos docentes de escuelas de gestión estatal (66%). Algo similar evidencia el análisis por ámbito educativo, según el cual una mayoría de docentes de escuelas urbanas (71%) vieron intensificado su trabajo en contraposición a docentes del ámbito rural (57%).

Al indagar en lo específico de sus tareas laborales en el marco de sus roles como docentes, lo que se muestra como el aspecto que más se modificó fue el tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa (63%). Luego emergen otros aspectos que se modificaron de modo relevante y que también forman parte de la tarea de diseño de las propuestas, como son los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos (50%) y el tipo de materiales y recursos utilizados en sus propuestas de enseñanza (36%).

En el análisis desagregado por sector de gestión, ámbito educativo y ciclo de la escolaridad se pueden destacar algunos datos. Por ejemplo, las modificaciones en el tiempo dedicado a la búsqueda de recursos, preparación de materiales/clases y virtualización de los contenidos, como componentes del diseño de las propuestas de enseñanza, fueron todos ellos temas que el cuerpo docente de las escuelas de gestión privada percibieron con mayor frecuencia (69% frente al 61% de docentes de escuelas de gestión estatal), lo mismo sucedió en las escuelas urbanas (65%) al comparárselas con las rurales (57%). Por otro lado, los cambios en los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos fueron más frecuentes en las escuelas de gestión estatal (51%) frente al 45% mencionado para el sector de gestión privada, y también lo fueron en las instituciones rurales (56%) frente a un 47% mencionado por docentes de instituciones urbanas.

Otra dimensión abordada en este capítulo refirió a las condiciones que atravesaron los equipos docentes para el desarrollo de su actividad general a partir de las dificultades que encontraron. Es relevante mencionar que la lectura de los datos se organizó a partir de las dificultades que tuvieron mayor impacto en las tareas laborales docentes, destacándose en ocasiones, aquellas dificultades que no fueron atravesadas por el colectivo de docentes. Asimismo, en el presente informe los datos respecto de esta dimensión se presentaron agrupados: por un lado, se describieron los resultados acerca de aquellas dificultades relativas al alumnado que el colectivo docente reconoce que impactaron en sus tareas laborales. Luego, se abordaron las respuestas sobre posibles dificultades en relación con las formas y recursos con que las y los docentes organizaron sus propuestas de enseñanza. Por último, se presentaron aquellas dificultades que el colectivo encuestado reconoce que afectaron su tarea pedagógica en términos personales.

Los porcentajes más elevados de menciones a factores de mucho impacto en el trabajo, se concentran en la suma de dificultades que las y los docentes identificaron en sus estudiantes. A este respecto, casi la mitad del universo encuestado (48%) señaló que la falta de acceso a recursos tecnológicos en los hogares del alumnado impactó mucho sobre su trabajo. Luego, en relación al sostenimiento de la vinculación del alumnado con las clases dictadas, los datos arrojan resultados no concluyentes ya que, para el sostenimiento de la vinculación tanto con las clases virtuales como con las clases presenciales, una porción similar de docentes afirmó que se trató de una dificultad de bajo impacto (44% mencionó dificultades del alumnado para sostener la vinculación con las clases virtuales y 44% lo hizo respecto de la vinculación con las clases presenciales). Sin embargo, la representación de quienes afirmaron que la dificultad de una baja vinculación del alumnado con las clases virtuales impactó mucho en su trabajo

alcanza un 42%, mientras que quienes afirmaron no haberse enfrentado a la dificultad del alumnado para sostener vinculación con las clases presenciales representan el 42%.

Respecto de las dificultades relativas a cuestiones propias del alumnado para el sostenimiento de la escolaridad no presencial (por falta de acceso a recursos tecnológicos o por dificultades para sostener la vinculación con las clases virtuales), los datos evidencian que fueron mayormente percibidas como una dificultad que impactó mucho en las escuelas de gestión estatal en mayor medida que en aquellas de gestión privada (falta de acceso a recursos tecnológicos: estatal, 56% y privada, 17%; sostenimiento de clases virtuales, estatal, 49% y privada, 15%).

Respecto de aquellas dificultades relativas a las formas y recursos con que cada docente organizó sus propuestas de enseñanza (segundo grupo de categorías precedentemente mencionado) los resultados no son concluyentes. Dos guarismos se muestran relevantes: por un lado, un 42% del universo encuestado afirmó no haber encontrado dificultad para organizar la propuesta de enseñanza en la modalidad de presencialidad mixta y, por otro lado, un 40% refirió no haber tenido que lidiar con la poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos. Estos datos abren posibles lecturas acerca de la experiencia de trabajo acumulada en este segundo año de funcionamiento excepcional del sistema educativo en general y de las escuelas en particular, Sin embargo, complejiza la lectura el hecho de que casi la mitad del universo encuestado (48%) mencionó que la dificultad para organizar sus propuestas en la bimodalidad impactó un poco en su trabajo.

Se indagó además en las dificultades encontradas a la hora de planificar e implementar la propuesta educativa actual como una tarea específica y delimitada de las funciones docentes. Al respecto, los datos muestran una alta frecuencia en la atención de las necesidades y ritmos particulares de aprendizaje de cada estudiante (52%). Otra dificultad destacada fue la bimodalidad de la escolaridad (combinando presencial y virtual) a la hora de planificar e implementar las propuestas de enseñanza (48%). Esto encontró una mayor recurrencia en las escuelas de gestión privada (53%) que en las de gestión estatal (46%). Finalmente, los cambios imprevistos en la organización escolar debido a la situación epidemiológica local también representaron una gran dificultad en este contexto (43%).

En virtud de estos resultados, es posible advertir que la situación particular de cada estudiante (su estado de salud, las posibilidades de su familia, etc.), incide en los modos y tiempos en que se implementan las propuestas de enseñanza y la distancia que adquiere esa implementación respecto del momento de la planificación. Si bien éste es un hecho propio de la tarea educativa, en el contexto actual de funcionamiento de las instituciones educativas, se presentan situaciones inéditas ante las cuales, según se observa en los datos, los equipos docentes se encontraron fuertemente condicionados. Sin embargo, es posible que las características de este contexto den lugar a innovaciones, reconfigurando y diversificando la experiencia de trabajo docente.

Se analizaron también las dificultades que pudieron tener las y los estudiantes desde la perspectiva del colectivo docente y en qué medida éstas impactaron en su actividad escolar. Estos datos caracterizan además las posibilidades de participación del alumnado. Aquí, las limitaciones o la falta de conectividad a Internet emergieron como una dificultad de alto impacto en la actividad escolar (mencionada por el 55% del colectivo encuestado). En una proporción similar (53%) las limitaciones en el acceso o la falta de recursos electrónicos del alumnado para seguir las propuestas que continuaron bajo la virtualidad, son identificadas como una dificultad que impactó mucho en las tareas escolares estudiantiles. Por último, otro hecho de mucho impacto fue la ausencia de personas adultas que pudieran acompañar al alumnado en el seguimiento de sus estudios (45%).

Nuevamente, la desagregación de los datos por sectores de gestión de las escuelas, evidencia una desigualdad en el acceso a recursos electrónicos y de conectividad en el universo de estudiantes (falta/limitaciones en la conectividad: estatal, 65% y privada, 19%; falta/limitaciones en acceso a recursos electrónicos: estatal, 63% y privada, 17%).

Se muestra relevante que más de la mitad de estudiantes no perdieron comunicación con sus docentes (55%) ni encontraron obstáculos para trasladarse y asistir presencialmente a la escuela (52%).

Una última dimensión que permite caracterizar las condiciones de trabajo del universo docente, son la generación y el sostenimiento de instancias de trabajo colectivo en las instituciones educativas. Al respecto, se observó que en la mayoría de las escuelas (82%) se generaron este tipo de instancias a fin de alcanzar acuerdos, brindar apoyo o generar espacios para compartir saberes relativos a las nuevas modalidades de enseñanza. Con relación a los tipos de instancias colectivas que se generaron en cada institución, los datos evidencian un amplio abanico de actividades a partir de una distribución homogénea en las respuestas. Sin embargo, el análisis según sector de gestión, evidencia que las reuniones de área o materias afines y las capacitaciones virtuales (65% y 53% respectivamente en la lectura general de los datos) fueron generadas en mayor medida en las escuelas de gestión privada (70% y 62% respectivamente, en comparación con lo que fuera mencionado para las instituciones de gestión estatal 64% y 51% en cada caso); mientras que la lectura de textos u otros materiales (47% en la lectura general de los datos) fue una instancia mayormente generada por las escuelas de gestión estatal (50% en comparación con la mención del 40% en las escuelas de gestión privada). Estas diferencias también se identifican con referencia a los ámbitos educativos, en tanto las reuniones por área y las capacitaciones virtuales tuvieron lugar en mayor medida en las escuelas urbanas (68% y 55% respectivamente en las escuelas de ámbito urbano, y 56% y 47% en cada caso en las escuelas de ámbito rural). En tanto, la invitación a leer textos de manera colectiva fue ofrecida más en las escuelas rurales (53%) que en las urbanas (45%).

Recursos con los que contó el universo docente para el desarrollo de sus tareas de enseñanza y modificaciones que se sugieren sostener en el futuro

En el sexto y último capítulo, se caracterizó otra dimensión de las condiciones laborales relativa a la disponibilidad de los recursos necesarios para el buen desarrollo de las tareas de enseñanza. Se encuentra aquí una modificación sustancial a los modos en que tradicionalmente el cuerpo docente sostuvo el desarrollo de sus tareas laborales. Es importante destacar el hecho de que, durante el año 2020, en buena medida el colectivo docente tuvo que cumplir su trabajo poniendo en juego sus propios recursos (electrónicos, de espacio físico y de conectividad en el hogar) en virtud de que la escolaridad en la mayor parte de las jurisdicciones del país y durante casi la totalidad del ciclo lectivo, tuvo lugar bajo la modalidad no presencial. No obstante, tanto el Estado Nacional como los Estados jurisdiccionales, desde el inicio de la pandemia, desplegaron políticas para acompañar el trabajo docente a lo largo de todo el país. Entre estas estrategias se destaca, por un lado, la distribución de recursos para la enseñanza en distintos soportes (plataformas digitales, recursos electrónicos, radio, televisión y materiales impresos); y por otro lado, la provisión de materiales de orientación para docentes, capacitaciones, conferencias y espacios de consulta, además del diseño e implementación de políticas orientadas a favorecer el acceso a la tecnología a través del reacondicionamiento de equipamiento en desuso, la navegación gratuita de los portales educativos y el monto por “Conectividad nacional”, entre otros.

Con respecto a la disponibilidad de equipamiento adecuado para el desarrollo de las tareas, los datos mostraron que la mayor parte del cuerpo docente (87%) cuenta con este tipo de equipamiento (69% posee este equipamiento en sus hogares, 16% posee este equipamiento en la escuela y 2% lo posee en otro lugar). Es significativa la proporción de docentes que no contaban con este equipamiento y que, al momento de responder, no habían hallado solución a este problema (13%).

Por su parte, quienes cuentan con el equipamiento necesario en sus hogares o en la escuela, en gran medida afirmaron que el mencionado equipamiento es de uso propio (61%), mientras que la proporción restante (39%) señaló que comparte dicho equipo con otras personas.

Luego, se indagó acerca de la disponibilidad de conectividad adecuada para la planificación y el desarrollo de las tareas docentes. Al respecto, es importante destacar que la mayoría del universo docente (91%) afirma contar con conectividad adecuada (un 77% en sus hogares, un 11% en la escuela y un 3% en otros lugares). Es posible identificar mayores dificultades de acceso a la conectividad adecuada entre docentes del ámbito rural en tanto los mismos mencionaron en menor medida tener acceso a conectividad adecuada en sus hogares (73% frente al 79% de las y los docentes de escuelas urbanas); asimismo, señalaron en mayor medida no haber resuelto el problema de la falta de conectividad (13% frente a la frecuencia del 8% entre docentes de escuelas urbanas).

Respecto de la disponibilidad de espacios físicos adecuados para el desarrollo de las tareas laborales en el hogar, más de la mitad de docentes (52%) aludió a la utilización de espacios comunes en sus hogares.

Además, entre quienes afirmaron contar con un espacio específico para el desarrollo de las tareas laborales, hay docentes que comparten dicho espacio (25%) y quienes no lo comparten (22%). Los datos mostraron que la proporción de docentes que no cuentan con espacios específicos en sus hogares fue mayor en las escuelas estatales (53%), mientras que la disponibilidad de espacios específicos no compartidos fue más frecuente (28%) entre docentes de escuelas de gestión privada.

La última dimensión que es examinada en este capítulo refirió a aquellos aspectos que se modificaron en las prácticas de enseñanza y que los equipos docentes consideraron positivo sostener en contextos de pospandemia. Los resultados mostraron que las y los docentes rescatan principalmente las modificaciones relativas a los recursos pedagógicos empleados en las propuestas de enseñanza. Al respecto emergió con notoria relevancia un mayor uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza (78%). Más de la mitad del universo docente (55%) valoró la combinación de actividades para realizar en distintos soportes (virtual, impreso, etc.). Acompañando la lectura de las dimensiones previas, el colectivo de docentes de escuelas de gestión privada mencionó en mayor medida la inclusión de las nuevas tecnologías como aspecto a sostener en el futuro (83%). Los cambios relativos a la organización del alumnado, su asistencia y participación no arrojan resultados concluyentes, en tanto la mención a estos aspectos como algo a sostener no superó en ningún caso la tercera parte de la muestra.

Los datos presentados son un avance en la caracterización y conocimiento de las condiciones de funcionamiento en que el nivel de educación primaria dio respuesta a la escolaridad eminentemente bimodal en el contexto actual de progresivo repliegue de los niveles de infección a causa de la pandemia. En las páginas precedentes, se abordó la perspectiva de los equipos docentes respecto de las condiciones que configuraron su trabajo en el marco de la escolaridad combinada durante el ciclo lectivo 2021, entendiendo que esa experiencia se configuró a la par de la de los grupos y estudiantes a cargo. En este sentido, los resultados deberán ser leídos en el marco de las desigualdades que históricamente han existido en el sistema educativo, las cuales se relacionan además con profundas desigualdades socioeconómicas producto de las particularidades que la organización federal ha tenido en la Argentina (Svampa M., 2001; Gluz N., 2009; Feldfeber M., 2011; Steinberg C., et al, 2011; Kessler G., 2014).

Componer un estado de situación de la educación primaria argentina en los años en que el sistema en su conjunto atravesó la coyuntura de la pandemia, con las restricciones y transformaciones que ésta impuso al desarrollo de la educación escolar, requiere abordar la enseñanza como una de las dimensiones centrales de los procesos educativos. Con lo expuesto hasta aquí, este informe constituye un aporte sustancial a esa tarea, sumando la perspectiva del colectivo docente acerca de las características que asumió la vida escolar en este período. Asimismo, pone esa información a disposición de las comunidades educativas, y de las autoridades nacionales y jurisdiccionales, a fin de orientar decisiones que permitan seguir garantizando el derecho a la educación en la Argentina.

8. Anexo metodológico

El presente estudio se desarrolló a través de una encuesta aplicada a una muestra representativa a nivel nacional y jurisdiccional construida en referencia a la muestra de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica 2020. La encuesta fue realizada bajo la modalidad en línea y ejecutada de forma autoadministrada. A continuación, se detallan los aspectos metodológicos correspondientes y las características y fases del trabajo de campo.

Elaboración de los instrumentos

El cuestionario se diseñó con preguntas de respuesta única y múltiple y con opciones cerradas o pre-establecidas. Con el objetivo de relevar las visiones de los actores, se incluyeron algunas preguntas abiertas.

Muestreo

El punto de partida para la construcción de la muestra fue el universo de escuelas de todos los niveles abordado en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica 2020. Las características del operativo de la encuesta de 2021 se definieron priorizando la comparabilidad con el mencionado muestreo del año 2020. En este sentido, el nuevo cuestionario se remitió a las escuelas que habían sido parte del operativo 2020 y se aplicó a docentes que continuaban desempeñándose en la misma escuela, restringiéndose a aquellas de nivel primario.

La muestra original fue construida el año previo (2020) y consistió en la selección de una muestra aleatoria (representativa a nivel nacional y jurisdiccional) de directivos y docentes, estos últimos seleccionados en etapas. Para esto se utilizó el marco muestral de escuelas confeccionado a partir del Relevamiento Anual 2019 de la DIEE, en el cual se encuentran registrados la totalidad de establecimientos con oferta de educación inicial, primaria y secundaria, y que fue actualizado por las jurisdicciones. A partir de este registro se construyeron tres marcos primarios, uno por cada nivel de enseñanza obligatorio (inicial, primario y secundario), en los que un establecimiento podía formar parte de los tres si poseía oferta en más de un nivel. De cada marco se seleccionó una muestra de establecimientos (CUE) aleatoria y estratificada por jurisdicción, sector de gestión y ámbito. Para el operativo del año 2021, se verificó que las escuelas continuaran funcionando al contrastar con los datos de último padrón disponible, y a partir de información provista por las UEJ.

Para la construcción de la muestra de docentes del operativo 2020, se pidió a los directores de las escuelas seleccionadas que, además de responder la encuesta a equipos directivos, enviaran un enlace a las y los docentes de su institución que remitía a un formulario en el que se les solicitaban sus datos de contacto, sala, grado o año en el cual se desempeñan como docentes en la institución de referencia, y área curricular dictada (para el caso del nivel primario y secundario). Este auto-registro

del cuerpo docente conformó el marco muestral secundario del cual fueron seleccionados aquellas y aquellos que integraron la muestra de docentes.

De cada CUE de nivel primario y secundario, se seleccionó un docente por año/grado y por área central (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales). En el caso del nivel inicial se seleccionaron dos docentes por sala (se consideraron las de 3, 4 y 5 años). En el operativo 2021 se contactó a docentes de ese mismo universo y se corroboró con las escuelas que continuasen con algún cargo frente al aula en la institución seleccionada. Asimismo, se incluyó en el cuestionario una pregunta filtro inicial en la que se consultó a cada docente si durante la mayor parte del ciclo lectivo 2021, desempeñó tareas docentes en la misma escuela por la cual se le había contactado en el año 2020.

La muestra de docentes seleccionados es representativa por jurisdicción y sector de gestión. Adicionalmente, el ámbito rural es representativo para las zonas NEA y NOA (por este motivo, los resultados presentados en este informe a nivel del ámbito rural deben tomarse como indicativos).

Trabajo de campo

El trabajo de campo comenzó el primer día hábil del mes de septiembre, momento en el que se envió un correo electrónico a toda la base de docentes que habían participado en 2020 de la encuesta de la ENPCP, a través de una plataforma de envío masivo de mails. La intención de este primer envío fue, por un lado, informar sobre esta nueva encuesta y, por otro, anticipar posibles casos a excluir de la base debido a que no estuvieran desempeñándose en docencia o no estuvieran haciéndolo en el curso del estudio anterior, entre otros motivos.

Las encuestas, programadas en el software Lime Survey, comenzaron a enviarse el día 2/9. Cada docente pudo enviar sus formularios completos hasta el día 24/9 inclusive. Durante el período de implementación, se enviaron recordatorios y se ofreció la posibilidad de realizar las encuestas de manera telefónica.

Tasas de participación

La tasa de participación se presenta como la relación porcentual entre la cantidad de respondientes y la cantidad de docentes que forman parte de la muestra.

Tabla 8.4.1. Tasa de participación por jurisdicción

Jurisdicción	Tasa de respuesta
Buenos Aires	63,1%
Catamarca	64,5%
Chaco	43,2%
Chubut	65,4%
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	40,9%
Córdoba	68,8%
Corrientes	60,4%
Entre Ríos	67,1%
Formosa	45,6%
Jujuy	53,2%
La Pampa	84,4%
La Rioja	89,0%
Mendoza	44,3%
Misiones	46,0%
Neuquén	39,4%
Rio Negro	85,4%
Salta	97,0%
San Juan	90,5%
San Luis	51,2%
Santa Cruz	59,9%
Santa Fe	51,5%
Santiago del Estero	60,8%
Tierra del Fuego	61,0%
Tucuman	47,8%
Total general	61,5%

Director Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa:

Tomas Ciocci Pardo

Directora de Evaluación Educativa:

Paula Viotti

Elaboración del informe:

Equipo metodológico

María Laura Alonso (coordinadora), Quimey Laussus Frusso y Elisa Marilina Zayas.

Análisis y escritura

Lucía Santiago, Melina Polo, Mariano De Martino y Gabriel Estrada.

Edición

Mercedes Mac Donnell

Diseño editorial

Sofía Casabella

Equipos de la Dirección de Evaluación Educativa que participaron de la implementación en 2021:

Implementación federal

Cecilia Rodríguez (coordinadora), Laura Elinger y Rodrigo Piczman.

Diseño conceptual y elaboración de instrumentos

Lucrecia Rodrigo (coordinadora).

Colaboración

Andrés Carlos Nussbaum, Juliana Córdoba y Maximiliano Molocznik.

Responsables de la implementación de la encuesta

Flavia Petrini Scivoli y Micaela Kordován.

Desarrollo web de plataforma de gestión y control del dispositivo

Francisco Manuel Forlizzi

Mesa de ayuda

Flavia Petrini Scivoli (coordinadora), Patricia Opper, María Belén Scorza, Laura Elinger y Rodrigo Piczman.

Comunicación y diseño

Santiago Sclarandi, Gustavo Streger y Julieta Jiménez.

Administración

Melody Eliana de los Ángeles Guevara y Mirta Beatriz Colle.

