

TRAYECTORIA APRENDIZAJE CAMBIO LECTURA DOCENTES ESCUELA FAMILIA NIVELES REGIONES DIRECTIVOS ESTUDIANTES

**Aprendizajes al inicio de la primaria.
Primer hito del Estudio longitudinal
de aprendizajes 2022-2031**



TRAYECTORIA
APRENDIZAJE
CAMBIO
LECTURA
DOCENTES
ESCUELA
FAMILIA
NIVELES
REGIONES
DIRECTIVOS
ESTUDIANTES

**Aprendizajes al inicio de la primaria.
Primer hito del Estudio longitudinal
de aprendizajes 2022-2031**





PERÚ

Ministerio
de Educación

María Esther Cuadros Espinoza

Ministra de Educación del Perú

Sandra Inés Ramírez Méndez

Viceministra de Gestión Institucional

Gerber Sergio Pérez Postigo

Viceministro de Gestión Pedagógica

Néstor Alfonso Supanta Velásquez

Secretario de Planificación Estratégica

Andrea Nieto García

Jefa de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes

Aprendizajes al inicio de la primaria. Primer hito del Estudio longitudinal de aprendizajes 2022-2031

Responsables del documento

Alvaro Darcourt (Coordinador) 

Diego Hermoza 

Victor Salazar 

Manuel Marcos 

Hugo Bayona 

Giovanna Moreano 

Participaron en diferentes etapas del estudio

Sandra Elizabeth Flores Ari 

Luis Ángel Mejía Campos 

Edwin Johel Angulo Quiroz 

Eva Ximena Cáceres Monteza 

Carlo Andrei Linares Scarcerieau 

Esta publicación es el producto final del esfuerzo institucional de la UMC por medio de sus diferentes equipos de especialistas.

Primera edición digital, junio 2026

ISBN: 978-9972-246-93-7

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2026-05782

©Ministerio de Educación del Perú, 2026

Calle Del Comercio 193, San Borja

Lima, Perú

Telf: (511) 615-5800

www.gob.pe/minedu

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación del Perú. (2026). *Aprendizajes al inicio de la primaria. Primer hito del Estudio longitudinal de aprendizajes 2022-2031*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Índice

Prólogo	12
Presentación	14
Capítulo 1: Estudio longitudinal de aprendizajes 2022-2031	17
1.1. Antecedentes	18
1.1.1. Propósitos del sistema educativo para la educación básica	18
1.1.2. Panorama de los aprendizajes en el país	19
1.2. Justificación del estudio longitudinal	23
1.2.1. Esfuerzos longitudinales previos	23
1.2.2. Alcances de las evaluaciones transversales	24
1.2.3. Fortalezas de los estudios longitudinales	25
1.3. Diseño del estudio longitudinal	26
1.4. Implicancias del estudio longitudinal y su uso para la política educativa	28
1.5. Primer hito del estudio longitudinal: cambio en los aprendizajes de 2.º a 4.º grado de primaria	28
1.6. Una nota sobre la cohorte longitudinal	29
Capítulo 2: Metodología del primer hito del estudio longitudinal	34
2.1. Definición de la muestra	34
2.2. Medición	35
2.2.1. Competencias evaluadas	35
2.2.2. Escalamiento de las pruebas	35
2.2.3. Factores asociados	37
2.3. Estrategia analítica	37
Capítulo 3: Progresión de los aprendizajes en Lectura de 2.º a 4.º grado	42
3.1. Predictores del desarrollo de la comprensión lectora	42
3.1.1. Conciencia fonológica	43
3.1.2. Conocimiento del alfabeto	43
3.1.3. Velocidad de denominación	44
3.1.4. Habilidades de comprensión oral	44
3.1.5. Fluidez lectora	45
3.1.6. Predictores adicionales	46
3.2. Progresión de los aprendizajes en Lectura a nivel nacional	46
3.3. Habilidades lectoras consolidadas	48
3.4. Habilidades lectoras por consolidar	50
3.5. Progresión de los aprendizajes en Lectura según características del estudiante y de la escuela	51
3.5.1. Progresión según características del estudiante	52

3.5.1.1.Sexo	52
3.5.1.2.Nivel socioeconómico	53
3.5.1.3.Asistencia a educación inicial	54
3.5.2. Progresión según características de la escuela	55
3.5.2.1.Tipo de gestión	55
3.5.2.2.Área geográfica	55
3.5.3. Progresión a nivel regional	56
3.6. Discusión	57
3.7. Implicancias y recomendaciones pedagógicas	60

Capítulo 4: Factores del estudiante y de la familia asociados a los aprendizajes 64

4.1. Factores individuales del estudiante	65
4.1.1. Desarrollo infantil temprano	65
4.1.2. Malestar socioafectivo en el aprendizaje	66
4.1.3. Gusto por la lectura	66
4.2. Involucramiento parental	67
4.3. Preguntas de investigación	69
4.4. Variables y medición	70
4.5. Estrategia analítica	71
4.6. Resultados	73
4.6.1. Estadísticos descriptivos	73
4.6.1.1.Desarrollo infantil temprano	73
4.6.1.2.Malestar socioafectivo en el aprendizaje	74
4.6.1.3.Gusto por la lectura	76
4.6.1.4.Involucramiento educativo en el hogar	78
4.6.1.5.Interacción con los docentes	80
4.6.1.6.Participación en las actividades de la escuela	82
4.6.1.7.Expectativas educativas	83
4.6.2. Modelos de factores asociados	84
4.7. Discusión	87

Capítulo 5: Factores docentes asociados a los aprendizajes 94

5.1. Permanencia del docente con el grupo	95
5.2. Creencias distantes del enfoque formativo	95
5.3. Prácticas pedagógicas centradas en la repetición	96
5.4. Preguntas de investigación	97
5.5. Variables y medición	98
5.6. Estrategia analítica	100
5.7. Resultados	101
5.7.1. Estadísticos descriptivos	101
5.7.1.1.Permanencia del docente con el grupo	101

5.7.1.2.Creencias docentes distantes del enfoque formativo .	102
5.7.1.3.Prácticas pedagógicas centradas en la repetición ...	104
5.7.2. Modelos de factores asociados	106
5.8. Discusión	111
Capítulo 6: Cambio en los niveles de logro de 2.° a 4.° grado de primaria y sus factores asociados	115
6.1. Preguntas de investigación.....	118
6.2. Variables y medición	119
6.3. Estrategia analítica.....	120
6.4. Resultados	121
6.4.1. Estadísticos descriptivos	121
6.4.1.1.Cambios en los niveles de logro	121
6.4.1.2.Caracterización de la muestra según cambios en los niveles de logro.....	122
6.4.2. Modelos de factores asociados	124
6.5. Discusión	129
Capítulo 7: Caracterización del contexto regional	134
7.1. Características de los estudiantes y sus hogares	136
7.1.1. Indicadores de acceso a servicios y condición socioeconómica en el hogar	136
7.1.2. Antecedentes educativos en el hogar	138
7.1.3. Indicadores de percepciones del hogar sobre la educación .	141
7.2. Características de los docentes	143
7.2.1. Contexto laboral de los docentes	143
7.2.2. Prácticas y creencias pedagógicas de los docentes	145
7.2.3. Percepciones sobre la relación y el trabajo con el director ...	149
7.3. Características del contexto social	150
7.3.1. Composición del sistema educativo	150
7.3.2. Indicadores de salud.....	155
7.3.3. Indicadores sociales	156
7.4. Discusión	159
Capítulo 8: Conclusiones	166
Referencias	173
Sobre los autores	195
Anexos	198
A. Información complementaria sobre la transición de niveles de logro en distintas cohortes	198

A.1.	Transición de niveles de logro entre 2.º grado (2014) y 4.º grado (2016)	198
A.2.	Transición de niveles de logro entre 2.º grado (2016) y 4.º grado (2018)	198
A.3.	Transición de niveles de logro entre 2.º grado (2022) y 4.º grado (2024)	198
B.	Información complementaria sobre el empate de resultados entre 2.º y 4.º grado de primaria 2024	199
B.1.	Proporción de estudiantes no empatados 2022-2024 según estratos	199
C.	Información complementaria sobre los resultados por medida promedio de Lectura	200
C.1.	Resultados por medida promedio de Lectura según grado y características del estudiante y de las instituciones educativas	200
C.2.	Resultados por medida promedio de Lectura según grado y regiones	201
D.	Información complementaria sobre los factores asociados al estudiante y su involucramiento parental	202
D.1.	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de desarrollo infantil temprano según estratos de la escuela	202
D.2.	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de malestar socioafectivo según estratos de la escuela	202
D.3.	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de gusto por la lectura según estratos de la escuela	202
D.4.	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de involucramiento en el hogar según estratos de la escuela	203
D.5.	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de interacción con docentes según estratos de la escuela	203
D.6.	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de participación en actividades escolares según estratos de la escuela	203
D.7.	Correlaciones entre el rendimiento y los factores del estudiante y su involucramiento parental	204
D.8.	Modelo multinivel entre características del estudiante y familia y el rendimiento en 4.º grado de primaria, por estratos	205
E.	Información complementaria sobre las características docentes	206
E.1.	Puntajes promedio de los docentes en el índice de creencias distantes del enfoque formativo según estratos de la escuela	206
E.2.	Puntajes promedio de los docentes en el índice de prácticas de repetición según estratos de la escuela	206

E.3.	Correlaciones entre el rendimiento, las características docentes y el ISEP	206
E.4.	Modelos multinivel entre permanencia del docente y el rendimiento en 4.º grado de primaria, por estratos	207
E.5.	Modelos multinivel entre las creencias distantes del enfoque formativo y el rendimiento en 4.º grado de primaria, por estratos	207
E.6.	Modelos multinivel entre las prácticas de repetición y el rendimiento en 4.º grado de primaria, por estratos	207
E.7.	Interacción entre la permanencia docente y las creencias distantes del enfoque formativo, por estratos	208
E.8.	Interacción entre la permanencia docente y las prácticas de repetición, por estratos	209
F.	Información complementaria sobre los factores asociados al cambio en los niveles de logro	210
F.1.	Modelo logístico multinomial de efectos mixtos final entre contexto familiar y escolar y los perfiles de cambio de nivel de logro, por estratos	210
G.	Información complementaria sobre el contexto social de las regiones	211
G.1.	Porcentaje de estudiantes de 2.º y 4.º grado de primaria en nivel Satisfactorio en Lectura, EM 2022 y ENLA 2024	211
G.2.	Porcentaje de estudiantes de 4.º grado de primaria con acceso a servicios básicos y conectividad por región	212
G.3.	Acceso de padres a educación superior y de estudiantes de 4.º grado de primaria a educación inicial por región	213
G.4.	Coeficientes de la variables de asistencia a tres años de educación inicial y su interacción con el tiempo	214
G.5.	Porcentaje de hogares de estudiantes de 4.º grado de primaria con creencias y percepciones positivas hacia la educación por región	215
G.6.	Porcentaje de docentes de 4.º grado de primaria según años de experiencia laboral por región	216
G.7.	Porcentaje de docentes de 4.º grado de primaria con creencias pedagógicas distantes del enfoque formativo de evaluación	217
G.8.	Relación entre las prácticas pedagógicas del docente orientadas al desarrollo de significado y a la repetición por región	218
G.9.	Porcentaje de docentes de 4.º grado de primaria con una percepción positiva de su relación con el director de la escuela	219
G.10.	Total de matrícula en primaria por región	220

G.11. Porcentaje de población con prevalencia de desnutrición crónica y anemia por región	221
G.12. Desigualdad en el gasto y porcentaje de población en condición de pobreza monetaria por región	222

Lista de siglas y abreviaturas

AFC	Análisis factorial confirmatorio
AIC	Criterio de información de Akaike
BIC	Criterio de información bayesiano
CNE	Consejo Nacional de Educación
CNEB	Currículo Nacional de la Educación Básica
DIT	Desarrollo infantil temprano
EBR	Educación Básica Regular
EM	Evaluación Muestral
Enaho	Encuesta Nacional de Hogares
Endes	Encuesta Demográfica y de Salud Familiar
ENLA	Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
ISE	Índice socioeconómico del estudiante
ISEP	Índice socioeconómico promedio de la escuela
Minedu	Ministerio de Educación del Perú
NSE	Nivel socioeconómico
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
Siagie	Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa
UMC	Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Prólogo

Los sistemas educativos que cuentan con evaluaciones periódicas permiten desarrollar estudios en el tiempo, en los que se comparan resultados de aprendizaje entre diferentes momentos. Estos estudios permiten producir información sobre cambios en los aprendizajes asociados a procesos de cambio planificado, como la implementación de programas y políticas educativas de largo alcance. Lo más común es contar con estudios longitudinales en los que se comparan resultados entre distintos períodos, ya sea del sistema educativo en su conjunto, de sus regiones y ciudades, o de sus establecimientos escolares. No obstante, una versión más particular e interesante de los estudios longitudinales es aquella que permite el seguimiento de los mismos estudiantes. De este modo, no solo podemos indagar cómo han cambiado los resultados del sistema en su conjunto y de sus distintas agregaciones (e.g., ciudades o regiones), sino también obtener información sobre el cambio en los aprendizajes de cada estudiante que participa. La presente publicación es un ejemplo de esta segunda forma de estudio.

Los estudios longitudinales implementados por los sistemas educativos no solo permiten abordar preguntas sobre cambios en los aprendizajes de los estudiantes asociados a la realización de programas o a la implementación de políticas. También permiten examinar cambios en los resultados asociados a eventos no planificados, tales como desastres naturales (e.g. terremotos, inundaciones, tormentas o sequías); emergencias sanitarias como pandemias o emergencias locales, crisis sociales (e.g., protestas, violencia en el barrio o huelgas prolongadas); e interrupciones tecnológicas (e.g., cortes eléctricos, pérdida de conexión a internet o daños a establecimientos escolares), entre otros eventos. La realización de estudios longitudinales que siguen a personas en el tiempo permite abordar preguntas acerca de la ocurrencia de estos eventos, sobre los cuales no es posible producir diseños planificados.

Esta cohorte de estudiantes es particularmente interesante porque dejó de participar del proceso escolar de forma regular en un contexto en que las oportunidades de aprendizaje se vieron alteradas por las regulaciones sanitarias implementadas en los años previos. La cohorte seguida en el presente estudio asistía a segundo grado en 2022, luego de haber participado en la escuela mediante vías remotas durante parte de su trayectoria escolar inicial (véase la página 29 para una descripción más detallada). Si bien se esperaba observar rezagos en esta cohorte producto de la interrupción escolar, sus resultados agregados en Lectura fueron similares a los observados en los años previos a la pandemia. No obstante, se plantea que estos resultados se explican, en parte, por el desempeño comparativamente más favorable de las instituciones de educación privada (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2023d).

Los estudios longitudinales que siguen al mismo conjunto de estudiantes son especialmente adecuados para abordar preguntas sobre cambios en los logros de aprendizaje. Esto los distingue de los estudios transversales realizados en momentos diferentes, los cuales pueden entregar información sobre cambios relativos, pero no sobre cómo los estudiantes llegaron a esos resultados. Por su parte, los estudios longitudinales que siguen a los mismos estudiantes en el tiempo permiten describir progresos diferenciados, detectar trayectorias de rezago o recuperación, y examinar la evolución de las brechas educativas a lo largo del tiempo. En conjunto, este tipo de estudios permite producir evidencia enriquecida para informar los esfuerzos de mejora educativa. Estudios longitudinales como el presente no solo nos dicen dónde están los estudiantes en términos de logros, sino también cómo llegaron ahí, qué condiciones favorecen mejores trayectorias de aprendizaje y qué factores de las prácticas de enseñanza contribuyen a sus resultados.

El presente estudio se enmarca en una serie de esfuerzos realizados por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación del Perú (Minedu) para proporcionar información longitudinal sobre la evolución de los aprendizajes de los estudiantes. “Aprendizajes de primero a sexto de primaria en Lectura y Matemática” (Minedu, 2015) siguió a estudiantes durante seis años, entre primero y sexto grado, describiendo curvas de crecimiento de sus aprendizajes. Una limitación de este primer esfuerzo es que se concentra en estudiantes de Lima Metropolitana, lo que impide generalizar sus resultados a otras regiones del país. Por su parte, “¿Qué sucede con los aprendizajes en la transición de primaria a secundaria?” (Minedu, 2017d) siguió a estudiantes en tres momentos diferentes: segundo grado de primaria, sexto grado de primaria y segundo grado de secundaria. Este segundo esfuerzo corresponde a un estudio basado en datos secundarios que, si bien permite producir resultados sobre trayectorias, no fue producto de un diseño prospectivo y enfrenta diferentes limitaciones de comparación de los puntajes, y de generalización a la población de estudiantes. En contraste, el presente estudio constituye el primer hito de un estudio longitudinal de trayectorias de aprendizaje que busca superar las limitaciones de los estudios previos mediante un diseño definido antes de la recolección de datos.

Los invito a leer, a continuación, los primeros resultados de este estudio longitudinal en curso.

Diego Carrasco, PhD

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

Chair of Data Analysis and Reporting Committee (ICCS-ISC), University of Bath, UK

Presentación

La Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) implementa anualmente evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje con el fin de proporcionar evidencia rigurosa para la toma de decisiones del sector, la comunidad educativa y la sociedad en general. En este marco, el Estudio Longitudinal de Aprendizajes 2022-2031 constituye un esfuerzo sin precedentes para realizar el seguimiento sistemático, durante toda su trayectoria escolar, a la cohorte de estudiantes que retornaron a la educación presencial en 2.º grado de primaria tras la emergencia sanitaria generada por la COVID-19, y que participaron de la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) de 2022.

Hasta la fecha, la evidencia generada por la UMC ha permitido monitorear los logros de aprendizaje en diversos grados y áreas curriculares del sistema educativo peruano. No obstante, también se ha visto la necesidad de capturar la naturaleza dinámica y acumulativa del aprendizaje. Para ello, la adopción de un enfoque longitudinal resulta indispensable para comprender los procesos de cambio durante el desarrollo de los aprendizajes, examinar trayectorias educativas individuales e identificar puntos críticos de transición y heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje. Este tipo de datos permite, además, determinar dónde se producen los cambios más significativos en las habilidades matemáticas y lectoras, y conocer cómo las variables del sistema educativo peruano influyen en el desarrollo de los estudiantes durante su tránsito por la escuela.

El Estudio Longitudinal se integra en la estrategia multianual de evaluaciones, con el objetivo principal de identificar la progresión de los aprendizajes en competencias clave como la lectura y las del área de Matemática, así como en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Asimismo, el diseño permite analizar los factores individuales y contextuales asociados a dichos avances, brindando información desagregada por estratos y regiones para monitorear la evolución en el tiempo de las brechas de equidad.

En ese contexto, este documento analiza el cambio en el rendimiento de la competencia lectora entre 2.º y 4.º grado de primaria a través de diferentes estudios organizados en ocho capítulos que brindan una mirada integral de su complejidad en los primeros años de la educación primaria. En el capítulo 1, se exponen los antecedentes y la justificación del estudio longitudinal, considerando la situación de los aprendizajes en el país y las fortalezas metodológicas de los diseños longitudinales frente a los transversales para la toma de decisiones de política educativa. Además, se detalla la conformación y características de la cohorte de estudiantes que participan en el estudio longitudinal, los hitos que lo conforman, su diseño metodológico y sus principales ejes temáticos.

El capítulo 2 detalla la metodología del primer hito del estudio, incluyendo la definición de la muestra, la vinculación de las bases de datos de 2.º y 4.º grado de primaria, los análisis psicométricos realizados para el escalamiento de las medidas de habilidad y dificultad de los estudiantes y de los ítems. También, se resume los análisis psicométricos realizados con las variables de factores asociados y la estrategia analítica de los estudios presentados en los siguientes capítulos.

El capítulo 3 se enfoca en la progresión de los aprendizajes en Lectura de 2.º a 4.º grado de primaria a nivel nacional y presenta una interpretación del cambio en términos de las tareas que los estudiantes pueden resolver satisfactoriamente en ambos grados, así como aquellas que aún no logran resolver. Además, presenta el cambio de los aprendizajes según las características del estudiante (nivel socioeconómico, sexo y asistencia a educación inicial) y de sus escuelas (tipo de gestión y de área geográfica), y según regiones.

Los capítulos 4, 5 y 6 exploran los factores asociados con los aprendizajes en este primer hito. Para ello, se utiliza como insumo principal los cuestionarios aplicados a estudiantes, padres de familia, docentes y directores en 2.º y 4.º grado de primaria. El capítulo 4 aborda aspectos individuales del estudiante, tales como el desarrollo infantil temprano, el gusto por la lectura y el malestar socioafectivo en el aprendizaje, así como aspectos de la familia relacionados con el involucramiento parental. Además de examinar el cambio entre grados en estas variables, se analiza su relación con los aprendizajes alcanzados al final del ciclo IV de la educación básica regular (EBR).

Por su parte, el capítulo 5 profundiza tres variables del docente: permanencia con el mismo grupo de estudiantes en distintos grados, creencias distantes del enfoque formativo y prácticas pedagógicas centradas en la repetición. Además de examinar la relación de cada una de estas con el rendimiento en Lectura en 4.º grado de primaria, en este capítulo se analiza cómo estas variables interactúan entre sí para explicar los aprendizajes de los estudiantes. Cabe destacar que los resultados de los modelos estadísticos reportados en los capítulos 4 y 5 controlan el efecto estadístico del rendimiento previo de los estudiantes, mitigando así posibles sesgos en las estimaciones.

El capítulo 6 integra estas variables para realizar un análisis del cambio en los niveles de logro de 2.º a 4.º grado de primaria, permitiendo caracterizar a los estudiantes según trayectorias diferenciadas del rendimiento en Lectura. Luego de identificar grupos de interés en el cambio, se examinó el papel que cumplen los factores del estudiante, su familia y su escuela en las probabilidades de cambiar de nivel de logro entre ambos grados.

Por otro lado, el capítulo 7 explora cómo son los cambios en los aprendizajes en Lectura a nivel regional. En él se brinda información contextual del estudiante, del docente y del sistema, vinculando indicadores sociales, de salud y las condiciones

del hogar con el panorama educativo, lo cual permite una mejor comprensión de las dinámicas de cambio de aprendizajes. Finalmente, en el capítulo 8, se retoman y discuten los hallazgos principales desde una perspectiva integral.

Se espera que la información proporcionada en este documento sirva de insumo para la toma de decisiones y la formulación de políticas educativas basadas en evidencia. De esa manera, se espera que estas acciones estén destinadas a garantizar el desarrollo de trayectorias de aprendizaje exitosas, equitativas y sostenibles para todos los estudiantes del país.

Estudio longitudinal de aprendizajes 2022-2031

Capítulo 1

La Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación del Perú (Minedu) se encuentra implementando el Estudio longitudinal de aprendizajes 2022-2031, cuyo propósito es brindar información al sistema educativo peruano sobre el progreso en los aprendizajes de los estudiantes durante su paso por la escuela. Para ello, el estudio longitudinal monitorea la progresión de los aprendizajes de una cohorte de estudiantes desde 2.º grado de primaria (2022) hasta 5.º grado de secundaria (2031).

Esta iniciativa, pionera en el sector, permitirá brindar información detallada sobre el cambio en los aprendizajes al final de cada ciclo de la Educación Básica Regular (EBR) en un mismo grupo de estudiantes. Complementariamente, permitirá conocer aquellos factores del estudiante y su familia, del aula y la escuela, y de la región que inciden en dicho cambio. Por último, hará posible monitorear los cambios en las brechas identificadas y reportadas en evaluaciones y estudios previos.

Por todo esto, se puede afirmar que el estudio longitudinal permitirá analizar el fenómeno educativo con métodos que incorporan su naturaleza dinámica, acumulativa y cambiante. En este capítulo, se hace un recuento de los propósitos y las expectativas del sistema educativo peruano para la EBR, así como de los resultados obtenidos a través de evaluaciones anuales de logros de aprendizaje implementadas por la UMC. Finalmente, se presentan distintos argumentos a favor de la necesidad y sobre la utilidad de contar con un estudio longitudinal en el contexto peruano.

1.1. Antecedentes

1.1.1. Propósitos del sistema educativo para la educación básica

El Estado peruano cuenta con documentos normativos y marcos estratégicos que plantean metas e ideales para el sistema educativo; específicamente, para la formación básica de sus estudiantes. Entre estos, destacan el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, elaborado por el Consejo Nacional de Educación (CNE), y el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). A nivel internacional, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, suscrita por sus 193 estados miembros, también contiene metas en el ámbito educativo.

El PEN 2036 propone una visión de la educación peruana en la que todas las personas puedan aprender y desarrollarse a lo largo de sus vidas; ejercer su libertad responsablemente a fin de construir proyectos personales y colectivos; participar en una sociedad democrática, equitativa, inclusiva e igualitaria; valorar y

respetar la diversidad cultural, generacional y social; y, por último, promover la sostenibilidad ambiental (Minedu, 2020d). Para implementar esta visión, el PEN 2036 ha identificado los siguientes cuatro ejes clave: vida ciudadana; inclusión y equidad; bienestar socioemocional; y productividad, prosperidad, investigación y sostenibilidad.

Por su parte, el CNEB (Minedu, 2017a) plantea el Perfil de egreso de la Educación Básica. Según este, al término de su escolaridad, los estudiantes peruanos deben ser capaces de reconocerse como personas valiosas e identificarse con su cultura; propiciar la vida en democracia, a partir del reconocimiento de sus derechos y de sus deberes, y de la comprensión de procesos históricos y sociales; llevar una vida activa y saludable; utilizar conocimientos científicos y saberes locales en el contexto de la indagación y la comprensión del mundo natural y artificial; utilizar conocimientos matemáticos para interpretar la realidad y para la toma de decisiones; aprender de manera autónoma y continua; entre otros objetivos deseables. En resumen, el perfil de egreso enfatiza aprendizajes éticos, académicos, socioemocionales y ciudadanos, vinculados a los ámbitos del desarrollo personal, el ejercicio de la ciudadanía y la vinculación con el mundo laboral.

Las metas planteadas en los documentos nacionales se alinean con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030. Este objetivo consiste en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2026). En su meta 4.1, este documento especifica que, al 2030, los sistemas educativos deberán asegurar que “todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”.

Es indispensable que el sistema educativo peruano cuente con indicadores que permitan monitorear los avances en las metas previamente mencionadas, y que alerten sobre dificultades relacionadas con la equidad. Para ello, la UMC implementa periódicamente evaluaciones nacionales e internacionales en diferentes ciclos de la escolaridad; los resultados de estas evaluaciones han permitido conocer el estado de los logros de aprendizaje alcanzados, considerando diferentes grupos poblacionales. A continuación, se muestran las principales evidencias que estas evaluaciones han ofrecido hasta el momento, y que resultan relevantes para el planteamiento del estudio longitudinal.

1.1.2. Panorama de los aprendizajes en el país

En las últimas dos décadas, los resultados de aprendizaje obtenidos mediante evaluaciones estandarizadas anuales han mostrado avances significativos en el desarrollo de las competencias contenidas en el CNEB. A su vez, han revelado

desafíos pendientes respecto del objetivo de garantizar que todos los estudiantes matriculados alcancen los aprendizajes esperados según el currículo nacional.

Los resultados de las evaluaciones nacionales dan cuenta de avances importantes en el desarrollo de estas competencias en estudiantes de 2.º grado de primaria con respecto a lo observado en 2007, año en que iniciaron las evaluaciones censales. En dicho año se evidenció que solamente el 15,9 % de los estudiantes conseguía alcanzar los logros de aprendizaje señalados por el CNEB para el área de Lectura¹ (Minedu, 2017b). Años más tarde, la proporción de estudiantes de 2.º grado de primaria que lograron los aprendizajes esperados alcanzaría el 49,8 % en 2015 (Minedu, 2017b) y el 46,4 % en 2016 (Minedu, 2017f).

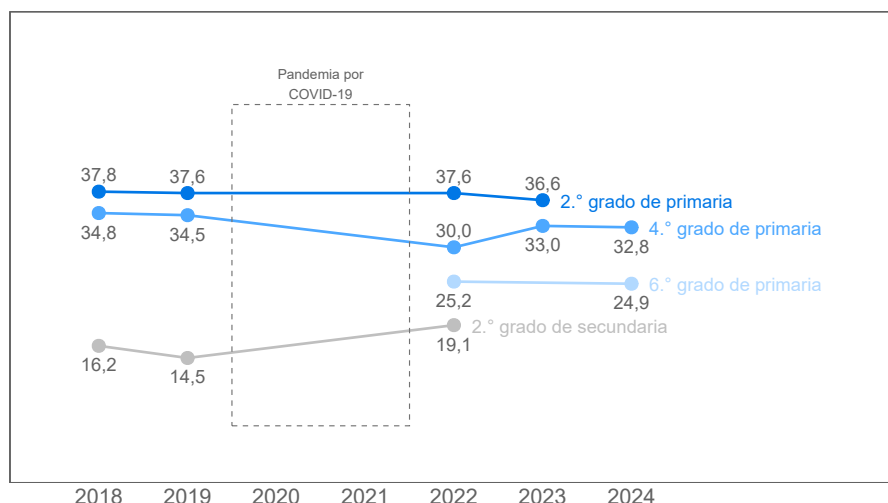
A pesar de estas mejoras, es posible identificar disminuciones y estancamientos en los resultados de las evaluaciones anuales. Por ejemplo, en 2018 se registró una disminución importante (Minedu, 2018b), asociada a eventos que afectaron el desarrollo normal del año escolar². Desde entonces, el estado de los aprendizajes en este grado se ha mantenido relativamente estable o con variaciones mínimas (Minedu, 2024b), algunas de ellas probablemente relacionadas con el cierre de escuelas ocasionado por la pandemia de la COVID-19.

Los resultados de las evaluaciones nacionales también muestran que, mientras se avanza en la escolaridad, el porcentaje de estudiantes que alcanzan los aprendizajes esperados disminuye progresivamente. La figura 1.1 muestra el cambio en el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel Satisfactorio en Lectura en las evaluaciones nacionales de logros de aprendizajes (ENLA) a partir de 2018.

¹El presente informe aborda el desarrollo de la competencia lectora. No fue posible analizar el cambio para Matemática, debido a que las pruebas aplicadas en 2.º y 4.º grado no midieron las mismas competencias.

²Entre junio y septiembre de 2017, se llevó a cabo una huelga magisterial que paralizó las clases a nivel nacional. Ese mismo año, tuvo lugar el Fenómeno del Niño costero, el cual dejó más de 100 000 damnificados y alrededor de 10 000 viviendas destruidas a nivel nacional.

Figura 1.1 Cambio en el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel Satisfactorio en evaluaciones nacionales recientes



Fuente: UMC, Minedu.

Nota. Los resultados de Lectura para 2.º grado de secundaria en 2022 y 2023 no son comparables entre sí debido a que proceden de evaluaciones con marcos poblacionales distintos.

En 2023, aproximadamente la tercera parte (36,6 %) de los estudiantes de 2.º grado de primaria lograron desarrollar los aprendizajes esperados en Lectura (Minedu, 2024b); es decir, se ubicaron en el nivel Satisfactorio. Previamente, en 2022 (Minedu, 2023d) y 2019 (Minedu, 2020c), dicho porcentaje fue similar: 37,6 % en ambos años (Minedu, 2024b). Con relación a los siguientes ciclos de la escolaridad, las evaluaciones nacionales recientes muestran que los porcentajes de estudiantes de 4.º grado de primaria que alcanzaron el nivel Satisfactorio fueron: 30,0 % en 2022 (Minedu, 2023d), 33,0 % en 2023 (Minedu, 2024b) y 32,8 % en 2024 (Minedu, 2025b). En 6.º grado de primaria, aproximadamente el 25,0 % de los estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados para Lectura, de acuerdo con los resultados provenientes de las evaluaciones realizadas en 2022 (Minedu, 2023d) y 2024 (Minedu, 2025b). Finalmente, en 2022, el porcentaje de los estudiantes de 2.º grado de secundaria que alcanzaron los aprendizajes esperados fue de solo 19,1 % (Minedu, 2023d).

Las cifras citadas, procedentes de evaluaciones nacionales del sistema educativo peruano, muestran un panorama desafiante: a medida que avanzan en la escolaridad, el porcentaje de estudiantes que alcanzan los aprendizajes esperados para los grados evaluados según el currículo nacional disminuye de manera significativa. Tomando específicamente como punto de referencia los resultados de 2022 entre 2.º grado de primaria y 2.º grado de secundaria, dicho porcentaje se reduce a la mitad: de 37,6 % a 19,1 %, respectivamente.

Por otro lado, las evaluaciones internacionales también dan cuenta de mejoras en el desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, al observar la variación promedio de la media nacional obtenida en Lectura en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), se observa que Perú es el país latinoamericano que más ha crecido entre 2009 y 2022 (Minedu, 2024f). A este dato se suma que, entre ambos años, el porcentaje de estudiantes peruanos de 15 años que alcanzaron al menos el nivel 2 en Lectura (nivel que establece el inicio del desarrollo de las competencias evaluadas por PISA), subió de 35,2 % a 49,6 %. Este patrón de crecimiento también se observó en Matemática y Ciencia. Si bien los resultados de PISA sugieren que, a partir de 2009, son cada vez más los estudiantes de 15 años que, de acuerdo con los estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), logran desarrollar las competencias mínimas que les permitirán funcionar de manera autónoma en la sociedad, su lectura conjunta con las evaluaciones nacionales alertan sobre ciertos grupos de estudiantes que no logran desarrollarlas.

Al respecto, las evaluaciones nacionales e internacionales mencionadas han identificado sobre la presencia sostenida de brechas en el desarrollo de aprendizajes en los últimos 20 años. Así, los estudiantes de mayor estatus socioeconómico obtienen resultados significativamente más altos que sus pares de menor estatus socioeconómico en todas las competencias evaluadas (Minedu, 2023d, 2024f). Algo similar ocurre con los estudiantes de escuelas privadas y de escuelas urbanas, quienes suelen alcanzar el nivel de logro Satisfactorio en mayor medida que los estudiantes de escuelas públicas o de escuelas rurales (Minedu, 2019). Por último, a nivel regional, se puede identificar un grupo de regiones con una alta proporción de estudiantes ubicados en el nivel Satisfactorio (Moquegua, Tacna, Arequipa, Lima Metropolitana) y otro grupo de regiones con bajos resultados de aprendizaje (Loreto y Ucayali).

Otro aspecto a destacar es que el índice socioeconómico agregado a nivel de la escuela es la variable que ha mostrado el mayor tamaño del efecto en modelos explicativos de logros de aprendizaje de los estudiantes. Al ser incluido con el resto de variables del contexto (gestión, área, clima de aula, etc.), su efecto no solo persiste, sino que reduce (y, en algunos casos, hace desaparecer) el de dichas variables (Minedu, 2022). Estos resultados alertan sobre aspectos estructurales, fuertemente relacionados con características socioeconómicas del contexto, las cuales limitan el desarrollo de los aprendizajes. Sin embargo, los estudios realizados por la UMC en el marco de la ENLA han permitido identificar variables relevantes para el desarrollo de aprendizajes, incluso en contextos desfavorables. Por ejemplo, la percepción del estudiante sobre qué tan capaz, confiado y motivado se siente para desempeñarse en un curso se asocia con un mejor rendimiento (Minedu, 2017c, 2022, 2024f). Por otro lado, la ansiedad que experimentan los estudiantes en

relación con sus cursos (Minedu, 2024c) y sus creencias superficiales sobre cómo se construye el conocimiento en una disciplina (Minedu, 2020a) tiene una relación negativa con el rendimiento. En lo que respecta al docente, las prácticas y creencias que se alejan de la propuesta curricular se asocian con un menor rendimiento, tanto en Lectura (Minedu, 2024e) como en Matemática (Minedu, 2024a). En cambio, fomentar espacios de discusión en las clases y manejar las intervenciones y la disciplina en el aula se asocian con una menor tolerancia hacia la corrupción y una actitud más favorable hacia la igualdad de género, respectivamente (Minedu, 2023a).

Las evaluaciones nacionales e internacionales implementadas por la UMC dan cuenta del avance en los propósitos planteados por los documentos marco de la política educativa nacional. Además, han puesto en evidencia los desafíos que el sistema educativo peruano debe enfrentar para brindar un servicio educativo de calidad y con equidad. En este marco, contar con información longitudinal sobre la trayectoria educativa de una misma cohorte será de especial utilidad para comprender con mayor profundidad y precisión cómo transcurre el desarrollo de los aprendizajes en la escuela, con el fin de orientar la toma de decisiones en política educativa.

1.2. Justificación del estudio longitudinal

Considerando la información obtenida a partir de evaluaciones estandarizadas transversales anuales, resulta necesario contar también con información longitudinal que haga posible monitorear de manera planificada las trayectorias educativas de los estudiantes. A continuación, se describen algunos esfuerzos longitudinales previos, realizados con datos de evaluaciones de gran escala. También se mencionan los alcances y las limitaciones asociados con los datos transversales para, finalmente, detallar las ventajas metodológicas inherentes a los estudios longitudinales.

1.2.1. Esfuerzos longitudinales previos

Si bien los esfuerzos por contar con datos longitudinales a nivel del sistema educativo peruano son escasos, dos estudios llevados a cabo por la UMC han logrado avances en relación con dicho objetivo. El primero de ellos, realizado en Lima Metropolitana (Minedu, 2015), examinó las curvas de crecimiento de las capacidades y los conocimientos vinculados a la competencia lectora y al área de Matemática, así como sus factores asociados durante la primaria. En este estudio, se reportó que los mayores incrementos ocurrían entre 1.º y 2.º grado. Asimismo, evidenció la existencia de brechas entre los aprendizajes esperados y los aprendizajes logrados, fenómeno que se acentuó en los últimos grados de la primaria. Es importante mencionar que las mayores diferencias en el rendimiento se observaron entre escuelas y no entre estudiantes dentro de ellas. Finalmente, las

brechas según estratos observadas en el primer grado de primaria se mantuvieron casi intactas a lo largo de la primaria.

El segundo estudio examinó los cambios en el rendimiento de los estudiantes en Matemática y Lectura a nivel nacional durante la transición de la primaria a la secundaria, así como los factores asociados con la equidad y la eficacia escolar en distintas subpoblaciones (Minedu, 2017e). Este análisis se llevó a cabo a partir de datos de las evaluaciones nacionales realizadas en 2009, 2013 y 2015. Entre los resultados, se reportó un incremento en el rendimiento de los estudiantes durante el tránsito de la primaria a la secundaria, así como una reducción en las brechas de aprendizaje entre los grupos más y menos desfavorecidos. No obstante, esta reducción no fue suficiente para alcanzar, a nivel promedio, los aprendizajes esperados. Al igual que en el primer estudio, se evidenció una alta segregación socioeconómica en las escuelas. Finalmente, se obtuvo evidencia de que las buenas prácticas pedagógicas contribuyen a que los estudiantes en situación de vulnerabilidad reduzcan la brecha respecto de sus pares con condiciones más favorables.

Ambos estudios aportaron información valiosa acerca de los cambios en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, el primero de ellos se enfocó exclusivamente en escuelas de Lima Metropolitana, lo cual impide sacar conclusiones a nivel nacional y de las demás regiones del país. Por su parte, el segundo consistió en un análisis secundario, basado en una muestra incidental derivada de la vinculación de datos procedentes de evaluaciones realizadas en tres años. A partir de las lecciones aprendidas gracias a ambos estudios, el Estudio longitudinal de aprendizajes 2022-2031 cuenta con un diseño que precede a la recolección de los datos.

1.2.2. Alcances de las evaluaciones transversales

Hasta el momento, las evidencias generadas por la UMC a partir de datos de evaluaciones nacionales han permitido monitorear los logros de aprendizaje en distintos grados y áreas curriculares del sistema educativo peruano. Este monitoreo se ha realizado a nivel nacional, según estratos (sexo y nivel socioeconómico del estudiante, área y gestión de la escuela, etc.) y regional. Asimismo, ha permitido conocer cómo los logros de aprendizaje se relacionan con distintas variables a nivel del estudiante (por ejemplo, sus motivaciones o creencias acerca de su propia capacidad), de su familia (por ejemplo, el involucramiento parental o las expectativas académicas), del aula (por ejemplo: clima disciplinario o prácticas pedagógicas como la retroalimentación) y de la escuela (por ejemplo: el liderazgo pedagógico del directivo).

Sin embargo, las evidencias obtenidas mediante evaluaciones nacionales realizadas anualmente también cuentan con limitaciones. La principal de ellas se relaciona con

su carácter transversal; este tipo de datos, provenientes de un solo momento en el tiempo, no permite conocer la dirección temporal de las relaciones entre las variables examinadas (Caro et al., 2018). Por ejemplo: no es posible conocer si las variaciones en las mediciones de distintas prácticas pedagógicas influyen en las variaciones de los puntajes obtenidos por los estudiantes en las áreas de Comunicación o Matemática a lo largo del tiempo. Bien podría ocurrir el caso opuesto: que los docentes recurran a determinadas prácticas pedagógicas específicas (por ejemplo: la retroalimentación) como consecuencia del grado de desarrollo de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes. Además, la ausencia de información sobre el rendimiento previo de los estudiantes en los estudios transversales, variable que suele asociarse en gran medida con el desempeño actual (Marks, 2017, 2023), impide estimar de forma precisa la influencia de distintas variables sobre los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes.

En términos generales, las evaluaciones transversales de aprendizaje, no permiten por sí mismas responder a preguntas del tipo: “¿cómo cambian los aprendizajes y las habilidades socioemocionales al inicio de la primaria, en el tránsito de la primaria a la secundaria o hacia el término de la escolaridad?”; “¿cómo son estos cambios según las características sociodemográficas de los estudiantes y de sus escuelas?”; “¿qué factores individuales, del aula y de la escuela se relacionan con dichos cambios?”. En síntesis, atender preguntas relacionadas con los cambios y trayectorias de las competencias académicas y socioemocionales de los estudiantes (y los mecanismos que los explican) requieren de una aproximación longitudinal, puesto que las evaluaciones transversales constituyen una fotografía del desarrollo de dichas competencias en un determinado momento en el tiempo.

1.2.3. Fortalezas de los estudios longitudinales

Contar con datos longitudinales hace posible estudiar las trayectorias escolares de los estudiantes e identificar los factores asociados con los cambios en los aprendizajes. Para ello, resulta necesario hacer seguimiento a una misma cohorte de estudiantes en distintos momentos de su escolaridad. Con ello, es posible capturar el carácter acumulativo y dinámico de los aprendizajes, así como reducir sesgos en la estimación de las relaciones de diversas variables con los aprendizajes, evidenciar efectos retardados (aquellos que se manifiestan mucho después de su ocurrencia), entre otras ventajas metodológicas.

De manera específica, los estudios longitudinales hacen posible distinguir y examinar el cambio en los aprendizajes a nivel interindividual (es decir, entre distintos estudiantes) e intraindividual (es decir, en los puntajes de cada estudiante a lo largo del tiempo) (Hoffman, 2015). También permiten conocer cómo se asocian las diferencias entre distintos estudiantes en una variable con las diferencias entre estudiantes en otras (relaciones interindividuales). Finalmente, brindan la posibilidad de examinar cómo el cambio en los aprendizajes de cada estudiante se asocia con

otras variables (relaciones intraindividuales). Así, entre las principales ventajas metodológicas de un estudio longitudinal, se encuentra la de aportar información acerca de las relaciones intraindividuales y no solo sobre las relaciones interindividuales, como es el caso de los estudios transversales (Hoffman, 2015).

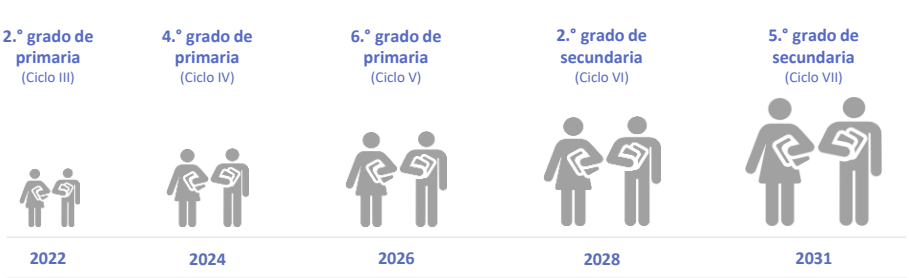
Otra ventaja de los estudios longitudinales consiste en permitir poner a prueba hipótesis en múltiples niveles de análisis (entre estudiantes y entre momentos de medición) de manera simultánea (Hoffman, 2015). En términos prácticos, esto abre la posibilidad de someter a prueba distintas hipótesis derivadas de teorías psicológicas, cognitivas y del desarrollo, así como del aprendizaje. Asimismo, es importante mencionar que las relaciones observadas a nivel intraindividual no necesariamente coincidirán con las observadas a nivel interindividual. Por ejemplo: en el nivel intraindividual, un mayor tiempo invertido en estudiar conllevaría una calificación más alta (relación positiva); sin embargo, en el nivel interindividual, quienes estudian más pueden ser quienes también obtienen un promedio inicial más bajo (relación negativa). Al respecto, es crucial enmarcar las hipótesis de investigación de manera que reflejen posibles efectos diferenciados (Hoffman, 2015).

1.3. Diseño del estudio longitudinal

El estudio longitudinal se enmarca en la estrategia de evaluaciones que realiza la UMC, la cual incluye evaluaciones transversales al final de cada ciclo (IV, V, VI, VII) de la EBR. Así, la cohorte longitudinal será evaluada al final de cada ciclo, conforme avance su escolaridad. Debido a esto, la muestra se restringe a aquellos estudiantes que transitan por su escolaridad sin repetir de grado. Tal como se observa en la figura 1.2, la línea de tiempo del estudio prevé la evaluación de la cohorte señalada según el siguiente esquema: 2.º, 4.º y 6.º grado de primaria, y 2.º y 5.º grado de secundaria.

En consecuencia, se centrará en estudiantes que retornaron presencialmente a clases en 2022, cuando se encontraban en 2.º grado de primaria, luego del confinamiento durante la pandemia por la COVID-19. La sección final de este capítulo contiene una nota técnica que profundiza en este tema.

Figura 1.2 Panorama de estudio longitudinal



Considerando este esquema y conforme se avance en el levantamiento de la información, el estudio longitudinal involucrará cuatro hitos, cada uno de los cuales plantea, a su vez, una pregunta de investigación general:

- Hito 1 (ciclo IV): ¿Cómo progresan los aprendizajes al inicio de la primaria?
- Hito 2 (ciclo V): ¿Cómo es la trayectoria educativa de los estudiantes hasta el final de la primaria?
- Hito 3 (ciclo VI): ¿Cómo es la trayectoria educativa de los estudiantes en el tránsito de la primaria a la secundaria?
- Hito 4 (ciclo VII): ¿Cómo es la trayectoria educativa de los estudiantes hacia el final de su escolaridad?

En cada hito, la pregunta de investigación general se desagregará en preguntas específicas para brindar información sobre los siguientes aspectos:

- Desarrollo de los aprendizajes, académicos y socioemocionales en la trayectoria escolar de los estudiantes, considerando lo esperado en el currículo escolar (cambio de aprendizajes o curva de crecimiento).
- Desarrollo de aprendizajes de los estudiantes según estratos, con el fin de identificar el avance o estancamiento de determinados grupos poblacionales en su trayectoria educativa.
- Factores individuales o escolares que favorecen o limitan el desarrollo de aprendizajes durante la trayectoria escolar. Por ejemplo: motivación, creencias y emociones de los estudiantes, entorno familiar y social del estudiante, procesos de enseñanza-aprendizaje, y gestión escolar y condiciones para el aprendizaje.
- Desarrollo socioemocional y bienestar del estudiante, y aspectos que facilitan o inhiben dicho desarrollo; por ejemplo: estilo parental de crianza, habilidades socioemocionales de los docentes, etc.

El Estudio longitudinal de aprendizajes 2022-2031 también resulta propicio para analizar aspectos propios de la escolaridad, con probada relevancia para el desarrollo de los aprendizajes, como la movilidad escolar, los efectos de la rotación docente, el impacto de la educación inicial, entre otros. Estos análisis buscarán identificar los efectos diferenciados de las diversas variables sobre distintos resultados académicos (rendimiento, habilidades socioemocionales, motivación del estudiante, etc.), en distintas subpoblaciones, considerando que no existe un modelo explicativo único en un país con una realidad educativa tan heterogénea como la peruana.

El estudio tiene un enfoque predominantemente cuantitativo, el cual se sustentará en la aplicación de pruebas estandarizadas de aprendizaje para los grados señalados en la figura 1.2, así como en la aplicación de cuestionarios sobre factores asociados dirigidos a los estudiantes, padres de familia, docentes y directores. El desarrollo de la línea cuantitativa implica realizar análisis psicométricos para elaborar índices y puntajes, análisis de curvas de crecimiento, análisis multinivel de factores asociados, análisis de interacción para observar efectos diferenciados, análisis de clúster o perfiles latentes, entre otros. Además, conscientes del límite que tiene la información generada a través de cuestionarios de preguntas cerradas, se realizarán estudios cualitativos específicos con el fin de comprender mejor la tendencia observada en los resultados de aprendizaje de los estudiantes identificados en la línea cuantitativa.

1.4. Implicancias del estudio longitudinal y su uso para la política educativa

Entre las aplicaciones de la información obtenida con el estudio longitudinal se encuentran:

- Servir de insumo para el monitoreo de objetivos estratégicos: la información proveniente del estudio evidencia y retroalimenta los avances del sistema educativo en el desarrollo integral de los estudiantes, dado su alineamiento con marcos nacionales e internacionales (PEN, CNEB, ODS).
- Comprender el rol del docente y de los directivos: permitirá ver en qué medida las características del docente y del director se asocian con el desarrollo de los aprendizajes.
- Retroalimentar la implementación del currículo escolar: el estudio permitirá esclarecer cómo progresan las habilidades, desempeños y competencias de un ciclo al otro. En ese sentido, ayudará a explicar las descripciones de las competencias establecidas en los estándares de aprendizaje del CNEB.
- Intervenir en contextos de rezago escolar: considerando la trayectoria educativa de los estudiantes, será posible identificar y prevenir el rezago y la repetición de grado (especialmente en aquellos con menor rendimiento) mediante intervenciones focalizadas.

1.5. Primer hito del estudio longitudinal: cambio en los aprendizajes de 2.º a 4.º grado de primaria

Considerando la importancia de los aprendizajes tempranos para el desarrollo de las competencias académicas y socioemocionales, su carácter secuencial y acumulativo, así como las ventajas derivadas de contar con información acerca del cambio en los aprendizajes, el primer hito del estudio longitudinal busca responder a la siguiente pregunta general: ¿Cómo progresan los aprendizajes al inicio de la primaria?

Y a las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cómo cambian los aprendizajes de los estudiantes entre 2.º y 4.º grado de primaria en Lectura?
2. ¿Cómo cambian los aprendizajes en Lectura según las características del estudiante y de sus escuelas?
3. ¿Qué factores del contexto familiar y escolar se asocian con los cambios en los aprendizajes en Lectura?
4. ¿Cómo son los cambios en los aprendizajes en Lectura a nivel regional?

Precisamente, este documento busca responder a estas preguntas a partir de la evidencia sobre el progreso de los aprendizajes evaluados tanto en 2.º grado de primaria en la Evaluación Muestral (EM) de estudiantes 2022, como en 4.º grado de primaria mediante la ENLA 2024.

1.6. Una nota sobre la cohorte longitudinal

La pandemia de la COVID-19 conllevó cambios significativos en el funcionamiento del sistema educativo peruano: cierre de escuelas en todo el país, cambios en la configuración de la matrícula y la población estudiantil, así como el empleo de la enseñanza remota como principal vía para mantener la provisión del servicio educativo. En este contexto, el Minedu implementó medidas orientadas a mitigar los efectos de las decisiones del Estado para enfrentar la pandemia, entre las cuales destacan el programa Aprendo en Casa, lanzado en abril de 2020, y el Plan de cierre de brecha digital, orientado a dotar a estudiantes y docentes de tabletas con conectividad en áreas rurales. Así, durante un periodo de 540 días, el Minedu impartió el servicio educativo a través de internet, radio, televisión u otros (Minedu, 2024f; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2023).

La reducción de oportunidades ocasionada por el cierre de escuelas tuvo como resultado retrocesos significativos en el desarrollo de los aprendizajes a nivel global (Dela Cruz et al., 2025; Donnelly y Patrinos, 2022). En Perú, esto se tradujo en una disminución del porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel Satisfactorio en 4.º grado de primaria en 2022, año en que se realizó la primera evaluación nacional luego de la pandemia, en comparación con los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2019 (Minedu, 2023d).

Por su parte, PISA 2022 reportó una caída sin precedentes en el rendimiento promedio de los estudiantes, con descensos de aproximadamente 10 puntos en lectura y 15 puntos en matemáticas en comparación con PISA 2018, lo que equivale a alrededor de tres cuartos de un año de aprendizaje. En Matemática, esta disminución triplica cualquier variación negativa registrada en periodos

consecutivos anteriores (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). En el caso del Perú, se observa una caída relevante en el rendimiento en matemática (-8,8 puntos), mientras que en comprensión lectora se registra un aumento de 7,7 puntos entre 2018 y 2022, aunque esta variación no es estadísticamente significativa (Minedu, 2024f). Cabe señalar que la tendencia previa del país en PISA indicaba una mejora sostenida en el desarrollo de competencias; de haberse mantenido, los resultados de 2022 habrían superado a los de 2018. No obstante, el cierre de escuelas habría desacelerado dichos avances (Minedu, 2024f).

Luego de la reapertura de las escuelas, los efectos negativos de la pandemia en los logros de aprendizaje se redujeron significativamente (Dela Cruz et al., 2025). Si bien en Perú la proporción de estudiantes que alcanzan los estándares curriculares hasta la fecha no ha regresado a los niveles registrados antes de la emergencia sanitaria, sí es posible observar ligeros incrementos luego del retorno de las evaluaciones nacionales (Minedu, 2025b).

Con respecto a los estudiantes que integran la cohorte del estudio longitudinal, debido al confinamiento de 2020 y 2021, estos realizaron su último año de educación inicial y el 1.º grado de primaria de manera remota. En 2022, reanudaron las clases presenciales en 2.º grado de primaria. Esta situación atípica podría sugerir que la cohorte estudiada no necesariamente representa los resultados de un tránsito educativo regular. A fin de indagar en las potenciales consecuencias que podría haber tenido la pandemia en este grupo, se examinó información de dos cohortes previas, ambas evaluadas en 2.º y 4.º grado de primaria en Lectura (ver las tablas presentadas en el anexo A)³. La primera cohorte fue evaluada en 2014 y en 2016, mientras que la segunda fue evaluada en 2016 y en 2018 en los grados referidos.

Al comparar los resultados en Lectura de estas cohortes previas con los de la cohorte longitudinal, se observa que en esta última el porcentaje de estudiantes que logra superar su nivel de logro entre 2.º y 4.º grado es superior. Por ejemplo, para la cohorte longitudinal, el 25.6 % de estudiantes que estuvieron En inicio en 2.º grado de primaria lograron subir su nivel de logro a Proceso o Satisfactorio para 4.º grado de primaria; en cambio, este porcentaje solo es de 16.3 % y de 12.8 % para las cohortes anteriores a la pandemia, respectivamente. Asimismo, se encontró un porcentaje mayor de estudiantes que se mantuvieron en el nivel Satisfactorio al

³Estas comparaciones se realizaron utilizando los niveles de logro estimados de manera independiente para cada evaluación. En consecuencia, los resultados de la comparación entre 2022 y 2024 pueden diferir de los obtenidos en el estudio longitudinal, debido a que este último emplea un modelo Rasch para observaciones repetidas, el cual estima la habilidad de los estudiantes considerando conjuntamente sus respuestas en ambos momentos de evaluación. Al incorporar la información longitudinal, las estimaciones de habilidad y, por ende, la clasificación en los niveles de logro pueden variar con respecto a las obtenidas mediante los análisis transversales realizados para cada año por separado.

compararla con las cohortes anteriores. Si bien estos datos no son suficientes para evaluar el impacto de la pandemia en la cohorte participante del estudio longitudinal⁴, sugieren que no habría indicios claros de un deterioro en la capacidad de los estudiantes para continuar aprendiendo y progresar en sus trayectorias educativas tras haber cursado el 1.º grado de primaria durante el confinamiento.

Responsables del capítulo

Alvaro Darcourt y Giovanna Moreano

Contribuciones al capítulo

AD: Conceptualización, Administración del proyecto, Supervisión, Escritura del borrador original, Revisión y edición. DH: Escritura del borrador original. GM: Escritura del borrador original, Revisión y edición. MM: Visualización. VS: Escritura del borrador original.

⁴Para ello, sería necesario recurrir a un diseño cuasiexperimental o de modelado contrafactual, lo que excede el alcance y objetivos del presente estudio.

Metodología del primer hito del estudio longitudinal

Capítulo 2

En este capítulo se describen distintos aspectos metodológicos enmarcados en el primer hito del estudio longitudinal: la composición de la muestra, el modelo psicométrico utilizado para estimar las medidas de habilidad de los estudiantes y de dificultad de los ítems, las variables empleadas para los análisis de factores asociados (capítulos 4, 5 y 6) y el tipo de análisis estadístico realizado en cada caso.

2.1. Definición de la muestra

El marco muestral del primer hito del estudio longitudinal estuvo definido por todos los estudiantes de 2.º grado de primaria matriculados en 2022 en una escuela con cinco o más estudiantes, y que no repitieron de grado hasta el momento de ser evaluados en 4.º grado de primaria en 2024.

La información con la que se define la muestra proviene de la EM 2022 de 2.º grado de primaria, en la cual participaron 142 602 estudiantes, y de la ECE de 4.º grado de primaria de la ENLA 2024, que evaluó a 532 203 estudiantes. El diseño de la muestra de la EM 2022, base sobre la cual se vinculan los resultados de 4.º grado de primaria, contempla que esta es probabilística, estratificada, por conglomerados y bietápica. Además, la unidad primaria de muestreo corresponde a las instituciones educativas, mientras que la unidad secundaria corresponde a las secciones completas dentro de cada institución educativa. En la primera etapa, la selección de escuelas fue proporcional al tamaño. En la segunda etapa, se realizó una selección aleatoria simple de hasta 3 secciones o aulas.

La vinculación de ambas bases de datos se realizó utilizando el número de documento de identidad de los estudiantes, verificando sus nombres y apellidos. Tras el emparejamiento de los datos, la muestra final de participantes fue de 131 636 estudiantes; esto representó una pérdida de casos de 7,6 % a nivel nacional (10 801 estudiantes) respecto de la muestra de 2022. Se corroboró que los casos perdidos no se concentraran en alguna región particular, siendo Ayacucho (10,6 %), Huancavelica (10,1 %), Loreto (13,8 %) y Ucayali (10,8 %) las regiones que vieron más comprometidas sus muestras. La ausencia de datos fue más frecuente entre los estudiantes de escuelas rurales, cuya tasa de valores perdidos casi duplicó la observada en escuelas urbanas (11,4 % frente a 6,4 %). Tras estos análisis, es posible señalar que la muestra del estudio longitudinal conserva, en general, las características del diseño de la EM 2022, y permite reportar resultados con inferencia regional y para los estratos de gestión (pública y privada), área (urbana y rural) y sexo (hombre y mujer).

Sin embargo, aunque el porcentaje de pérdida fue relativamente reducido, y considerando que esto no afecta los análisis de este primer hito, es importante

señalar que la distribución desigual de estas pérdidas advierte sobre una posible reducción futura de la muestra, especialmente entre estudiantes de contextos más desafiantes.

Finalmente, es necesario resaltar que los pesos muestrales⁵ para el reporte de resultados fueron calculados tomando los estratos y conglomerados del año base, 2022. Esto, debido a que entre 2.º y 4.º grado ocurrieron cambios esperables en las características de las escuelas. Por ejemplo, el 22,5 % de los estudiantes cambió de escuela entre ambos grados y, con ellos, cambiaron las características que tenían en 2022 (distinta región, gestión o área). También se presentaron cambios en el total de habitantes de diversos centros poblados, los cuales afectaron la denominación de área geográfica que presentaban las escuelas en estos lugares. Específicamente, pasaron a clasificarse como urbanos los centros poblados que incrementaron su población a más de 2000 habitantes y, como rurales, aquellos con menos de 2000 habitantes (Unidad de Estadística [UE], 2021).

2.2. Medición

2.2.1. Competencias evaluadas

Los análisis del primer hito se centraron exclusivamente en el cambio del rendimiento en la competencia de Lectura. El modelo utilizado por la UMC para evaluar esta competencia sigue los lineamientos del CNEB (Minedu, 2017a), el cual plantea la evaluación de la lectura a partir de tres dimensiones: capacidades lectoras, tipos de textos y contextos de lectura.

Con respecto a la competencia de Matemática, no fue posible realizar un análisis equivalente ya que las competencias evaluadas en 2.º y 4.º grado de primaria, salvo una, fueron diferentes. En 2.º grado de primaria, la evaluación incluyó únicamente la competencia de Cantidad, mientras que en 4.º grado de primaria, se midieron cuatro competencias: Cantidad; Regularidad, equivalencia y cambio; Forma, movimiento y localización; y Gestión de datos e incertidumbre. Debido a estas diferencias, los resultados de Matemática de ambos grados no pueden ubicarse en una misma escala.

2.2.2. Escalamiento de las pruebas

Se emplearon dos pruebas que evaluaron la competencia lectora en los dos grados de interés. Ambas pruebas fueron diseñadas considerando las expectativas curriculares del Minedu (2017a) para cada grado. Así, se consideraron noventa (90) ítems que componen la prueba de 2.º grado de primaria y cien (100) ítems que forman parte de la prueba de 4.º grado de primaria. De estos, 24 fueron comunes a ambas pruebas.

⁵Los pesos muestrales son ponderadores que ayudan a corregir la distribución de la muestra en los estratos y a expandir la información muestral a la población. La idea principal de los pesos muestrales es que un individuo seleccionado con una probabilidad de inclusión de π representa a $1/\pi$ individuos en la población. Este valor es llamado peso muestral (Lumley, 2010).

Al asumir que la dificultad del ítem se mantiene constante en el tiempo, los ítems comunes tienen una sola estimación de dificultad.

La construcción de las pruebas para 2.º y 4.º grado de primaria tiene un diseño de bloques, en el cual los ítems se distribuyen entre bloques comunes y no comunes⁶.

A fin de medir el avance en los aprendizajes de los estudiantes que transitan de 2.º a 4.º grado de primaria mediante ítems dicotómicos, se empleó el modelo Rasch para observaciones repetidas. Dicho modelo permite estimar una medida de habilidad de la persona y una medida de dificultad del ítem, asumiendo que la probabilidad de responder correctamente a un ítem está determinada por una interacción entre la habilidad de la persona y la dificultad del ítem. Para el caso de observaciones repetidas, para lo cual se asume que la habilidad de la persona varía con el tiempo, es posible especificar en el modelo un espacio latente multidimensional. A este se le denomina modelo de cambio específico por persona (Meiser, 2007) y plantea que la probabilidad de que un ítem dicotómico i sea respondido por la persona v en el tiempo t puede representarse de la siguiente forma:

$$P(X_{vit} = 1 \mid \theta_{vt}, \beta_i) = \frac{1}{1 + e^{-(\theta_{vt} - \beta_i)}} \quad (2.1)$$

Donde θ_{vt} representa la habilidad latente de la persona v en la ocasión t , β_i denota la dificultad del ítem i , considerando además que la dificultad del ítem en el tiempo se mantiene constante. El modelo descrito previamente es una particularidad del modelo logístico multinomial de coeficientes mixtos (Adams y Wu, 2007), el cual se utiliza para ítems politómicos y dicotómicos. En este modelo, los ítems son descritos por un conjunto fijo de parámetros desconocidos, mientras que la habilidad de los estudiantes es un efecto aleatorio. Además, introduce una estructura de dos niveles o componentes, un modelo condicional de respuesta al ítem y un modelo poblacional para las personas (Adams et al., 1997). El primer componente estima las medidas de dificultad de los ítems y el segundo permite estimar las medidas de habilidad de los estudiantes.

El método de estimación utilizado fue el de máxima verosimilitud marginal. Para la estimación por máxima verosimilitud, se calculan las diferenciales en función de cada parámetro a estimar y se iguala a cero⁷. Finalmente, para reportar resultados a nivel poblacional, la estimación de las medidas de habilidad se realizó utilizando valores aleatorios de la distribución posterior de θ , conocidos como valores plausibles. El uso de valores plausibles permite realizar un análisis adecuado de la información contenida en bases de datos de evaluaciones a gran escala (Von Davier

⁶Para mayor detalle sobre lo que implica un diseño de bloques, pueden consultarse los reportes técnicos de la EM 2022 (Minedu, 2023e) y la ENLA 2024 (Minedu, 2025c).

⁷Para mayor detalle, se recomienda revisar Adams y Wu (2007) y Adams et al. (1997).

et al., 2009). Estos puntajes en escala logit fueron posteriormente transformados a la escala de las evaluaciones regulares reescalados a una medida de 500 para facilitar su interpretación a nivel descriptivo y, para la realización de los modelos de regresión multinivel, la medida fue estandarizada a una media de cero (0) y desviación estándar de uno (1).

A fin de reportar resultados sobre la proporción de estudiantes que alcanzan el estándar curricular (nivel Satisfactorio) se utilizan los puntos de corte definidos en la métrica regular de 4.º grado de primaria, en el caso de 2.º grado de primaria se realiza un proceso de equiparación para colocar el punto de corte en la escala de 4.º grado de primaria.

2.2.3. Factores asociados

El presente documento aborda cuatro áreas temáticas relacionadas con el rendimiento estudiantil en cada uno de sus capítulos: características individuales y familiares (capítulo 4); entorno escolar (capítulo 5); cambios en los niveles de logro (capítulo 6) y variaciones a nivel regional (capítulo 7). En cada una de estas secciones se describen cuáles serán las variables utilizadas, así como su asociación con el rendimiento y el cambio en los aprendizajes.

Las variables de control empleadas fueron sexo e índice socioeconómico del estudiante (ISE)⁸ y promediado a nivel de escuela (ISEP), así como la gestión y el área de la IE. Al igual que con el marco muestral, todas las variables de control provienen de la base de datos de la EM 2022⁹. Todos los índices de las variables provenientes de los cuestionarios de factores asociados fueron reestimados con el propósito de hacer comparables sus puntajes. Para ello, se emplearon los puntajes factoriales obtenidos mediante análisis factoriales confirmatorios (AFC), realizados con información de ambos años. Estas variables representan escalas válidas y confiables¹⁰. Para más detalles sobre las variables analizadas, puede consultarse la sección de análisis de cada capítulo.

2.3. Estrategia analítica

Los análisis de cambio en los aprendizajes correspondientes al primer hito del estudio longitudinal se desarrollaron en distintos niveles y con diversos enfoques estadísticos, según los objetivos específicos de cada capítulo. Para todos los análisis, se utilizó la información del diseño muestral, a fin de conseguir una adecuada estimación de los valores puntuales y los errores estándar. Se utilizó la información proveniente de las

⁸Para mayor información sobre el cálculo del ISE, se recomienda revisar Minedu (2018a).

⁹Para el ISE, en los casos en los que no se contaba con información para 2022, se procedió a completar con datos de 2024.

¹⁰Para mayor detalle sobre la validez y la confiabilidad de dichas medidas, se recomienda revisar los reportes técnicos de la EM 2022 (Minedu, 2023e) y de la ENLA 2024 (Minedu, 2025c).

pruebas de rendimiento de Lectura en 2.º y 4.º grado de primaria, así como de los cuestionarios aplicados a familias, docentes y directores.

En el capítulo 3, se caracteriza el cambio en el rendimiento promedio entre 2.º y 4.º grado de primaria a nivel nacional, regional y por estratos¹¹. Estos cambios se reportan en la medida de la escala de las evaluaciones regulares para facilitar su interpretación. Todos los análisis se realizaron con el paquete Survey (Lumley, 2024) del lenguaje R versión 4.3.2 (R Core Team, 2025). Con el fin de ofrecer una lectura pedagógica del cambio observado, el capítulo 3 presenta, junto con los resultados de cambio, una interpretación cualitativa que describe las tareas que los estudiantes pueden resolver exitosamente en 4.º grado de primaria, en comparación con las que resolvían en 2.º grado de primaria.

En los capítulos 4 y 5 se realizaron análisis de diferencias de medias según estratos y momentos de evaluación (2022 y 2024). Además, con el propósito de predecir el rendimiento en 4.º grado de primaria a partir de las covariables de interés, se estimaron modelos de regresión multinivel controlando por el rendimiento previo en 2.º grado de primaria. Estos modelos permitieron identificar factores asociados al rendimiento, cuyos efectos fueron robustos a la inclusión del rendimiento previo; asimismo, hicieron posible explorar diferencias entre distintos contextos escolares. Estos análisis se estimaron mediante el paquete WeMix (Bailey et al., 2024) del lenguaje R, pues permite la inclusión de pesos en distintos niveles de análisis¹². Complementariamente, se realizaron estimaciones separadas por estrato (estatal urbano, estatal rural y privado) con el fin de identificar posibles efectos diferenciados.

El capítulo 6 incluyó tanto análisis descriptivos como la estimación de un modelo de regresión logística multinomial de efectos mixtos, orientado a examinar las variaciones en los niveles de logro y a determinar qué variables se asocian con las distintas rutas de cambio de los estudiantes a lo largo del tiempo. Para estos análisis, se utilizó el software Mplus 7.2 (Muthén y Muthén, 2014). En el capítulo 7 se realizaron análisis descriptivos adicionales para caracterizar el cambio en el rendimiento a nivel regional, con énfasis en las diferencias territoriales y en los patrones de variación entre regiones. Además de los análisis descriptivos, se emplearon modelos de regresión multinivel, haciendo uso del paquete WeMix (Bailey et al., 2024).

¹¹Si bien se examinó el cambio en las brechas de aprendizaje entre ambos grados, debido al gran tamaño de la muestra, estos cambios fueron siempre estadísticamente significativos al 0,05. Por ello, se optó por no reportar este dato y privilegiar, de ser necesario, la interpretación de los tamaños del efecto.

¹²Todos los análisis se realizaron utilizando el primer valor plausible de rendimiento en cada año. A fin de corroborar la consistencia de los resultados, estos modelos se volvieron a estimar utilizando otros valores plausibles.

Responsables del capítulo

Sandra Elizabeth Flores Ari, Luis Ángel Mejía Campos, Victor Salazar y Alvaro Darcourt

Contribuciones al capítulo

AD: Administración del proyecto, Supervisión, Escritura del borrador original, Revisión y edición. GM: Revisión y edición. LAMC: Conceptualización, Gestión de los datos, Análisis, Metodología, Software, Validación, Escritura del borrador original. SEFA: Conceptualización, Gestión de los datos, Análisis, Metodología, Software, Validación, Escritura del borrador original. VS: Conceptualización, Escritura del borrador original, Revisión y edición.

Progresión de los aprendizajes en Lectura de 2.º a 4.º grado

Capítulo 3

En el Perú, según el CNEB, los niños aprenden a leer de forma convencional al término del 1.º grado de primaria y lo consolidan al finalizar el 2.º grado (Minedu, 2017a). Considerando esta situación, el Minedu, a través de la UMC, evalúa la competencia lectora de manera estandarizada a partir del 2.º grado de primaria. Es importante destacar que los aprendizajes alcanzados al finalizar este grado son resultado de aprendizajes acumulados previamente. Estos comienzan en la educación inicial y constituyen la base del desarrollo de la competencia lectora. Entre estos aprendizajes fundamentales se encuentran el conocimiento del alfabeto, el vocabulario, la comprensión oral, la fluidez lectora y los conocimientos previos, entre otros. Todo esto resulta esencial para consolidar la competencia lectora en los siguientes años de la escolaridad.

El presente capítulo analiza el progreso de los aprendizajes en Lectura entre 2.º y 4.º grado de primaria. Inicia con una breve revisión de los principales predictores de Lectura. El propósito de esta revisión no es solo describir habilidades asociadas a la literacidad emergente, sino situar el rendimiento de los estudiantes dentro de una trayectoria más amplia de aprendizajes, que comienza antes de la primaria y que condiciona su desarrollo posterior. Tras la revisión, se describe el avance promedio de las habilidades lectoras entre los grados evaluados a nivel nacional. Luego, se examina la brecha de aprendizaje entre lo que los estudiantes saben y pueden hacer, y lo que deberían lograr según el CNEB. Finalmente, se analiza la variación de los resultados en función de distintos estratos para las políticas educativas y la gestión pública en general.

3.1. Predictores del desarrollo de la comprensión lectora

Para aprender a leer convencionalmente, los niños se apoyan en un conjunto de habilidades conocidas como literacidad emergente, que interactúan configurando los cimientos de su ulterior aprendizaje. Este proceso permite entender aspectos del desarrollo de la lectura, como las brechas asociadas a su aprendizaje y por qué determinadas políticas de intervención escolar resultan más o menos efectivas en determinados contextos.

Diversos estudios longitudinales han mostrado que el desarrollo lector se apoya, principalmente, en dos grupos de habilidades de literacidad emergente: uno relacionado con el código, que incluye la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético, y que sostiene el desarrollo de la decodificación; y otro relacionado con

el lenguaje oral, que incluye el vocabulario, la gramática y las habilidades de comprensión oral, y que cimienta la comprensión lectora (Hjetland et al., 2019, 2020; Pinto et al., 2016; Roth et al., 2002; Storch y Whitehurst, 2002).

A partir de estos hallazgos, este estudio analiza un periodo más largo que la educación escolar de los estudiantes participantes, pues sus resultados reflejan también una ruta de aprendizajes logrados previos a la escuela, cuyas repercusiones podrían extenderse por muchos años.

El objetivo principal de esta sección es presentar las habilidades de literacidad emergente más estudiadas por su poder predictivo en relación con el desarrollo de la competencia lectora. Esto permitirá comprender de manera más integral los resultados del estudio longitudinal, así como identificar los puntos de intervención temprana más efectivos que pueden establecerse desde la política educativa.

3.1.1. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una habilidad que permite identificar y manipular de manera explícita los sonidos del habla, como los fonemas y las sílabas. Se desarrolla de forma progresiva, desde una sensibilidad inicial mayor hacia unidades amplias (como las sílabas) hacia un dominio más fino de los fonemas (como /a/ o /t/), que constituyen las unidades mínimas del sistema sonoro (International Literacy Association [ILA], 2020; Míguez-Álvarez et al., 2021).

La literatura especializada ha mostrado que la conciencia fonológica, cuando se mide en edad preescolar, constituye uno de los mejores predictores individuales del aprendizaje posterior de la lectura. Este patrón general se ha documentado en una gran variedad de lenguas y sistemas ortográficos (Caravolas et al., 2012; Míguez-Álvarez et al., 2021; Pfost, 2015; Ratanakul et al., 2025). En relación con el español, algunos estudios longitudinales han encontrado que la conciencia fonológica evaluada en edad preescolar predice significativamente la exactitud lectora en los primeros años de la primaria (Suárez-Coalla et al., 2013).

El vínculo entre la conciencia fonológica y la lectura se explicaría por el papel de la primera en la comprensión de que las letras representan sonidos. Es decir, esta habilidad permite establecer correspondencias entre grafemas (como la letra “a”) y fonemas (como el sonido /a/) como condición necesaria para la decodificación de palabras y, con ello, el acceso autónomo al significado del texto. En este sentido, la conciencia fonológica constituye una base cognitiva para la adquisición del código escrito (Ehri et al., 2001; ILA, 2020; Nkurunziza, 2024; Shanahan y Lonigan, 2010).

3.1.2. Conocimiento del alfabeto

El conocimiento del alfabeto se refiere al reconocimiento de las letras, sus nombres y sonidos (Piasta y Wagner, 2010). A pesar de su aparente sencillez conceptual, esta

habilidad, característica de la formación inicial y de los primeros grados de primaria, constituye un predictor robusto de las habilidades lectoras durante la trayectoria escolar (Bravo et al., 2006; Demchak et al., 2025; Foster y Miller, 2007; Foulín, 2005; Jones et al., 2012; Piasta y Wagner, 2010; Piasta et al., 2025).

El carácter predictivo del conocimiento del alfabeto constituye una cuestión abierta. Algunos estudios señalan que este predice el desarrollo de la lectura de manera consistente y duradera hasta el final de la primaria o, incluso, hasta la secundaria (Badian, 1995; Manu et al., 2020). En cambio, otros trabajos sostienen que, si bien las habilidades fonéticas preceden a la comprensión de la lectura, tienden a disminuir hacia el 3.º grado de primaria conforme se consolida la lectura convencional (Foster y Miller, 2007). Además, este carácter predictivo podría variar según el nivel del conocimiento del alfabeto (Piasta et al., 2021).

3.1.3. Velocidad de denominación

La velocidad de denominación —llamada también denominación automatizada rápida (RAN, por sus siglas en inglés), o velocidad de acceso léxico— se refiere a la capacidad de nombrar rápidamente estímulos familiares (como letras, colores, objetos o números) presentados en serie (González Seijas et al., 2017; Kirby et al., 2003).

Diversos estudios han demostrado que esta habilidad constituye un predictor longitudinal fuerte y consistente de la capacidad lectora (Fonseca et al., 2019; González Seijas et al., 2013; Kirby et al., 2003; McWeeny et al., 2022), especialmente en lenguas con sistemas transparentes¹³ (Escobar y Rosas, 2018). Además, se ha observado que, a diferencia de la conciencia fonológica, la relación entre la velocidad de denominación y la comprensión lectora se incrementa en los grados superiores de la educación primaria (Kirby et al., 2003). Por ejemplo, los niños con velocidad de denominación lenta en la etapa preescolar tienden a avanzar con mayor lentitud en el aprendizaje de la lectura y muestran una mayor probabilidad de presentar dificultades lectoras hacia el 5.º grado de primaria.

3.1.4. Habilidades de comprensión oral

Las habilidades de lenguaje oral forman un sistema de conocimientos y procesos que los individuos despliegan cuando escuchan y hablan en su lengua. Este sistema incluye, entre otras variables, el vocabulario (el conjunto de palabras cuyo significado se conoce y utiliza), la gramática (el conocimiento sobre cómo se combinan las palabras para formar frases y oraciones coherentes) y diversas

¹³Una lengua transparente es aquella con un sistema ortográfico donde existe una correspondencia directa y constante entre letras (grafemas) y sonidos (fonemas). Algunos ejemplos de lenguas transparentes son el español, el italiano y el alemán. Por otro lado, una lengua opaca es aquella donde la correspondencia entre letras y sonidos es inconsistente e irregular, lo que dificulta la lectura. Dos ejemplos de este tipo de lenguas son el inglés y el francés (Escobar y Rosas, 2018).

habilidades de comprensión de oraciones y textos orales (por ejemplo, las inferencias a partir de un texto oral).

El rol del lenguaje oral en el aprendizaje lector cambia a lo largo de la escolaridad. En los primeros años de primaria, la comprensión lectora está condicionada por la capacidad de decodificar palabras con precisión y fluidez. Sin embargo, a medida que la decodificación se automatiza, las diferencias individuales en comprensión lectora se explican en mayor medida por las habilidades de comprensión lingüística, que incluyen, entre otros componentes: el vocabulario y la gramática (Foorman et al., 2015; Hjetland et al., 2020; Lervåg et al., 2017; Storch y Whitehurst, 2002).

La literatura muestra consistentemente que las habilidades de lenguaje oral evaluadas en edad preescolar contribuyen a predecir el rendimiento lector posterior (Hjetland et al., 2017). Los estudios longitudinales tienden a mostrar que las diferencias en lenguaje oral presentes desde la educación inicial o los primeros años de la educación primaria son relativamente estables a lo largo del tiempo. Por ello, quienes inician esta etapa con un repertorio léxico y gramatical relativamente restringido corren el riesgo de rezagarse en comprensión oral y lectora.

Cabe añadir que, mientras la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto se vinculan más directamente con el aprendizaje del código, las habilidades de lenguaje oral actúan como soporte principal de la comprensión lectora, lo que las convierte en componente clave para explicar por qué algunos estudiantes, a pesar de haber alcanzado un dominio aceptable de la decodificación, continúan enfrentando dificultades en la comprensión de textos.

3.1.5. Fluidez lectora

La transición del reconocimiento de palabras hacia la comprensión de textos supone una reorganización profunda y progresiva de los recursos cognitivos asociados con el desarrollo de la lectura. En este proceso se destinan cada vez más recursos a procesos vinculados con la integración semántica y el seguimiento de la coherencia textual o la elaboración de inferencias (Perfetti, 2007). Además, la fluidez lectora cumple un rol importante, pues opera como puente que articula el cambio cualitativo en la lectura (Silverman et al., 2012).

Desde un punto de vista operativo, la fluidez lectora se entiende como una habilidad multidimensional que integra precisión, velocidad y prosodia. Estos componentes permiten sostener un flujo lector continuo y eficiente, es decir, una lectura que avanza sin interrupciones innecesarias y con una entonación acorde al significado (Kuhn et al., 2010; Rasinski, 2017). La evidencia empírica muestra de forma consistente que la automaticidad en el reconocimiento de palabras y la capacidad de mantener una tasa de lectura estable constituyen predictores significativos del desempeño lector (Arancibia y Leiva, 2022; Arancibia et al., 2022; Calet et al., 2017),

incluso después de controlar variables como la comprensión oral y la decodificación (Silverman et al., 2012). Finalmente, la automatización del reconocimiento de palabras cobra importancia en lenguas transparentes como el español, que cuentan con una relación sonido-letra altamente regular.

3.1.6. Predictores adicionales

Aunque las variables de literacidad emergente reseñadas anteriormente son las más citadas por la literatura especializada, no son las únicas que influyen en el desarrollo lector posterior. Por ejemplo: una revisión sistemática identifica también el valor predictivo de habilidades como la escritura temprana (escribir letras aisladas o escribir el propio nombre) y la memoria fonológica (entendida como la capacidad de mantener y reproducir información verbal durante un breve periodo de tiempo) (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Otras variables relevantes pueden estar relacionadas con el entorno alfabetizador y los factores motivacionales que sostienen la lectura frecuente y autónoma de textos de elección personal, y con ello, el desarrollo de la comprensión (Guthrie et al., 2007). El modelo de implicación lectora de Guthrie y Wigfield (2000) plantea que una lectura comprometida (o *engaged reading*, caracterizada por altos niveles de motivación intrínseca, interés por los textos, uso activo de estrategias y lectura frecuente) se asocia con un mejor desarrollo de la competencia lectora.

Las diferencias tempranas en habilidad lectora tienden a amplificarse a lo largo de la escolaridad en la medida que los lectores más hábiles suelen involucrarse en más y mejores experiencias de lectura, mientras que los menos hábiles acumulan desventajas (Duff et al., 2015; Stanovich, 1986). Este patrón de divergencia progresiva entre los estudiantes más hábiles y los menos hábiles se conoce como “efecto Mateo”.

3.2. Progresión de los aprendizajes en Lectura a nivel nacional

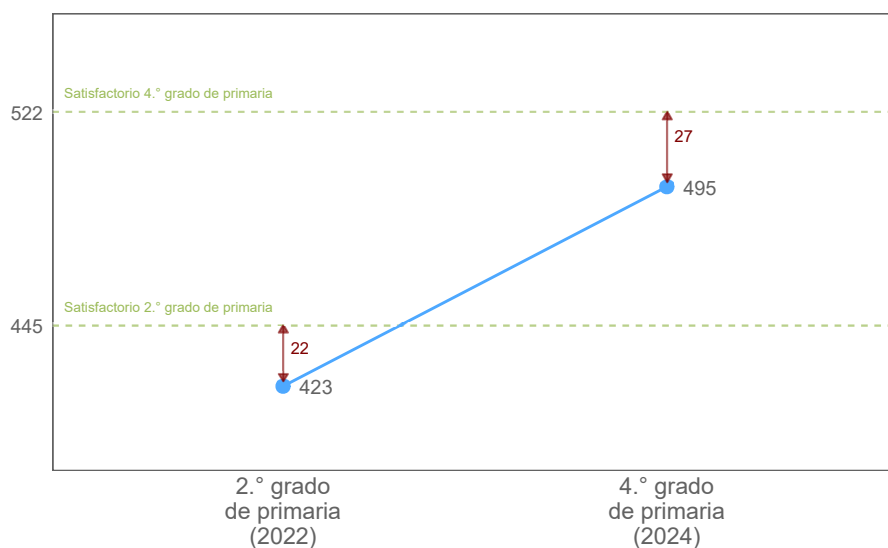
El Estudio longitudinal de aprendizajes 2022-2031 sigue la progresión de la competencia lectora a lo largo de la escolaridad. Para ello, toma como punto de partida el ciclo III (2.º grado de primaria), etapa en que los estudiantes leen de manera convencional y es posible aplicar evaluaciones estandarizadas y comparables. Este volumen presenta los resultados del primer hito del estudio, el cual analiza la progresión de la competencia lectora entre 2.º y 4.º grado de primaria, grados que marcan el cierre de los ciclos III y IV en el CNEB. El análisis de este periodo permite observar cómo se consolidan los aprendizajes del área de Lectura en los primeros años de la primaria y ofrece una base para comprender los avances que se registrarán en los siguientes hitos del estudio longitudinal.

Así, en el primer hito del estudio longitudinal se observa que la medida promedio de los estudiantes en Lectura se incrementa entre 2.º y 4.º grado de primaria (ver figura 3.1). Este crecimiento, esperable, va de 423 puntos en 2.º grado de primaria a

495 puntos en 4.º grado de primaria, un aumento estadísticamente significativo de 72 puntos.

A pesar del avance observado, el rendimiento promedio de los estudiantes de ambos grados se encuentra por debajo de las expectativas curriculares (nivel Satisfactorio). Además, luego de dos años de escolaridad, los estudiantes se alejan de dicho nivel según su grado: la brecha pasa de 22 puntos en 2022 a 27 puntos en 2024.

Figura 3.1 Cambio en los aprendizajes de 2.º a 4.º grado de primaria



A continuación se describe el avance en los desempeños que la cohorte de estudiantes evaluada podía realizar, en promedio, en 2.º grado de primaria y, dos años más tarde, en 4.º grado de primaria. Previamente es importante recordar que los estudiantes de estos grados se enfrentaron a textos de diferentes características en ambos momentos de la evaluación. Estas características se establecieron en función de los estándares de aprendizaje planteados en el CNEB, considerando el nivel de desarrollo cognitivo y lector de los estudiantes al finalizar los ciclos III y IV. La tabla 3.1 resume las características de los textos que se leen en dichos grados.

Tabla 3.1 Comparación de las características de los textos en 2.º y 4.º grado de primaria

2.º grado de primaria	4.º grado de primaria
Estructura simple con secuencias discursivas sencillas y convencionales.	Estructura simple con algunos elementos complejos (por ejemplo: pueden tener secuencias discursivas en competencia, pero con clara predominancia de una).
Temas familiares (relativos a la casa, la escuela, los amigos o la comunidad).	Temas diversos que provienen del ámbito familiar, escolar o del conocimiento general o científico vinculado a las rutinas o intereses de los estudiantes.
Palabras predominantemente conocidas por los estudiantes del grado. Si se presenta alguna palabra poco conocida, el texto brinda pistas para deducir su significado.	Vocabulario variado; si se presenta alguna palabra desconocida, el texto también brinda pistas para deducir su significado.
A menudo acompañados de ilustraciones que representan ideas importantes del texto (como el tema, la idea principal o una idea importante del texto).	

3.3. Habilidades lectoras consolidadas

Según el currículo nacional, la competencia lectora en educación primaria requiere desarrollar tres capacidades relacionadas con el texto escrito: obtener información, inferir e interpretar su significado, y reflexionar y evaluar su forma, contenido y contexto. La tabla 3.2 resume las capacidades lectoras consolidadas por la cohorte evaluada en los dos grados del primer hito del estudio longitudinal.

Las tareas de la categoría “obtiene información del texto escrito” consisten en localizar y seleccionar información que se presenta en el texto de manera explícita, sin necesidad de hacer inferencias (Minedu, 2016b, 2017a). Por su parte, las tareas de la categoría “infiere e interpreta el significado del texto escrito” consisten en deducir significados a partir de los saberes previos del lector, de los indicios que ofrece el texto y del contexto en el que este se produce. Este proceso permite la construcción del sentido global del texto (Minedu, 2016b, 2017a).

Tabla 3.2 Capacidades lectoras desarrolladas por la cohorte longitudinal

Capacidad	2.º grado de primaria (2022)	4.º grado de primaria (2024)
Obtiene información del texto escrito	Identificar datos explícitos en posición notoria que pueden ubicarse cerca de otros datos semejantes. Reconocer una secuencia de eventos del texto en posición notoria, especialmente en textos narrativos.	Identificar información explícita que se encuentra en posición poco notoria, con poca competencia de información similar. Reconocer secuencias de eventos o pasos del texto que se encuentran en posición poco notoria, principalmente en textos narrativos o instructivos.
Infiere e interpreta el significado del texto escrito	Deducir el tema de textos cuando la pista está en posición notoria y no requiere integración de información. Deducir el propósito de textos sencillos o con estructuras convencionales, principalmente en formato continuo. Deducir relaciones causales entre ideas próximas, principalmente en textos narrativos, cuando la causa se ubica en posición notoria. Deducir relaciones de semejanza entre datos concretos y específicos que implican poca competencia de información.	Deducir el tema de diversos tipos de textos cuando este destaca en relación con los subtemas. Deducir el propósito de diversos textos que presentan una secuencia claramente predominante y formato discontinuo. Deducir relaciones causales o de intención-finalidad cuando las pistas están relativamente distantes entre sí y se requiere cierto nivel de integración de información. Deducir relaciones de semejanza entre datos concretos y específicos que implican poca competencia de información. Deducir el significado de palabras y expresiones que involucran cierto nivel de integración de información.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito	Evaluar el uso de recursos formales visuales, como las imágenes.	Evaluar los recursos formales visuales (como las imágenes) y relacionarlos con el contenido del texto en diferentes tipos y formatos textuales. Aplicar el contenido del texto a situaciones en las que se requiere integrar información o considerar distintos elementos mencionados en el texto. Explicar la función de una parte del texto en relación con el sentido global.

Finalmente, en las tareas que corresponden a la capacidad “reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito”, el estudiante toma distancia de las ideas propuestas en el texto o de los recursos utilizados para transmitir el significado, evaluando su pertinencia y adecuación. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión crítica sobre diversos aspectos del texto, considerando los efectos que podrían producir en diferentes contextos socioculturales (Minedu, 2016b, 2017a).

3.4. Habilidades lectoras por consolidar

Siguiendo la división por capacidades de Lectura de la sección anterior, se presentan las tareas que los estudiantes debían realizar para alcanzar el nivel Satisfactorio en 2.º y 4.º grado de primaria. Estas se pueden observar en la tabla 3.3.

Es importante resaltar el valor de esta información para el sistema educativo peruano. Al expresar las brechas de aprendizaje lector en términos de desempeños de lectura específicos, se establecen objetivos concretos para desarrollar la competencia lectora mediante estrategias pertinentes o programas de recuperación pedagógica. Los desempeños del nivel Satisfactorio no constituyen un rendimiento destacado, sino una expectativa curricular que todos los estudiantes peruanos deben alcanzar.

Tabla 3.3 Capacidades lectoras pendientes por desarrollar en la cohorte longitudinal

Capacidad	2.º grado de primaria (2022)	4.º grado de primaria (2024)
Obtiene información del texto escrito	Identificar información explícita en posición poco notoria en textos relativamente extensos. Reconocer una secuencia de hechos o pasos que se encuentran en una posición poco notoria (intermedia o final), principalmente en textos instructivos.	Identificar información explícita que se encuentra en posición poco notoria, con alta competencia de información similar, la cual exige una mayor discriminación. Reconocer secuencias de hechos o pasos cuando la información relevante se ubica en posición poco notoria y compite con otros hechos o pasos similares en textos relativamente complejos. Integrar información explícita cuando los datos están próximos entre sí.
Infiere e interpreta el significado del texto escrito	Deducir el tema de textos narrativos o instructivos cuando los subtemas compiten con el tema central y se requiere cierta integración de información.	Deducir el tema central cuando este compite con los subtemas en textos de estructura convencional en diferentes tipos textuales. Deducir el propósito comunicativo de textos que presentan más de una secuencia textual. Establecer relaciones de semejanza entre ideas explícitas que implican procesos de comparación relativamente complejos dentro de un texto.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito	Evaluar el uso de recursos formales convencionales, como los números en las instrucciones.	Evaluar el uso de los recursos formales a partir de su conocimiento escolar, como el uso de los paréntesis.

3.5. Progresión de los aprendizajes en Lectura según características del estudiante y de la escuela

La sección 3.2 se enfocó en los promedios nacionales del rendimiento lector observados en el primer hito del estudio longitudinal. La presente sección muestra cómo varían los resultados en función de diversas variables de interés para el sistema educativo: características del estudiante, características de la escuela y región. En todos los estratos se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las categorías dentro de un mismo año. Asimismo, todos los

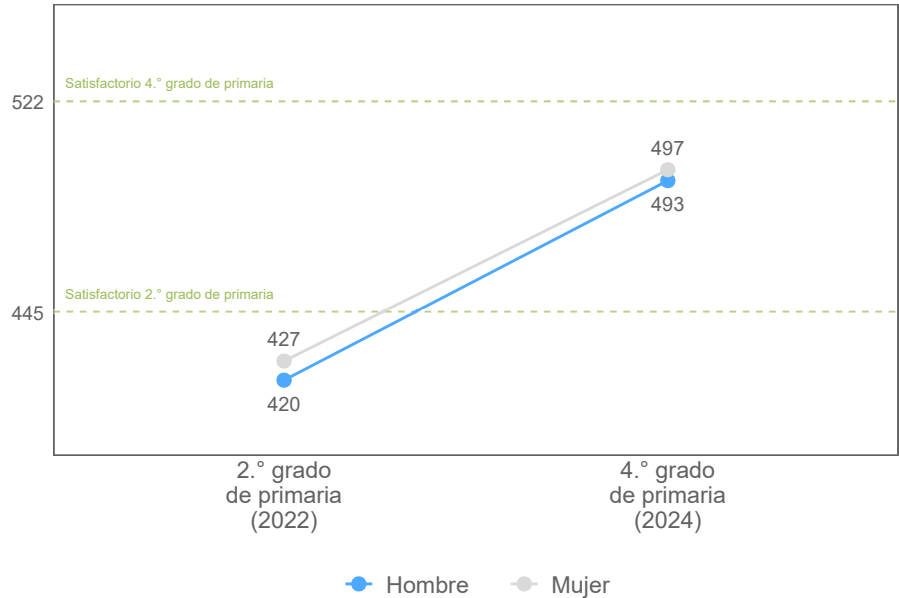
cambios observados al comparar los resultados entre 2022 y 2024 fueron estadísticamente significativos, lo cual resulta esperable considerando que las mediciones están separadas por dos años de trayectoria educativa. La información más detallada con los errores estándar puede encontrarse en el anexo C.1.

3.5.1. Progresión según características del estudiante

3.5.1.1. Sexo

La figura 3.2 muestra la progresión de los puntajes en Lectura entre 2.º y 4.º grado de primaria según sexo de los estudiantes. Ambos grupos parten de niveles similares en 2.º grado de primaria, con una leve ventaja inicial a favor de las mujeres (427 puntos para las mujeres y 420 para los hombres). En 4.º grado de primaria, tanto hombres como mujeres incrementaron significativamente sus resultados, manteniéndose una diferencia mínima a favor de las mujeres (497 puntos frente a 493). Asimismo, la brecha de rendimiento entre ambos grupos disminuye de manera estadísticamente significativa entre las dos mediciones, aunque la magnitud de esta reducción es pequeña. En general, para ambos grupos, se evidencia un crecimiento sostenido, pero también una distancia de aprendizaje similar respecto del nivel Satisfactorio.

Figura 3.2 Cambio en los aprendizajes de Lectura según sexo

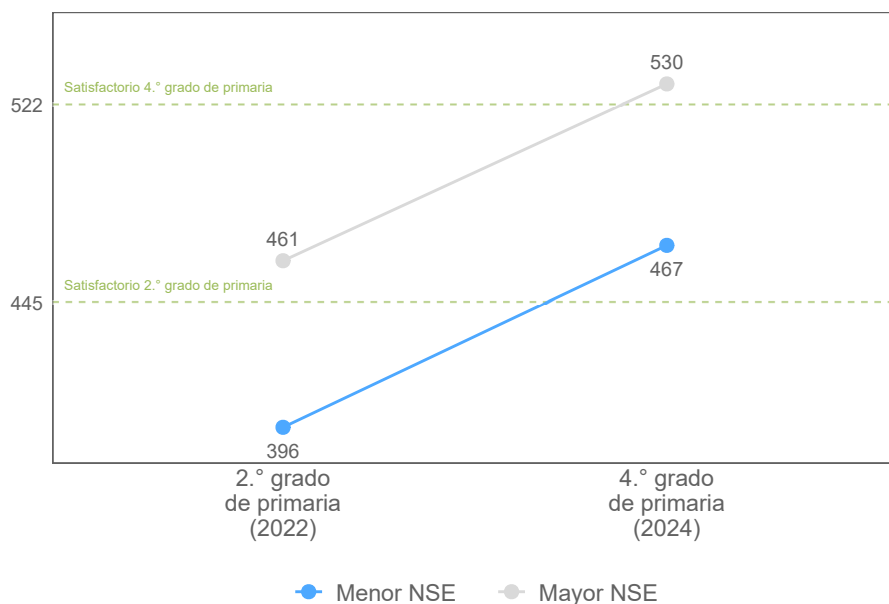


La magnitud de estas diferencias ha cambiado significativamente entre 2022 y 2024.

3.5.1.2. Nivel socioeconómico

La figura 3.3 muestra el incremento de la medida promedio en Lectura entre 2.º y 4.º grado de primaria según nivel socioeconómico (NSE)¹⁴ de los estudiantes. En este caso, se observan diferencias marcadas en los aprendizajes de Lectura según NSE. Para 2.º grado de primaria (2022), los estudiantes de mayor NSE registran un puntaje promedio de 461, frente a 396 de sus pares de menor NSE. Esta diferencia de 65 puntos se mantiene en 4.º grado de primaria (2024), donde los puntajes promedio son 467 y 530, respectivamente. Aunque ambos grupos muestran incrementos significativos, su ritmo de progreso es similar, sin reducción de la desigualdad. En ese sentido, observamos que los estudiantes de mayor NSE logran superar el umbral del nivel Satisfactorio en ambos grados, algo que no logran los de menor NSE. Además, la medida promedio de los estudiantes de 2.º grado de primaria de mayor NSE es similar a la medida promedio de los estudiantes de 4.º grado de primaria de menor NSE. En conjunto, estos resultados alertan sobre las inequidades que requiere afrontar el sistema educativo, asociadas a esta variable.

Figura 3.3 Cambio en los aprendizajes de Lectura según nivel socioeconómico

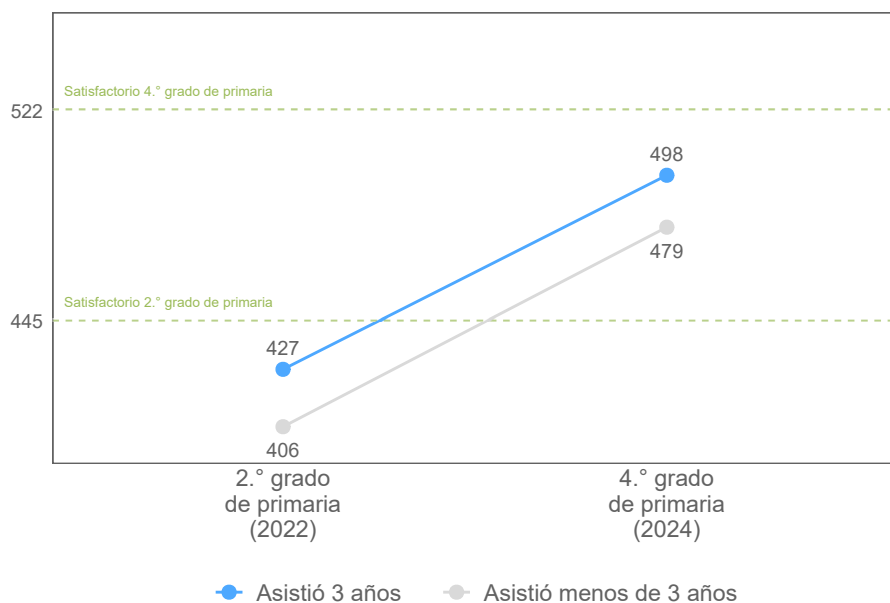


¹⁴Se construyeron grupos diferenciados por estatus socioeconómico a partir de la identificación de cuartiles. Un cuartil es una medida estadística que divide un conjunto de datos en cuatro partes iguales; cada una representa el 25,0 % de los datos. Para el caso del NSE, el cuartil más alto representa al 25,0 % de los estudiantes que alcanzaron los puntajes más altos en el ISE. De modo similar, el cuartil más bajo representa al 25,0 % de estudiantes que alcanzaron los puntajes más bajos de ISE.

3.5.1.3. Asistencia a educación inicial

La figura 3.4 muestra el crecimiento de la medida promedio en Lectura entre 2.º y 4.º grado de primaria según cantidad de años de asistencia a educación inicial¹⁵. Las diferencias son notorias entre el aprendizaje de los estudiantes que asistieron por tres años a educación inicial y de aquellos que asistieron menos de tres años. Esta diferencia, siempre a favor de los primeros, es de casi 20 puntos en 2022 y se mantiene casi idéntica dos años después. Ambos grupos mejoran significativamente sus puntajes entre 2.º y 4.º grado de primaria, pero no alcanzan los aprendizajes esperados.

Figura 3.4 Cambio en los aprendizajes de Lectura según asistencia a educación inicial



Los resultados confirman que la asistencia a educación inicial constituye uno de los principales predictores del desarrollo de la competencia lectora en la educación básica (Berendes et al., 2011; Guerrero y Demarini, 2016). Resultados similares fueron reportados por el Minedu (2017c) con los datos de PISA 2015 donde se encontró que los estudiantes con educación inicial presentaban un mejor

¹⁵Debido a la disparidad entre el porcentaje de estudiantes que asistieron a educación inicial (99,0 %) y el de aquellos que no asistieron a este nivel educativo, se optó por segmentar la muestra en dos grupos: asistencia por tres años (84,0 %) y por menos de tres años (en este segundo grupo, se incluyó a quienes no asistieron a inicial en absoluto). Cabe mencionar que, para recoger esta información, se consideró tanto la atención escolarizada como la no escolarizada. Finalmente, esta variable proviene del reporte de matrícula del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE).

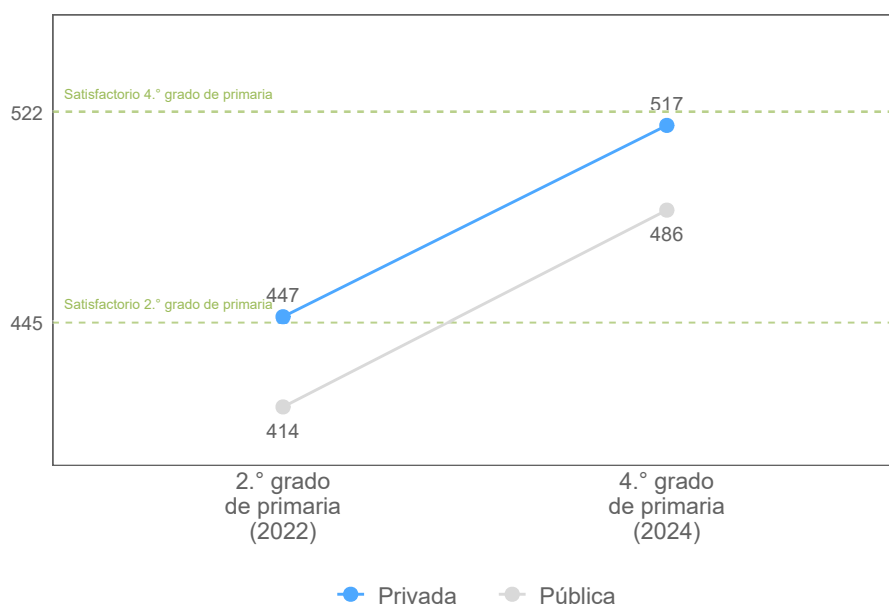
desempeño en Lectura, Matemática y Ciencia. Estos hallazgos evidencian el valor de las habilidades desarrolladas durante la educación inicial para la consolidación de aprendizajes más complejos. Por ello, es fundamental implementar políticas sistemáticas que promuevan y garanticen la asistencia a este nivel educativo.

3.5.2. Progresión según características de la escuela

3.5.2.1. Tipo de gestión

La figura 3.5 muestra el incremento de la medida promedio en Lectura entre 2.º y 4.º grado de primaria según el tipo de gestión de la escuela. Se observa que los estudiantes de escuelas públicas y los de escuelas privadas incrementaron aproximadamente 70 puntos, con una diferencia de casi 31 puntos entre ambos. Esta diferencia se mantiene casi sin alteración entre 2.º y 4.º grado de primaria. Los estudiantes de escuelas privadas lograron superar el punto de corte del nivel Satisfactorio en 2022 y se encontraron muy cerca de lograrlo en 2024; mientras que, los de escuelas públicas no alcanzaron el punto de corte en ninguno de los grados.

Figura 3.5 Cambio en los aprendizajes de Lectura según tipo de gestión

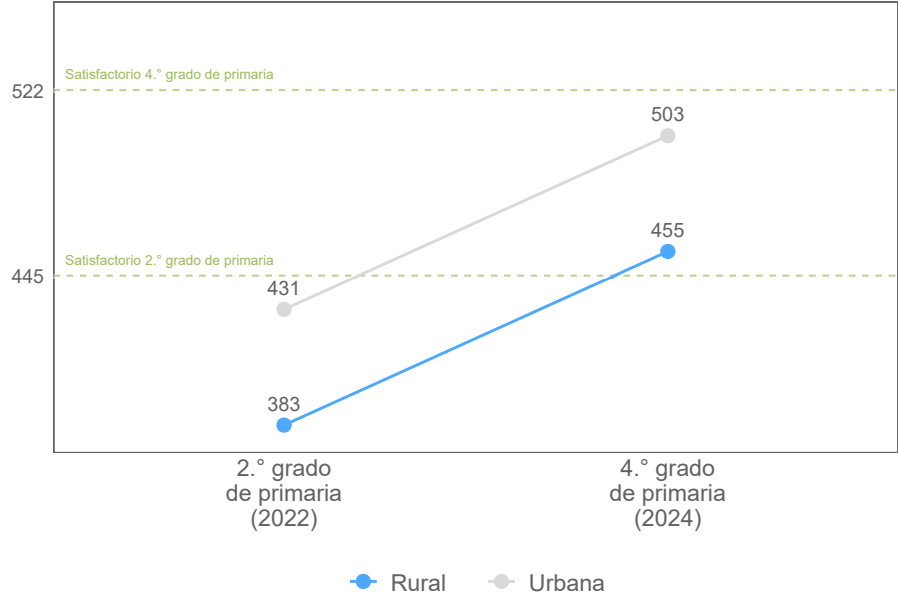


3.5.2.2. Área geográfica

La figura 3.6 muestra el incremento de la medida promedio entre 2.º y 4.º grado de primaria según área geográfica de la escuela. Se observa nuevamente un aumento de aproximadamente 70 puntos para ambos grupos en el tránsito entre 2.º y 4.º

grado de primaria. La diferencia entre escuelas urbanas y rurales en 2022, de aproximadamente 50 puntos a favor de las primeras, se mantiene casi intacta dos años después. Asimismo, los estudiantes de escuelas urbanas logran un aprendizaje significativamente mayor que los de escuelas rurales; sin embargo, no alcanzaron el nivel Satisfactorio ni en 2022 ni en 2024 y la distancia respecto del punto de corte se amplió en 4.º grado de primaria. Los estudiantes de escuelas rurales presentan los resultados más bajos de todos los estratos evaluados hasta este punto.

Figura 3.6 Cambio en los aprendizajes de Lectura según área geográfica

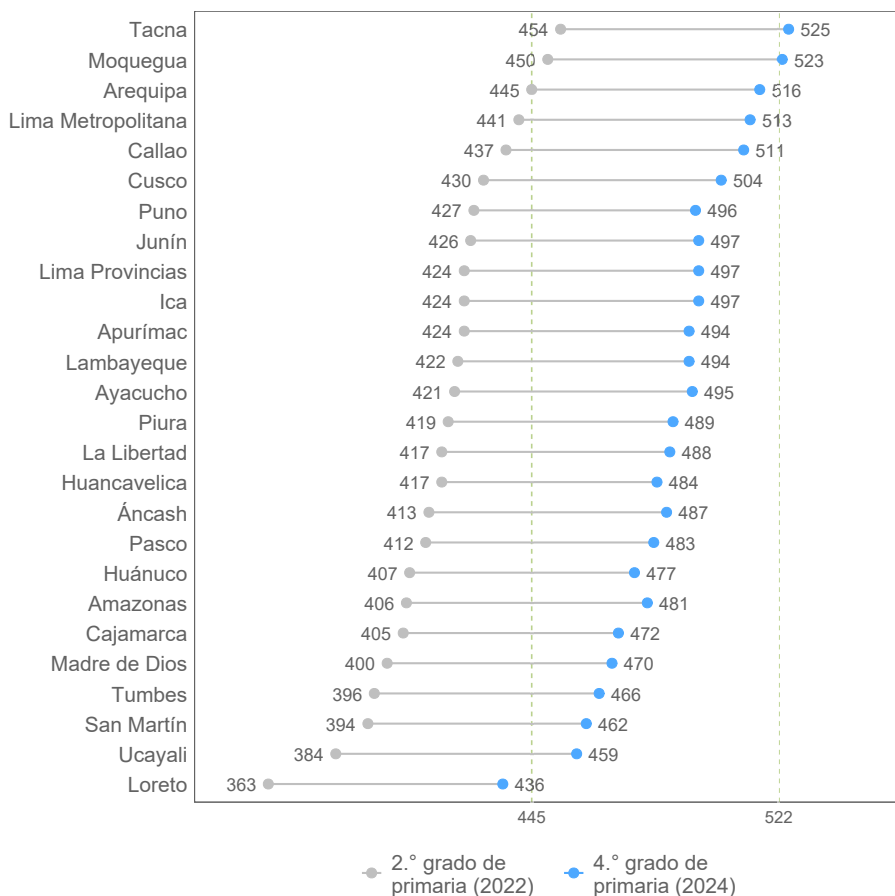


3.5.3. Progresión a nivel regional

La presentación de los resultados y su variación concluye con la evolución del rendimiento lector según regiones. La figura 3.7 muestra el incremento de la medida promedio entre 2.º y 4.º grado de primaria a nivel regional (información completa con los errores estándar puede encontrarse en el anexo C.2). En todas las regiones, la medida promedio en Lectura se incrementó de manera similar (entre 66 y 75 puntos). Las regiones que evidencian una mayor progresión son Ucayali, Áncash y Callao. Por su parte, las regiones cuyos estudiantes alcanzan el nivel Satisfactorio en ambos grados son Tacna y Moquegua. Sin embargo, también es posible observar que, incluso en estas dos regiones con mayor rendimiento que las demás, hay un rezago en los aprendizajes, reflejado en la distancia de la medida promedio de los estudiantes respecto al nivel Satisfactorio. Finalmente, la región Loreto presenta la situación más preocupante: en 4.º grado de primaria, el rendimiento promedio se

ubica por debajo del punto de corte del nivel Satisfactorio de 2.º grado de primaria, a pesar del crecimiento de 73 puntos observado entre 2022 y 2024. Se trata, en este caso, de un rezago de dos años de escolaridad respecto de las regiones con mayor rendimiento.

Figura 3.7 Cambio en los aprendizajes de Lectura según región



3.6. Discusión

El presente capítulo tuvo como objetivo realizar un análisis descriptivo y pedagógico del progreso de la competencia lectora entre 2.º y 4.º grado de primaria en la cohorte longitudinal a nivel nacional, por estratos y por región.

Los resultados muestran que, entre 2.º y 4.º grado de primaria, los estudiantes peruanos progresan en Lectura 72 puntos. Aunque esta progresión es importante no es suficiente para alcanzar las expectativas curriculares. Así, el promedio nacional se mantiene por debajo del nivel Satisfactorio en ambos grados y la brecha respecto

de dicho nivel se amplía. Esta tendencia corrobora lo observado en ediciones recientes de la ENLA, según las cuales la probabilidad de alcanzar el nivel Satisfactorio disminuye con el transcurso de la escolaridad. Por ejemplo: en la ENLA 2023, los resultados mostraron que el porcentaje de estudiantes en nivel Satisfactorio disminuye entre 2.º y 4.º grado de primaria, y se reduce aún más en 2.º grado de secundaria.

Al nivel descriptivo, el incremento en la medida promedio se traduce en avances cualitativos en las tres capacidades propuestas por el currículo. Por ejemplo, a nivel de la capacidad Obtiene información del texto escrito, se observa que los estudiantes de 2.º grado de primaria logran identificar datos explícitos y reconocer una secuencia de eventos del texto en posición poco notoria (principalmente, en textos narrativos). Al pasar a 4.º grado de primaria, los estudiantes ya serían capaces de identificar información explícita que se encuentra en posición poco notoria, siempre y cuando tenga poca competencia de información similar alrededor. Además, son capaces de reconocer secuencias de eventos o pasos del texto que se encuentran en posición poco notoria, principalmente en textos narrativos o instructivos.

No obstante, los resultados también dan cuenta que la capacidad de reflexión presenta un desempeño relativo inferior en comparación con las capacidades vinculadas a la obtención e integración de información. Este patrón no se restringe a un grupo específico de estudiantes, sino que aparece de manera consistente en distintos estratos sugiriendo una tendencia estructural en las trayectorias de aprendizaje.

Las tareas que evalúan esta capacidad exigen operaciones complejas. A diferencia de la recuperación de información explícita o de la integración de ideas próximas, la reflexión y la evaluación demandan tomar distancia del contenido, explicitar criterios, justificar opiniones con base en evidencia textual, analizar la función de partes del texto o establecer relaciones con contextos más amplios. Estas operaciones requieren no solo comprender el texto, sino posicionarse frente a él y argumentar de manera fundamentada.

El menor desempeño relativo en esta capacidad puede interpretarse como el resultado acumulativo de oportunidades de aprendizaje menos sistemáticas para este tipo de procesos. Cuando las prácticas pedagógicas privilegian predominantemente tareas centradas en la identificación e integración de información, la reflexión tiende a ocupar un lugar marginal o episódico en la experiencia escolar. En consecuencia, los estudiantes desarrollan recursos suficientes para construir sentido local y global, pero no necesariamente para analizar críticamente ese sentido o fundamentar juicios sobre él.

Desde una perspectiva longitudinal, este hallazgo es importante porque la capacidad de reflexionar y evaluar adquiere mayor centralidad en los estándares de logro en grados superiores. Si las oportunidades para ejercitarla no se incorporan de manera progresiva desde los primeros grados, la brecha entre comprender y argumentar sobre lo comprendido puede ampliarse con el tiempo. La evidencia sugiere, por tanto, que esta capacidad no se consolida de manera espontánea como efecto colateral de otras formas de comprensión, sino que requiere enseñanza explícita y práctica sostenida.

En este marco, los resultados del estudio invitan a fortalecer la integración sistemática de tareas que demandan justificar opiniones con evidencia textual, analizar la organización y el propósito del texto, y transferir lo leído a nuevos contextos, con niveles de complejidad acordes al desarrollo de los estudiantes. Ello no implica desplazar el trabajo en otras dimensiones de la comprensión, sino ampliar progresivamente las oportunidades para el ejercicio de procesos reflexivos, de modo que la trayectoria lectora incorpore tempranamente la dimensión crítica que los estándares curriculares exigen en etapas posteriores.

Con respecto a las variables del contexto, se observa que las condiciones de partida de los estudiantes influyen en sus resultados. Así, las brechas observadas en 2.º grado de primaria según nivel socioeconómico, asistencia a inicial, tipo de gestión de la escuela o área geográfica de la escuela son prácticamente las mismas dos años después. Aunque todos los grupos incrementan sus puntajes de manera similar, la escuela no logra reducir las desigualdades de origen; los incrementos en el rendimiento son similares y las distancias se mantienen.

En cuanto a algunas características individuales, el sexo del estudiante muestra una asociación con el progreso observado: las mujeres presentan un crecimiento ligeramente menor que los hombres; sin embargo, las diferencias son pequeñas. Aunque el tamaño del efecto es reducido, este hallazgo plantea preguntas sobre si la brecha se mantendrá, ampliará o revertirá en el próximo hito de evaluación en 6.º de primaria, por lo que se requiere seguir monitoreando su evolución.

Desde una perspectiva regional, también se evidencian desafíos importantes en el desarrollo de los aprendizajes. En línea con los resultados ya presentados, todas las regiones incrementaron sus puntajes promedio en Lectura en una magnitud similar. Destacan Ucayali, Áncash y Callao con los mayores avances, mientras que Cajamarca mostró el menor cambio. Solo Tacna y Moquegua mantienen puntajes por encima del nivel Satisfactorio en ambos grados. Por su parte, la región Loreto representa un reto crítico: los estudiantes de 4.º grado de primaria no lograron los aprendizajes esperados para 2.º grado de primaria. El reconocimiento de estas brechas regionales muestra la necesidad de asignar recursos y esfuerzos pedagógicos focalizados, priorizando territorios con rezagos persistentes.

El hecho de que las condiciones iniciales tengan un peso importante en los aprendizajes no implica que el progreso esté determinado de manera irreversible. Existen casos que se apartan de la tendencia general y logran avances incluso en contextos adversos, lo cual sugiere que factores familiares, escolares y territoriales pueden actuar como protectores o impulsores del desarrollo. En esa línea, los siguientes capítulos profundizarán en el papel que cumple la familia en el progreso lector, en las características de la escuela que podrían contribuir a mejorar los resultados y en cómo estos procesos varían entre regiones, con el fin de comprender qué elementos del sistema educativo pueden favorecer trayectorias más equitativas.

3.7. Implicancias y recomendaciones pedagógicas

Los resultados del primer hito del estudio longitudinal sugieren que el progreso observado entre 2.º y 4.º grado de primaria no se explica únicamente por un incremento en la complejidad de los textos ni por un aumento en la exigencia de las tareas, sino por la combinación de ambos factores y, especialmente, por el tipo de operaciones cognitivas que esta combinación activa. La complejidad textual (mayor densidad informativa, presencia de información implícita, etc.) constituye un componente relevante de la demanda. Sin embargo, dicha complejidad adquiere significado pedagógico en la medida que las tareas asociadas exigen al estudiante operaciones de procesamiento más integradoras y jerárquicas.

En 2.º grado de primaria, los textos suelen presentar información más lineal y cohesionada, y las tareas tienden a centrarse en la recuperación de información explícita o en inferencias apoyadas en relaciones locales claramente señaladas. Estas demandas permiten consolidar la construcción inicial de significado y el establecimiento de vínculos directos entre segmentos próximos del texto. En 4.º grado de primaria, en cambio, se incrementa tanto la complejidad textual (por ejemplo, mediante una mayor cantidad de información relevante, presencia de ideas secundarias que compiten con las centrales o estructuras menos lineales) como la exigencia de las tareas, que requieren integrar información dispersa, distinguir entre niveles de relevancia y construir interpretaciones globales que articulen distintas partes del texto.

Este tránsito supone un cambio: el lector ya no solo identifica o conecta información, sino que debe organizarla, evaluarla en términos de pertinencia y coordinar múltiples elementos en una representación coherente del conjunto. La comprensión pasa de apoyarse predominantemente en relaciones locales a demandar una visión estructural del texto, en la cual se sostienen simultáneamente diversas piezas de información y se jerarquizan en función de un propósito.

Desde esta perspectiva, el progreso lector esperado entre 2.º y 4.º grado no puede atribuirse únicamente al aumento de la dificultad textual ni a la repetición de tareas de mayor extensión. Requiere que la creciente complejidad de los textos se acompañe

de tareas que expliciten y sistematicen operaciones de integración, jerarquización e interpretación global, según los desempeños establecidos en el CNEB. La progresión curricular en lectura debe entenderse como una transformación articulada entre texto y tarea, que redefine las demandas cognitivas planteadas al estudiante.

Los resultados del primer hito del estudio longitudinal muestran un patrón de crecimiento paralelo entre distintos grupos de estudiantes, sin reducción sustantiva de las brechas iniciales. Esto indica que, si bien el sistema logra promover avances generales en comprensión lectora, dichos avances no modifican significativamente la distancia relativa entre trayectorias. En términos longitudinales, sugiere que los puntos de partida condicionan fuertemente la posición relativa de los estudiantes en el tiempo, incluso cuando todos experimentan progresos.

Este patrón no debe interpretarse como ausencia de mejora, sino como evidencia de que los mecanismos pedagógicos vigentes favorecen incrementos globales, aunque no alteran suficientemente las condiciones que permiten a los estudiantes con menores desempeños acortar distancias respecto de sus pares. En otras palabras, mantener expectativas comunes de logro respecto del nivel Satisfactorio constituye una condición necesaria para sostener metas compartidas, pero no es suficiente para garantizar el cierre de las brechas de rendimiento.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados invitan a revisar críticamente aquellos enfoques de diferenciación que operan principalmente sobre la meta de aprendizaje o sobre el nivel de exigencia de la tarea. La simplificación sistemática del contenido o la reducción de la demanda cognitiva a través del empleo de tareas menos demandantes pueden generar mejoras a corto plazo, pero tienden a limitar el acceso progresivo a los desempeños de mayor complejidad, ocasionando una acumulación de rezagos. En contextos donde las demandas curriculares se vuelven cualitativamente más exigentes (por ejemplo, como se observa entre 2.º y 4.º grado), esta estrategia puede incluso amplificar las brechas en el mediano plazo.

La evidencia longitudinal es consistente con la hipótesis de que una diferenciación más efectiva debería operar sobre el grado, tipo y temporalidad del apoyo pedagógico que acompaña la resolución de tareas de alta demanda cognitiva. Esto implica modular el andamiaje (por ejemplo: mediante mayor explicitación de procesos, modelamiento estratégico, preguntas intermedias, apoyos transitorios o retroalimentación focalizada) sin modificar la meta de aprendizaje ni reducir la complejidad sustantiva de la tarea. Bajo este enfoque, la heterogeneidad de puntos de partida se aborda ajustando el acompañamiento, no rebajando las expectativas.

Los resultados sugieren que la persistencia de brechas no constituye un fenómeno inevitable asociado a diferencias individuales, sino un indicador de que los apoyos pedagógicos no están siendo suficientemente sensibles a la variabilidad inicial de los estudiantes. En este sentido, el estudio longitudinal aporta evidencia para desplazar

la discusión desde la fijación en metas diferenciadas hacia la regulación estratégica del andamiaje como mecanismo central para promover trayectorias más equitativas.

Responsables del capítulo

Edwin Johel Angulo Quiroz, Eva Ximena Cáceres Monteza, Carlo Andrei Linares Scarcerieau, Diego Hermoza, Victor Salazar y Alvaro Darcourt

Contribuciones al capítulo

AD: Conceptualización, Administración del proyecto, Supervisión, Escritura del borrador original, Revisión y edición. CALS: Conceptualización, Escritura del borrador original, Revisión y edición. DH: Conceptualización, Gestión de los datos, Análisis, Metodología, Software, Visualización, Escritura del borrador original, Revisión y edición. EJAQ: Conceptualización, Escritura del borrador original, Revisión y edición. EXCM: Conceptualización, Escritura del borrador original, Revisión y edición. GM: Revisión y edición. MM: Validación, Visualización. VS: Conceptualización, Gestión de los datos, Análisis, Metodología, Software, Visualización, Escritura del borrador original, Revisión y edición.

Factores del estudiante y de la familia asociados a los aprendizajes

Capítulo 4

Los estudios longitudinales muestran que los aprendizajes de los estudiantes no son homogéneos, incluso en contextos educativos similares, lo que muestra la necesidad de considerar e incorporar factores individuales y contextuales en el análisis de los logros de aprendizaje alcanzados (Bloom et al., 2008; Curran y Bauer, 2011; Murayama et al., 2017). Estos factores facilitan la identificación de puntos de transición críticos y de ganancias sostenidas en habilidades matemáticas o lectoras que tienden a amplificarse con el paso del tiempo, generando ventajas académicas duraderas que refuerzan la importancia de intervenciones educativas tempranas y oportunas (Duncan et al., 2007; Lesaux et al., 2007).

La importancia de los factores individuales y contextuales para comprender el desarrollo infantil y adolescente es destacada por la teoría de los sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1994). Esta concibe que las condiciones del entorno familiar, como el nivel educativo de los padres, las prácticas de crianza, el acceso a recursos culturales y digitales, y el tiempo dedicado a apoyar el aprendizaje, interactúan con las características individuales del estudiante (por ejemplo: su desarrollo en la primera infancia, su bienestar emocional y sus actitudes hacia el aprendizaje), facilitando u obstaculizando su progreso educativo (Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2024; Powell et al., 2012; Rentería, 2019).

Asimismo, los factores individuales del estudiante inciden directamente en procesos claves para el aprendizaje, como la atención, la memoria de trabajo y la autorregulación (Immordino-Yang y Damasio, 2007). En esta línea, variables como el gusto por la lectura reflejan la dimensión motivacional del aprendizaje, mientras que otras, como el malestar socioafectivo, ejercerán un rol inhibitorio.

En este marco, el presente estudio se centra en el análisis de factores individuales del estudiante y del involucramiento de sus padres en el aprendizaje, considerando, por un lado, (1) el desarrollo infantil temprano, (2) el gusto por la lectura y (3) el malestar socioafectivo en el aprendizaje; y, por otro lado, (4) el involucramiento parental educativo en el hogar, (5) la interacción entre padres y docentes, (6) la participación de los padres en las actividades de la escuela y (7) las expectativas educativas que mantienen respecto de sus hijos (ver figura 4.1).

Figura 4.1 Factores individuales del estudiante y del involucramiento parental

Factores individuales del estudiante	Factores del involucramiento parental
• Desarrollo infantil temprano • Malestar socioafectivo en el aprendizaje • Gusto por la lectura	• Involucramiento educativo en el hogar • Interacción con los docentes • Participación en las actividades de la escuela • Expectativas educativas

4.1. Factores individuales del estudiante

En esta sección, se revisan tres factores individuales del estudiante cuya relevancia para el desarrollo de los aprendizajes ha sido destacada en la literatura: el desarrollo infantil temprano, el malestar socioafectivo en el aprendizaje y el gusto por la lectura.

4.1.1. Desarrollo infantil temprano

El desarrollo infantil temprano (DIT) es un proceso que abarca desde la etapa de gestación hasta los 5 años de vida, y constituye una base fundamental para el desarrollo de aprendizajes futuros (Institute of Medicine y National Research Council [IOM y NRC], 2000). Los lineamientos “Primero la Infancia” publicados por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) lo definen como “un proceso progresivo, multidimensional, integral y oportuno que se traduce en la construcción de capacidades cada vez más complejas, que permiten a la niña y el niño ser competentes a partir de sus potencialidades para lograr una mayor autonomía en interacción con su entorno en pleno ejercicio de sus derechos” (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social [MIDIS], 2016, p. 9).

Diversos estudios han demostrado que condiciones adversas como la malnutrición, la inseguridad alimentaria, el estrés crónico, la inestabilidad habitacional o la atención deficiente en salud y educación durante esta fase del desarrollo, se asocian con un menor rendimiento escolar (de Camargo et al., 2024; IOM y NRC, 2000; Schraml et al., 2012; Zerga et al., 2022). En contraste, contar con relaciones afectivas y de cuidado positivas proporciona un entorno emocional seguro que potencia la exploración del entorno, el lenguaje y el pensamiento (IOM y NRC, 2000). Asimismo, las interacciones sociales tempranas, como los juegos de contar o la lectura compartida de cuentos, son importantes para el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas (IOM y NRC, 2000; Mol y Bus, 2011; Weisleder y Fernald, 2013).

En el Perú, los resultados de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES), mediante el módulo DIT (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2025), revelan la existencia de desigualdades sustantivas entre regiones en términos de desarrollo infantil temprano (por ejemplo: la zona rural y las regiones de sierra y selva sufren mayor desnutrición, anemia y bajo peso al nacer) (INEI, 2023, 2025).

4.1.2. Malestar socioafectivo en el aprendizaje

La teoría del control-valor (Pekrun, 2006) postula que las emociones académicas, entendidas como todo tipo de experiencias emocionales que los estudiantes sienten en situaciones de aprendizaje, se generan por la interacción entre lo que el estudiante siente que puede influir en su desempeño (control percibido) y la importancia que le da a la tarea (valor subjetivo). Según esta teoría, emociones como el orgullo, el disfrute, la ansiedad o el aburrimiento son producto de distintas combinaciones de estos dos factores. Por ejemplo, cuando los estudiantes perciben tener un bajo control sobre sus resultados escolares, pero valoran positivamente las tareas, es probable que experimenten ansiedad o frustración (Pekrun et al., 2002). Este estado emocional puede manifestarse conductualmente a través de quejas, aislamiento o angustia, aspectos que los padres podrían interpretar como malestar socioafectivo.

El malestar socioafectivo del estudiante se refiere a la experiencia emocional negativa asociada a las actividades escolares, manifestada en desánimo, frustración, desmotivación o desapego hacia el entorno educativo. La presencia de síntomas de malestar puede indicar la ausencia o debilitamiento del vínculo con el entorno escolar, así como una mayor vulnerabilidad emocional frente a las exigencias académicas (Pintrich, 2000; Wang y Holcombe, 2010). Evaluada desde la perspectiva de los padres de familia, esta variable adquiere especial relevancia, pues incorpora la percepción externa de síntomas observables que pueden estar asociados al estrés académico, la falta de conexión emocional con la escuela o sentimientos de inadecuación (Pekrun y Perry, 2014).

4.1.3. Gusto por la lectura

El gusto por la lectura es un precursor de la competencia lectora y ha sido considerado como la puerta de entrada al éxito escolar; el gusto por la lectura no solo refleja una actitud positiva hacia esta actividad, sino que además se asocia con una mayor exposición voluntaria a textos, lo que suele acompañarse de una mejor comprensión lectora y un mayor rendimiento académico en general (Guthrie y Wigfield, 2000).

Evaluaciones internacionales, como PISA, han documentado que los estudiantes que disfrutan leer obtienen mejores resultados escolares, efecto que se mantiene al controlar por variables socioeconómicas (OECD, 2019). De forma similar, los resultados reportados por el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión

Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) revelan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento lector entre aquellos estudiantes que manifiestan agrado por la lectura y quienes declaran no disfrutarla (Mullis et al., 2017). Asimismo, el metanálisis de Petscher (2010) encontró que la relación entre la actitud positiva hacia la lectura y el desempeño lector es positiva y moderada, siendo mayor al inicio de la educación primaria que en grados posteriores. Por su parte, un estudio realizado en niños de primaria encontró que, si bien la motivación se relaciona con la lectura, su efecto varía según la edad y el tipo de texto (McGeown et al., 2015). En resumen: mientras que la motivación intrínseca predice mejor la lectura recreativa de libros, la motivación controlada (querer obtener buenas calificaciones) se asocia con la lectura de libros escolares.

En el Perú, se ha encontrado que los estudiantes que manifiestan mayor agrado por leer obtienen también puntajes más altos en las pruebas de comprensión lectora aplicadas en la ENLA (Minedu, 2025b). Estos hallazgos apoyan el diseño de políticas y estrategias que promuevan el acceso a materiales atractivos, un mayor tiempo dedicado a la lectura recreativa y entornos alfabetizadores en casa y en la escuela.

4.2. Involucramiento parental

De acuerdo con la teoría sociocognitiva, los niños se ven influenciados por los modelos cercanos que mantienen una presencia constante y significativa en sus vidas, particularmente sus padres (Bandura, 1986). Desde un enfoque ecológico, los padres funcionan como un puente entre dos contextos fundamentales del desarrollo en la niñez: el hogar y la escuela (Bronfenbrenner, 1994). Ambos constituyen microsistemas autónomos, mientras que el involucramiento parental opera como un mesosistema que articula las interacciones entre ellos.

El involucramiento parental se refiere a las conductas que los padres despliegan en el hogar y en el entorno escolar para apoyar el progreso educativo de sus hijos. Su medición suele incluir la calidad y frecuencia de la comunicación con los docentes, así como la asistencia a actividades y eventos escolares. También abarca las expectativas que tienen para sus hijos y las actitudes de los padres respecto a su educación; aunque estas no impactan directamente en el rendimiento académico, pueden potenciarlo indirectamente al fortalecer la motivación y la perseverancia de los estudiantes frente a tareas desafiantes (El Nokali et al., 2010).

Se distinguen dos tipos de involucramiento parental, uno basado en la escuela y otro basado en el hogar (Choi et al., 2015; Pomerantz et al., 2007). El primero alude a prácticas que implican contacto directo con la institución educativa, como asistir a reuniones o eventos escolares, realizar trabajo voluntario o comunicarse con los docentes; el segundo comprende prácticas relacionadas con la escolaridad que ocurren fuera del ámbito escolar, como apoyar en tareas y actividades académicas,

conversar sobre asuntos escolares o involucrar a los hijos en actividades como la lectura.

Un enfoque adicional que enfatiza la interacción entre variables familiares y escolares es el *dual navigation approach* (DNA). Este modelo identifica componentes familiares que ejercen efectos significativos sobre el desempeño académico (Jeynes, 2018). Entre ellos, destacan: (a) las altas expectativas, asociadas con mejoras en el rendimiento y la conducta, y que se consolidan mediante discursos y acciones coherentes por parte de los padres; (b) la colaboración con los docentes, uno de los factores más influyentes en los resultados escolares; (c) la revisión de tareas, predictor robusto del cumplimiento de los deberes escolares; y (d) la participación y la asistencia, indicadores de compromiso familiar con la educación, especialmente relevantes en la primaria (Froiland et al., 2013; Jeynes, 2011, 2016).

La literatura ha mostrado asociaciones positivas entre involucramiento parental y diversos resultados académicos (El Nokali et al., 2010). El metaanálisis de Fan y Chen (2001) identificó asociaciones moderadas entre el involucramiento parental y habilidades vinculadas al aprendizaje, como la motivación para el logro, la persistencia en las tareas y el vocabulario receptivo. De la misma manera, las expectativas que los padres mantienen sobre los logros educativos de sus hijos se han asociado positivamente con el rendimiento académico en diversos grupos y contextos (Jeynes, 2024).

Los padres con expectativas altas no solo suelen comunicarlas, sino que transmiten la creencia de que estas son alcanzables (Bandura et al., 1996). En este sentido, las expectativas académicas podrían traducirse en la participación activa de la familia en el proceso educativo de los estudiantes, siendo altamente probable que, si desde el entorno familiar se percibe la educación como un elemento crucial para la vida de los estudiantes, los padres desarrollen una mayor preocupación por su formación. Además, si los padres de familia tienen la expectativa de que el estudiante obtenga algún tipo de educación superior, mejor será su rendimiento (Minedu, 2016a). Sin embargo, es importante mencionar que la mayoría de las investigaciones de este tipo se basa en diseños transversales, siendo relativamente escasos los estudios longitudinales (Froiland et al., 2013; Koivuhovi et al., 2025).

Un aspecto a considerar es que, si bien el involucramiento parental predice de manera consistente los resultados académicos (Englund et al., 2004; Keith et al., 1993), este tiende a cambiar conforme los estudiantes avanzan en la escolaridad. La participación de los padres es mayor durante la educación inicial y primaria, pero declina a medida que los niños ingresan a la secundaria. En consecuencia, los efectos positivos del involucramiento parental en esta etapa no suelen ser tan marcados como en los primeros grados de escolaridad (N. E. Hill y Tyson, 2009).

Durante la adolescencia, el involucramiento parental efectivo se orienta más hacia la transmisión de expectativas positivas y una comunicación que fomente la autonomía, en lugar de centrarse en la supervisión de tareas o el monitoreo de calificaciones (Cooper et al., 2000; Froiland, 2011; N. E. Hill y Tyson, 2009). Esto se refleja también en una reducción de la participación directa de los padres en actividades escolares durante la educación secundaria (Koivuhovi et al., 2025).

No obstante, la evidencia reciente sugiere que el impacto del involucramiento parental en los aprendizajes no difiere de manera sustantiva entre las distintas etapas educativas (Erdem y Kaya, 2020). Así, considerando la trayectoria evolutiva del estudiante, es fundamental reconocer que los esfuerzos parentales son más eficaces cuando coinciden con momentos específicos del desarrollo (Bornstein, 2015). Algunas formas de estimulación cognitiva (por ejemplo: lectura compartida, conversar con el estudiante) resultan especialmente influyentes en la primera infancia, mientras que prácticas como el acompañamiento académico o el fomento de la autonomía adquieren mayor relevancia durante la adolescencia. Paralelamente, conforme los estudiantes avanzan a niveles superiores, amplían su interés hacia grupos de pares y otras redes sociales, lo que desplaza a los padres hacia formas más indirectas de apoyo, como la asesoría en el hogar (por ejemplo: brindar consejos) (Davis y Lambie, 2005). De la misma manera, a medida que los hijos crecen, el establecimiento externo de normas y la enseñanza explícita de habilidades van perdiendo importancia frente a formas de interacción diferentes que permiten a los estudiantes un rol protagónico en la toma de decisiones (Morales Castillo y Dávila, 2018).

4.3. Preguntas de investigación

Tanto las características del estudiante (desarrollo infantil temprano, gusto por la lectura y malestar socioafectivo) como las prácticas de involucramiento parental en el hogar y en la escuela constituyen factores relevantes en la construcción de aprendizajes durante la educación primaria. El presente estudio, de naturaleza longitudinal, permite examinar cómo estos factores se asocian con el desempeño académico de los estudiantes, controlando por el rendimiento previo en 2.º grado de primaria para aislar sus efectos propios. De manera complementaria, el análisis de los estadísticos descriptivos de las variables de interés y su comparación según estratos clave (sexo, nivel socioeconómico, tipo de gestión de la escuela y área geográfica) resulta fundamental para caracterizar la distribución de estos factores y del desempeño académico. Asimismo, en aquellas variables para las que se contó con más de una medición, se compararon los puntajes entre años de evaluación, lo que permitió describir cambios y continuidades en el tiempo y aportar evidencia sobre la evolución de estas dimensiones a lo largo de la educación primaria. Comprender dichas relaciones, diferencias y variaciones temporales es relevante para orientar políticas y estrategias de acompañamiento que favorezcan trayectorias

escolares más equitativas, sostenidas y sensibles a las necesidades de los niños desde los primeros grados de la educación primaria. En este marco, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se caracterizan descriptivamente los factores individuales del estudiante y del involucramiento parental, y qué diferencias se observan según estrato y momento en el tiempo?
2. ¿Cómo se relacionan los factores individuales del estudiante con el rendimiento en Lectura en 4.º grado de primaria?
3. ¿Cómo se relacionan los factores del involucramiento parental con el rendimiento en Lectura en 4.º grado de primaria?

4.4. Variables y medición

La definición operacional y el formato de respuesta de los factores individuales del estudiante se encuentran en la tabla 4.1.

Tabla 4.1 Descripción de los factores individuales del estudiante

Variable	Descripción
Desarrollo infantil temprano	Se midió por medio de preguntas dirigidas a la familia acerca de las características del desarrollo del estudiante en su primera infancia. Se emplearon cinco enunciados con una escala de respuesta de tres puntos: “no”, “no lo sé” y “sí”. Un mayor puntaje en esta escala refleja mayores dificultades en el desarrollo infantil temprano del estudiante.
Malestar socioafectivo en el aprendizaje	Se midió por medio de preguntas orientadas a evaluar la percepción de los padres de familia acerca del estado de ánimo del estudiante en el contexto de enseñanza y aprendizaje. Se usaron cinco enunciados con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos: “nunca o casi nunca”, “pocas veces”, “muchas veces”, “siempre o casi siempre”. Un mayor puntaje en esta escala refleja un mayor malestar del estudiante.
Gusto por la lectura	Se midió por medio de preguntas orientadas a evaluar la percepción de los padres de familia acerca del gusto y la motivación del estudiante hacia la lectura. Se usaron cuatro enunciados con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos: “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Un mayor puntaje en esta escala refleja un mayor gusto por la lectura del estudiante.

Fuentes: Cuestionarios a la familia de 2.º y 4.º grado de primaria, EM 2022 y ENLA 2024
 Nota. La variable malestar socioafectivo en el aprendizaje fue medida en ambos grados. Las variables desarrollo infantil temprano y gusto por la lectura fueron medidas en 4.º grado de primaria.

La definición operacional y el formato de respuesta de los factores del involucramiento parental se muestran en la tabla 4.2.

Tabla 4.2 Descripción de los factores del involucramiento parental

Variable	Descripción
Involucramiento educativo en el hogar	La variable se midió mediante preguntas a los padres de familia sobre la frecuencia con que apoyan a sus hijos en tareas escolares, conversan con ellos sobre su experiencia en la escuela y realizan actividades que pueden estimular el aprendizaje. Se evaluó por medio de siete ítems con una escala de respuesta tipo likert de cuatro puntos: “nunca o casi nunca”, “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre o casi siempre”. Un mayor puntaje en esta escala refleja una mayor frecuencia de actividades relacionadas con el involucramiento parental educativo en el hogar.
Interacción con los docentes	La variable se midió mediante preguntas a los padres de familia sobre la frecuencia con la que se comunican con los docentes de la escuela. Se evaluó por medio de cuatro ítems con una escala de respuesta tipo likert de cuatro puntos: “nunca o casi nunca”, “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre o casi siempre”. Un mayor puntaje en esta escala refleja una mayor frecuencia de interacción con los docentes del estudiante.
Participación en las actividades de la escuela	La variable se midió mediante preguntas a los padres de familia sobre la frecuencia con la que participan en distintas actividades o eventos de la escuela. Se evaluó por medio de seis ítems con una escala de respuesta tipo likert de cuatro puntos: “nunca o casi nunca”, “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre o casi siempre”. Un mayor puntaje en esta escala refleja una mayor frecuencia de participación en actividades de la escuela.
Expectativas educativas	Se preguntó a los padres de familia por el nivel educativo más alto que creen que alcanzará el estudiante. Se utilizó un enunciado con cinco opciones de respuesta: “terminará la primaria”, “terminará la secundaria”, “terminará una carrera técnica”, “terminará una carrera universitaria” y “terminará una maestría o doctorado”.

Fuentes: Cuestionarios a la familia de 2.º y 4.º grado de primaria, EM 2022 y ENLA 2024

Nota. Las tres variables fueron medidas en ambos grados.

4.5. Estrategia analítica

Con el objetivo de caracterizar la distribución de las variables de interés, se calcularon las proporciones de respuesta para cada una de las opciones de las escalas utilizadas. Asimismo, para examinar las diferencias según estrato (sexo, nivel socioeconómico, tipo de gestión de la escuela y área geográfica) y por

momento de medición (2.º y 4.º grado de primaria), en correspondencia con la primera pregunta de investigación, se analizaron las diferencias de medias en los índices contruidos para cada variable¹⁶.

Los puntajes de índices evaluados en más de una ocasión fueron previamente equiparados mediante una calibración conjunta de ambas mediciones, con el fin de garantizar la comparabilidad temporal y evitar que las diferencias observadas respondan a cambios en la escala de medición antes que a variaciones reales en los constructos evaluados.

A fin de examinar la relación entre los factores individuales del estudiante y el involucramiento parental con el desempeño en Lectura en 4.º grado de primaria (preguntas 2 y 3), se estimaron distintos modelos multinivel con interceptos aleatorios al nivel de la escuela¹⁷. Se aplicó una estrategia escalonada para el ajuste de los modelos, incorporando los predictores agrupados temáticamente en cuatro bloques: (1) modelo nulo; (2) variables individuales del estudiante; (3) variables del involucramiento parental; (4) variables de control (sexo, índice socioeconómico y cambio de escuela); y (5) rendimiento previo.

Es importante mencionar que la incorporación del rendimiento previo como variable de control en modelos que buscan estimar las relaciones entre distintos predictores y los resultados de aprendizaje hace posible controlar diferencias iniciales entre los estudiantes, así como por características no observadas que podrían relacionarse con dicho aprendizaje. De esa manera, se mitigan posibles sesgos en los modelos estadísticos y se obtienen estimaciones más precisas (Caro et al., 2018; Marks, 2017).

Se emplearon los índices de bondad de ajuste AIC y BIC para comparar el ajuste de los modelos estimados. En ambos casos, valores más bajos sugieren un mejor ajuste del modelo a los datos. Estos índices permitieron distinguir la importancia relativa de los diferentes conjuntos de variables en la explicación del rendimiento en Lectura. Con el fin de facilitar la interpretación de los resultados, se presentan coeficientes estandarizados; para ello, tanto el rendimiento como las variables continuas fueron estandarizados previamente ($M = 0$, $DE = 1$). Estos coeficientes dan cuenta del cambio esperado en desviaciones estándar para el rendimiento en Lectura por cada incremento de una desviación estándar en los predictores. Finalmente, los modelos se ajustaron con el paquete WeMix (Bailey et al., 2024) en el entorno R versión 4.3.1 (R Core Team, 2025).

¹⁶Para estimar los índices correspondientes a las variables de estudio, se utilizaron AFC para ítems politómicos ordenados. Tras cotejar el adecuado ajuste a los datos, se estimaron puntajes factoriales derivados de estos modelos. Es importante mencionar que en algunos de los estratos estudiados los errores estándar son muy pequeños, por lo que las barras de error no son visibles en los gráficos.

¹⁷Previamente, se realizó un análisis de correlaciones ponderadas entre las variables estudiadas (ver anexo D.7)

4.6. Resultados

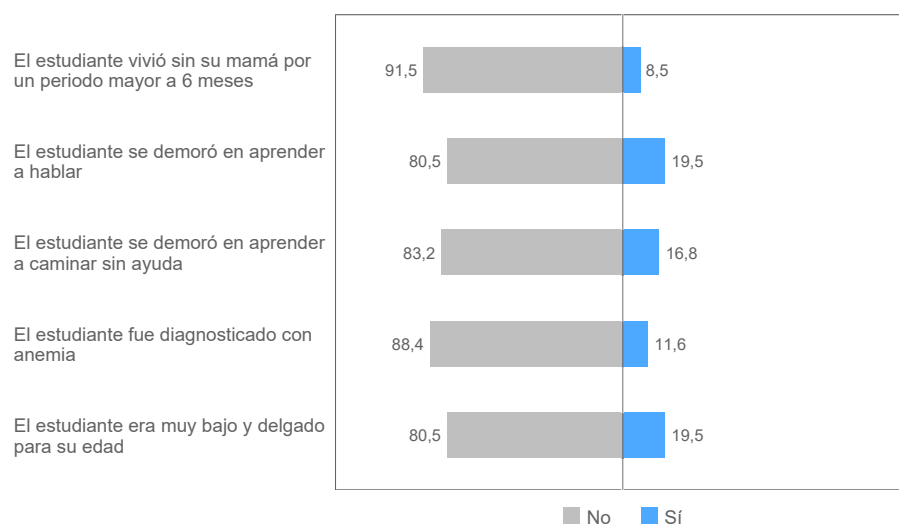
4.6.1. Estadísticos descriptivos

En esta sección se presentan resultados a nivel descriptivo para todas las variables examinadas. Esto incluye la distribución de las respuestas a los instrumentos utilizados y las diferencias en los índices correspondientes a cada variable según estratos. Con estos resultados, se busca responder a la primera pregunta de investigación.

4.6.1.1. Desarrollo infantil temprano

Esta variable se recogió en 4.º grado de primaria. Como se observa en la figura 4.2, a nivel nacional, aproximadamente una de cada cinco familias reportó que el estudiante tuvo alguna dificultad en su desarrollo infantil temprano. Así, por ejemplo, el 19,5 % reportó que el estudiante se demoró en aprender a hablar y que era muy bajo y delgado para su edad.

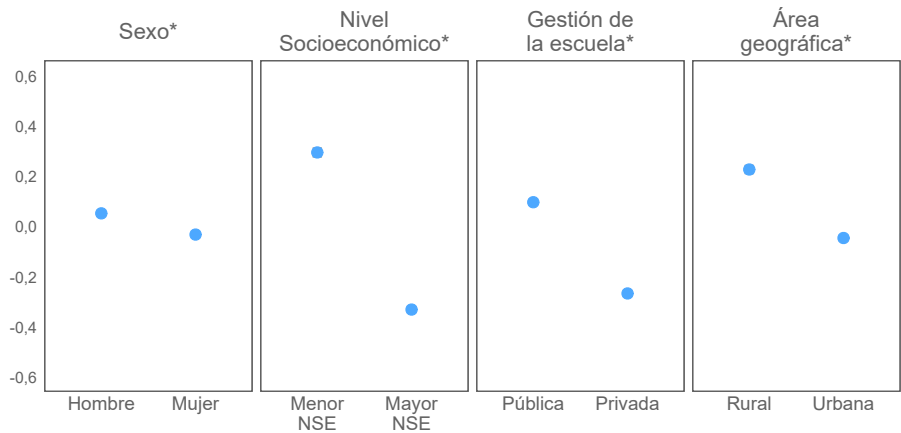
Figura 4.2 Distribución de estudiantes según respuestas de la familia a los ítems de la escala de desarrollo infantil temprano (%)



Nota. Los puntajes de "no" y "no lo sé" se agruparon bajo la opción "no".

Los puntajes en el índice de desarrollo infantil temprano según estratos aparecen en la figura 4.3. Los estudiantes del área rural y aquellos provenientes de escuelas de gestión pública reportaron mayores dificultades durante la etapa temprana de desarrollo en relación con sus pares en el área urbana y en escuelas privadas. Asimismo, se observa que los padres con menor nivel socioeconómico reportan con mayor frecuencia que sus hijos presentaron dificultades en el desarrollo durante sus primeros años de vida.

Figura 4.3 Puntajes promedio e intervalos de confianza del índice de desarrollo infantil temprano según estratos



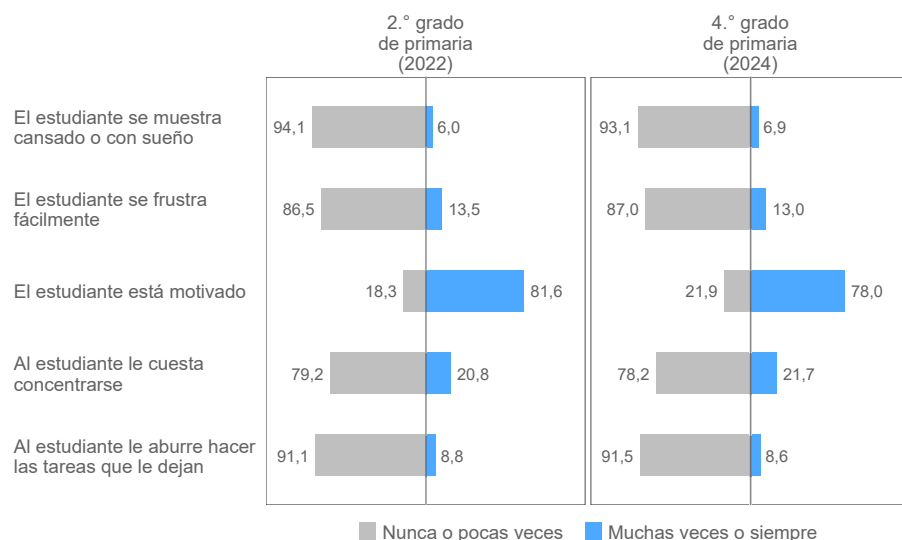
*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. Los intervalos de confianza corresponden al 95,0 %. El anexo D.1 presenta las cifras empleadas en la elaboración de esta figura.

4.6.1.2. Malestar socioafectivo en el aprendizaje

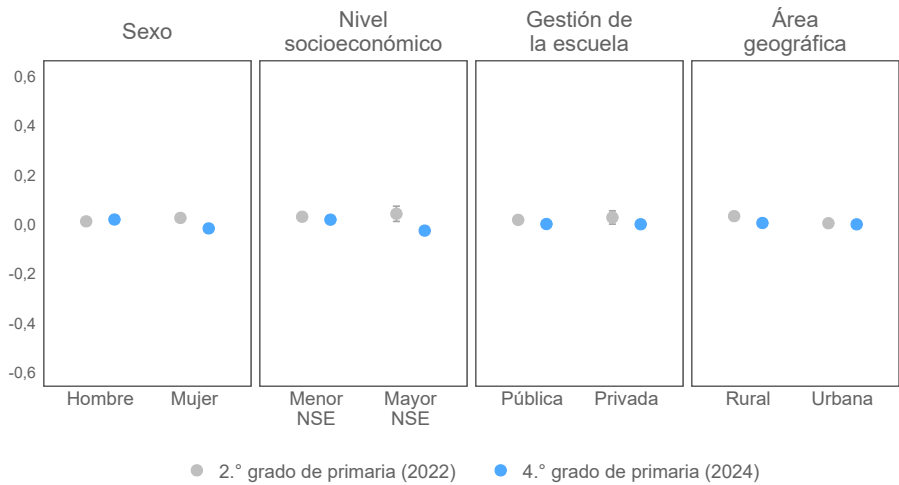
La escala de malestar socioafectivo empleada en este estudio cuenta con dos mediciones en el tiempo. La percepción de los padres de familia sobre el malestar socioafectivo de sus hijos se mantuvo mayormente estable entre 2.º y 4.º grado de primaria (ver figura 4.4). Por ejemplo, en 2022 el 20,8 % reportó que al estudiante le cuesta concentrarse muchas veces o siempre al realizar sus actividades escolares, cifra que pasó a ser de 21,7 % en 2024. El ítem que mostró mayor variación fue el relacionado con la motivación: en 2022, el 81,6 % de los padres reportaron que sus hijos se encontraban motivados, pero la cifra bajó a 78,0 % en 2024.

Figura 4.4 Distribución de estudiantes según respuestas de la familia a los ítems de la escala de malestar socioafectivo en el aprendizaje (%)



Los puntajes en el índice de malestar socioafectivo según estratos para ambos grados se muestran en la figura 4.5. Las diferencias observadas son muy pequeñas entre los estratos sexo, nivel socioeconómico, área y gestión. Las mayores variaciones se observaron en el grupo de mayor NSE y en el de estudiantes mujeres (en ambos casos, los puntajes disminuyeron); sin embargo, los tamaños del efecto de dichas disminuciones fueron pequeños.

Figura 4.5 Puntajes promedio e intervalos de confianza del índice de malestar socioafectivo en el aprendizaje según estratos

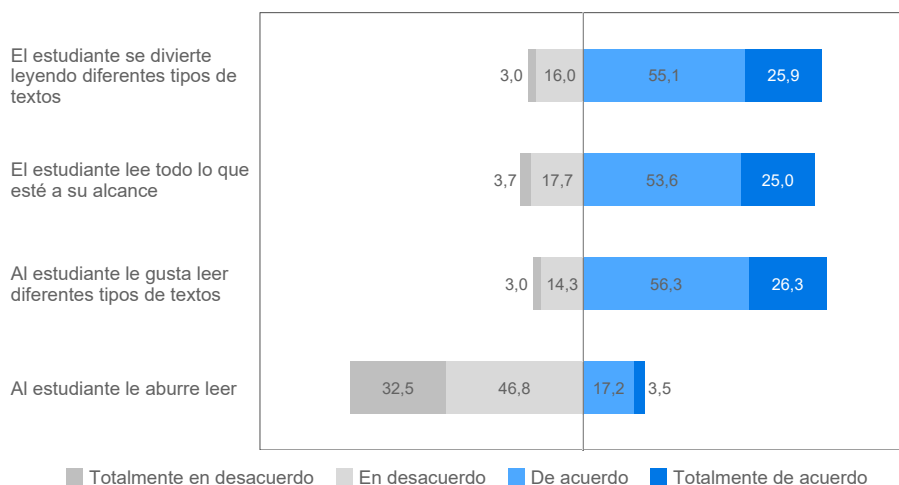


Nota. Los intervalos de confianza corresponden al 95,0 %. El anexo D.2 presenta las cifras empleadas en la elaboración de esta figura.

4.6.1.3. Gusto por la lectura

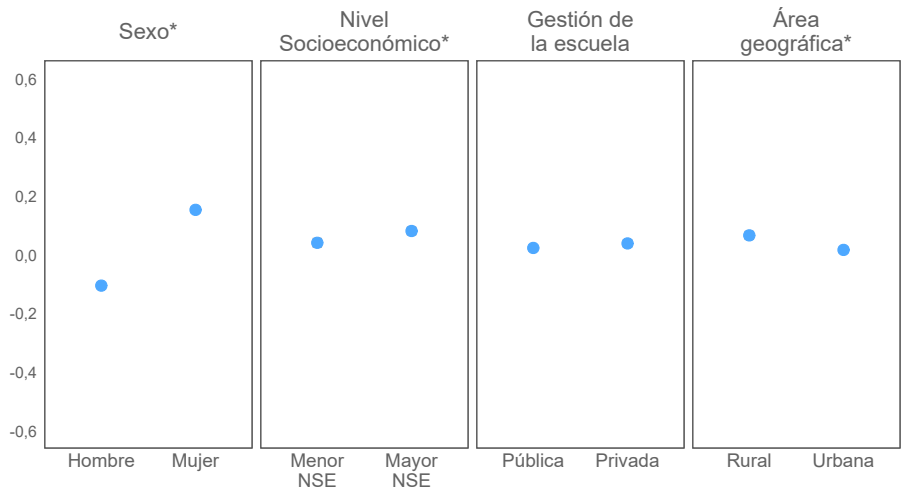
La escala de gusto por la lectura recogió información en 4.º grado de primaria. La figura 4.6 muestra que, en las familias, se reportó que los estudiantes contaban con un alto nivel de gusto por la lectura. Así, más del 80,0 % reportó que los estudiantes se divierten y gustan de leer diferentes tipos de texto. Finalmente, un porcentaje minoritario, aunque importante (20,7 %), reportó que al estudiante le aburre leer.

Figura 4.6 Distribución de estudiantes según respuestas de la familia a los ítems de la escala de gusto por la lectura (%)



Los puntajes en el índice de gusto por la lectura según estratos aparecen en la figura 4.7. En este caso, las diferencias entre estratos fueron muy pequeñas, con excepción de las diferencias por sexo. Así, se pudo observar que las estudiantes mujeres reportan un mayor gusto por la lectura que los estudiantes hombres, lo cual guarda consistencia con lo reportado por la literatura (Minedu, 2024f; Mol y Jolles, 2014; OECD, 2019).

Figura 4.7 Puntajes promedio e intervalos de confianza del índice de gusto por la lectura según estratos



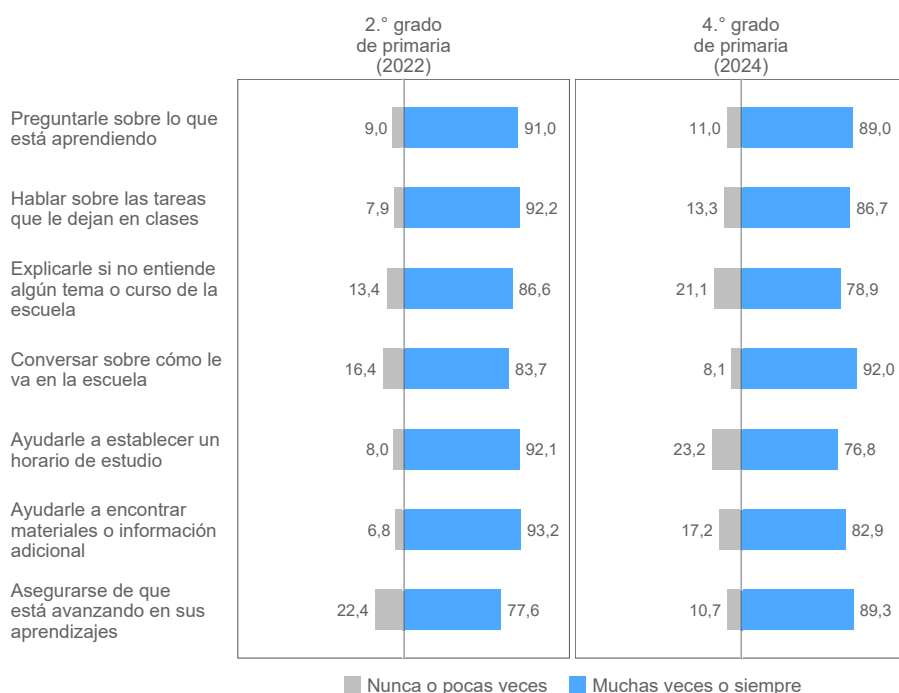
*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. Los intervalos de confianza corresponden al 95,0 %. El anexo D.3 presenta las cifras empleadas en la elaboración de esta figura.

4.6.1.4. Involucramiento educativo en el hogar

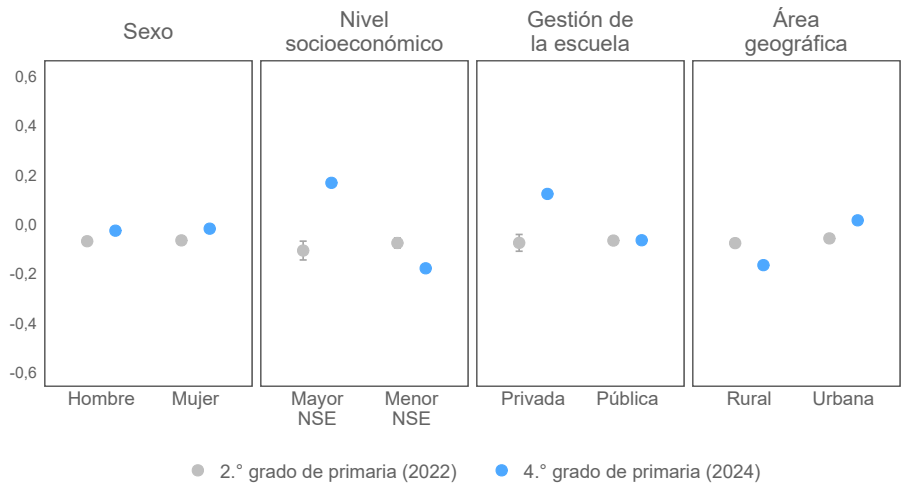
Tal como se muestra en la figura 4.8, el involucramiento en el hogar, referido al apoyo en tareas escolares y al interés expresado en diversos aspectos de la experiencia escolar de sus hijos, fue evaluado tanto en 2.º como en 4.º grado de primaria. El cambio entre ambas mediciones fue, por lo general, bastante pequeño, con más de tres cuartas partes de las familias reportando realizar estas actividades muchas veces o siempre. Las mayores disminuciones se observaron en la frecuencia con que los padres hablaban con sus hijos sobre las tareas que les dejan en clase (de 92,2 % a 86,7 %) y con la que les explican si no entienden algún tema en la escuela (de 86,6 % a 78,9 %).

Figura 4.8 Distribución de estudiantes según respuestas de la familia a los ítems de la escala de involucramiento educativo en el hogar (%)



Los puntajes en el índice de involucramiento educativo en el hogar según estratos para ambos años se muestran en la figura 4.9. Se observa un mayor involucramiento educativo en los hogares del área urbana, en escuelas de gestión privada y en los grupos de nivel socioeconómico más alto. Al comparar los resultados de 2022 y 2024, se aprecian cambios en algunos estratos específicos; en particular, el involucramiento parental aumenta ligeramente en el área urbana y en los hogares de nivel socioeconómico más alto, mientras que en los contextos rurales y de escuelas públicas los puntajes se mantienen o presentan una leve disminución.

Figura 4.9 Puntajes promedio e intervalos de confianza del índice de involucramiento educativo en el hogar según estratos

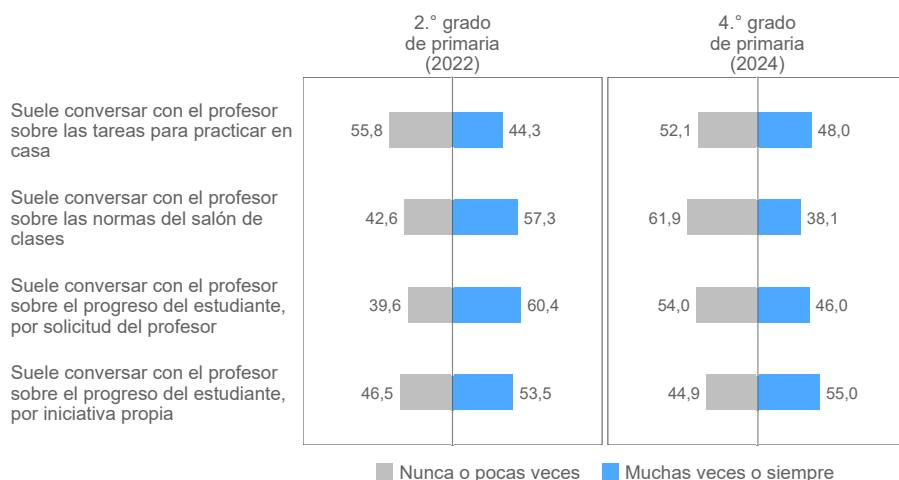


Nota. Los intervalos de confianza corresponden al 95,0 %. El anexo D.4 presenta las cifras empleadas en la elaboración de esta figura.

4.6.1.5. Interacción con los docentes

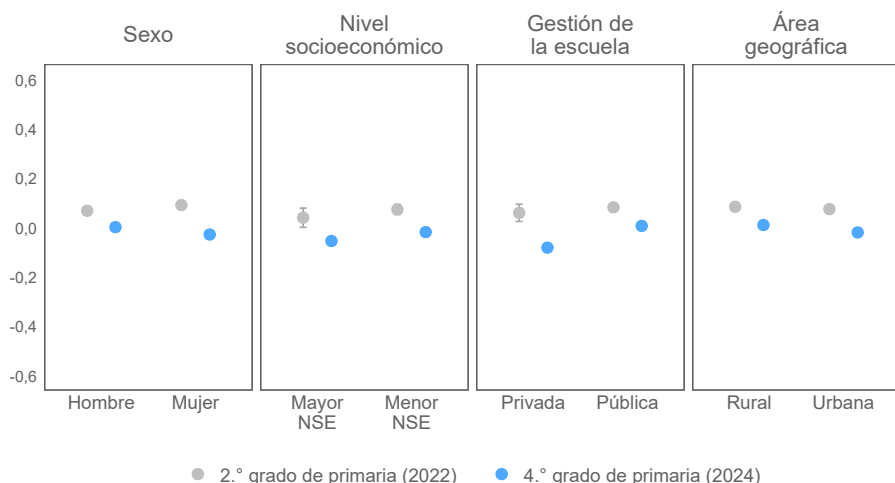
La figura 4.10 muestra las tasas de respuesta a la escala de interacción con los docentes en 2.º y 4.º grado de primaria en ambos años. Se observaron disminuciones significativas en algunos de los ítems. Por ejemplo, la actividad de conversar con el profesor sobre las normas del salón de clases disminuyó del 57,3 % al 38,1 % entre 2022 y 2024. Una disminución similar se observó para la actividad de conversar con el profesor sobre el progreso del estudiante por solicitud del profesor.

Figura 4.10 Distribución de estudiantes según respuestas de la familia a los ítems de la escala de interacción con los docentes (%)



Los puntajes en el índice de interacción con los docentes según estratos para ambos años aparecen en la figura 4.11. Los resultados no muestran mayores diferencias por estrato en esta variable. En contraste, sí se pudieron observar disminuciones significativas en todos los estratos entre ambos años.

Figura 4.11 Puntajes promedio e intervalos de confianza del índice de interacción con los docentes según estratos

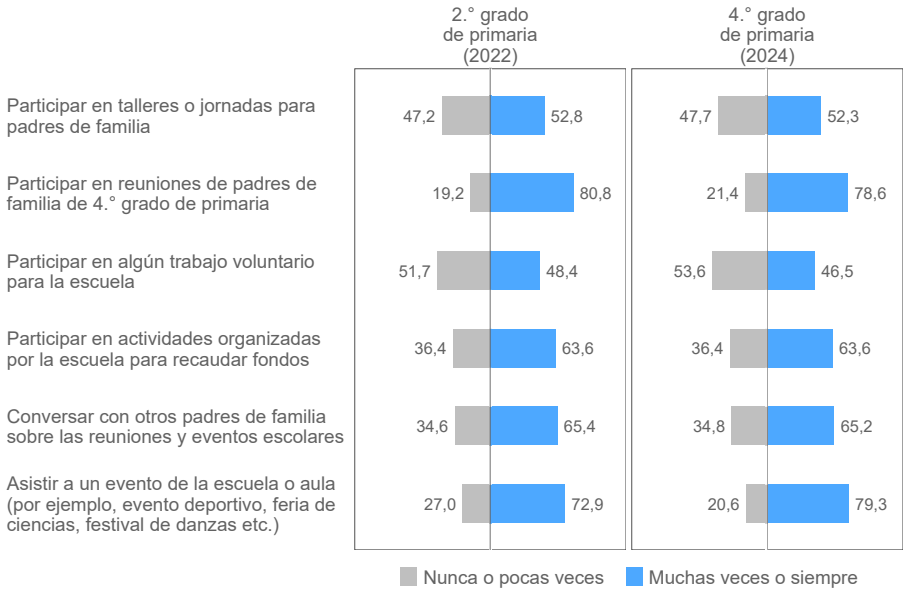


Nota. Los intervalos de confianza corresponden al 95,0 %. El anexo D.5 presenta las cifras empleadas en la elaboración de esta figura.

4.6.1.6. Participación en las actividades de la escuela

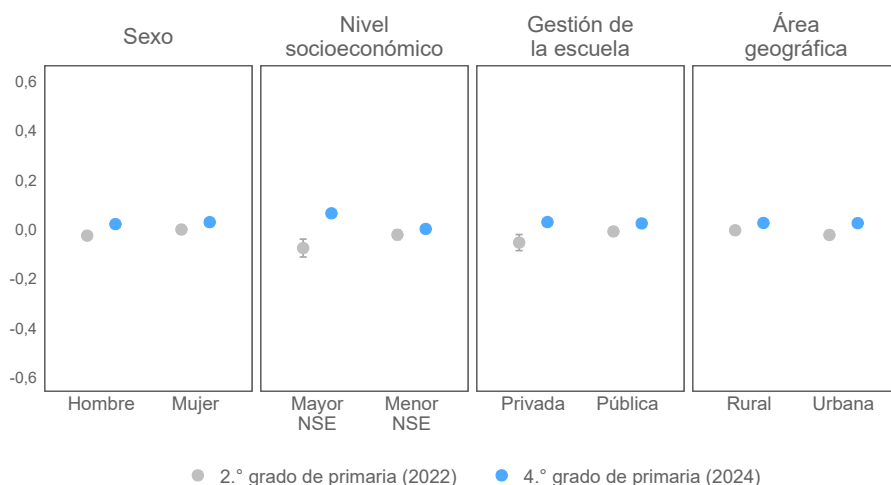
Con relación a la participación de los padres de familia en las actividades de la escuela, se encontró que su frecuencia aumentó entre 2022 y 2024; por ejemplo: el porcentaje de padres que reportó asistir a un evento de la escuela o del aula, aumentó de 72,9 % a 79,3 %. Otras actividades, sin embargo, como participar en reuniones de padres de familia o participar en algún trabajo voluntario para la escuela, disminuyeron ligeramente entre 2.º y 4.º grado.

Figura 4.12 Distribución de estudiantes según respuestas de la familia a los ítems de la escala de participación en las actividades de la escuela (%)



La figura 4.13 muestra los puntajes en el índice de participación en actividades de la escuela, según estratos. Aquí se observa que las familias de estudiantes de menor nivel socioeconómico participan menos en actividades de la escuela que las familias con mayor NSE; asimismo, se observa un aumento en este último grupo entre 2.º y 4.º grado (algo similar a lo que ocurre en familias cuyos hijos asisten a escuelas privadas). Finalmente, si bien se observó un ligero incremento entre 2022 y 2024, no se observaron mayores diferencias según estratos en cada uno de estos años.

Figura 4.13 Puntajes promedio e intervalos de confianza del índice de participación en las actividades de la escuela según estratos

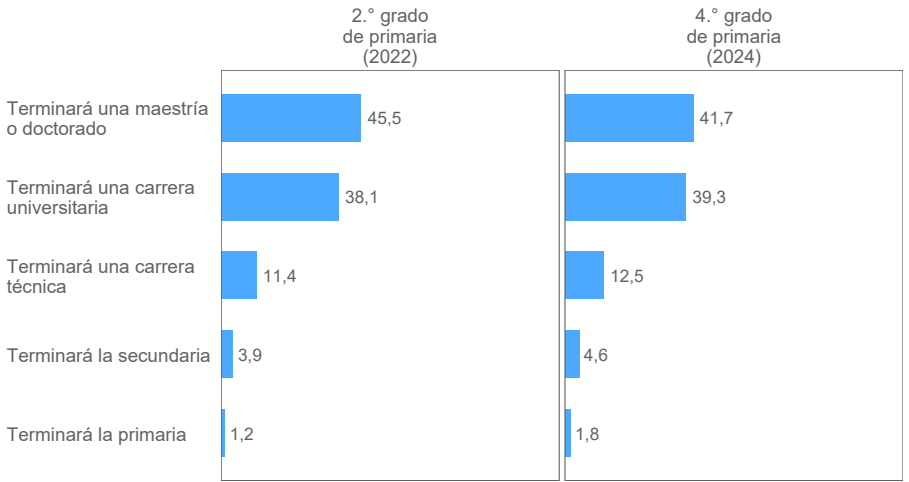


Nota. Los intervalos de confianza corresponden al 95,0 %. El anexo D.6 presenta las cifras empleadas en la elaboración de esta figura.

4.6.1.7. Expectativas educativas

Las expectativas educativas de los padres cambiaron levemente entre 2.º y 4.º grado de primaria. Por ejemplo: el porcentaje de padres que esperan que sus hijos terminen una maestría o un doctorado disminuyó del 45,5 % al 41,7 %. Por el contrario, la proporción de padres que esperan que sus hijos terminen una carrera técnica se incrementó de 11,4 % a 12,5 %. La figura 4.14 muestra las variaciones en las expectativas académicas de los padres entre 2.º y 4.º grado de primaria.

Figura 4.14 Distribución de estudiantes según respuestas de la familia a los ítems de la escala de expectativas educativas (%)



4.6.2. Modelos de factores asociados

La tabla 4.3 presenta los coeficientes de los modelos de regresión multinivel para cada una de las variables correspondientes a los factores individuales del estudiante y de su contexto familiar. La primera columna (1) corresponde al modelo nulo; el modelo (2) incorpora los factores individuales del estudiante (desarrollo infantil temprano, malestar socioafectivo en el aprendizaje y gusto por la lectura); el modelo (3) añade las variables del involucramiento parental (involucramiento parental educativo en el hogar, interacción con los docentes, participación en las actividades de la escuela y expectativas académicas); el modelo (4) incorpora las siguientes variables de control: sexo e ISE, así como cambio de escuela entre 2.º y 4.º grado; finalmente, el modelo (5) incluye el rendimiento previo del estudiante. Es decir, los resultados obtenidos en Lectura en 2.º grado de primaria.

Con relación a los factores individuales del estudiante (modelo 2), se encontraron asociaciones negativas con el rendimiento en 4.º grado de primaria para el malestar socioafectivo y los problemas en el desarrollo infantil temprano; en contraste, se obtuvo una relación positiva para el gusto por la lectura. Estos coeficientes prácticamente no variaron con la incorporación de los factores del involucramiento parental (modelo 3) ni con la incorporación de las variables de control (modelo 4). Sin embargo, tras la incorporación del rendimiento previo en Lectura (modelo 5), los coeficientes se redujeron de manera notable.

Respecto del involucramiento parental (modelo 3), se encontraron asociaciones positivas para las variables de involucramiento parental educativo en el hogar y

participación en actividades escolares (ambas con tamaños del efecto cercanos a cero), y de expectativas educativas (este fue el coeficiente de mayor tamaño). Por su parte, se encontró una asociación negativa con el rendimiento para la variable de interacción con los docentes. Al igual que en los factores individuales, los coeficientes de estas variables prácticamente no se vieron alterados tras la incorporación de las variables de control (modelo 4). Sin embargo, sí se observó una marcada disminución luego de incorporar el rendimiento previo en 2.º grado (modelo 5).

Vale la pena destacar los cambios observados en las variables de control (modelo 4) luego de la incorporación del rendimiento previo (modelo 5). Por un lado, la asociación pequeña y negativa observada para la variable cambio de escuela se redujo a cero y perdió significancia estadística; el caso opuesto se observó para la variable sexo, que pasó a ser significativa luego de la introducción del rendimiento previo. En ambos casos, se trata de coeficientes cuyos tamaños del efecto son bastante pequeños. En el caso del ISE, su magnitud se redujo en una cuarta parte luego de incorporar el rendimiento previo.

Tabla 4.3 Modelos multinivel para factores individuales del estudiante, factores del involucramiento parental y rendimiento en 4.º grado de primaria

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Intercepto	-0,15*	-0,03*	-0,10*	-0,02	0,02*
	(0,01)	(0,01)	(0,01)	(0,01)	(0,01)
Desarrollo infantil temprano		-0,09*	-0,08*	-0,06*	-0,01*
		(0,00)	(0,00)	(0,01)	(0,00)
Malestar socioafectivo en el aprendizaje		-0,16*	-0,15*	-0,15*	-0,05*
		(0,01)	(0,01)	(0,01)	(0,00)
Gusto por la lectura		0,14*	0,13*	0,13*	0,04*
		(0,01)	(0,01)	(0,01)	(0,00)
Involucramiento educativo en el hogar			0,03*	0,02*	0,00
			(0,01)	(0,01)	(0,00)
Interacción con docentes			-0,10*	-0,10*	-0,03*
			(0,01)	(0,01)	(0,01)
Participación en actividades escolares			0,04*	0,04*	0,01
			(0,01)	(0,01)	(0,01)
Expectativas educativas (posgrado)			0,22*	0,17*	0,05*
			(0,01)	(0,01)	(0,01)
Sexo (mujer)				-0,00	-0,03*
				(0,01)	(0,00)
ISE				0,21*	0,05*
				(0,01)	(0,00)
Cambió de escuela				-0,04*	-0,00
				(0,02)	(0,01)
Rendimiento previo en 2.º grado					0,74*
					(0,00)
<i>Componentes de varianza</i>					
Varianza residual	0,75	0,68	0,67	0,66	0,30
Varianza entre escuelas	0,30	0,22	0,18	0,10	0,02
<i>Índices de ajuste</i>					
AIC	1 451 875	970 420	927 926	719 715	484 552
BIC	1 451 904	970 476	928 020	719 834	484 680

* $p < 0,05$.

Nota. Coeficientes estandarizados; errores estándar entre paréntesis.

Para analizar los resultados por estrato, se ajustaron modelos independientes para estudiantes de escuelas privadas, escuelas públicas urbanas y escuelas públicas rurales (ver anexo D.8). Aunque los patrones generales del modelo con datos nacionales se mantienen estables entre los tres estratos, se observan diferencias en la magnitud y dirección de algunos efectos. En particular, el ISE y las expectativas educativas muestran efectos más pronunciados en el sector público rural. De modo similar, la interacción con docentes presenta un efecto negativo en las escuelas

públicas, mientras que no es significativo en las escuelas privadas. Por otro lado, la variable cambio de escuela evidencia un comportamiento claramente diferenciado: mientras en el ámbito público urbano se asocia a un menor desempeño, en el público rural presenta un efecto positivo.

4.7. Discusión

El presente capítulo analizó la relación entre factores individuales del estudiante y del involucramiento parental con el rendimiento en Lectura en 4.º grado de primaria. En primer lugar, se describió la distribución de respuestas a las escalas, así como sus diferencias según estrato y momentos de evaluación. Luego, se estimaron modelos de regresión multinivel (nacionales y por estratos de la escuela) para examinar la relación de estas variables con el rendimiento en Lectura en 4.º grado, controlando por el rendimiento previo en 2.º grado.

Respecto de la distribución de respuestas en las escalas, las diferencias observadas según estratos replicaron patrones previamente documentados en la literatura nacional (Minedu, 2018b, 2024f, 2025b). Las familias de estudiantes del ámbito rural, de gestión pública y de menor NSE reportaron mayores dificultades en el desarrollo infantil temprano de los estudiantes, menor involucramiento educativo en el hogar y expectativas académicas más limitadas en comparación con sus contrapartes urbanas, de escuelas privadas y de mayor NSE. Estos patrones coinciden con estudios que evidencian que el sistema educativo peruano enfrenta altos niveles de inequidad, donde factores como la pobreza, el nivel de educación de los padres, el origen étnico y la residencia rural se asocian sistemáticamente con la permanencia escolar y el logro de aprendizajes (Cueto, Escobal et al., 2018; Rentería, 2019).

Con relación a los resultados en desarrollo infantil temprano, estos son coherentes con lo observado en el módulo DIT de la ENDES 2023, que evidencia desigualdades por ámbito, región, educación materna y nivel socioeconómico en indicadores claves como anemia y desnutrición crónica (INEI, 2023). Es necesario asegurar mejores condiciones tempranas en los estudiantes, especialmente en aquellos que viven en situaciones de desventaja social y económica, pues estas brechas tienden a acumularse y volverse irreversibles (de Camargo et al., 2024; Zerga et al., 2022).

En cuanto al sexo del estudiante, las familias reportan que las niñas muestran un mayor gusto por la lectura que los niños. Este hallazgo coincide con lo encontrado en PISA 2018 (Minedu, 2022) y con evidencias de evaluaciones nacionales que muestran mayores niveles de motivación hacia la lectura entre las niñas (Minedu, 2024d). En el marco del estudio longitudinal, será importante examinar si esta disposición inicial de las niñas hacia la lectura cambia a lo largo de la escolaridad y con qué factores se relaciona.

Sobre las comparaciones en el tiempo, si bien entre 2022 y 2024 se observaron cambios en los factores analizados, estos fueron pequeños. En particular, la interacción de las familias con los docentes y las expectativas educativas familiares disminuyeron ligeramente, mientras que el involucramiento educativo en el hogar y la participación en actividades escolares tuvieron incrementos leves. Estos resultados son coherentes con estudios previos que señalan que el involucramiento parental es alto en los primeros años de escolaridad, para luego seguir una tendencia decreciente (Koivuhovi et al., 2025; Park et al., 2017). Sin embargo, esto podría ser causado por cambios en la forma del involucramiento; por ejemplo: pasar de la participación directa en actividades escolares al fomento de la autonomía en los estudios (Froiland, 2011; Koivuhovi et al., 2025).

Estos hallazgos invitan a reflexionar sobre cómo las familias ajustan sus expectativas y estrategias de apoyo en función del momento de la trayectoria escolar de sus hijos. Por ello, uno de los desafíos más relevantes para la implementación de cualquier programa orientado a padres de familia consiste en identificar qué dimensiones del involucramiento parental tienen una mayor relación con los resultados académicos de los estudiantes en diferentes momentos de su escolaridad (Goodall, 2018).

En cuanto a los modelos de regresión multinivel, los bloques de variables individuales (malestar socioafectivo, desafíos de desarrollo infantil temprano y gusto por la lectura) y de involucramiento parental (interacción con el docente, participación en la escuela, involucramiento en el hogar y expectativas educativas) mostraron una relación significativa con el rendimiento en 4.º grado de primaria. Al incluir las variables de control, ciertas variables destacaron por su consistencia y relevancia. Particularmente, el gusto por la lectura, el malestar socioafectivo en el aprendizaje y las expectativas educativas familiares emergen como variables claves para comprender las diferencias de desempeño entre estudiantes.

La relación positiva entre el gusto por la lectura y el rendimiento académico ha sido documentada previamente en investigaciones nacionales e internacionales (Minedu, 2025b; Mullis et al., 2017; OECD, 2019). Además, la evidencia proveniente de estudios longitudinales sustenta esta relación: los estudiantes que reportan un mayor disfrute e interés por la lectura son más propensos a leer por voluntad propia, lo que contribuye al desarrollo de su competencia lectora (Klauda y Guthrie, 2015; Schiefele et al., 2016).

Por otro lado, el malestar socioafectivo se asoció negativamente con el rendimiento en Lectura. Es decir, las familias que reportaron que sus hijos se muestran cansados o poco motivados al realizar sus actividades escolares suelen tener un menor rendimiento. Este resultado va en línea con evidencia internacional que señala que el bienestar emocional es un predictor relevante para el logro de aprendizajes. Menores niveles de malestar favorecerían el desarrollo de competencias

socioemocionales como la autoconciencia, la confianza y la autorregulación, que contribuyen al logro de aprendizajes (Choi et al., 2015; Durlak et al., 2011).

Respecto de las expectativas educativas de la familia, estas mostraron una relación positiva con el rendimiento. Las expectativas educativas de los padres tienen un efecto directo sobre el nivel de involucramiento familiar; este, a su vez, tiene un efecto directo y positivo sobre el desempeño académico, incluso después de controlar por el rendimiento previo (Englund et al., 2004). Con los siguientes hitos del estudio, se podrá evaluar el carácter dinámico y bidireccional de la relación entre ambas variables, ya que se ha documentado que el rendimiento también puede ser un predictor de las expectativas educativas de los padres (Goldenberg et al., 2001).

Por su parte, el involucramiento parental muestra un patrón diferenciado: la participación en actividades de la escuela se asoció de manera positiva con el rendimiento, mientras que la interacción con los docentes mostró una relación negativa. Esto sugiere que dichas interacciones pueden producirse como respuesta a dificultades académicas o conductuales. Por ejemplo, ante un menor rendimiento del estudiante, aumenta la probabilidad de que los docentes convoquen a los padres; el mayor contacto con los docentes podría ser consecuencia de un bajo desempeño del estudiante.

Las variables de gusto por la lectura, malestar socioafectivo en el aprendizaje y expectativas educativas también destacaron por su consistencia y relevancia en los análisis por estrato (escuelas privadas, escuelas públicas urbanas y escuelas públicas rurales). Es decir, independientemente del estrato escolar, los estudiantes con un mayor gusto por la lectura y cuyas familias tienen mayores expectativas educativas, suelen tener un mayor rendimiento, mientras que aquellos con un mayor malestar socioafectivo tienen un menor rendimiento. Sin embargo, se encuentran algunas diferencias: en las escuelas públicas rurales, el malestar socioafectivo en el aprendizaje presentó una asociación negativa de mayor magnitud que en las escuelas urbanas, lo que sugiere una vulnerabilidad particular de los estudiantes rurales frente a dificultades como la falta de concentración o el cansancio al estudiar.

El rendimiento previo en 2.º grado mostró la relación más fuerte con el desempeño en Lectura en 4.º grado, lo cual reafirma su papel como predictor crucial de resultados educativos posteriores (Koivuhovi et al., 2025; Powell et al., 2012). Al incluir esta variable, la contribución del ISE disminuyó de manera importante, lo cual indica que su relación con el desempeño académico está mediada, en buena medida, por logros alcanzados en etapas anteriores. Este resultado señala la importancia de seguir analizando el entramado de relaciones entre el rendimiento previo, el nivel socioeconómico y el rendimiento actual (Marks, 2023).

En algunas investigaciones, el rendimiento previo ejerce un efecto tan determinante que, al ser incluido en los modelos, las asociaciones positivas de otras variables con el logro académico se atenúan o, incluso, desaparecen (Domina, 2005). En este estudio, sin embargo, las variables analizadas —gusto por la lectura, malestar socioafectivo y expectativas educativas— conservaron asociaciones significativas e independientes con el rendimiento en 4.º grado de primaria, incluso después de incorporar el desempeño previo y el ISE en el modelo. Aunque la inclusión de aquellas reduce notablemente la magnitud de sus efectos, las variables examinadas continúan explicando parte de las diferencias observadas. Por ejemplo, los estudiantes cuyos padres reportaron mayores niveles de malestar socioafectivo obtuvieron un rendimiento más bajo en 4.º grado, independientemente de cómo les fue en 2.º grado.

Por otro lado, el cambio de escuela mostró asociaciones diferenciadas con el rendimiento: negativa, en el contexto urbano; positiva, en el ámbito rural. Estas diferencias podrían deberse a la distinción entre la movilidad disruptiva, que es involuntaria, y la movilidad intencional, que refleja una decisión deliberada. En el contexto urbano, estudios previos han vinculado la movilidad estudiantil que ocurre dentro del año escolar con disminuciones en el rendimiento, poblaciones de bajos ingresos y un menor rendimiento futuro (Cohen et al., 2025; Mehana y Reynolds, 2004; Powers et al., 2025). En el ámbito rural, el cambio de escuela a menudo puede interpretarse como una movilidad intencional, especialmente en países como Perú, donde los alumnos rurales deben viajar o migrar a zonas urbanas para acceder a los siguientes niveles educativos debido a la limitada disponibilidad de escuelas y a la búsqueda de mejores escuelas en zonas urbanas (Ames y Rojas, 2010; Rojas Apaza et al., 2024). Esta migración actuaría como un mecanismo que resultaría más adelante en un mejor rendimiento (Ames y Rojas, 2010). Estas variaciones refuerzan la idea de que no todos los predictores operan de forma homogénea en contextos distintos, y que las intervenciones educativas deben considerar las particularidades de cada territorio para ser efectivas.

Se cuenta con algunas recomendaciones para los resultados de este hito. En primer lugar, que considerar diferentes dimensiones del involucramiento parental a lo largo de la escolaridad puede ser valioso para comprender el cambio en su relación con los resultados académicos de los estudiantes (Powell et al., 2012). Por lo tanto, para los próximos hitos del estudio, es importante incorporar otras formas de involucramiento parental, como la promoción de la autonomía (Froiland, 2011).

En segundo lugar; si bien los diseños longitudinales permiten analizar cambios a nivel intraindividual (es decir, cómo cambia el estudiante en el tiempo), el intervalo temporal y los momentos del primer hito (2.º y 4.º grado de primaria) no serían suficientes para capturar procesos evolutivos en las dinámicas individuales y familiares estudiadas. Al respecto, en el siguiente hito se contará con información

sobre el rendimiento de los estudiantes y sobre los factores asociados, proveniente de tres puntos en el tiempo: 2.º, 4.º y 6.º grado de primaria. Esto permitirá explorar con mayor precisión los cambios en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Estos resultados aportan evidencia para la discusión y el diseño de programas de orientación y acompañamiento familiar. En particular, se destaca: (1) la necesidad de considerar el rol de los factores afectivos en el aprendizaje; (2) la importancia de las expectativas educativas familiares como factor protector; y (3) la promoción del involucramiento parental educativo, centrado en la participación sostenida en actividades escolares y en el vínculo con los docentes. Asimismo, es importante generar evidencia adicional sobre los procesos de transición escolar, a fin de promover cambios de escuela más provechosos.

Responsable del capítulo

Hugo Bayona

Contribuciones al capítulo

AD: Conceptualización, Administración del proyecto, Supervisión, Revisión y edición. DH: Validación, Revisión y edición. GM: Revisión y edición. HB: Conceptualización, Gestión de los datos, Análisis, Investigación, Metodología, Software, Visualización, Escritura del borrador original. MM: Visualización.

Factores docentes asociados a los aprendizajes

Capítulo 5

El cambio en los aprendizajes a lo largo del tiempo no depende únicamente de factores individuales de los estudiantes; también está estrechamente vinculado a las condiciones del entorno escolar y a las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el aula. Las creencias, trayectorias y formas que adquiere el trabajo del docente pueden configurar entornos diferenciados que influyen en el desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes (Minedu, 2017e; Unesco, 2021). Además, se ha evidenciado que la acción docente puede tener efectos tanto en el rendimiento en el corto plazo, como en logros posteriores; por ejemplo: los ingresos económicos en la adultez y las oportunidades educativas, principalmente a través de su influencia acumulada en los aprendizajes y las trayectorias educativas (Chetty et al., 2014).

Las investigaciones que abordan el quehacer docente han prestado especial atención a las creencias pedagógicas y a las prácticas que implementan en el aula, en la medida en que se asocian con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Boonen et al., 2014). Las creencias orientan las decisiones pedagógicas cotidianas y pueden influir significativamente en las oportunidades de aprendizaje a las que acceden los estudiantes. En este marco, algunos estudios han explorado también el papel de la permanencia del docente con un mismo grupo de estudiantes, señalando que la continuidad en el tiempo puede reforzar la coherencia y estabilidad de estas prácticas pedagógicas, favoreciendo procesos de enseñanza-aprendizaje más sostenidos (Burke, 1996).

En este capítulo, a partir de la información reportada por docentes de 4.º grado de primaria, se analiza la relación entre tres factores vinculados con el quehacer docente y el aprendizaje de los estudiantes. Se estudian: (1) la permanencia del docente con el mismo grupo de estudiantes; (2) las creencias docentes sobre la evaluación; y (3) las prácticas implementadas cuando los estudiantes presentan dificultades en lectura, en particular aquellas orientadas a la repetición. En las siguientes secciones se presentan las definiciones conceptuales de las variables y sus principales antecedentes. Luego, se muestran los resultados descriptivos y se analiza la relación entre estas variables con el rendimiento de los estudiantes en el primer hito del estudio longitudinal. Finalmente, se discuten los hallazgos y sus implicancias para el sistema.

5.1. Permanencia del docente con el grupo

Esta variable alude a la continuidad del docente a cargo de un grupo de estudiantes por más de un año escolar¹⁸. Se piensa que esta continuidad podría facilitar el desarrollo de ciertos aspectos, como la calidad de la relación entre docente y estudiantes, el clima del aula y el rendimiento académico (Burke, 1996; Cistone y Shneyderman, 2004). Los efectos favorables podrían deberse, en parte, a la reducción del tiempo de adaptación mutua entre estudiantes y docente al inicio del año escolar (Cistone y Shneyderman, 2004). Algunos estudios han obtenido resultados en esa línea. En Chile, Albornoz et al. (2023) reportan una asociación positiva entre tener el mismo docente y la asistencia escolar, el comportamiento y los logros académicos de los estudiantes. De manera similar, en Estados Unidos, se ha encontrado que los estudiantes que permanecen con el mismo docente durante más de un grado suelen obtener ligeras mejoras en su rendimiento académico (A. J. Hill y Jones, 2018; Wedenoja et al., 2022).

Sin embargo, también se han advertido posibles consecuencias negativas asociadas con la permanencia docente. Por ejemplo, si la relación entre el docente y el grupo no es positiva, la permanencia podría prolongar dinámicas poco favorables para el aprendizaje y afectar el bienestar de los estudiantes (Jerrim y Menzies, 2024). Además, algunas investigaciones sugieren que la continuidad docente podría limitar la exposición de los estudiantes a diferentes estilos de enseñanza y perspectivas pedagógicas; restringiendo la diversidad de experiencias educativas (Cistone y Shneyderman, 2004). Por ello, el efecto de esta práctica parece depender no solo de la permanencia, sino también de la calidad de la interacción pedagógica y del contexto escolar en que se desarrolla.

La práctica de que un mismo docente enseñe al mismo grupo de estudiantes durante más de un año consecutivo es relativamente común en países como Alemania, China, Finlandia, Israel, Suecia o Japón (Albornoz et al., 2023; Jerrim y Menzies, 2024). En estos contextos, dicha continuidad suele estar respaldada por normas o prácticas institucionales que la promueven explícitamente. En el caso de Perú, no existe una norma específica que regule o fomente esta práctica; su ocurrencia respondería más bien a decisiones organizativas de cada escuela, a factores administrativos o a la disponibilidad de docentes. Por ello, se debe examinar empíricamente su posible relación con el rendimiento en el contexto nacional, donde la continuidad docente no es una práctica formalmente institucionalizada.

5.2. Creencias distantes del enfoque formativo

Diversos estudios han señalado que las creencias de los docentes, entendidas como convicciones personales fuertemente interiorizadas, pueden influir significativamente en sus prácticas pedagógicas (Barnes et al., 2015; Buehl y Beck,

¹⁸Esta práctica es conocida en la literatura internacional como *looping* (Burke, 1996).

2015). Entre estas prácticas, la evaluación ocupa un lugar central, en tanto que las creencias condicionan los contenidos que se priorizan, las metodologías empleadas y los objetivos asignados al proceso evaluativo (Brown, 2004; Hidalgo y Murillo, 2017).

En el Perú, estudios cualitativos han evidenciado diversas limitaciones en la forma en que los docentes conciben y aplican la evaluación, observándose en muchos casos una confusión entre fines formativos y sumativos. Esta confusión suele derivar en una mayor valoración de los productos acabados con el propósito de verificar si el estudiante aprendió o no, más que centrarse en el proceso de aprendizaje y el apoyo que requiere el estudiante para mejorar su desempeño (Eguren et al., 2019; E. León, 2018). Esta creencia dista de lo propuesto en el CNEB, el cual promueve una evaluación formativa orientada al desarrollo de aprendizajes complejos y la mejora continua (Minedu, 2017a).

Por otro lado, desde una perspectiva cuantitativa basada en autorreportes docentes, se identificó la presencia de creencias que priorizan una visión centrada en el producto final y con una mirada parcial del propósito de la retroalimentación (Minedu, 2025a). Precisamente, se encontró que los estudiantes cuyos docentes presentan este tipo de creencias tienden a obtener resultados más bajos en Lectura y Matemática¹⁹.

5.3. Prácticas pedagógicas centradas en la repetición

Las prácticas de repetición se basan en la copia reiterada de letras, palabras o frases, o en la lectura reiterada en voz alta con el objetivo de reforzar la fluidez en la lectura y la escritura (H. Li et al., 2025; Minedu, 2024e). En los primeros grados de la escolaridad, ciertas prácticas de repetición orientadas a la automatización de procesos básicos pueden contribuir a mejorar la velocidad y precisión de estos procesos, así como liberar recursos cognitivos que se destinan a la comprensión y la producción textual (Ding et al., 2020; Graham y Santangelo, 2014). No obstante, incluso en estos grados, una enseñanza exclusivamente centrada en la repetición como estrategia podría resultar limitada y, en consecuencia, afectar negativamente el desarrollo de la literacidad.

En grados más avanzados, este tipo de enfoque muestra efectos claramente desfavorables, especialmente para la lectura, al no promover una construcción activa de significado. Específicamente: la repetición mecánica, cuando no se articula con actividades de interpretación o reflexión, tiende a limitar el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de los textos, así como el

¹⁹En este documento, se emplea la misma variable de creencias docentes sobre la evaluación desarrollada en Minedu (2025a). En este documento se incorpora el rendimiento previo de los estudiantes, lo que permite profundizar el análisis de su relación con el progreso de los aprendizajes.

aprendizaje significativo y la transferencia de conocimientos a nuevos contextos (Cassany y Castellà, 2010; Ferreiro, 1993).

En el Perú, el uso de prácticas de repetición ha sido documentado en la literatura. Por ejemplo: en un estudio reciente del Minedu (2023b), realizado durante el periodo de educación remota por la pandemia de Covid-19 a partir de entrevistas y revisión de cuadernos, se identificaron prácticas docentes centradas en el dictado de palabras, la repetición de frases en cuadernos de caligrafía y énfasis en la ortografía. Este tipo de dinámicas refleja una enseñanza que privilegia la transcripción y el ejercicio repetitivo de la escritura, lo que puede limitar el aprendizaje significativo y dificultar la transferencia de conocimientos (Cassany y Castellà, 2010; Ferreiro, 1993).

En línea con ello, el documento de Minedu (2024e), a partir de un análisis de perfiles latentes, identificó que el 46,7 % de los docentes de 4.º grado de primaria se ubica en perfiles caracterizados por privilegiar prácticas de decodificación y repetición. En comparación con otros perfiles, estos docentes realizan con menor frecuencia actividades orientadas a la comprensión del sentido del texto y promueven con mayor frecuencia prácticas como el deletreo o la repetición de planas. Además, con relación a los aprendizajes, sus estudiantes obtienen, en promedio, resultados más bajos en comprensión lectora, incluso después de controlar por factores socioeconómicos.

5.4. Preguntas de investigación

La continuidad docente ha mostrado favorecer procesos relacionados con el aprendizaje, especialmente en contextos de interacciones pedagógicas de calidad (Albornoz et al., 2023; A. J. Hill y Jones, 2018; Wedenoja et al., 2022). En el Perú, no obstante, existe limitada evidencia sistemática tanto sobre la magnitud de la continuidad docente como sobre su relación con los aprendizajes. Por su parte, existe evidencia cualitativa y cuantitativa que sugiere la persistencia entre los docentes peruanos de creencias alejadas de una visión formativa de la evaluación, asociadas con menores logros de aprendizaje en los estudiantes (Eguren et al., 2019; E. León, 2018; Minedu, 2025a).

Asimismo, existe evidencia nacional que sugiere una relación entre la recurrencia a prácticas de repetición con la inhibición del desarrollo de una profunda comprensión de los textos leídos (Minedu, 2024e). En este contexto, el presente capítulo examina las relaciones entre estas tres variables del docente y el rendimiento de los estudiantes en 4.º grado de primaria, controlando por el rendimiento en 2.º grado de primaria. Es decir, se analizan las diferencias en el rendimiento en 4.º grado asociadas a las características del docente, independientemente de las diferencias de rendimiento ya observadas en 2.º grado de primaria. Para esto, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la distribución de la permanencia (1) del docente con el mismo grupo de estudiantes; (2) de las creencias sobre la evaluación; y (3) de las prácticas centradas en la repetición? ¿Cómo varían estos factores según estratos (gestión, área y nivel socioeconómico promedio de la escuela)?
2. ¿Cómo es la relación entre la permanencia del docente con el grupo y el rendimiento en Lectura en 4.º grado de primaria?
3. ¿Cómo se relacionan las creencias distantes del enfoque formativo y las prácticas pedagógicas centradas en la repetición con el rendimiento en Lectura en 4.º grado de primaria?
4. ¿Cómo interactúan la permanencia del docente con el grupo y las creencias distantes sobre el enfoque formativo, por un lado, y las prácticas pedagógicas centradas en la repetición, por otro, en su relación con el rendimiento en Lectura en 4.º grado de primaria?

5.5. Variables y medición

La tabla 5.1 contiene la definición operacional y el formato de respuesta de las variables exploradas en el presente capítulo.

Tabla 5.1 Descripción de los factores docentes

Variable	Descripción
Permanencia docente con el grupo ²⁰	Se preguntó al docente si había enseñado al mismo grupo de estudiantes, o a la mayoría de ellos, en grados anteriores al 4.º grado de primaria. Los docentes respondieron “sí” o “no” para 1.º, 2.º y 3.º grado de primaria. Sobre la base de estas respuestas, se contó la cantidad de veces que el docente había enseñado al mismo grupo de estudiantes. Así, se generó una variable con tres categorías: “primera vez”, “algún grado” y “desde 1.º grado de primaria”. Con ello, se buscó captar la continuidad desde la perspectiva del propio docente, aun cuando puedan haberse producido cambios en la composición del grupo, como el ingreso o retiro de algunos estudiantes.
Creencias distantes del enfoque formativo	La variable se midió mediante preguntas a los docentes acerca de su grado de acuerdo con una comprensión de la evaluación menos alineada con el enfoque formativo, caracterizada por el énfasis en el uso de criterios que no favorecen plenamente el aprendizaje y por una visión parcial del propósito de la retroalimentación, restándole valor formativo. En total, fueron doce enunciados con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos: “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Cabe precisar que un mayor puntaje en esta escala refleja un mayor nivel de acuerdo con una visión restringida de la evaluación y de la retroalimentación. Para mayor información acerca de las características de este instrumento, revisar Minedu (2025a).
Prácticas pedagógicas centradas en la repetición	La variable se midió mediante preguntas a los docentes acerca de la frecuencia con que implementan prácticas centradas en la copia o repetición escrita como respuesta a las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes. Estas prácticas se enfocan en la reproducción del contenido, tales como dictado o transcripción del texto. En total, fueron cinco enunciados con una escala de respuesta tipo Likert de ocho puntos que iba de “1 (definitivamente no lo haría)” a “8 (definitivamente lo haría)”. Asimismo, un mayor puntaje en esta escala refleja una mayor probabilidad de recurrir a actividades centradas en la repetición. Para mayor información, revisar Minedu (2024e).

Fuente: Cuestionario al docente de Comunicación de 4.º grado de primaria, ENLA 2024

²⁰Complementariamente, se construyó una variable a partir de la comparación entre los docentes a cargo de las secciones evaluadas en la EM 2022 y en la ENLA 2024. Esta variable permitió identificar con precisión si un mismo docente estuvo a cargo del mismo estudiante en ambos grados. En los análisis, dicha variable mostró resultados consistentes con los obtenidos mediante la variable utilizada, derivada del reporte docente. Finalmente, se optó por trabajar con

5.6. Estrategia analítica

La estimación de la influencia del docente en el aprendizaje de los estudiantes mediante estudios cuantitativos representa un desafío importante para la investigación educativa (Boonen et al., 2014). Las interacciones que ocurren en el aula son complejas y no siempre son captadas con precisión por los cuestionarios utilizados como insumo para estos análisis. Estas limitaciones metodológicas pueden generar sesgos en las estimaciones, ya sea por variables omitidas o por una representación parcial de las prácticas pedagógicas (Caro et al., 2018). En consecuencia, los efectos atribuidos al docente pueden verse influenciados por factores no observados, lo que puede poner en entredicho la validez de los resultados obtenidos.

Como se señaló en el capítulo 3.7, una estrategia útil para mitigar estas limitaciones consiste en incluir una medida del rendimiento previo de los estudiantes como parte del modelamiento estadístico (Caro et al., 2018; Marks, 2017). Por ello, los modelos desarrollados en este capítulo incorporan una medida del rendimiento previo con el fin de controlar parcialmente estas variaciones y aproximar con mayor precisión la contribución propia del docente al progreso académico.

Con el fin de describir la distribución en las tres variables de interés y las diferencias existentes según estratos (pregunta 1), se calcularon las proporciones en las respuestas y las diferencias de medias según estratos en los índices²¹ correspondientes.

Para estudiar la relación entre variables docentes y rendimiento de los estudiantes (preguntas 2 y 3), se estimaron una serie de modelos multinivel de dos niveles (estudiantes agrupados en escuelas). Para este análisis, la permanencia del docente con el mismo grupo, sus creencias sobre la evaluación y las prácticas centradas en la repetición se incorporaron como predictores a nivel de la escuela (nivel 2), lo que permitió interpretar los resultados en términos de diferencias entre escuelas. En primer lugar, se incorporó cada una de las variables docentes por separado con el fin de examinar su relación con el rendimiento, sin considerar otros factores. Luego, se incluyeron como variables de control sexo del estudiante, cambio de escuela y nivel socioeconómico promedio de la escuela. Por último, se añadió el rendimiento previo de los estudiantes como un control adicional. Esta secuencia permitió observar cómo cambia la magnitud y la significancia del efecto de las variables docentes al ajustar por dichos factores. Finalmente, se estimaron

esta segunda variable, ya que proporciona información adicional sobre la posibilidad de que el docente haya acompañado al estudiante desde 1.º grado de primaria.

²¹Para estimar este índice y el correspondiente a la variable de prácticas asociadas a la repetición, se emplearon AFC para ítems politómicos ordenados. Luego de cotejar el adecuado ajuste a los datos, se estimaron puntajes factoriales derivados de estos modelos. Para mayor información sobre los resultados del AFC ejecutado en datos de la escala de creencias docentes sobre la evaluación, ver Minedu (2025a).

modelos que incorporan dos términos de interacción: (1) entre la permanencia docente y las creencias sobre la evaluación; y (2) entre la permanencia docente y las prácticas centradas en la repetición (pregunta 4). Estos análisis se realizaron con los datos nacionales y según estrato de la escuela (públicas rurales, públicas urbanas y privadas).

Para la comparación del ajuste de los modelos estimados, se utilizaron los criterios de información de Akaike (AIC, por sus siglas en inglés) y bayesiano (BIC, por sus siglas en inglés), en los cuales valores más bajos indican un mejor ajuste. Con el fin de facilitar la interpretación de los resultados, se presentan coeficientes estandarizados; para ello, tanto el rendimiento como las variables continuas fueron estandarizados previamente ($M = 0$, $DE = 1$). Como se señaló en el capítulo 3.7, estos coeficientes dan cuenta del cambio esperado en desviaciones estándar para la variable criterio (rendimiento en Lectura) por cada incremento de una desviación estándar en los predictores. Por último, para la estimación de todos los modelos se empleó el paquete WeMix (Bailey et al., 2024) en el entorno R versión 4.3.1 (R Core Team, 2025), pues permite incorporar adecuadamente pesos muestrales en distintos niveles de agregación.

5.7. Resultados

5.7.1. Estadísticos descriptivos

En esta sección, se presentan los resultados descriptivos de las variables analizadas²². Asimismo, para el caso de las escalas de creencias sobre la evaluación y prácticas orientadas a la repetición, se muestran las diferencias promedio según estrato. Estos resultados responden a la primera pregunta de investigación.

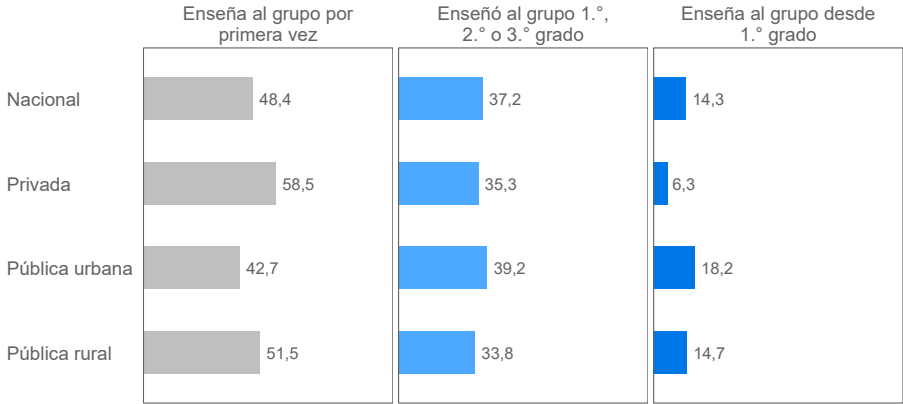
5.7.1.1. Permanencia del docente con el grupo

En la figura 5.1 se muestra la distribución de estudiantes según la continuidad docente que han tenido durante su trayectoria escolar hasta 4.º grado de primaria. A nivel nacional, el 48,4 % de los docentes de 4.º grado indicó estar enseñando al grupo por primera vez; complementariamente, más de la mitad de los estudiantes tuvo en 4.º grado un docente que ya había enseñado previamente al grupo: 37,2 % en al menos un grado anterior (1.º, 2.º o 3.º grado) y 14,3 % desde 1.º grado de primaria. La continuidad docente fue más frecuente en escuelas públicas que en privadas. En particular, el porcentaje de docentes que manifestaron haber enseñado

²²La información de las variables proviene del cuestionario al docente de Comunicación aplicado en la ENLA 2024. Esta información se trabajó a nivel del estudiante para mantener el nivel de inferencia del diseño muestral. Para facilitar la lectura, especialmente en los resultados descriptivos, la redacción se refiere directamente a los docentes (por ejemplo, "El 20,5 % de los docentes reportan...") en lugar de los estudiantes ("El 20,5 % de los estudiantes tienen docentes que reportan..."), aunque esta segunda forma sería más precisa.

al grupo desde 1.º grado es de 6,3 % en escuelas privadas, 14,7 % en escuelas públicas rurales y 18,2 % en escuelas públicas urbanas.

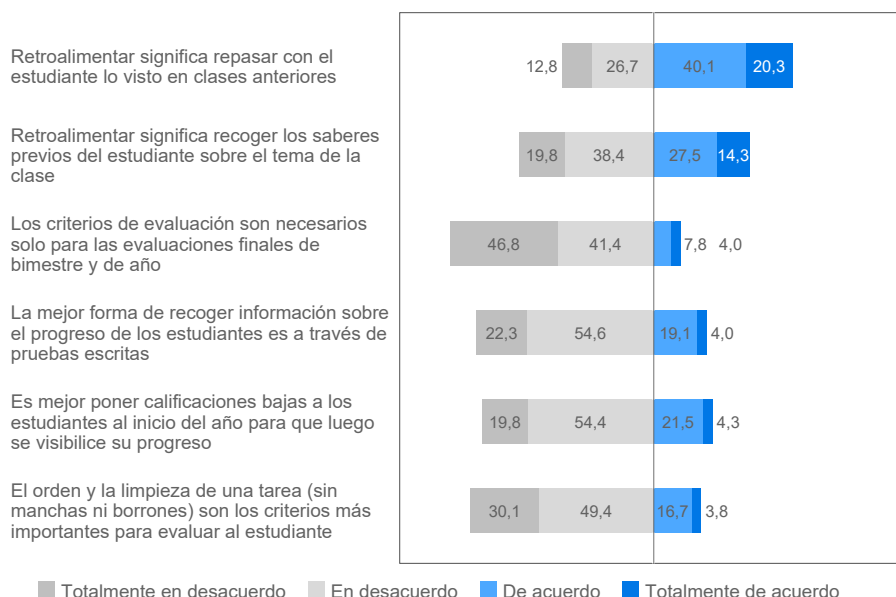
Figura 5.1 Distribución de docentes según permanencia con el grupo de estudiantes (%)



5.7.1.2. Creencias docentes distantes del enfoque formativo

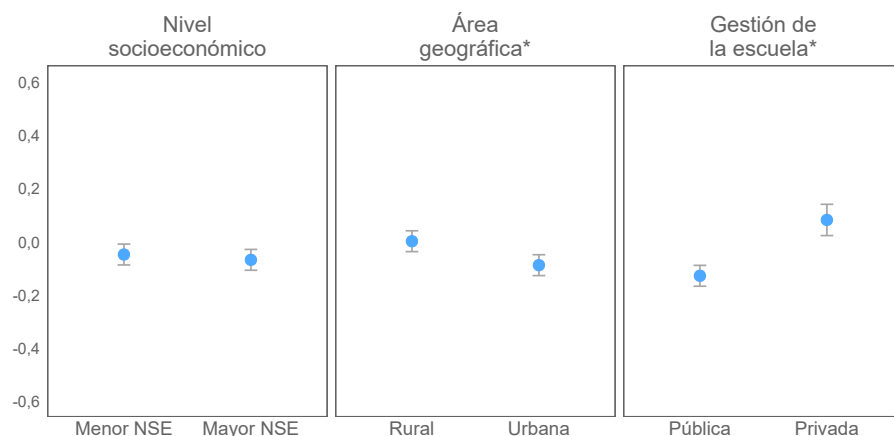
La figura 5.2²³ muestra que, si bien muchos docentes expresan desacuerdo con afirmaciones que reflejan un enfoque limitado de la evaluación, aún persiste una proporción considerable que las respalda. Por ejemplo, seis de cada diez docentes conciben la retroalimentación como una instancia para repasar lo visto previamente, y no como una práctica centrada para mejorar el aprendizaje a partir del análisis del desempeño del estudiante. Asimismo, el 23,1 % señala que la mejor manera de recoger información sobre el progreso de los estudiantes es mediante pruebas escritas, y el 20,5 % considera que el orden y la limpieza son los criterios más importantes de evaluación.

²³La figura presenta las respuestas a seis de los doce ítems que conformaron la escala. Para mayor información sobre el instrumento, ver Minedu (2025a).

Figura 5.2 Distribución de docentes según respuestas a los ítems de la escala de creencias distantes del enfoque formativo (%)

Los puntajes en el índice de creencias docentes sobre la evaluación según estratos de la escuela se observan en la figura 5.3. Allí, se reportan diferencias estadísticamente significativas según gestión y área de la escuela. Los docentes de escuelas públicas mostraron menor nivel de acuerdo con una visión limitada y parcial de la evaluación, en comparación con sus pares de escuelas privadas. Asimismo, los docentes de escuelas rurales mostraron tener más creencias que se distancian del enfoque formativo que aquellos de zonas urbanas. Finalmente, no se encontraron diferencias significativas según el nivel socioeconómico de los estudiantes.

Figura 5.3 Puntajes promedio e intervalos de confianza en el índice de creencias distantes del enfoque formativo según estratos



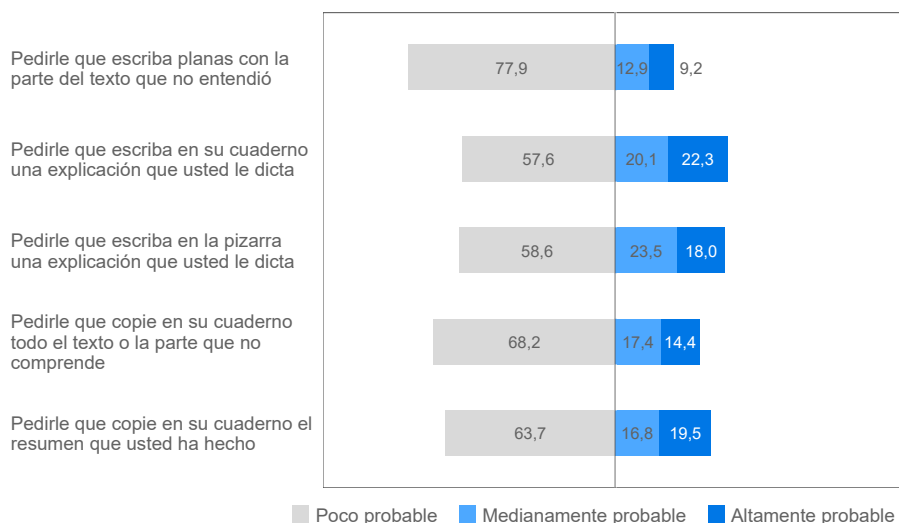
*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. Los intervalos de confianza corresponden al 95,0 %. El anexo E.1 presenta las cifras empleadas en la elaboración de esta figura.

5.7.1.3. Prácticas pedagógicas centradas en la repetición

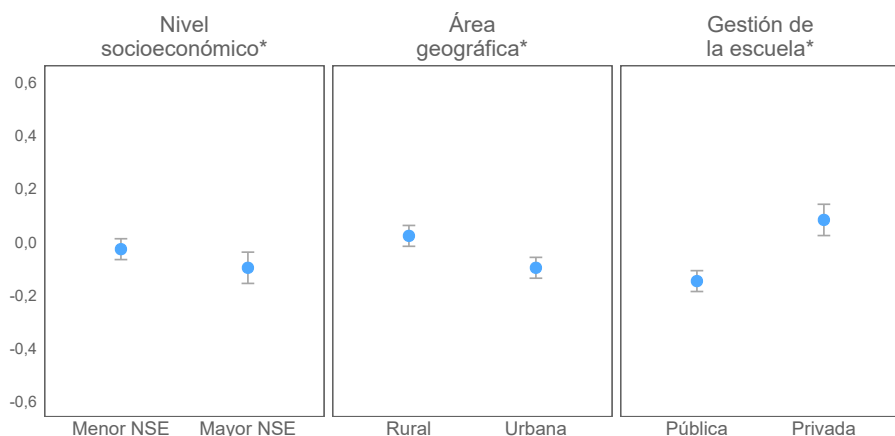
La figura 5.4 muestra que, al preguntar al docente qué haría si un estudiante no comprende un texto, aproximadamente entre el 10,0 % y el 20,0 % mostró una alta probabilidad de emplear prácticas basadas en la memorización y la repetición. En ese contexto, el 22,3 % indicó que pediría a sus estudiantes copiar en su cuaderno una explicación dictada por el docente, mientras que el 9,2 % señaló que solicitaría escribir planas con la parte del texto que no comprendieron. Con relación a los estratos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas según el nivel socioeconómico del estudiante, y área y gestión de la escuela (ver figura 5.5). Específicamente, los docentes de estudiantes de menor NSE, de escuelas rurales y de escuelas privadas reportaron, en mayor medida, estar orientados a realizar prácticas asociadas a la repetición y memorización.

Figura 5.4 Distribución de docentes según respuestas a los ítems de la escala de prácticas pedagógicas centradas en la repetición (%)



Nota. Los docentes respondieron a una escala tipo Likert de 8 puntos. Para la elaboración de esta figura, las respuestas se agruparon en tres categorías: "poco probable" (1-3), "medianamente probable" (4-6) y "altamente probable" (7-8).

Figura 5.5 Puntajes promedio e intervalos de confianza en el índice de prácticas pedagógicas centradas en la repetición según estratos



*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. Los intervalos de confianza corresponden al 95,0 %. El anexo E.2 presenta las cifras empleadas en la elaboración de esta figura.

5.7.2. Modelos de factores asociados

La tabla 5.2 presenta los coeficientes estimados de los modelos de regresión multinivel para cada una de las variables docentes. La primera columna corresponde al modelo nulo; los modelos (1) de cada sección incorporan la variable docente como predictor principal; los modelos (2) añaden variables de control (sexo del estudiante, cambio de escuela del estudiante y nivel socioeconómico promedio de la escuela); finalmente, los modelos (3) incluyen el rendimiento previo del estudiante.

En cuanto a la permanencia docente con el mismo grupo, se encontró que los estudiantes cuyos docentes han trabajado previamente con ellos obtienen puntajes significativamente mayores (pregunta 2), tanto cuando el docente los acompañó en algún grado previo como cuando lo hizo desde 1.º grado, siendo este último efecto el más pronunciado (ver tabla 5.2). Esta relación se mantiene al considerar las variables de control mencionadas. Al incorporar el rendimiento previo, el coeficiente de ambas variables se redujo en magnitud, aunque conservó su significancia estadística. Esto sugiere que, si bien parte de la relación podría estar mediada por el rendimiento previo del estudiante, la permanencia del docente ejerce un efecto adicional sobre el rendimiento.

Al analizar estos resultados por estrato de la escuela, sin controlar por el rendimiento previo, los mayores efectos se observaron en las escuelas públicas rurales, mientras que en las privadas no fueron significativos (ver tabla E.4). Sin embargo, al incluir el rendimiento previo, el patrón se invierte: la relación deja de ser significativa en las escuelas rurales y se vuelve significativa en las escuelas privadas. Lo anterior apunta a que la continuidad docente podría operar de manera distinta según el contexto escolar, beneficiando de forma más estable a los estudiantes en entornos con mejor desempeño previo, como ocurre en las escuelas privadas.

La tabla 5.2 también muestra que, tanto las creencias que se distancian de un enfoque formativo como las prácticas centradas en la repetición, presentan una asociación negativa y estadísticamente significativa con el rendimiento de los estudiantes (pregunta 3). Esta relación se mantiene al incorporar las variables de control (sexo del estudiante, cambio de escuela y nivel socioeconómico promedio de la escuela). En otras palabras, las creencias y prácticas docentes se asocian con el rendimiento de los estudiantes independientemente del contexto socioeconómico de las escuelas. Al incluir el rendimiento previo, los coeficientes se reducen en magnitud, aunque conservan su significancia estadística. Esto sugiere que, si bien parte de la relación podría estar mediada por el rendimiento previo del estudiante, tanto las creencias como las prácticas docentes continúan relacionándose de manera consistente, aunque pequeña, con el rendimiento académico.

Tabla 5.2 Modelos multinivel para factores docentes y rendimiento en 4.º grado de primaria

	Nulo	Permanencia docente con el grupo			Creencias sobre la evaluación			Prácticas de repetición		
		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Intercepto	-0,15* (0,01)	-0,17* (0,01)	-0,13* (0,01)	-0,02* (0,01)	-0,17* (0,01)	-0,13* (0,01)	-0,02* (0,01)	-0,10* (0,01)	-0,13* (0,01)	-0,02* (0,01)
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo)		0,06* (0,01)	0,06* (0,01)	0,03* (0,01)						
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado)		0,11* (0,02)	0,12* (0,02)	0,06* (0,01)						
Creencias distantes del enfoque formativo					-0,11* (0,02)	-0,12* (0,01)	-0,05* (0,00)			
Prácticas de repetición								-0,09* (0,02)	-0,09* (0,01)	-0,04* (0,00)
Rendimiento previo en 2.º grado				0,77* (0,00)			0,78* (0,00)			0,78* (0,00)
Incluye variables de control	No	No	Si	Si	No	Si	Si	No	Si	Si
<i>Componentes de varianza</i>										
Varianza residual	0,75	0,75	0,76	0,32	0,75	0,76	0,32	0,75	0,76	0,32
Varianza entre escuelas	0,30	0,30	0,10	0,03	0,29	0,10	0,02	0,29	0,10	0,03
<i>Índices de ajuste</i>										
AIC	1 451 875	1 387 088	1 360 642	912 693	1 451 209	1 423 660	953 561	1 450 258	1 423 039	953 099
BIC	1 451 904	1 387 137	1 360 720	912 781	1 451 248	1 423 729	953 639	1 450 297	1 423 107	953 178

*p < 0,05.

Nota. Coeficientes estandarizados; errores estándar entre paréntesis. Los modelos (2) y (3) incluyen controles por sexo del estudiante, cambio de escuela e ISE promedio de la escuela.

La magnitud de estos efectos varía según el tipo de escuela. Las tablas E.5 y E.6 del anexo E muestran que, en el caso de las creencias sobre la evaluación, la asociación negativa es más pronunciada en las escuelas públicas urbanas, mientras que en las privadas el efecto es menor y pierde significancia estadística al controlar por rendimiento previo. Un patrón similar se observa para las prácticas orientadas a la repetición: las asociaciones negativas son más fuertes en el estrato público y tienden a atenuarse en las escuelas privadas al considerar el rendimiento previo de los estudiantes. Esto sugiere que, aun entre estudiantes con niveles similares de rendimiento previo, dentro de cada estrato, las diferencias en los aprendizajes asociadas al perfil de creencias y prácticas del docente son más amplias en las escuelas públicas que en las privadas.

Las interacciones entre la permanencia del docente en el grupo y las creencias distantes del enfoque formativo, así como con las prácticas centradas en la repetición, se muestran en las tablas 5.3 y 5.4, respectivamente (pregunta 4). El modelo (1) incluye dichas interacciones como predictores principales; el modelo (2) añade las variables de control (sexo del estudiante, cambio de escuela y nivel socioeconómico promedio de la escuela); y el modelo (3) incorpora el rendimiento previo del estudiante.

En los modelos (1) de cada tabla, se observa que tanto las creencias que se distancian de un enfoque formativo como las prácticas de repetición tienen relaciones negativas sobre el rendimiento estudiantil; estos efectos se intensifican cuando los docentes reportan que han acompañado al mismo grupo durante más tiempo. Esto sugiere que una mayor estabilidad docente no necesariamente se traduce en mejores aprendizajes cuando se asocia con enfoques evaluativos limitados o prácticas centradas en la repetición. Por ejemplo, en la tabla 5.3, se

observa que los estudiantes cuyos docentes muestran mayor acuerdo con creencias alejadas de un enfoque formativo presentan, en promedio, una disminución de 0,08 desviaciones estándar en su rendimiento. El coeficiente de interacción entre estas creencias y el reporte del docente sobre su permanencia con el grupo desde 1.º grado es de $-0,06$. Todo esto implica que, para los estudiantes cuyos docentes combinan un alto acuerdo con estas creencias y que han permanecido con el mismo grupo desde 1.º grado, el efecto total estimado alcanza aproximadamente $-0,14$ desviaciones estándar ($-0,08 + -0,06 = -0,14$), lo que refleja una disminución más pronunciada del rendimiento.

Al incorporar las variables de control (modelo 2), el efecto de las creencias pierde significancia estadística, mientras que el de las prácticas de repetición se mantiene. Esto sugiere que, independientemente del contexto socioeconómico de la escuela, la relación negativa entre prácticas de repetición y rendimiento en Lectura se acentúa con la permanencia docente. Finalmente, al controlar por rendimiento previo de los estudiantes (modelo 3), los efectos combinados entre la permanencia docente y las creencias sobre la evaluación, así como entre la permanencia docente y las prácticas centradas en la repetición, dejan de ser estadísticamente significativos. Además, los efectos directos de las creencias y de las prácticas de repetición se atenúan, pero permanecen negativos y estadísticamente significativos.

Tabla 5.3 Interacción entre permanencia del docente con el grupo y creencias distantes del enfoque formativo

	(1)	(2)	(3)
Intercepto	-0,17* (0,01)	-0,13* (0,01)	-0,02* (0,01)
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo)	0,06* (0,01)	0,06* (0,01)	0,03* (0,01)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado)	0,11* (0,02)	0,12* (0,02)	0,06* (0,01)
Creencias distantes del enfoque formativo (CEF)	-0,08* (0,02)	-0,10* (0,02)	-0,05* (0,01)
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo) × CEF	-0,04 (0,03)	-0,03 (0,02)	0,01 (0,01)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado) × CEF	-0,06* (0,03)	-0,04 (0,03)	-0,00 (0,01)
Rendimiento previo en 2.º grado			0,77* (0,00)
Incluye variables de control	No	Sí	Sí
<i>Componentes de varianza</i>			
Varianza residual	0,75	0,76	0,32
Varianza entre escuelas	0,29	0,10	0,03
<i>Índices de ajuste</i>			
AIC	1386469	1359591	912034
BIC	1386547	1359698	912151

* $p < 0,05$.

Nota. Coeficientes estandarizados; errores estándar aparecen entre paréntesis. Los modelos (2) y (3) incluyen controles por sexo del estudiante, cambio de escuela y nivel socioeconómico promedio de la escuela.

Tabla 5.4 Interacción entre la permanencia docente con el grupo y las prácticas de repetición

	(1)	(2)	(3)
Intercepto	-0,17* (0,01)	-0,13* (0,01)	-0,02* (0,01)
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo)	0,05* (0,02)	0,06* (0,01)	0,03* (0,01)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado)	0,11* (0,02)	0,12* (0,02)	0,06* (0,01)
Prácticas de repetición (REP)	-0,06* (0,02)	-0,07* (0,01)	-0,04* (0,01)
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo) × REP	-0,05* (0,02)	-0,04 (0,02)	0,01 (0,01)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado) × REP	-0,06* (0,03)	-0,05* (0,02)	-0,00 (0,01)
Rendimiento previo en 2.º grado			0,77* (0,00)
Incluye variables de control	No	Sí	Sí
<i>Componentes de varianza</i>			
Varianza residual	0,75	0,76	0,32
Varianza entre escuelas	0,29	0,10	0,03
<i>Índices de ajuste</i>			
AIC	1 385 450	1 358 876	911 546
BIC	1 385 528	1 358 983	911 663

* $p < 0,05$.

Nota. Coeficientes estandarizados; errores estándar aparecen entre paréntesis. Los modelos (2) y (3) incluyen controles por sexo del estudiante, cambio de escuela y nivel socioeconómico promedio de la escuela.

Al desagregar los modelos por tipo de escuela (tablas E.7 y E.8 del anexo E), se observa que los efectos de interacción no son uniformes entre estratos. En las escuelas privadas, la interacción entre la permanencia docente desde 1.º grado de primaria y las creencias sobre la evaluación resulta significativa estadísticamente y negativa. Esto sugiere que una mayor continuidad puede amplificar los efectos negativos de creencias menos favorables para el aprendizaje. En las escuelas públicas rurales, las interacciones entre la permanencia docente y las creencias sobre la evaluación, así como entre la permanencia docente y las prácticas de repetición, resultan estadísticamente significativas cuando el docente ha acompañado al grupo en algún grado previo. En las escuelas urbanas, en cambio, las interacciones no alcanzan significancia estadística. Finalmente, al controlar por el rendimiento previo, estos efectos de interacción desaparecen en todos los estratos.

5.8. Discusión

En este capítulo ha examinado la relación entre distintos aspectos del quehacer docente y el rendimiento de los estudiantes en Lectura en 4.º grado de primaria, considerando el rendimiento mostrado por los estudiantes en 2.º grado de primaria. Estos hallazgos son relevantes, pues permiten identificar aspectos que podrían limitar o favorecer la mejora de los aprendizajes en los primeros grados de la primaria.

Los análisis descriptivos muestran que, en general, un grupo importante de docentes reporta niveles medios o altos de acuerdo con prácticas de evaluación alejadas del enfoque formativo, caracterizadas por una comprensión parcial del propósito de la evaluación. De igual modo, un número considerable de docentes indicó que recurriría a prácticas centradas en la repetición y la memorización, las cuales resultan limitadas para el desarrollo integral de la competencia lectora. En relación con la permanencia docente con el grupo, se observó que un poco más de la mitad de los estudiantes de 4.º grado de primaria tuvo al mismo docente en al menos un grado previo. Esto último sugiere que, aun sin una norma específica que regule o promueva dicha práctica, una proporción importante de estudiantes se encuentra en escuelas donde los docentes permanecen con el mismo grupo por más de un año. Este hallazgo muestra la necesidad de generar evidencia sobre cómo esta continuidad puede influir en la experiencia escolar, así como de explorar los factores institucionales o contextuales que llevan a las escuelas a optar por algún esquema de continuidad docente.

Respecto a la relación entre las variables docentes y el rendimiento de los estudiantes, los resultados de las regresiones señalaron que la permanencia docente con el grupo tiene una asociación positiva con los logros de aprendizaje, siendo mayor cuando dicha continuidad se ha extendido desde los primeros años escolares. Estos resultados van en línea con hallazgos previos (Albornoz et al., 2023; A. J. Hill y Jones, 2018; Wedenoja et al., 2022). Una posible explicación es que la continuidad permite a los docentes conocer mejor las características, fortalezas y dificultades de sus estudiantes, lo que facilita una enseñanza más ajustada a sus necesidades (Albornoz et al., 2023; Jerrim y Menzies, 2024).

No obstante, es importante considerar qué aspectos captura realmente la variable de permanencia docente. El hecho de que un estudiante tenga al mismo docente en grados consecutivos no solo implica continuidad en la interacción pedagógica dentro del aula, sino también la permanencia del docente en la misma escuela. Esto puede traducirse en un mayor conocimiento de la comunidad escolar, en relaciones más estrechas con las familias y, sobre todo, en la posibilidad de sostener equipos de trabajo estables entre docentes a lo largo del tiempo. En ese sentido, el efecto observado podría deberse también a la consolidación de dinámicas escolares fuera del aula que favorecen la continuidad de los aprendizajes. Futuras investigaciones

deberán profundizar en los efectos diferenciados de estos aspectos con el fin de comprender mejor los mecanismos a través de los cuales la continuidad docente se asocia con los logros de aprendizaje.

En cuanto a las creencias y prácticas docentes, se encontró que los estudiantes tienden a alcanzar menores puntajes cuando sus docentes muestran un mayor acuerdo con creencias alejadas de un enfoque formativo y cuando en sus prácticas predominan actividades de repetición y memorización. Una posible explicación es que, en estos contextos, los estudiantes disponen de menos oportunidades para recibir retroalimentación significativa (Minedu, 2025) y cuentan con menores posibilidades de profundizar en el desarrollo de habilidades lectoras más complejas (Minedu, 2024d).

Al incorporar el rendimiento previo en los modelos, la magnitud de las asociaciones entre la permanencia docente, las creencias y las prácticas con el rendimiento de los estudiantes se redujo, aunque dichas asociaciones permanecieron estadísticamente significativas. Esta reducción es consistente con la idea de que el control por desempeño previo atenúa posibles sesgos asociados a diferencias iniciales entre estudiantes (Caro et al., 2018; Marks, 2017). No obstante, los resultados indican que, aun considerando diferencias preexistentes, los aspectos vinculados al quehacer docente muestran una asociación independiente con los logros de aprendizaje. Es decir, entre estudiantes con niveles de rendimiento previo similares, se observan diferencias posteriores en el rendimiento en Lectura según la permanencia del docente y el predominio de determinadas creencias y prácticas en el aula, lo cual muestra la importancia de estos factores en el proceso de aprendizaje. Los hallazgos sugieren lo fundamental que resulta el rol del docente para el desarrollo de los aprendizajes.

Por otra parte, los resultados de los modelos con interacciones ofrecen interpretaciones a tener en cuenta. En los modelos sin control por rendimiento previo, se observa que tener al mismo docente se asocia con un mayor rendimiento; sin embargo, este efecto se reduce cuando el docente sostiene creencias menos alineadas con una evaluación formativa o privilegia prácticas centradas en la repetición para fomentar la comprensión lectora. En otras palabras, los efectos negativos de ciertas creencias o prácticas parecen amplificarse cuando el docente permanece con el mismo grupo. Al mismo tiempo, es importante destacar que el efecto principal de la variable de permanencia continúa siendo estadísticamente significativo, lo cual sugiere que los efectos positivos asociados a la permanencia pueden verse limitados en contextos de menor eficacia docente. Al incorporar el rendimiento previo de los estudiantes, esta interacción pierde significancia, lo cual indica que parte de la asociación observada inicialmente podría explicarse por diferencias preexistentes entre quienes tuvieron continuidad docente y quienes no.

En síntesis, los resultados sugieren que la permanencia docente puede ser un factor relevante para potenciar el aprendizaje, pero que sus efectos no son homogéneos y dependen en buena medida de la calidad pedagógica de las creencias y prácticas docentes. Un perfil centrado en la comprensión del significado del texto, la retroalimentación y el desarrollo del pensamiento crítico fortalece las trayectorias educativas de los estudiantes; en cambio, uno basado en la repetición o en enfoques evaluativos limitados puede generar efectos que restrinjan su progreso.

La evidencia presentada en este capítulo sugiere que la permanencia del docente con el mismo grupo, según el reporte del propio docente, puede tener efectos diferenciados sobre el aprendizaje, en función del perfil pedagógico que la acompañe. Por ello, más que promover la continuidad de manera automática, se le debe articular con mecanismos que permitan capitalizar sus beneficios y mitigar sus riesgos potenciales. Por ejemplo: se podrían incluir instancias de seguimiento a la percepción de los estudiantes, al involucramiento de las familias y a la valoración del director respecto de la relación docente–aula, de modo que la continuidad contribuya efectivamente a mejores oportunidades de aprendizaje.

En adelante, el seguimiento de la cohorte, particularmente en 6.º grado de primaria, permitirá observar si estos efectos se mantienen o se modifican con el tiempo, y hasta qué punto el perfil docente contribuye o limita el desarrollo de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

Responsable del capítulo

Diego Hermoza

Contribuciones al capítulo

AD: Administración del proyecto, Supervisión, Revisión y edición. DH: Conceptualización, Gestión de los datos, Análisis, Investigación, Metodología, Software, Visualización, Escritura del borrador original. GM: Revisión y edición. MM: Visualización. VS: Validación.

Cambio en los niveles de logro de 2.º a 4.º grado de primaria y sus factores asociados

Capítulo 6

Los diseños longitudinales son una herramienta metodológica clave para el análisis del aprendizaje estudiantil porque permiten observar y modelar el desarrollo de competencias escolares a lo largo del tiempo (Heck et al., 2022). Los estudios longitudinales permiten estimar trayectorias de crecimiento individualizadas, lo que ofrece una mejor aproximación al estudio del impacto acumulativo de la escolaridad sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes (Carr et al., 2020). Esta característica brinda una perspectiva dinámica al análisis del aprendizaje, lo cual es esencial para entender los procesos de cambio y continuidad que configuran el rendimiento académico.

Diversos estudios, realizados en distintos contextos, se han aproximado al análisis del desarrollo de aprendizajes desde una perspectiva longitudinal. En Inglaterra, el estudio de Educación Preescolar y Primaria Efectiva para niños de 3 a 11 años (EPPE 3-11 por sus siglas en inglés) hizo seguimiento de los estudiantes desde que iniciaron su educación inicial hasta el final de la primaria, encontrando que la asistencia a educación inicial, así como la calidad de este servicio, era un predictor importante de los resultados escolares (tanto académicos como emocionales) de los estudiantes hasta los 11 años (Sylva et al., 2011). Asimismo, se encontró un efecto duradero del entorno familiar y escolar sobre el rendimiento futuro del estudiante, lo cual implica que, experiencias más positivas en los primeros años, así como el acceso a mejores oportunidades de aprendizaje, predicen de manera directa los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, el estudio de Niños del Milenio, el cual ha seguido a diferentes cohortes desde su infancia hasta la adultez, incluyó entre sus principales conclusiones que asegurar las condiciones básicas para el desarrollo de los aprendizajes (alimentación, acceso a educación durante la primera infancia, etc.) resulta fundamental para reducir la inequidad entre los estudiantes más y menos desaventajados (Cueto, Escobal et al., 2018).

A esta misma conclusión llegó la UMC cuando realizó el seguimiento de un grupo de estudiantes de Lima Metropolitana desde 1.º hasta 6.º grado de primaria. Tal como se mencionó en la sección 1.3, el estudio identificó que la curva de crecimiento de los aprendizajes —tanto en Lectura como en Matemática— muestra una tendencia a incrementarse conforme transcurren los años de educación primaria. Sin embargo,

dichos incrementos fueron cada vez más pequeños. De esta forma, se aprecia que el crecimiento es mayor en los tres primeros grados que en los tres últimos (Minedu, 2017a).

Si bien los análisis realizados en estos estudios son metodológicamente robustos y han demostrado su utilidad para brindar información al sistema, tienden a centrarse en las diferencias interindividuales (diferencias entre estudiantes), lo que equivale a establecer una sola trayectoria promedio de rendimiento y dejar de lado las variaciones observadas a nivel intraindividual (Hoffman, 2015). En consecuencia, presentan limitaciones cuando se busca comprender los cambios observados de un mismo estudiante a lo largo del tiempo. Asumir una única trayectoria promedio de cambio conlleva el riesgo de invisibilizar la existencia de subgrupos poblacionales relevantes, cuya evolución responde a factores particulares, tales como el contexto familiar, las prácticas pedagógicas o las experiencias escolares acumuladas.

Con el objetivo de superar esta limitación, diversas investigaciones han optado por identificar perfiles diferenciados de trayectorias de crecimiento académico, atendiendo tanto al nivel de logro inicial (por ejemplo: alto, medio o bajo) como a la pendiente de crecimiento (por ejemplo: dinámica o estable) que experimentan los estudiantes a lo largo de su escolaridad (Shin et al., 2013). Por ejemplo: los estudiantes con un rendimiento más bajo suelen tener una tendencia de crecimiento más alta. Esta aproximación, que reconoce la existencia de múltiples rutas de desarrollo académico, ha demostrado ser particularmente útil para caracterizar la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje y para captar la complejidad del progreso estudiantil en contextos educativos diversos (Heck et al., 2022).

Algunos autores han señalado la importancia de examinar los diferentes patrones de logro que siguen los estudiantes, especialmente en los últimos grados de la primaria, por ser un predictor importante para su desempeño en la secundaria y la universidad (Little et al., 2021). Otros estudios señalan que la trayectoria del crecimiento de los estudiantes en matemática cambia no solo a partir de su rendimiento previo, sino también de la motivación, los estilos de aprendizaje y el contexto de la escuela (Davenport et al., 2013; Prast et al., 2018). En este sentido, enfoques centrados en la persona (tales como los modelos de clases o trayectorias latentes) emergen como alternativas analíticas más adecuadas para capturar esta heterogeneidad, ya que permiten identificar patrones diferenciados de crecimiento y analizar los factores asociados a estos patrones.

Sin embargo, a pesar del avance en la identificación de perfiles o grupos de trayectorias de crecimiento, aún persiste un vacío importante en la literatura respecto del impacto que las trayectorias iniciales tienen sobre los resultados académicos en etapas posteriores. Es decir, aunque se reconoce que los estudiantes pueden seguir trayectorias distintas en función del punto de partida y el ritmo de crecimiento, se

conoce relativamente poco sobre cómo ciertas trayectorias iniciales predisponen a mayores riesgos de rezago o de éxito sostenido (Yeo et al., 2023).

Como se mencionó en el capítulo 5, lo que el docente hace en el aula afecta el rendimiento y, potencialmente, la trayectoria educativa de los estudiantes. Sin embargo, existe una comprensión limitada respecto de cuáles estilos de enseñanza resultan más efectivos según el perfil de crecimiento del estudiante (Woods y Copur-Gencturk, 2024). Esto plantea desafíos importantes para la práctica pedagógica y para la formulación de políticas educativas orientadas a la atención de las necesidades de enseñanza que puedan tener diversos estudiantes. Identificar qué tipos de estrategias instruccionales se ajustan mejor a las necesidades específicas de cada grupo de trayectoria podría contribuir significativamente a mejorar la equidad y la eficacia del proceso educativo, especialmente en contextos donde la diversidad del alumnado es amplia y los recursos son limitados.

En este sentido, profundizar en el conocimiento de la relación entre trayectorias de crecimiento académico con prácticas docentes diferenciadas representa una línea de investigación prioritaria. Un enfoque que integre estos elementos permitiría no solo comprender con mayor profundidad los mecanismos que subyacen al desarrollo del aprendizaje, sino también diseñar intervenciones pedagógicas más adaptativas y sensibles a las particularidades del proceso educativo de cada estudiante. El uso de datos longitudinales no solo permite una evaluación más precisa del progreso estudiantil, sino que también abre la posibilidad de identificar trayectorias divergentes, comprender mejor los mecanismos que las explican y formular políticas más sensibles a la diversidad de experiencias educativas. En el presente estudio longitudinal, incorporar estas consideraciones analíticas es fundamental para ofrecer evidencia útil, tanto para la formulación de políticas públicas como para el diseño de intervenciones pedagógicas orientadas a reducir brechas de aprendizaje.

6.1. Preguntas de investigación

El estudio reportado en este capítulo tuvo como primer objetivo explorar los patrones de cambio en los niveles de logro de la competencia de Lectura entre 2.º y 4.º grado de primaria. Esta estrategia permitió identificar grupos de estudiantes que presentaron variaciones particulares en su desempeño entre ambas evaluaciones. Como segundo objetivo, se examinó el rol que cumplen diversos factores del estudiante y su contexto familiar (por medio del reporte de la familia, usualmente el padre o la madre), así como de la escuela (reporte del directivo), en la pertenencia a los grupos antes mencionados. Las preguntas de investigación planteadas fueron las siguientes:

1. ¿Cómo son los cambios en los niveles de logro en Lectura entre 2.º y 4.º grado de primaria?

2. ¿Cómo se relacionan los cambios en los niveles de logro con los factores del estudiante y de su contexto familiar, así como con los factores del docente y de la escuela?

6.2. Variables y medición

Es importante mencionar que, para responder a la segunda pregunta de investigación, se emplearon algunos de los factores examinados en los capítulos 4 y 5. Sus definiciones pueden encontrarse en las tablas 4.1, 4.2 y 5.1 de dichos capítulos. Además, se incorporaron otras variables relevantes desde el punto de vista de la política educativa. Las tablas 6.1 y 6.2 contienen las definiciones operacionales y el formato de respuesta de estas variables adicionales.

Tabla 6.1 Descripción de los factores del contexto familiar

Variable	Descripción
Creencias sobre la naturaleza fija del aprendizaje	La variable se midió mediante el grado de acuerdo de las familias con una serie de enunciados que reflejan creencias sobre la naturaleza fija e innata para la capacidad de aprender. En total, fueron cinco enunciados con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos: "totalmente en desacuerdo", "en desacuerdo", "de acuerdo", "totalmente de acuerdo". Cabe precisar que un mayor puntaje en esta escala refleja un mayor nivel de acuerdo con una visión restringida sobre la capacidad de aprender.
Actividades tempranas de lectoescritura y aritmética	La variable se midió por medio del reporte de las familias sobre la frecuencia con la que alguno de sus miembros realizaba, junto con el estudiante, diferentes actividades de alfabetización y aritmética antes de empezar la escuela primaria. En total, se utilizaron once enunciados con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos: "nunca o casi nunca", "pocas veces", "muchas veces", "siempre o casi siempre". Un puntaje más alto en esta escala reflejaría mayores oportunidades de aprendizaje proporcionadas por las familias para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

Fuente: Cuestionario a la familia de 2.º grado de primaria, EM 2022.

Tabla 6.2 Descripción de los factores del contexto escolar

Variable	Descripción
Creencias tradicionales sobre la enseñanza	La variable se midió mediante el grado de acuerdo de los directivos con una serie de enunciados que reflejan creencias sobre la enseñanza focalizada en la transmisión de conocimientos. En total, se emplearon cuatro enunciados con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos: “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, “totalmente de acuerdo”. Un mayor puntaje en esta escala refleja un mayor nivel de acuerdo con una visión más directiva de la enseñanza.
Inclusión de la comunidad educativa en decisiones escolares	Reporte del directivo sobre la frecuencia con la que incluye a la comunidad educativa, y otras instituciones, en la toma de decisiones en la escuela. En total, se utilizaron once enunciados con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos: “nunca o casi nunca”, “pocas veces”, “muchas veces”, “siempre o casi siempre”. Un puntaje más alto en esta escala reflejaría mayor apoyo por parte de los actores educativos.

Fuente: Cuestionario a la familia de 2.º grado de primaria, ENLA 2022

6.3. Estrategia analítica

El primer hito del estudio solo cuenta con dos puntos en el tiempo. Debido a ello, se realizó un análisis descriptivo de los cambios en el nivel de logro de los estudiantes en el tránsito de 2.º a 4.º grado de primaria. De esta manera, se identificó a aquellos estudiantes que se mantuvieron en el mismo nivel de logro, así como a aquellos que bajaron o subieron de nivel luego de dos años de escolaridad.

Cabe señalar que las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje de 2.º grado de primaria clasifican a los estudiantes en tres niveles de logro según su desempeño en la prueba de Lectura: Satisfactorio, En proceso y En inicio. El nivel Satisfactorio describe a aquellos estudiantes que logran los aprendizajes esperados para el grado según los estándares del CNEB. Los estudiantes del nivel En proceso son aquellos que alcanzaron un desarrollo parcial de la competencia lectora. Por su parte, los estudiantes situados en el nivel En inicio son quienes logran aprendizajes elementales respecto de lo esperado. En 4.º grado de primaria, a los tres niveles descritos se agrega un nivel adicional, el Previo al inicio, en el cual se ubican los estudiantes cuyos aprendizajes alcanzados se encuentran por debajo del nivel En inicio²⁴. Debido a que analizar todas las posibles combinaciones de cambio entre los niveles de ambos grados sería una tarea compleja, los análisis del presente

²⁴Es posible que, en este nivel, el estudiante tenga dificultades para leer de manera convencional o se encuentre desarrollando habilidades básicas de lectura.

capítulo combinaron los niveles Previo al inicio y En inicio en 4.º grado de primaria en un mismo nivel (denominado En inicio).

Con el objetivo de identificar los factores asociados al cambio, se realizó una regresión logística multinomial de efectos mixtos (Hedeker, 2003). Esto considera cuatro grupos de interés (descritos en la sección 6.4.2). Todos los análisis se realizaron por medio del software Mplus 7.2 (Muthén y Muthén, 2014) y utilizando los cinco valores plausibles de rendimiento estimados para cada punto en el tiempo²⁵.

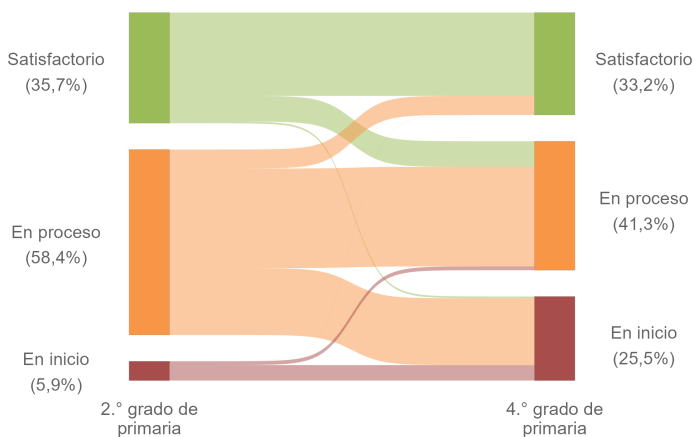
6.4. Resultados

6.4.1. Estadísticos descriptivos

6.4.1.1. Cambios en los niveles de logro

La figura 6.1 muestra el tránsito de los estudiantes entre niveles de logro entre 2.º y 4.º grado de primaria. Puede observarse que el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel Satisfactorio se mantiene estable entre ambos grados (35,9 % en 2.º grado y 33,2 % en 4.º grado). Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que se mantiene en el nivel En proceso disminuye drásticamente (de 58,4 % a 41,3 %); es decir, 17 puntos porcentuales menos. Finalmente, el porcentaje de estudiantes que se ubica en el nivel En inicio en 4.º grado de primaria se quintuplica (de 5,9 % a 25,5 %) respecto del 2.º grado de primaria.

Figura 6.1 Cambios en los niveles de logro de los estudiantes entre 2.º y 4.º grado de primaria



Nota. Para propósitos del estudio, el grupo En inicio de 4.º grado de primaria también incluye a los estudiantes que se ubicaron en el nivel Previo al inicio.

²⁵El uso de valores plausibles permite obtener estimaciones robustas de las varianzas y los errores estándar de la habilidad de los estudiantes. A diferencia de lo ocurrido en los capítulos 4 y 5, se corroboró que las estimaciones de los modelos variaban sustancialmente cuando los valores plausibles no eran incorporados. Por tal motivo, se optó por utilizarlos en todos los modelos estimados.

Si bien estos resultados podrían parecer contradictorios con lo reportado en el capítulo 3, donde se encontró un incremento en la medida promedio de Lectura a nivel nacional y según estratos, este no es necesariamente el caso. Es importante señalar que mantenerse en el mismo nivel de logro implica una mejora en la variable latente (mayor comprensión lectora), mientras que pasar a un nivel de logro superior reflejaría una mejora mayor. Por ello, un incremento en la medida promedio no necesariamente se traducirá en un incremento del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel Satisfactorio ni en una disminución del porcentaje de estudiantes situados En inicio. La figura 6.1 también permite observar el traslado de estudiantes de un nivel de logro a otro entre 2.º y 4.º grado de primaria, donde la mayoría se mantuvo en el mismo nivel en ambos años. Como se mencionó previamente, la mayor variación se observó en el nivel En proceso.

6.4.1.2. Caracterización de la muestra según cambios en los niveles de logro

La tabla 6.3 muestra en detalle los cambios en la distribución de estudiantes en los niveles de logro entre 2.º y 4.º grado de primaria. Para ello, se reporta el puntaje promedio obtenido en ambos grados, la magnitud del cambio en dicho puntaje, el ISE promedio de cada grupo y, finalmente, el porcentaje relativo al grupo y a la muestra total.

El grupo de estudiantes situados en el nivel Satisfactorio en 2.º grado de primaria representa el 35,7 % de la muestra total. En dicho grupo, el 75,6 % logró mantenerse en el nivel Satisfactorio en 4.º grado de primaria. Este resultado sugiere estabilidad respecto del rendimiento mostrado en 2.º grado de primaria, lo cual se traduce en un incremento de 74 puntos en la prueba (incremento ligeramente superior al promedio nacional). Este grupo de estudiantes, caracterizado por haber logrado el Satisfactorio tanto en 2.º como en 4.º grado de primaria, cuenta con la medida promedio más alta en ambos grados, así como el ISE más alto de toda la muestra.

Tabla 6.3 Cambios en los niveles de logro de los estudiantes entre 2.º y 4.º grado

Nivel de logro (2.º grado)	Nivel de logro (4.º grado)	Media (2.º grado)	Media (4.º grado)	Diff	ISE	% relativo al grupo	% total
Satisfactorio (35,7 % de la muestra)	Satisfactorio	505	579	74	0,6	75,6	27,0
	En proceso	475	496	21	0,4	23,0	8,2
	En inicio	468	425	-43	-0,1	1,5	0,5
En proceso (58,4 % de la muestra)	Satisfactorio	415	553	138	0,2	10,6	6,2
	En proceso	400	487	86	0,1	54,7	32,0
	En inicio	369	409	40	-0,3	34,7	20,3
En inicio (5,9 % de la muestra)	Satisfactorio	301	537	236	0,1	0,4	0,0
	En proceso	308	461	152	-0,2	20,0	1,2
	En inicio	293	379	86	-0,6	79,7	4,7

Por otra parte, el 24,5 % de los estudiantes que alcanzaron el nivel Satisfactorio en 2.º grado de primaria se ubicaron en un nivel de logro menor en 4.º grado de primaria. La mayoría de estos (23,0 %) se situaron en el nivel En proceso. Estos estudiantes mostraron una mejora en el rendimiento promedio de 21 puntos, aproximadamente tres veces menos que el promedio nacional. El ISE de este grupo es menor que el de los estudiantes que se mantienen en Satisfactorio; aún así, es el segundo más alto de todos los grupos reportados. Como se mencionó anteriormente, a medida que se avanza en la escolaridad, los estándares correspondientes a cada nivel de logro se tornan más exigentes; por ello, es posible observar que un incremento en la medida promedio en 4.º grado de primaria no sea suficiente para mantenerse en el mismo nivel de logro alcanzado en 2.º grado de primaria.

Un caso particularmente llamativo es el de los estudiantes que, tras dos años de escolaridad, descendieron del nivel Satisfactorio a En inicio. Se trata de un grupo altamente excepcional, que representa al 0,5 % del total de la muestra longitudinal. Este descenso no es esperable en la medida que los estudiantes no pueden “desaprender”; por ello, podría atribuirse a factores externos a la prueba y que serían difíciles de controlar, como la presencia de algún malestar físico o emocional que pudo haber afectado su desempeño. No obstante, resulta relevante señalar que este grupo presenta el estatus socioeconómico más bajo entre todos los estudiantes que se ubicaron previamente en el nivel Satisfactorio. De hecho, su ISE es muy similar al de estudiantes que se encontraban en el nivel En inicio en 2.º grado de primaria.

El grupo de estudiantes ubicados en el nivel En proceso en 2.º grado de primaria representa el 58,4 % de la muestra total y es el que muestra los mayores cambios en su nivel de logro para 4.º grado de primaria. Aquí, el grupo que más resalta es el de quienes lograron alcanzar los aprendizajes esperados en 4.º grado de primaria (es decir, el Satisfactorio). Este grupo (10,6 %), que logró superar el rezago tras dos años de escolaridad, presenta una serie de características que vale la pena destacar. En primer lugar, logró un incremento promedio de 138 puntos; es decir, casi el doble del observado a nivel nacional. En segundo lugar, son los estudiantes del nivel En proceso que mostraron los mejores resultados en 2.º grado de primaria (415). Por último, contaban con el mayor estatus socioeconómico (0,2).

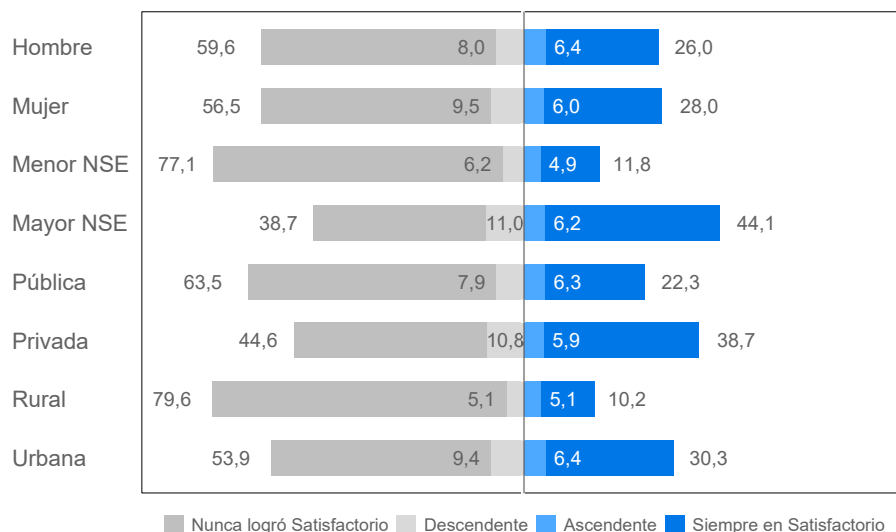
Un poco más de la mitad de los estudiantes que se situaron en el nivel En proceso en 2.º grado de primaria (54,7 %) se mantuvieron en dicho grupo en 4.º grado de primaria. Este grupo está conformado por estudiantes que, en ambos grados, alcanzaron parcialmente los aprendizajes esperados según el CNEB, pero que aún muestran dificultades para alcanzar el nivel Satisfactorio. Por último, al interior de este grupo de estudiantes, el subgrupo que genera mayor alerta es el de quienes descienden de nivel en 4.º grado de primaria (correspondiente al 34,7 % de ellos). Cabe señalar que la medida promedio de este subgrupo de estudiantes se

encontraba cerca del punto de corte que separa el nivel En proceso de En inicio en 2.º grado de primaria.

Solo 5,9% de los estudiantes se situaron en el nivel En inicio en 2.º grado de primaria. De manera semejante a lo observado en los demás grupos, la mayoría de estos estudiantes (79,7 %) se mantuvo en ese mismo nivel en 4.º grado de primaria. Estos estudiantes cuentan con el estatus socioeconómico más bajo de toda la muestra del estudio longitudinal. Si bien, luego de alcanzar el nivel En inicio en 2.º grado de primaria las probabilidades de alcanzar un nivel de logro superior en 4.º grado de primaria son muy bajas, estas no son nulas. De hecho, el 20,4 % de estos estudiantes logró subir de nivel en 4.º grado de primaria, con un incremento superior a 152 puntos en la prueba. Por último, aquellos estudiantes que lograron el Satisfactorio en 4.º grado de primaria luego de haberse situado en el nivel En inicio en 2.º grado de primaria representan menos del 1,0 % de la muestra longitudinal.

6.4.2. Modelos de factores asociados

El análisis de la sección anterior permitió identificar nueve grupos según sus variaciones en los niveles de logro entre grados. Uno de los grupos de mayor interés es el de aquellos estudiantes que lograron el nivel Satisfactorio en 4.º grado de primaria, pese a haberse situado en un nivel inferior en 2.º grado de primaria. Otro grupo que también merece especial atención es el de quienes no lograron mantenerse en el nivel Satisfactorio en 4.º grado de primaria luego de haberlo alcanzado en 2.º grado de primaria. Por ello, con el objetivo de conocer las características que podrían asociarse con la pertenencia a los grupos derivados del análisis de cambio, se realizó una regresión logística multinomial de efectos mixtos, considerando cuatro grupos: (1) estudiantes que logran ubicarse en el Satisfactorio en ambos grados (27,0 %); (2) estudiantes que logran el Satisfactorio en 4.º grado de primaria pese a no haberlo alcanzado en 2.º grado de primaria (en adelante, grupo Ascendente; 6,2 %); (3) aquellos que no logran mantenerse en el Satisfactorio (en adelante, grupo Descendente; 8,7 %); y (4) aquellos que no lograron el Satisfactorio en ninguno de los dos grados (58,1 %). La figura 6.2 muestra cómo se distribuyen estos cuatro grupos según los estratos sexo y nivel socioeconómico del estudiante, así como los de gestión y área de la escuela.

Figura 6.2 Distribución de grupos según características de la escuela y del estudiante

La tabla 6.4 muestra los resultados de los dos modelos de regresión logística multinomial de efectos mixtos: el primero, elaborado con información del contexto familiar, y el segundo, que contempla solo información del contexto escolar. En ambos modelos, se reportan los *odds ratio* (OR^{26}) para tres grupos de estudiantes (Nunca logra el Satisfactorio, Descendente y Siempre en Satisfactorio) respecto al grupo de referencia (grupo Ascendente). Finalmente, en ambos se utilizaron como variables de control el ISE, el sexo y el cambio de escuela del estudiante, así como el índice socioeconómico promedio (ISEP) de la escuela.

Tal como muestra la tabla 6.4 en el modelo 1 (Contexto familiar), las mujeres tienen mayores probabilidades de encontrarse en el grupo que Siempre se encuentra en Satisfactorio ($OR = 1,14$), así como en el grupo que desciende de este nivel de logro tras dos años de escolaridad ($OR = 1,22$). Por otro lado, a mayor ISE del estudiante, menores son las chances de pertenecer al grupo que Nunca logra el Satisfactorio ($OR = 0,80$) y mayor la de pertenecer al grupo Siempre en Satisfactorio ($OR = 1,16$). En cambio, no existen diferencias a nivel del ISE del estudiante en la chances de pertenecer al grupo de Ascende o Desciende. Para el caso del ISEP, mayores

²⁶Los OR son una medida que permite cuantificar la asociación entre una variable independiente y la ocurrencia de un evento. Específicamente, un OR compara las *odds* (razón entre la probabilidad de ocurrencia y no ocurrencia del evento) entre dos grupos o ante un cambio en una variable explicativa. Un OR igual a 1 indicaría que no hay diferencias entre los grupos respecto de las *odds* del evento; un OR mayor a 1 indica que las *odds* del evento son mayores en el grupo de comparación respecto del grupo de referencia; y, finalmente, un OR menor a 1 indica que las *odds* son menores. Si bien los OR no representan una probabilidad sino una razón de dos razones y su traducción en español sería "chances", en el presente documento se usará el término "probabilidad" de manera indistinta con el fin de facilitar la lectura.

puntajes se asociaron positivamente con estar en el grupo de Siempre en Satisfactorio (OR = 1,75) y con descender de este (OR = 1,45), pero con menos probabilidades de pertenecer al grupo que Nunca logra el Satisfactorio. Finalmente, cambiar de escuela se asoció negativamente con Siempre en Satisfactorio en 2.º y en 4.º grado de primaria (OR = 0,82).

Tabla 6.4 Modelos logísticos multinomiales de efectos mixtos para factores del contexto familiar y escolar, y grupos según cambios en los niveles de logro

	Contexto familiar (1)			Contexto escolar (2)		
	Nunca logra el Satisfactorio	Descendente	Siempre en Satisfactorio	Nunca logra el Satisfactorio	Descendente	Siempre en Satisfactorio
Intercepto	8,34* (0,05)	1,27* (0,07)	3,56* (0,05)	10,4* (0,05)	1,32* (0,06)	3,5* (0,05)
<i>Nivel estudiante</i>						
ISE	0,80* (0,04)	0,97 (0,06)	1,16* (0,05)	0,76* (0,03)	0,98 (0,04)	1,17* (0,04)
Sexo (mujer)	1,03 (0,07)	1,22* (0,07)	1,14* (0,06)	1,02 (0,05)	1,28* (0,05)	1,18* (0,05)
Cambio de escuela	1,02 (0,08)	0,92 (0,09)	0,82* (0,07)	0,97 (0,06)	0,88+ (0,07)	0,78* (0,07)
Actividades tempranas de lectoescritura y aritmética	0,89* (0,03)	1,09+ (0,04)	1,22* (0,03)			
Creencias fijas sobre el aprendizaje	1,04 (0,04)	1,04 (0,04)	1,04 (0,04)			
Participación en actividades escolares	1,09* (0,04)	1,08+ (0,05)	1,02 (0,3)			
Conversar con el estudiante	1,02 (0,03)	0,97 (0,04)	0,93* (0,03)			
Involucramiento en el hogar	0,91* (0,04)	0,98 (0,06)	1,02 (0,03)			
Malestar socioafectivo en el aprendizaje	1,36* (0,03)	1,09 (0,04)	0,86* (0,03)			
<i>Nivel escuela</i>						
ISEP	0,87* (0,06)	1,45* (0,07)	1,75* (0,07)	0,80* (0,05)	1,35* (0,07)	1,69* (0,06)
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo)				0,85* (0,06)	0,87+ (0,08)	0,95 (0,06)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado de primaria)				0,77* (0,06)	0,86+ (0,1)	0,96 (0,06)
Creencias de transmisión directa sobre la enseñanza				1,05+ (0,03)	1,01 (0,03)	0,98 (0,03)
Inclusión de la comunidad educativa en decisiones escolares				0,97 (0,02)	0,98 (0,03)	1,02 (0,03)
Creencias distantes del enfoque formativo				1,14* (0,05)	1,05 (0,06)	0,99 (0,05)
Prácticas de repetición				1,09+ (0,05)	1,07 (0,06)	1,04 (0,05)
<i>Índices de ajuste</i>						
AIC		165 060,237			165 367,150	
BIC		224 757,162			225 074,750	

*p <0,05; +p <0,10.
Nota. Los coeficientes fueron transformados a OR; errores estándar aparecen entre paréntesis.

Asimismo, en el modelo 1 se observaron diferencias entre el grupo que Nunca logra el Satisfactorio y el grupo Ascendente en cuatro variables vinculadas con la familia. Así, las probabilidades de pertenecer al grupo que Nunca logra el Satisfactorio también fueron más altas cuando las familias reportaron que el estudiante presentaba mayores síntomas de malestar socioafectivo (OR = 1,36); es decir, cuando el estudiante se sentía más desmotivado, frustrado o cansado con las actividades escolares. En cambio, las variables relacionadas con la participación familiar en actividades vinculadas al aprendizaje (actividades tempranas de lectoescritura y aritmética e involucramiento en el hogar) se asociaron con mayores probabilidades de pertenecer al grupo de estudiantes Ascendente, en comparación con el grupo que Nunca logra el Satisfactorio (OR = 0,89 y 0,91, respectivamente).

Estas diferencias también se observaron al comparar con el grupo que Siempre se ha encontrado en Satisfactorio. Específicamente, observa que las probabilidades de pertenecer a este grupo fueron mayores cuando las familias reportaron haber realizado más actividades de lectoescritura (OR = 1,22) y menor malestar socioafectivo en el estudiante (OR = 0,86). Por otra parte, la actividad de conversar con el estudiante sería la única que se realiza en menor frecuencia en el grupo que de estudiantes que Siempre logra el Satisfactorio, en comparación con el grupo Ascendente (OR = 0,93).

Sobre las variables de la escuela (modelo 2), contar con un docente que ya ha enseñado previamente al grupo se asocia positivamente con pertenecer al grupo Ascendente. Esto se observa particularmente cuando los docentes han acompañado al grupo desde el 1.º grado de primaria, lo cual se relaciona negativamente con la pertenencia al grupo que Nunca logra el Satisfactorio (OR = 0,77) y con el grupo Descendente (OR = 0,86), aunque en este último grupo la probabilidad es marginalmente significativa. Por su parte, tener un docente con creencias distantes al enfoque formativo (OR = 1,14) se asoció con una mayor probabilidad de nunca alcanzar el nivel Satisfactorio. Finalmente, la inclusión de la comunidad educativa en las decisiones escolares y las prácticas de repetición no registraron asociación con los cambios en el nivel de logro.

A partir de los modelos estimados por separado para el contexto familiar (modelo 1) y el contexto escolar (modelo 2), se construyó un modelo integrador, el cual incorpora las variables que mostraron asociaciones estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en dichos análisis. Este modelo permite estimar los efectos de cada predictor ajustados por los demás, evaluando la consistencia de las asociaciones cuando se consideran simultáneamente distintos niveles de influencia. Además, la estimación conjunta facilita la comparación de la magnitud relativa de los efectos entre variables. La tabla 6.5 muestra los resultados de este modelo.

Tabla 6.5 Modelo logístico multinomial de efectos mixtos final entre contexto familiar y escolar, y los perfiles de cambio de nivel de logro

	Nunca logra el Satisfactorio	Descendente	Siempre en Satisfactorio
Intercepto	9,28* (0,05)	1,38* (0,07)	3,58* (0,06)
<i>Nivel estudiante</i>			
ISE	0,80* (0,04)	0,97 (0,06)	1,15* (0,05)
Sexo (mujer)	1,01 (0,07)	1,20* (0,07)	1,12+ (0,06)
Cambió de escuela	0,99 (0,08)	0,89 (0,10)	0,81* (0,08)
Actividades tempranas de lectoescritura y aritmética	0,89* (0,4)	1,10+ (0,05)	1,23* (0,04)
Participación en actividades escolares	1,09* (0,04)	1,08+ (0,05)	1,02 (0,03)
Conversar con el estudiante	1,02 (0,03)	0,97 (0,04)	0,94* (0,03)
Involucramiento en el hogar	0,91* (0,03)	0,97 (0,06)	1,02 (0,03)
Malestar socioafectivo en el aprendizaje	1,36* (0,04)	1,09* (0,04)	0,85* (0,04)
<i>Nivel escuela</i>			
ISEP	0,85* (0,06)	1,40* (0,07)	1,73* (0,07)
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo)	0,86* (0,07)	0,88 (0,09)	0,99 (0,07)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado de primaria)	0,82* (0,09)	0,89 (0,11)	0,99 (0,10)
Creencias distantes del enfoque formativo	1,15* (0,05)	1,08 (0,06)	1,00 (0,05)
<i>Índices de ajuste</i>			
AIC		162 060,870	
BIC		162 422,317	

* $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Nota. Los coeficientes fueron transformados a OR; errores estándar aparecen entre paréntesis.

Al analizar las variables a nivel de estudiante y escuela, se observa que la mayoría de los efectos identificados en el modelo anterior se mantienen.

Finalmente, con el objetivo de profundizar en las variaciones que podrían existir en estos resultados según la ubicación de la escuela, se volvió a estimar el modelo final para cada uno de los siguientes estratos: público rural, público urbano y privado²⁷. Estos resultados se encuentran en el Anexo F.

En términos generales, las tendencias discutidas en los modelos nacionales se mantuvieron en los modelos según estratos; sin embargo, se observaron variaciones en lo que respecta a su significancia estadística. Así, respecto de las variables de la familia (actividades tempranas de lectoescritura, apoyo en las tareas y malestar socioafectivo), se reportaron diferencias estadísticamente significativas principalmente entre el grupo que Nunca logra el Satisfactorio y el Ascendente en el estrato público rural. Por otro lado, se observó que la probabilidad de pertenecer al grupo que Nunca logra el Satisfactorio y las creencias docentes menos alineadas con el enfoque formativo tuvieron un efecto mayor en las escuelas públicas rurales.

²⁷Esta segmentación fue elaborada a partir de los datos recabados en 2.º grado de primaria.

Finalmente, es importante considerar las diferencias por sexo, las cuales se encontraron principalmente en las escuelas públicas urbanas.

6.5. Discusión

El estudio realizado en este capítulo tuvo como objetivo examinar el cambio en el nivel de logro de los estudiantes entre 2.º y 4.º grado de primaria (pregunta 1), así como analizar los factores asociados a este cambio (pregunta 2). Al analizar estas variaciones a nivel descriptivo, se observa que la tendencia mayoritaria consiste en mantenerse en el mismo nivel. Es decir, si un estudiante se ubicó previamente en el nivel Satisfactorio, cuenta con una alta probabilidad (0,76) de mantenerse en ese mismo nivel en 4.º grado de primaria. El mismo hallazgo, sin embargo, también levanta alertas sobre la dificultad que supone superar el rezago para aquellos estudiantes que inician su escolaridad en condiciones desfavorables: el 79,7 % de los estudiantes ubicados en el nivel En inicio en 2.º grado de primaria no alcanzó un nivel superior en 4.º grado de primaria.

Es importante mencionar que, permanecer en un mismo nivel de logro, no significa que los aprendizajes de los estudiantes se hayan estancado. En realidad, los niveles de logro incrementan progresivamente su exigencia conforme avanza la escolaridad, por lo cual mantenerse en el mismo nivel implica, de por sí, un progreso en el desarrollo de la competencia lectora. Incluso, un estudiante que desciende del nivel Satisfactorio al nivel En proceso estaría evidenciando un avance en su capacidad lectora o mejorando en términos de aumento en la medida, aunque no lo suficiente para alcanzar el estándar de 4.º grado de primaria.

Los resultados también muestran que el 34,7 % de los estudiantes situados en el nivel En proceso en 2.º grado de primaria descendieron a En inicio luego de dos años, lo que sugiere que el rezago observado se profundizaría con el tiempo, especialmente en los niveles de logro más bajos. Precisamente, los estudiantes que descienden y aquellos que se mantienen en el nivel En inicio provienen de familias con menor nivel socioeconómico y muestran los puntajes más bajos dentro de su respectivo nivel de logro. Esto coincide con lo reportado en diversas investigaciones que analizan el desarrollo de los aprendizajes en poblaciones desaventajadas, las cuales muestran un rendimiento más bajo durante la escolaridad (Lewis et al., 2008; Schwartz, 2012). Estos hallazgos no solo corroboran la existencia de una relación alta y positiva entre el rendimiento previo y el desempeño actual, algo que ha sido reportado en investigaciones previas (Basque y Bouchamma, 2016; Marks, 2017); sino que también enfatizan la importancia de garantizar la literacidad temprana (por ejemplo: la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto) para el desarrollo de la competencia lectora.

Un grupo de especial interés es el conformado por estudiantes que, en un principio, se encontraron rezagados (En proceso o En inicio) y que, dos años más tarde,

lograron alcanzar el nivel Satisfactorio. Como se observa en la sección de resultados, la mayoría de estos estudiantes se ubicó en el nivel En proceso en 2.º grado de primaria y presentó, en promedio, el ISE más alto al interior de dicho grupo. Este patrón coincide con lo reportado en otros estudios, los cuales identifican perfiles de estudiantes que superan el rezago gracias a la presencia de factores protectores que favorecen su desempeño, tales como el mayor involucramiento de los docentes y las familias (Jordan et al., 2007).

A partir de estos hallazgos descriptivos y con el propósito de conocer los factores familiares y escolares que favorecen o limitan el cambio ascendente en el nivel de logro, se estimó un análisis de regresión logística multinomial de efectos mixtos. Para dicho análisis, se agrupó a los estudiantes en cuatro grupos con trayectorias diferenciadas: aquellos que alcanzaron el nivel Satisfactorio en ambos grados (27,0 %); aquellos que ascendieron a dicho nivel (categoría de referencia, 6,2 %); aquellos que descendieron del Satisfactorio (8,7 %); y aquellos que nunca lograron ubicarse en dicho nivel (58,2 %). En los siguientes párrafos se discuten los resultados obtenidos en este modelo.

Con relación a los estudiantes que alcanzaron el nivel de logro Satisfactorio en ambos años, los resultados muestran que, pese a que en el primer modelo las mujeres mostraron una probabilidad similar a la de sus pares hombres de pertenecer a este grupo, los resultados en el modelo final dejaron de ser estadísticamente significativos. Este hallazgo condice con lo encontrado al comparar las medidas promedio de crecimiento por sexo pues, si bien las mujeres suelen tener resultados ligeramente superiores a los de los hombres, la tendencia general del grupo evaluado mostró condiciones relativamente equitativas para ambos sexos en el desarrollo de la competencia lectora e incluso que la brecha entre ambos grupos se acortó para 2024. Al respecto, los siguientes hitos previstos para el estudio longitudinal permitirán evaluar las asociaciones entre el cambio en el rendimiento, lineal o no lineal, y distintas variables con tres o más puntos en el tiempo.

Con respecto al estatus socioeconómico, el grupo de estudiantes que puntuó más alto en esta variable fue el que siempre alcanzó el nivel Satisfactorio. Dicha asociación se encuentra documentada en estudios longitudinales realizados en diferentes países y se explicaría por el hecho de que contar con una mejor condición socioeconómica implica un mayor acceso a oportunidades de aprendizaje y a recursos que facilitan el desarrollo de competencias escolares (Ramlackhan y Wang, 2021; Yeo et al., 2023). Algo a destacar en el grupo que Siempre logra el Satisfactorio es que, pese a tener el mayor estatus socioeconómico, también comparte características comunes con estudiantes menos favorecidos: específicamente, con aquellos ubicados en el grupo Ascendente. Por ejemplo, no existen diferencias en el involucramiento de tareas en el hogar entre ambos grupos; asimismo, muestran probabilidades similares de contar con el mismo docente al menos en algún grado previo.

En relación con las variables familiares, los cuidadores de los estudiantes del grupo Ascendente (frente al grupo que Nunca logra el Satisfactorio) habrían realizado con ellos actividades de lectoescritura y aritmética con mayor frecuencia antes de su ingreso a la primaria. Esto amplía evidencia sobre el rol del involucramiento familiar en el logro educativo (Erdem y Kaya, 2020).

Sumado a ello, el grupo de estudiantes en condición Ascendente logra superar a aquellos que siempre logran el Satisfactorio en un índice de las familias: conversación con el estudiante. Así, las familias que suelen conversar más con el estudiante sobre diferentes temas ajenos a la escuela (noticias, películas, libros, etc.) son del grupo de estudiantes Ascendentes. Así, los estudiantes cuyas familias conversan con ellos frecuentemente sobre temas más allá de los escolares (por ejemplo: noticias, películas, libros, etc.), presentan una mayor probabilidad de ascender al Satisfactorio en 4.º grado de primaria. Este resultado podría sugerir que, al menos en el nivel descriptivo, contar en casa con padres o cuidadores interesados en comunicarse con el estudiante sobre temas que despiertan interés constituiría una condición favorable para superar el rezago escolar. Esto, sumado con el hecho de que su nivel de logro y socioeconómico con el que partieron en 2.º grado de primaria no era tan bajo, pudo resultar en una mejora de su desempeño a lo largo del tiempo (Jordan et al., 2007).

Otro hallazgo relevante es la asociación positiva entre tener al mismo docente por más tiempo y la mayor probabilidad de estar en el grupo Ascendente. Como se señaló en el capítulo 5, la permanencia docente ayudaría a reducir el tiempo de adaptación entre docentes y estudiantes, lo cual podría repercutir positivamente en el desarrollo de los aprendizajes (Albornoz et al., 2023; Jerrim y Menzies, 2024). En dicho capítulo, se encontró evidencia de una asociación positiva entre el tiempo que el docente acompaña al grupo y el rendimiento en 4.º grado de primaria. Los resultados del presente estudio muestran que el acompañamiento docente también se asocia de manera favorable con el cambio ascendente en el nivel de logro.

Al comparar el grupo de estudiantes Ascendentes con los Descendentes, se encuentra que las mujeres cuentan con mayor probabilidad de pertenecer al grupo que desciende del Satisfactorio entre 2.º y 4.º grado de primaria. Esto es relevante si se considera que la reducción en las brechas de rendimiento observada tras la pandemia en las evaluaciones nacionales no se vio acompañada de una mejora en el rendimiento de los varones, sino por un estancamiento del desempeño de las estudiantes mujeres, quienes aún no recuperarían los aprendizajes alcanzados en 2019 (Minedu, 2020c, 2025b). Es importante considerar que la cohorte evaluada en 2022 y 2024 ha pasado su último año de inicial y el 1.º grado de primaria durante pandemia, lo que pudo afectar el desarrollo de la competencia lectora. En relación con la composición socioeconómica de la escuela, los estudiantes del grupo Descendente asisten a instituciones con un ISEP más alto que el del grupo

Ascendente. Debido a que esto sugiere que asisten a escuelas con condiciones socioeconómicamente más favorables, es posible señalar que estos estudiantes cuentan con mejores condiciones para volver a alcanzar el nivel Satisfactorio en 6.º grado de primaria.

Finalmente, existen dos hallazgos adicionales y relevantes desde el punto de vista del sistema educativo. En primer lugar, se encontró una relación entre el cambio de escuela y la pertenencia al grupo de estudiantes Ascendentes. Un posible mecanismo que explicaría dicha relación sería el siguiente: ante resultados bajos, la familia optaría por trasladar al estudiante a otra escuela, con la expectativa de que este cambio repercuta favorablemente en los aprendizajes. Para probar esta hipótesis, se debe recabar información cuantitativa y cualitativa que permita profundizar en los motivos subyacentes al cambio de escuela. En segundo lugar, se deben discutir los efectos diferenciados por estratos; específicamente, los efectos positivos asociados a las creencias del docente, donde se encontró una mayor magnitud en el estrato público rural al comparar el grupo que Nunca logra el Satisfactorio con el grupo Ascendente. Según este hallazgo, el quehacer y las creencias de los docentes y directores que ayudarían a superar el rezago en los aprendizajes cobran especial importancia en las escuelas de gestión pública. Asimismo, resalta la especial importancia que tiene la labor docente y directiva en contextos más vulnerables, algo que coincide con lo reportado en estudios nacionales previos (Minedu, 2016c).

En síntesis, los hallazgos aportan evidencia sobre factores familiares y escolares a tomar en cuenta con el objetivo de revertir las desventajas observadas inicialmente. De manera específica, se identificó que la presencia de docentes con creencias pedagógicas alineada con la propuesta curricular constituye un foco importante para la intervención. Finalmente, la caracterización sociodemográfica realizada en los cuatro grupos analizados proporciona información sobre los posibles contextos en los cuales se hace necesaria una intervención prioritaria (por ejemplo, en las zonas rurales).

Responsable del capítulo

Victor Salazar

Contribuciones al capítulo

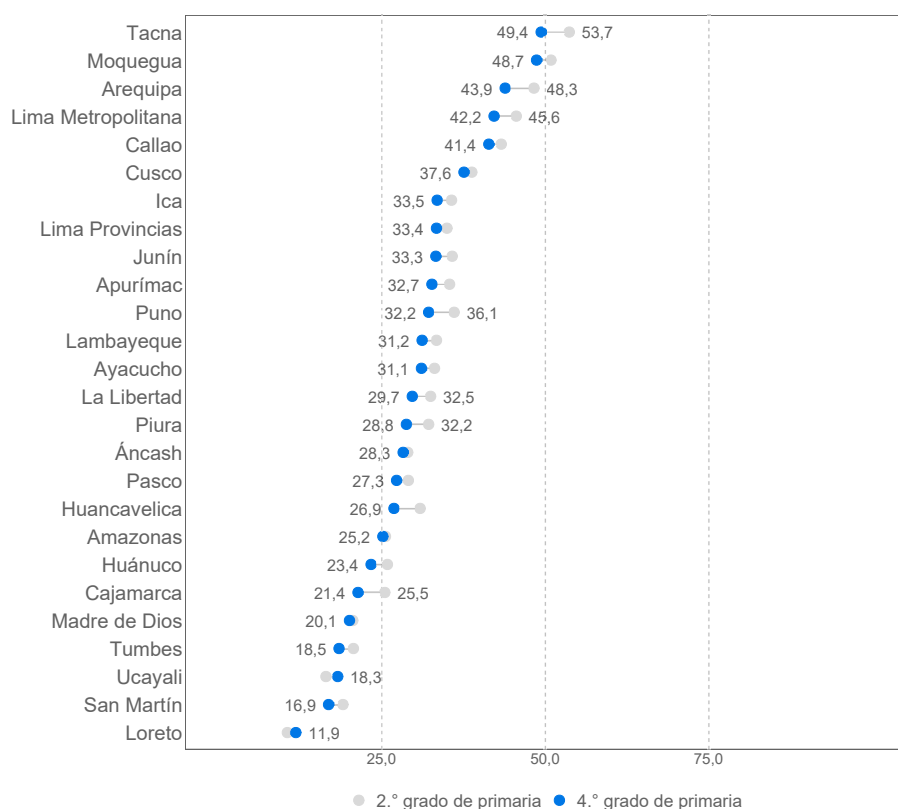
AD: Administración del proyecto, Supervisión, Revisión y edición. GM: Revisión y edición. HB: Validación. MM: Visualización. VS: Conceptualización, Gestión de los datos, Análisis, Investigación, Metodología, Software, Visualización, Escritura del borrador original.

Caracterización del contexto regional

Capítulo 7

Los resultados del cambio en los aprendizajes en Lectura a nivel regional, mostrados en la figura 3.7 del capítulo 3, evidencian que los estudiantes desarrollan aprendizajes en su paso de 2.º a 4.º grado de primaria; sin embargo, este progreso no es suficiente para cerrar las brechas existentes. Además, muestran que la mayoría de regiones no alcanzan el nivel Satisfactorio en ambos grados, lo cual sugiere que hay un rezago al inicio de la primaria que persistiría a lo largo de la trayectoria escolar. La figura 7.1 brinda más detalle de este rezago considerando el porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel Satisfactorio.

Figura 7.1 Cambio en el porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel Satisfactorio en Lectura por región (transición de 2.º a 4.º grado de primaria)



Nota. Las regiones que presentan valores para sus resultados tanto en 2022 como en 2024, evidenciaron cambios estadísticamente significativos entre dichos años. Aquellas que solo muestran resultados para 2024 no presentaron cambios estadísticamente significativos. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.1.

En general, se observa que en la mayoría de las regiones, el porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel Satisfactorio en Lectura se mantiene relativamente estable entre ambos grados, lo cual sugiere la presencia de desafíos estructurales regionales que limitarían el aumento de estudiantes que desarrollan los aprendizajes esperados. También se puede identificar diferencias en el desarrollo de aprendizajes alcanzado por los estudiantes de las distintas regiones. Considerando los resultados de 4.º grado de primaria en 2024, se observa que las regiones de la amazonía tienen en su mayoría menos del 25,0 % de sus estudiantes en el nivel Satisfactorio. Por otra parte, regiones costeras como el Callao, Lima Metropolitana, Arequipa, Moquegua y Tacna logran ubicar entre el 40,0 % y el 55,0 % de sus estudiantes en este nivel.

El patrón de cambio en los aprendizajes de 2.º a 4.º grado y la heterogeneidad de los resultados regionales pone en agenda la necesidad de examinar cómo algunas variables a nivel individual, escolar o del contexto social configuran las oportunidades y desafíos de cada territorio para brindar a sus estudiantes aprendizajes de calidad con equidad. Entender la realidad local permite a los actores educativos que administran la educación responder a las necesidades de aprendizaje, gestionando el servicio educativo con la flexibilidad requerida.

En este capítulo se identifican, describen y problematizan variables seleccionadas según el efecto que tienen en los aprendizajes (identificado en estudios de factores asociados realizados por la UMC), y buscando cubrir las diferentes dimensiones que rodean el desarrollo de aprendizajes: economía, salud, familia, configuración del sistema educativo, etc. La figura 7.2 muestra las dimensiones y variables que se analizan en este capítulo.

Figura 7.2 Dimensiones de análisis del contexto regional

Características de los estudiantes y sus hogares	Características de los docentes	Características del contexto social
• Condiciones físicas en el hogar • Conexión a internet • Nivel socioeconómico • Educación de los padres • Asistencia a educación inicial • Percepciones del hogar sobre la educación	• Contexto laboral • Creencias sobre la evaluación formativa • Prácticas pedagógicas • Relación entre docentes y directores	• Composición del sistema educativo • Indicadores de salud • Indicadores de desarrollo social

Se espera que la información analizada contribuya a una mejor comprensión de la diversidad de elementos en el proceso educativo, los cuales determinarían el patrón de cambio de los aprendizajes en las regiones del país observado en el primer hito del estudio longitudinal. Considerando el carácter estructural de muchos de estos

elementos, el análisis también alerta sobre el trabajo que debe realizarse en cada región desde la política pública para mitigar los efectos negativos que podrían tener en los siguientes ciclos de escolaridad de los estudiantes.

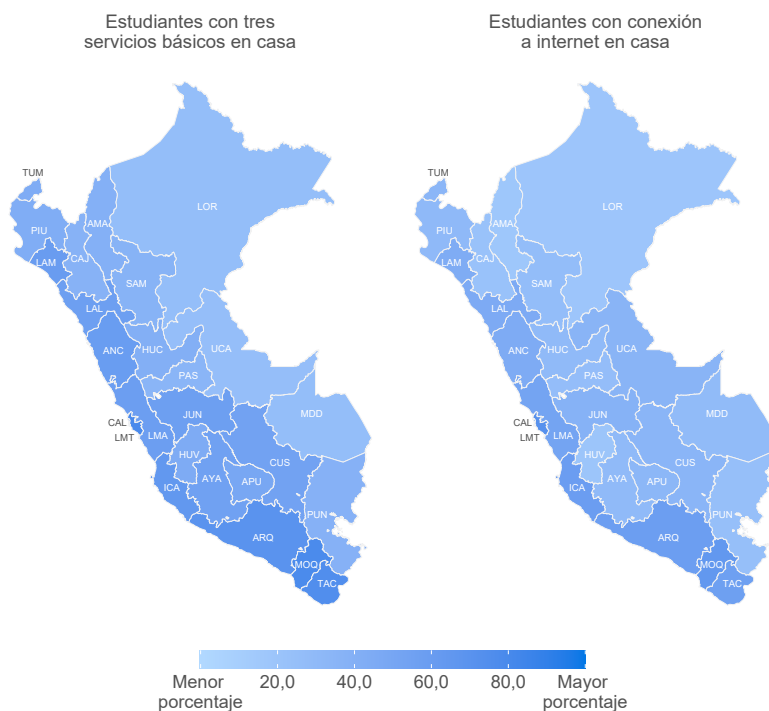
7.1. Características de los estudiantes y sus hogares

7.1.1. Indicadores de acceso a servicios y condición socioeconómica en el hogar

El acceso de los estudiantes y sus familias a servicios básicos (luz, agua y desagüe conectado a una red pública) y a internet constituye un componente esencial del entorno en el que se desarrollan los aprendizajes, en tanto expresa las condiciones materiales y sociales que configuran sus oportunidades educativas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2022; S. Li et al., 2023; Minedu, 2017e; OECD, 2023). La disponibilidad de agua potable, electricidad y desagüe incide directamente en la salud, el bienestar y el tiempo destinado al estudio, mientras que el acceso a internet amplía las posibilidades de interacción con recursos pedagógicos y entornos de aprendizaje en línea (Borgonovi y Andrieu, 2025; J. León y Sugimaru, 2022).

La figura 7.3 presenta el reporte de acceso a tres servicios básicos (luz, agua y desagüe) y la conexión fija a internet en los hogares de los estudiantes de 4.º grado de primaria a nivel regional. Los resultados evidencian diferencias en la cobertura de los servicios básicos a lo largo del territorio nacional. En las zonas costeras, la mayoría de los hogares dispone de estos servicios. De manera específica, el porcentaje de cobertura alcanza los mayores valores en Lima Metropolitana (79,2 %), Moquegua (78,7 %) y Tacna (75,5 %). Por el contrario, en algunas regiones de la sierra y, principalmente, de la amazonía, el acceso a estos servicios se encuentra limitado. Así, en Pasco se observa una cobertura de 35,1 %, mientras que en Loreto, Madre de Dios y Ucayali, no supera el 27,0 %. Respecto del acceso a internet fijo, se repite el mismo patrón; sin embargo, mientras las regiones de la costa mantienen niveles de acceso a internet fijo similares a los de servicios básicos, en la sierra y en la selva estos porcentajes son menores (Junín y Puno cuentan con 57,0 % y 38,8 % de acceso a servicios básicos, y 38,5 % y 25,0 % de conectividad, respectivamente).

Figura 7.3 Porcentaje de estudiantes de 4.º grado de primaria con acceso a servicios básicos y conectividad por región

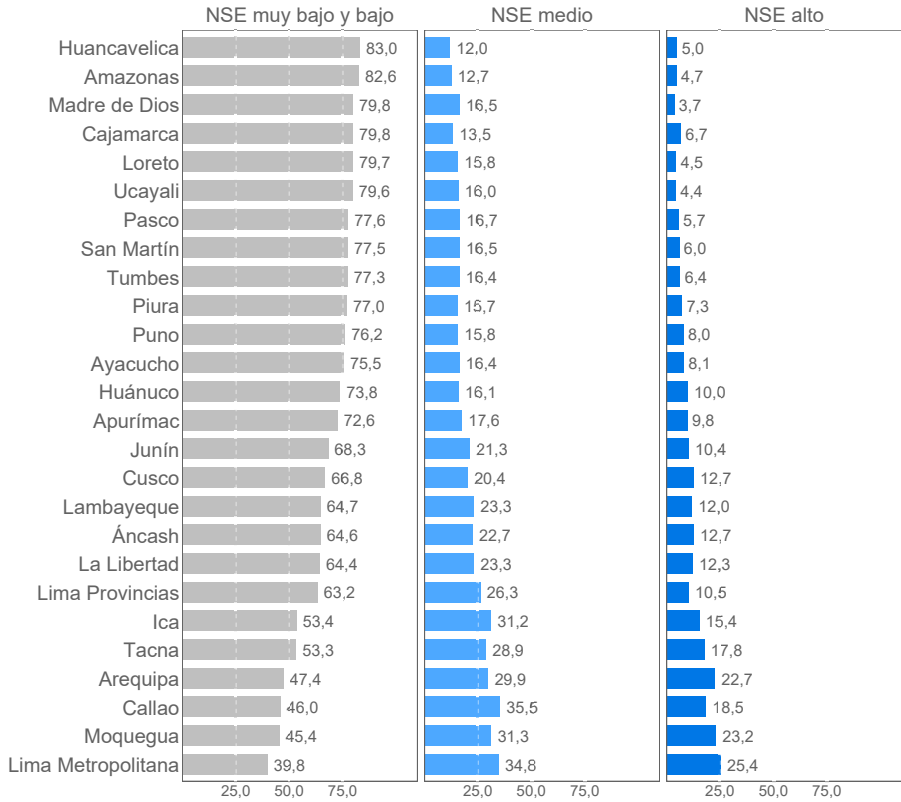


Fuente: Cuestionario de factores asociados aplicado a padres de familia en la ENLA 2024 y matrícula de los estudiantes en el Siagie de 2024. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.2.

Otro aspecto a considerar es el nivel socioeconómico de los estudiantes. Diversas investigaciones realizadas por el Minedu dan cuenta de la estrecha relación que tiene esta variable con el desarrollo de aprendizajes (Minedu, 2017e, 2018a, 2024f). La figura 7.4 presenta la distribución regional del nivel socioeconómico de los estudiantes de 4.º grado de primaria evaluados en 2024²⁸.

²⁸La distribución socioeconómica nacional es de 35,0 % en el nivel Muy bajo, 25,0 % en el nivel Bajo, 25,0 % en el nivel Medio y 15,0 % en el nivel Alto. Para mayor información sobre la construcción de estos niveles, se recomienda revisar Minedu (2018a).

Figura 7.4 Composición socioeconómica de los estudiantes de 4.º grado de primaria por región



Fuente: Cuestionario de factores asociados aplicado a padres de familia en la ENLA 2024.

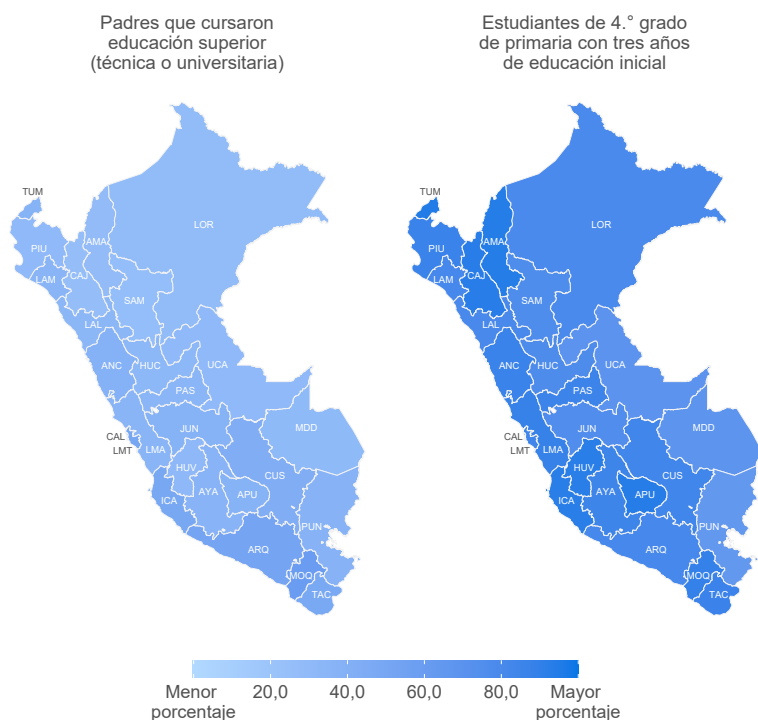
En términos generales, los resultados muestran que, en la mayoría de las regiones, la proporción de estudiantes proveniente de hogares con un NSE muy bajo o bajo supera el 60,0 %. Este patrón se acentúa en las regiones de la selva y la sierra. Por ejemplo, en Huancavelica y Amazonas, más del 80,0 % de las familias muestran un bajo NSE. Esto significa que gran parte de los estudiantes proviene de hogares con condiciones socioeconómicas significativamente más precarias que el promedio nacional. En contraste, Arequipa, Callao, Moquegua y Lima Metropolitana concentran los porcentajes más altos de estudiantes en los niveles medio y alto.

7.1.2. Antecedentes educativos en el hogar

El nivel educativo alcanzado por las madres y los padres es un indicador clave para comprender las diferencias en los logros de aprendizaje de los estudiantes, pues refleja el capital cultural y las oportunidades acumuladas por generaciones previas (Balarin, 2016; J. León et al., 2020). La figura 7.5 muestra que la distribución de

familias con educación superior (completa o incompleta) presenta un patrón diferenciado por región. La costa concentra mayores proporciones de adultos con estudios técnicos o universitarios: Lima Metropolitana, Arequipa y Moquegua alcanzan por lo menos un 50,0 % en este indicador; por su parte, en la sierra y la amazonía predominan niveles educativos parentales más bajos, con regiones como Cajamarca, San Martín, Loreto y Amazonas, todas ellas debajo del 30,0 %.

Figura 7.5 Acceso de padres a educación superior y de estudiantes de 4.º grado de primaria a educación inicial por región



Fuente: Cuestionario de factores asociados aplicado a padres de familia en la ENLA 2024 y matrícula de los estudiantes en el Siagie de 2024. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.3.

La figura 7.5 también presenta el porcentaje de estudiantes de 4.º grado que accedió a tres años de educación inicial. Como se vio en el capítulo 3, el cambio en los aprendizajes de 2.º a 4.º grado de primaria es mayor cuando los estudiantes han asistido a tres años de escolaridad en dicho nivel, por lo que es importante mapear este indicador dentro de las regiones. Los resultados evidencian una expansión sostenida de la cobertura y completitud de los tres años de este nivel, aunque con diferencias regionales que reflejan retos pendientes. Así, mientras en la mayoría de las regiones la proporción de estudiantes que asistió a tres años de educación inicial

está por encima del 80,0%, otras presentan menores niveles de cobertura (por ejemplo: Madre de Dios, Ucayali y Puno, donde este indicador no supera el 70,0%).

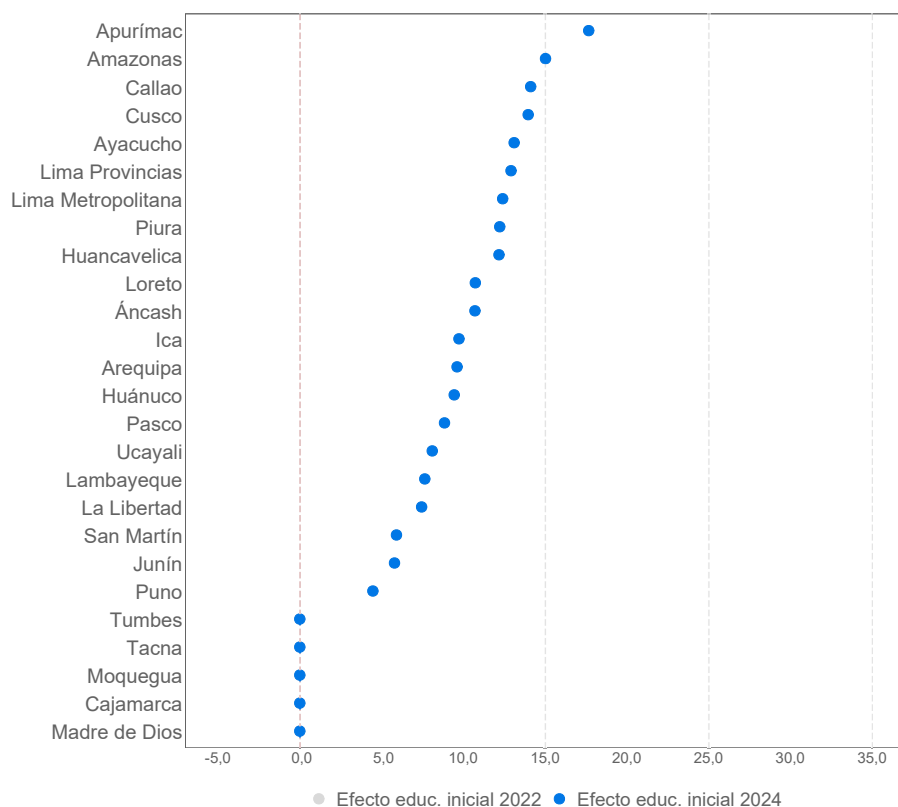
Si bien la mayoría de las regiones muestra una alta proporción de estudiantes que completaron tres años de educación inicial, esto no siempre se traduce en igualdad de oportunidades educativas a lo largo del recorrido escolar. Como se ha mencionado previamente, características como las condiciones socioeconómicas también influyen en la trayectoria escolar (Minedu, 2017e, 2018a; Sirin, 2005). Es importante examinar no solo el acceso y la permanencia en la educación inicial, sino también su relación con los aprendizajes alcanzados en la educación primaria, con el fin de identificar si los aprendizajes logrados en etapas previas del desarrollo contribuyen al logro alcanzado en fases posteriores.

Al analizar la relación entre completar tres años de educación inicial y el cambio en el rendimiento de 2.º a 4.º grado de primaria, se encontró que la asistencia a ese nivel educativo no afectaba el cambio (ver figura 7.6). Los coeficientes de los modelos de regresión multinivel estimados fueron idénticos para ambos grados en todas las regiones²⁹. Este patrón de hallazgos sugiere que la influencia de la educación inicial sobre los aprendizajes básicos se consolida tempranamente y se mantiene casi inalterada hasta 4.º grado de primaria, reflejando la importancia de las experiencias educativas previas al ingreso a la escuela primaria. Sin embargo, la magnitud de esta relación varía considerablemente entre regiones. Mientras que en Apurímac, Amazonas, Callao y Cusco haber cursado tres años de educación inicial se asocia con mejores desempeños en primaria³⁰, en Madre de Dios, Cajamarca, Moquegua, Tacna y Tumbes no se registran diferencias entre completar los tres años de educación inicial y completar menos años.

²⁹Estos coeficientes se obtuvieron mediante la estimación de un modelo multinivel de efectos mixtos, el cual consideró los cinco valores plausibles del rendimiento en 4.º grado de primaria como variable dependiente, además de un intercepto aleatorio por escuela. Este modelo incluyó como controles: sexo del estudiante, gestión de la escuela, índice socioeconómico individual, índice socioeconómico agregado (escuela), asistencia a tres años de educación inicial y año (variable que da cuenta del paso del tiempo). La variable predictora de interés fue la interacción entre estas dos últimas variables. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.4.

³⁰Aquellos estudiantes que completaron tres años de educación inicial presentan entre 20 y 27 puntos más en Lectura respecto de sus pares que completaron menos años en este nivel.

Figura 7.6 Estabilidad de las ventajas asociadas a haber completado tres años de educación inicial en el rendimiento entre 2.º y 4.º grado de primaria por región



Fuente: Cuestionario de factores asociados aplicado a padres de familia en la ENLA 2024 y la EM 2022 y registro de matrícula de los estudiantes en el Siagie de 2024.

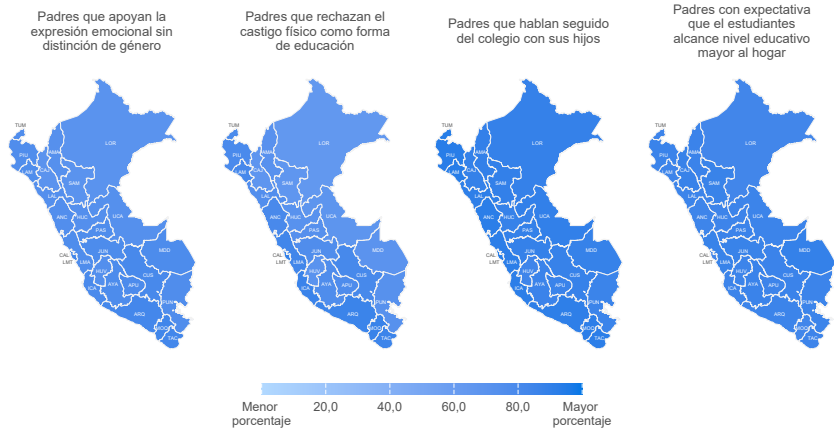
7.1.3. Indicadores de percepciones del hogar sobre la educación

Las actitudes relacionadas con la escolaridad y las prácticas de crianza por parte de las familias cumplen un rol preponderante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El modo en que los padres valoran la expresión emocional de sus hijos sin distinción de género, rechazan el castigo físico, dialogan sobre la experiencia escolar o proyectan expectativas de superación educativa refleja sus percepciones sobre la educación y configura la forma en que el estudiante se aproxima al proceso educativo (Minedu, 2020b; Murillo y Hernández-Castilla, 2020; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025). Analizar estos indicadores es importante porque los resultados de aprendizaje no dependen exclusivamente de lo que puede hacer la gestión escolar a diferentes niveles, sino también del interés, la participación y la confianza de las familias en los beneficios que la educación brinda a sus hijos.

La figura 7.7 permite observar cómo el apoyo a la expresión emocional, sin distinción de género, alcanza valores altos en todas las regiones, lo que sugiere una internalización de prácticas de crianza igualitarias. Las excepciones son Cajamarca, Loreto y San Martín, en las cuales cerca del 30,0 % de los padres reportan estar en desacuerdo con este indicador (ver anexo G.5). Esto sugiere que, en estas regiones, no se considera que una crianza con enfoque de género sea relevante para la socialización infantil.

El alto rechazo al castigo físico como herramienta pedagógica reportado a nivel nacional es un hallazgo positivo (figura 7.7), aunque permite vislumbrar diferencias entre territorios. En las regiones costeras, las familias muestran una adhesión más fuerte a modelos de disciplina basados en el diálogo y el acompañamiento, mientras que en las regiones de la amazonía y de la sierra, el nivel de adhesión es menor. Por otro lado, la comunicación frecuente entre padres e hijos sobre temáticas que involucran al colegio aparece como un valor ampliamente compartido en todo el país. Finalmente, la práctica de conversar sobre la experiencia escolar de los hijos se encuentra extendida en las distintas regiones del país.

Figura 7.7 Porcentaje de hogares de estudiantes de 4.º grado de primaria con creencias y percepciones positivas hacia la educación por región



Fuente: Cuestionario de factores asociados aplicado a padres de familia en la ENLA 2024.

Nota. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.5.

Las expectativas de las familias en relación con mayores niveles educativos de sus hijos sugieren la percepción arraigada de que la educación posibilita la movilidad social. En todas las regiones, la mayoría de los padres tienen expectativas positivas de que sus hijos superen el nivel educativo que ellos alcanzaron (valores superiores al 80,0 %), lo que muestra la confianza en el sistema educativo para la consecución del progreso. Destacan especialmente regiones como Madre de Dios (89,0 %),

Callao (88,1 %), Cajamarca (87,5 %) y Lima Provincias (87,4 %), como lugares donde las expectativas de logro educativo son más altas.

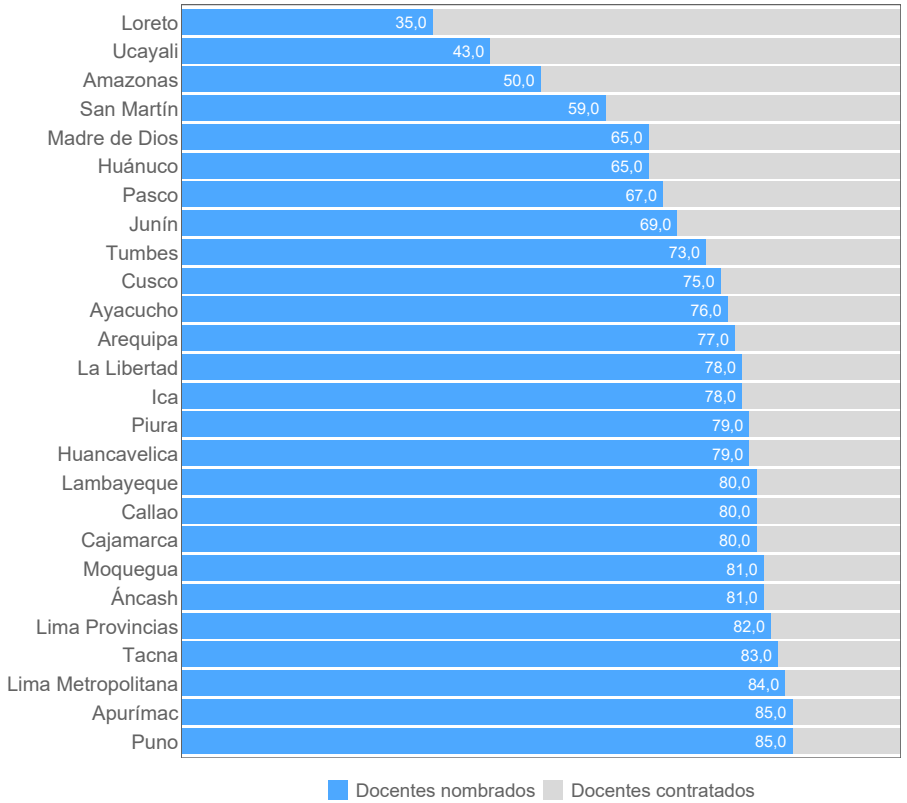
7.2. Características de los docentes

El análisis de las características de los docentes es imprescindible para comprender los resultados educativos y las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La situación laboral, la experiencia profesional y las prácticas pedagógicas inciden en la equidad y la eficacia del sistema educativo (Díaz y Ñopo, 2016). En esta sección, se examinan tres grupos de indicadores: 1) condiciones del contexto laboral; 2) creencias y prácticas pedagógicas; y 3) la relación docente-director. Si bien estos indicadores no agotan todas las dimensiones involucradas en el quehacer docente, sí permiten reflexionar sobre los desafíos en cada región, y permite identificar prácticas, creencias, y contextos que favorezcan el desarrollo de aprendizajes.

7.2.1. Contexto laboral de los docentes

Contextos educativos donde los docentes suelen enfrentar mayor inestabilidad laboral, menor oportunidad de desarrollo profesional y menor involucramiento institucional, pueden limitar el desarrollo de aprendizajes y afectar la calidad del servicio educativo (Elacqua et al., 2025). Una forma de aproximarse a los desafíos que las regiones enfrentan sobre estos aspectos es calcular la proporción de docentes nombrados en el marco de la Carrera Pública Magisterial (CPM) en relación con los docentes contratados, quienes presentan mayores niveles de inestabilidad laboral. La figura 7.8 muestra dicha información para 2024.

Figura 7.8 Porcentaje de docentes de primaria nombrados en 2024 por región



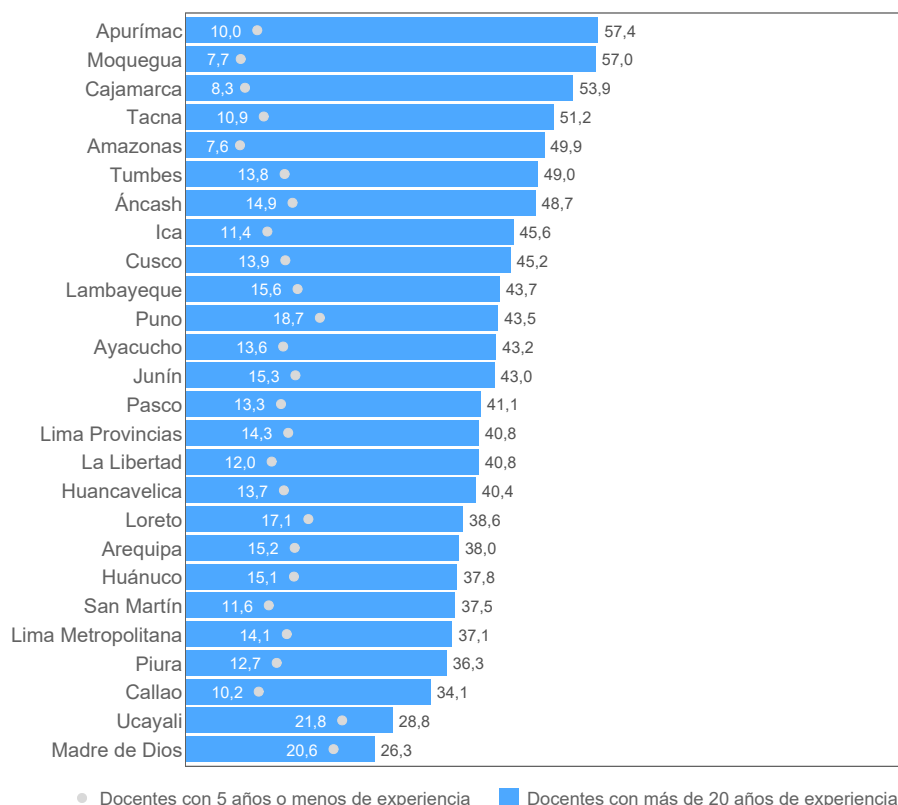
Fuente: Información recogida por la Dirección Técnico Normativa de Docentes (DITEN) en el marco del concurso de nombramiento de 2024.

En las regiones Loreto, Ucayali y Amazonas predomina una alta proporción de docentes contratados (más del 50,0 %). En contraste, algunas regiones de la costa y la sierra (como Puno, Apurímac, Lima Metropolitana, Tacna, Lima Provincias, Áncash y Moquegua) presentan una mayor proporción de docentes nombrados (superando el 80,0 %). Esto último podría estar relacionado con una menor dispersión geográfica, un mayor grado de urbanidad y un mayor acceso a oportunidades de formación y desarrollo profesional en estas regiones.

La figura 7.9 presenta los años de experiencia laboral de los docentes por región. Para todas las regiones, al menos la cuarta parte de la fuerza laboral cuenta con más de 20 años de experiencia; en las regiones Apurímac, Moquegua, Cajamarca y Tacna, esta característica es mayoritaria. Respecto de los docentes con cinco años o menos de experiencia, hito que algunas investigaciones emplean para identificar a docentes nóveles, todas las regiones cuentan con al menos un 20,0 % de su personal docente en esta categoría (Tatto et al., 2020). Ucayali (21,8 %), Madre de Dios (20,6 %), Puno

(18,7 %) y Loreto (17,1 %) muestran una mayor presencia de docentes jóvenes, en contraste con Moquegua (7,7 %), Cajamarca (8,3 %) y Apurímac (10,0 %), donde esta proporción es menor.

Figura 7.9 Porcentaje de docentes de 4.º grado de primaria según años de experiencia laboral por región



Fuente: Cuestionario de factores asociados aplicado al docente de comunicación en la ENLA 2024.

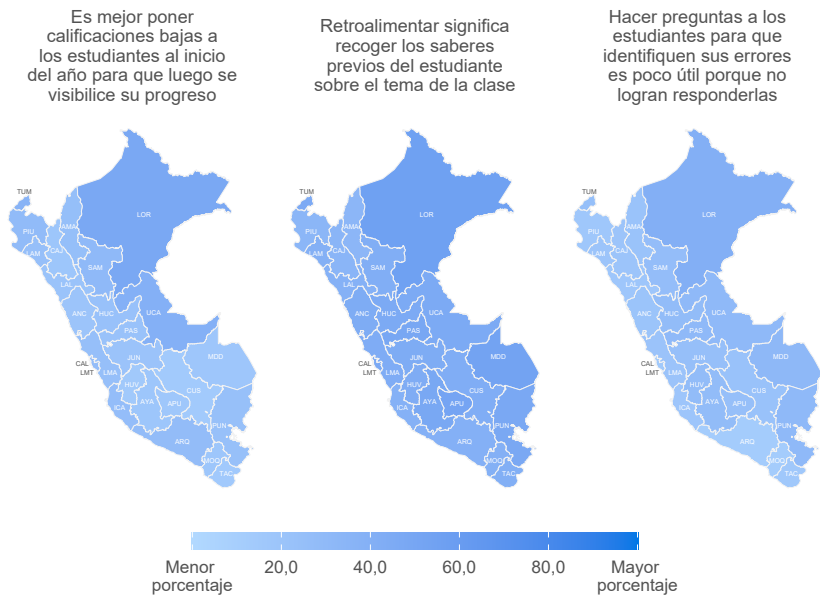
Nota. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.6.

7.2.2. Prácticas y creencias pedagógicas de los docentes

El desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes se encuentra relacionado con las prácticas y creencias involucradas en la práctica docente. Analizar las desigualdades en los resultados de aprendizaje de las regiones requiere examinar lo que ocurre al interior de las aulas y considerar estos elementos que, como se ha evidenciado en estudios previos de la UMC (Minedu, 2017e, 2023c, 2024e), se asocian con el desarrollo de las competencias curriculares.

En relación con las creencias pedagógicas de los docentes, la figura 7.10 muestra la distribución de docentes que reportan encontrarse “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con algunas afirmaciones sobre la evaluación que, como se vio en el capítulo 5, distan del enfoque formativo promovido por el Minedu. Sobre todo, se observa variabilidad en la afirmación “Es mejor poner calificaciones bajas al inicio del año para visibilizar el progreso”. En este caso, mientras que en regiones como Loreto (48,2 %), Callao (41,7 %) y Ucayali (39,9 %), más de un tercio de los docentes reporta sostener esta creencia, en Cusco (14,1 %), Tacna (15,1 %) y Huancavelica (15,8 %) los niveles de acuerdo son menores. Es decir, en algunas regiones se mantiene la creencia de que iniciar el año académico con calificaciones bajas puede ser una forma de “estimular” el progreso.

Figura 7.10 Porcentaje de docentes de 4.º grado de primaria con creencias pedagógicas distantes del enfoque formativo de evaluación



Fuente: cuestionario de factores asociados aplicado al docente de Comunicación en la ENLA de 2024.
 Nota. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.7.

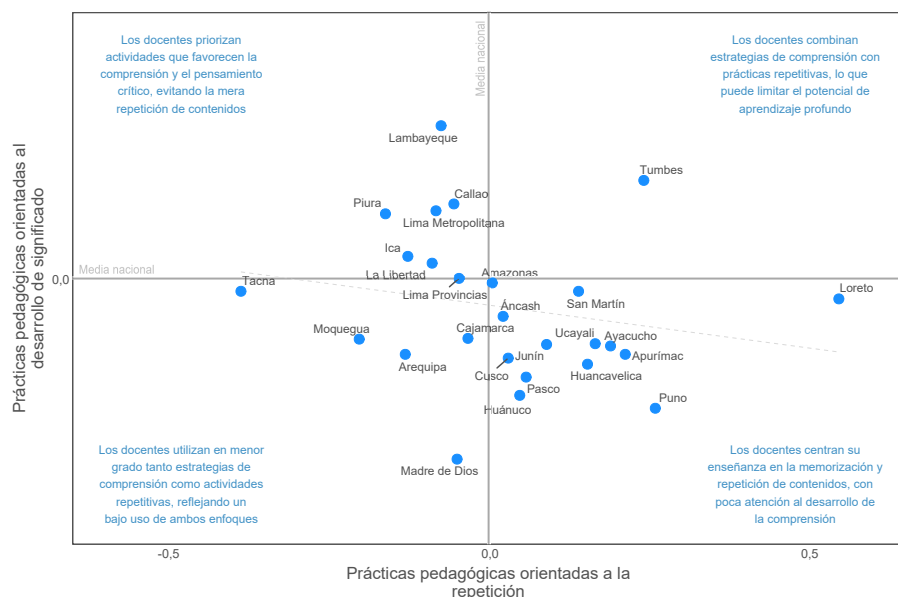
En relación con la afirmación “Retroalimentar significa recoger los saberes previos del estudiante”, los porcentajes tienden a ser más altos y relativamente homogéneos; en la mayoría de regiones, los docentes presentan una perspectiva parcial de lo que representa la retroalimentación. Desde una perspectiva amplia, retroalimentar es un proceso formativo en el que el estudiante recibe información clara sobre su nivel de desempeño actual, sobre las expectativas de aprendizaje y sobre las acciones concretas que le permitirán avanzar hacia lo esperado. Sin

embargo, una cantidad importante de docentes no la conciben así. En Loreto (55,7%), Madre de Dios (52,9%) y Apurímac (51,9%), más del 50,0% de los docentes se encuentra de acuerdo con una perspectiva parcial, mientras que las regiones con menor acuerdo, como Piura y Cajamarca, tienen a un tercio de sus docentes sosteniendo dicha creencia.

Respecto de la creencia “Hacer preguntas a los estudiantes para que identifiquen sus errores es poco útil porque no logran responderlas”, se observa que las regiones con mayores porcentajes, como Loreto (40,9%), Madre de Dios (32,1%), Ucayali (30,8%) y Pasco (31,4%), reflejan una percepción más negativa sobre el uso de preguntas como estrategia formativa. Sin embargo, regiones como Moquegua (12,5%) y Arequipa (12,7%), además en Lima Metropolitana (15,8%), muestran porcentajes bajos. Esto indica una mayor apertura hacia el uso de preguntas para promover la autorreflexión del estudiante. Los resultados señalan que un porcentaje importante de docentes sostiene creencias distanciadas del enfoque de evaluación formativa, lo cual podría deberse a una comprensión errada de dicho enfoque.

La figura 7.11 presenta la relación entre prácticas pedagógicas docentes para la enseñanza de la lectura, específicamente aquellas orientadas al desarrollo de significado, y aquellas orientadas a la repetición. En el capítulo 5 del presente documento se analizaron las prácticas orientadas a la repetición, es decir, aquellas que se centran en repetir la copia de letras, palabras o frases, así como en leer en voz alta, con la finalidad de mejorar la fluidez en la lectura y la escritura; también se examinaron las prácticas orientadas a la construcción de significado del texto (por ejemplo: “Pedirle que diga con sus propias palabras lo que ha entendido del texto”). Así, se pudo identificar patrones diferenciados de docentes según su ubicación en los cuadrantes definidos por los índices de repetición y construcción de significado. La mayoría de las regiones, como Áncash, Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, Loreto, Pasco, Puno, San Martín y Ucayali, se sitúan en el cuadrante que indica mayor énfasis en la memorización y la repetición de contenidos (por encima de la media nacional), con limitada atención al desarrollo de la comprensión (por debajo de la media nacional). Esto indica que, en la mayoría de regiones, la enseñanza se orienta a transmitir contenidos de forma directa y repetitiva, con poca promoción de procesos reflexivos o críticos en los estudiantes.

Figura 7.11 Relación entre las prácticas pedagógicas del docente orientadas al desarrollo de significado y a la repetición por región



Fuente: cuestionario de factores asociados aplicado al docente de Comunicación en la ENLA de 2024.

Nota. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.8.

En contraste, Callao, Ica, La Libertad, Lambayeque, Lima Metropolitana y Piura se ubican en el cuadrante que indica mayor énfasis en el desarrollo de la comprensión y el pensamiento crítico, evitando la repetición de contenidos. Estas diferencias podrían reflejar condiciones u oportunidades de formación docente más orientadas a enfoques activos y centrados en el estudiante.

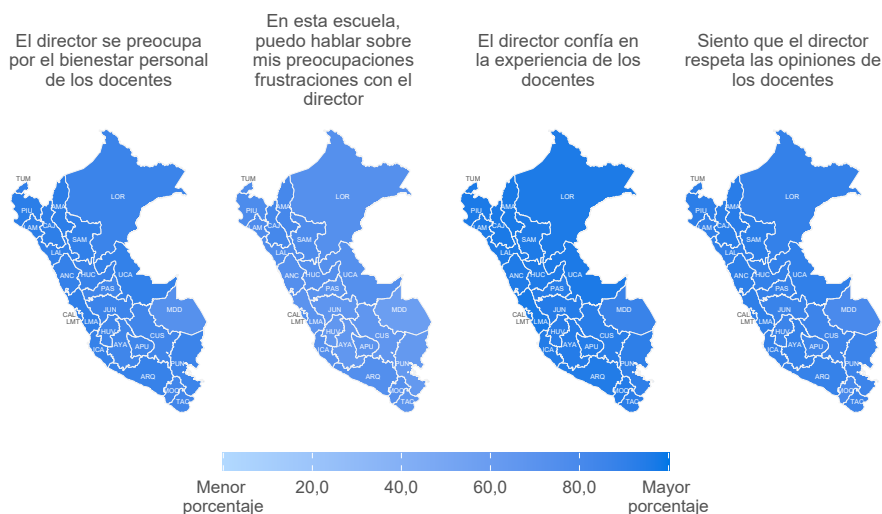
Las regiones Arequipa, Cajamarca, Lima Provincias, Madre de Dios, Moquegua y Tacna presentan un bajo uso de ambos enfoques; esto implica que, si bien se alinean en menor medida con las prácticas repetitivas³¹, tampoco se adhieren totalmente a las prácticas más significativas para el aprendizaje. Tumbes se muestra como un caso particular, pues refleja un patrón que combina ambos grupos de prácticas, lo cual constituye un ejemplo de la coexistencia de prácticas tradicionales y constructivistas.

³¹En 4.º grado de primaria, una enseñanza centrada en procedimientos instrumentales y mecánicos resulta inadecuada para el desarrollo de la competencia lectora, ya que no promueve una construcción activa de significado por parte de los estudiantes. En este nivel, donde se espera un tránsito hacia prácticas más complejas de comprensión, la persistencia de estrategias basadas en la repetición puede limitar el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de textos.

7.2.3. Percepciones sobre la relación y el trabajo con el director

La figura 7.12 muestra la percepción de los docentes sobre su relación con el director de su escuela. Los resultados señalan que, en la mayoría de regiones, los docentes perciben altos niveles de respaldo y consideración por parte de sus directores. En indicadores como “El director se preocupa por el bienestar personal de los docentes”, “El director confía en la experiencia de los docentes” y “Siento que el director respeta las opiniones de los docentes”, los porcentajes son consistentemente elevados en casi todas las regiones sugiriendo que, dentro de las escuelas, los directores logran generar un clima de confianza y reconocimiento.

Figura 7.12 Porcentaje de docentes de 4.º grado de primaria con una percepción positiva de su relación con el director de la escuela



Fuente: Cuestionario de factores asociados aplicado al docente de Comunicación en la ENLA 2024.

Nota. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.9.

Por el contrario, las respuestas a la afirmación “En esta escuela, puedo hablar sobre mis preocupaciones o frustraciones con el director” son heterogéneas. Si bien en Cajamarca (81,6%), Amazonas (81,4%), Piura (77,5%), San Martín (77,3%) y Tumbes (76,7%) los porcentajes superan el 75,0%, en regiones como Madre de Dios (58,9%), Puno (64,0%), Huancavelica (65,7%) y Ayacucho (66,0%) los valores son menores. Esta diferencia indicaría que, aunque el respeto y la confianza entre docentes y directores son altos, no siempre existen las condiciones para un diálogo abierto sobre preocupaciones personales y/o profesionales.

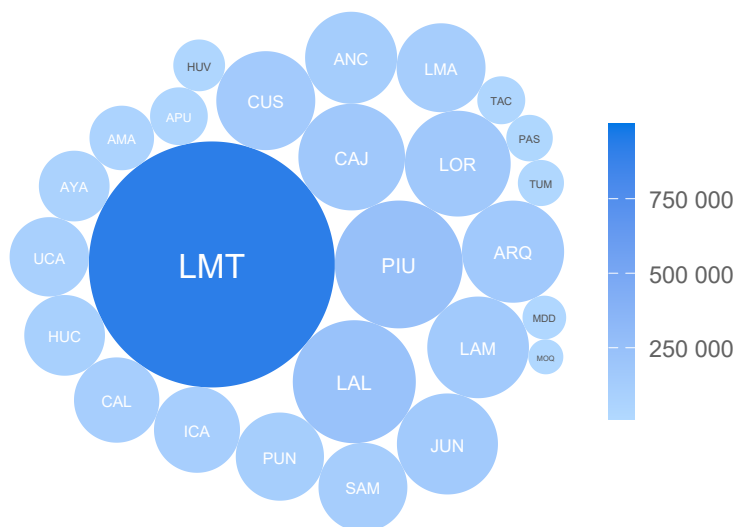
7.3. Características del contexto social

El análisis del contexto social de las regiones es esencial para comprender las diferencias territoriales que atraviesan el país y su relación con la dinámica educativa local. Las regiones no solo difieren en sus condiciones geográficas y demográficas, también son diferentes en cómo se garantiza el acceso a servicios públicos, salud y bienestar social. Esto influye en el desarrollo de capacidades de las personas, la economía local y la calidad de vida de las familias, por lo que su análisis permite contar con una perspectiva amplia y contextualizada para interpretar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes.

Esta sección examina la composición del sistema educativo, considerando aspectos como el tamaño de la matrícula, la expansión de la oferta privada, la dimensión del área rural, los desafíos de conexión entre la escuela y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), y los problemas de saneamiento físico-legal. Luego se presentan indicadores relacionados con la salud y el desarrollo infantil temprano, tales como la prevalencia de anemia y desnutrición crónica. También se da cuenta de los indicadores de desarrollo social, como el índice de Gini (medición de desigualdad) y la pobreza monetaria.

7.3.1. Composición del sistema educativo

La figura 7.13 presenta la matrícula de estudiantes por región. Se observa que Lima Metropolitana destaca con un volumen de matrícula muy superior al del resto del país (921 072 estudiantes en primaria). Por otro lado, regiones como Moquegua, Madre de Dios, Tumbes, Pasco, Tacna y Huancavelica administran sistemas educativos de menor tamaño, al concentrar entre 18 000 y 41 000 estudiantes en primaria. Entre ambos extremos se ubica la mayoría de regiones, cuyas matrículas tienen tamaños entre moderados y altos.

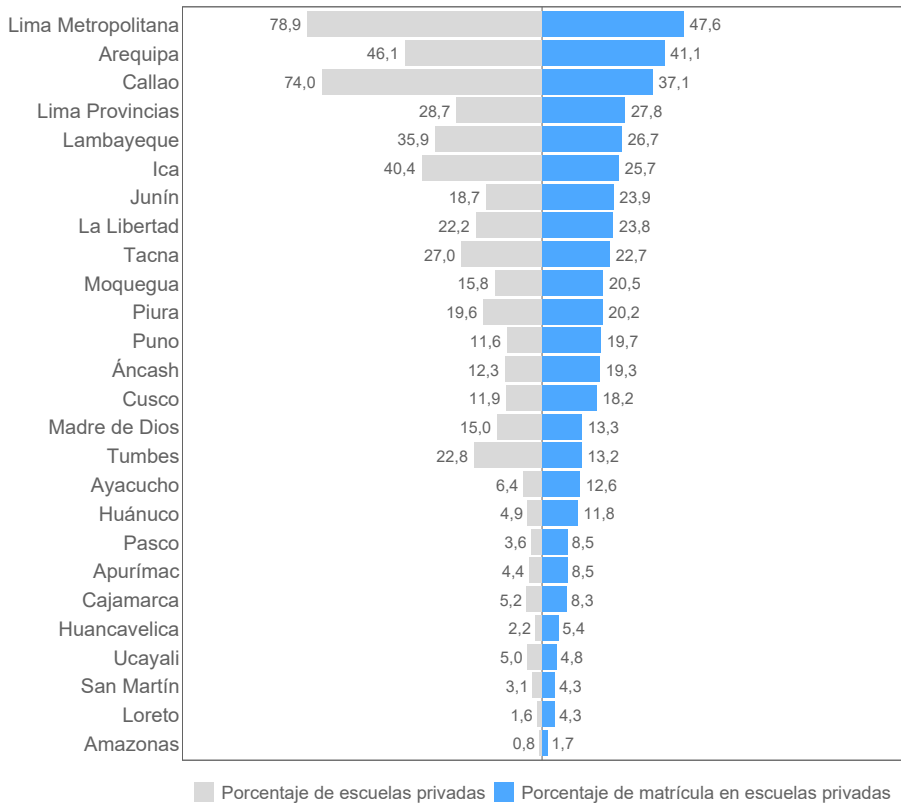
Figura 7.13 Total de matrícula en primaria por región

Fuente: Siagie 2024.

Nota. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.10.

Es importante observar la cobertura de matrícula en primaria según la gestión de las instituciones educativas y el área geográfica, así como la oferta escolar presente en las regiones. La figura 7.14 muestra estos resultados para la gestión privada en primaria. Respecto de la oferta de escuelas privadas, Lima Metropolitana (78,9 %), Callao (74,0 %), Arequipa (46,1 %) e Ica (40,4 %) concentran las mayores proporciones. Esto contrasta con las regiones amazónicas, donde la presencia de escuelas privadas es mínima. Con relación a los estudiantes matriculados, Lima Metropolitana presenta el mayor porcentaje (47,6 %), seguida por Arequipa (41,1 %) y Callao (37,1 %). Además, en correspondencia con la baja presencia de escuelas privadas en sus territorios, Amazonas (1,7 %), Loreto (4,3 %) y Ucayali (4,8 %) tienen un porcentaje reducido de estudiantes matriculados.

Figura 7.14 *Porcentaje de escuelas y matrícula del sector privado en primaria por región*

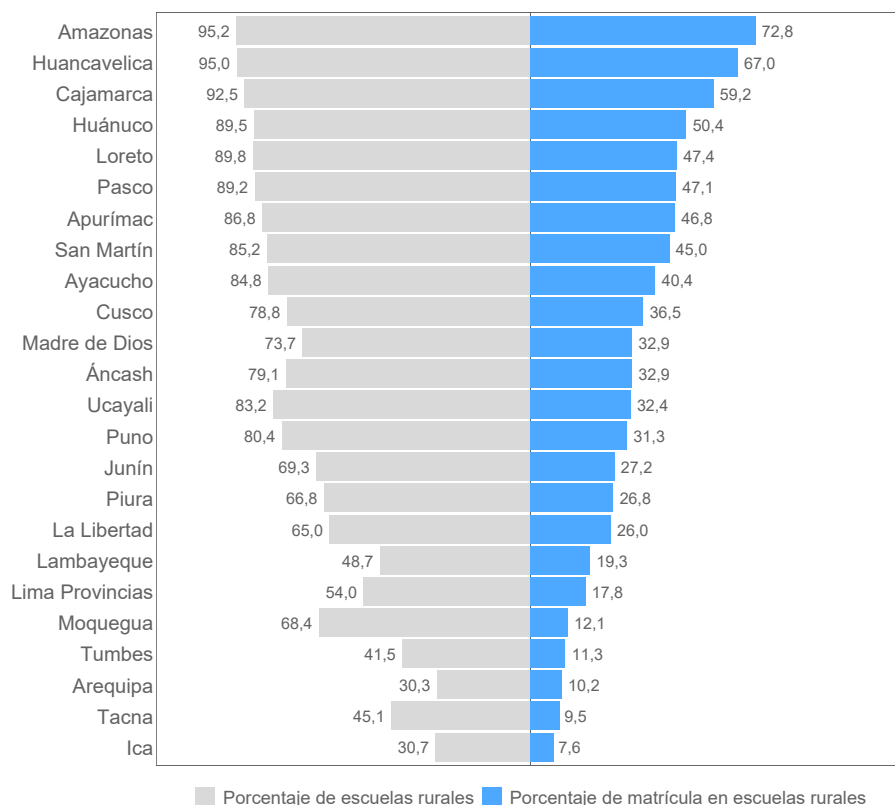


Fuente: Padrón de instituciones educativas del censo escolar 2024.

La figura 7.15 presenta la distribución de la oferta y la matrícula para el estrato rural. Observar esto es importante porque en el país la ruralidad generalmente está asociada con condiciones menos favorables de accesibilidad y de servicios. Regiones como Amazonas, Huancavelica y Cajamarca presentan los niveles más altos de ruralidad, tanto en número de escuelas como en proporción de matrícula. En Amazonas, el 95,2 % de las escuelas son rurales y concentran el 72,8 % de la matrícula, mientras que, en Huancavelica, el 95,0 % de las instituciones educativas son rurales y atienden a dos tercios de los estudiantes de la región. Estos porcentajes reflejan una realidad territorial en la que la presencia de la escuela rural no es marginal en el sistema educativo. También se muestra otro grupo de regiones que, igualmente, cuentan con una presencia importante de escuelas rurales (entre 89,0 % y 80,0 %), pero cuyas matrículas no llegan a representar al 50,0 % de estudiantes, como sucede en Loreto, Ucayali y Ayacucho. Finalmente, regiones como Ica y Arequipa muestran una estructura educativa predominantemente

urbana, pues sus escuelas rurales solo representan el 30,0 % del total, con una matrícula rural inferior al 12,0 %.

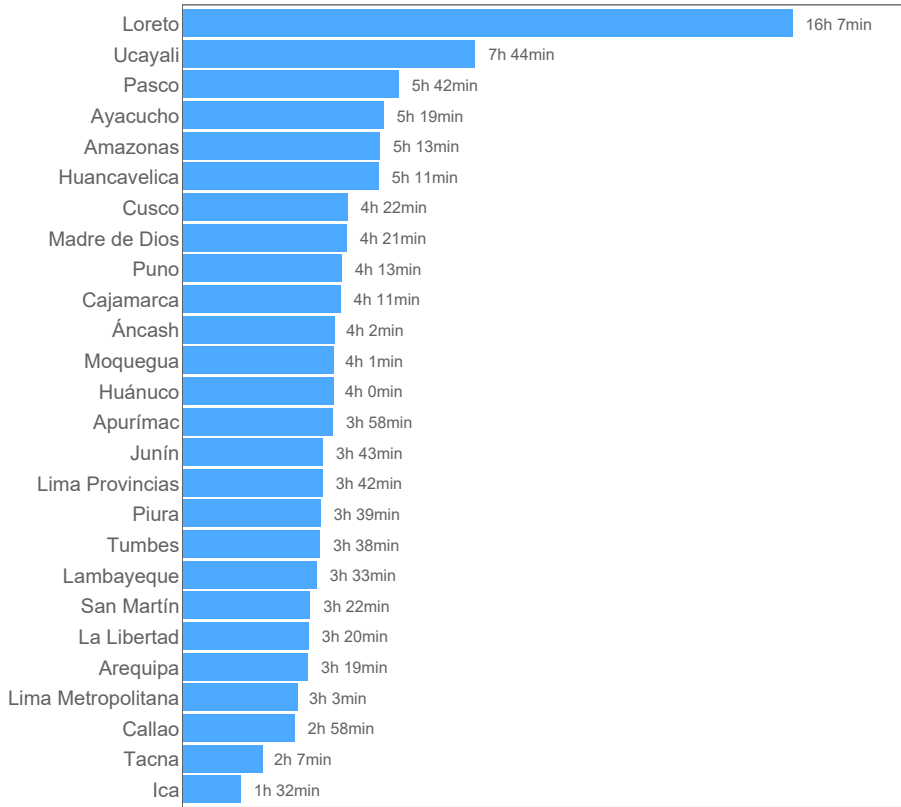
Figura 7.15 *Porcentaje de escuelas y matrícula del área rural en primaria por región*



Fuente: Padrón de instituciones educativas del censo escolar 2024.

Un aspecto relacionado con la ruralidad es la dispersión territorial de las escuelas, característica que incide en el tiempo promedio de traslado desde la UGEL. Este es un indicador de accesibilidad institucional y, en consecuencia, de las posibilidades efectivas de acompañamiento pedagógico, supervisión y soporte administrativo con que cuenta la escuela. La figura 7.16 muestra que en territorios costeros con mayor grado de urbanidad, los traslados tienden a ser relativamente cortos, mientras que en regiones altoandinas y amazónicas el tiempo de viaje hacia la UGEL puede durar varias horas y, en algunos casos, días.

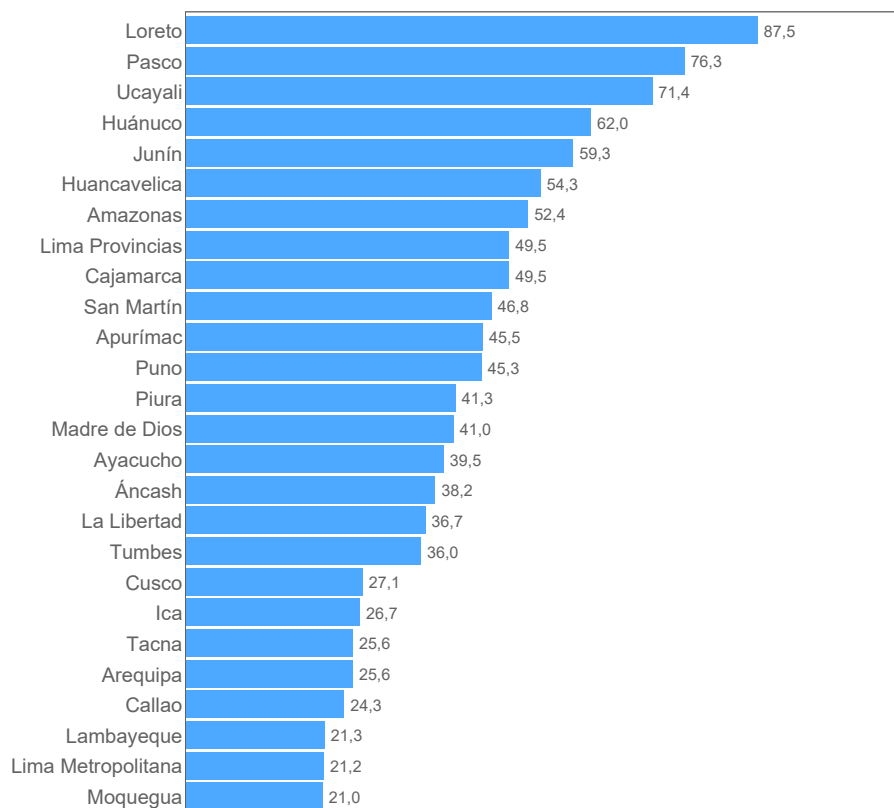
Figura 7.16 *Tiempo de traslado promedio desde las escuelas primarias hacia su UGEL por región*



Fuente: Censo Educativo 2024.
Elaboración propia.

Otro aspecto importante es la condición de saneamiento físico-legal de las escuelas. Este requisito es importante para la asignación de recursos de infraestructura y mantenimiento. La figura 7.18 muestra el porcentaje de escuelas que tienen problemas de saneamiento, considerando como tal cuando al menos un local escolar dentro de la escuela no contaba con esta condición. Así, regiones como Loreto (87,5 %), Pasco (76,3 %) y Ucayali (71,4 %) presentan una proporción alta de escuelas con problemas de saneamiento legal; en contraste, Lambayeque (21,3 %), Lima Metropolitana (21,2 %) y Moquegua (21,0 %) presentan menores porcentajes.

Figura 7.17 Porcentaje de escuelas primarias con problemas de saneamiento físico-legal por región



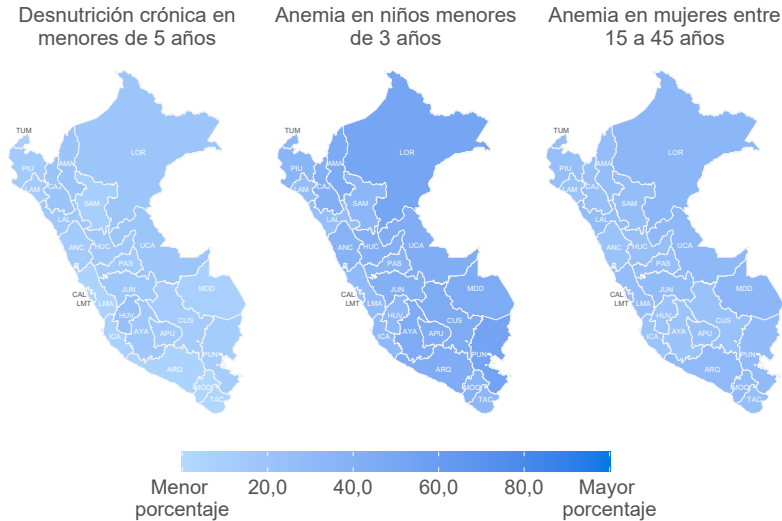
Fuente: Censo educativo 2024.

Elaboración propia.

7.3.2. Indicadores de salud

La relación entre condiciones de salud durante la primera infancia y el desarrollo de aprendizajes futuros es fundamental (Hu et al., 2024; Mosiño et al., 2020). Esta tiene carácter acumulativo, ya que las condiciones nutricionales y de salud tempranas influyen en el desarrollo cognitivo y en las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar. La figura 7.18 presenta indicadores de salud infantil (menores de 5 años) y materna en el Perú. Respecto de la desnutrición crónica infantil, medida con la relación peso-talla, las cifras más elevadas se registran en Huancavelica (24,0 %), Amazonas y Cajamarca (20,4 %) y Loreto (19,5 %), mientras que las menores prevalencias corresponden a Tacna (2,9 %), Moquegua (2,7 %) y Lima Metropolitana (4,3 %).

Figura 7.18 *Porcentaje de población con prevalencia de desnutrición crónica y anemia por región*



Fuente: módulos de características del hogar y de salud de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes) 2024.

Nota. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.11.

En cuanto a la anemia en niños menores de 3 años, medida a través de la concentración de hemoglobina en sangre, los resultados señalan un desafío mayor para las regiones. Aunque la incidencia varía de 24,0 % en Lima Metropolitana hasta 53,1 % en Puno, la mayoría de regiones registra prevalencias superiores al 30,0 %. También se observan regiones con baja desnutrición crónica y altos niveles de anemia, como Arequipa, con 5,6 % de desnutrición crónica y 43,9 % de anemia infantil.

Respecto de la anemia en mujeres de 15 a 45 años, la cual da cuenta de las condiciones de desarrollo y aprendizaje temprano de niñas y niños considerando la salud materna, los resultados muestran cifras menores a las registradas para la población infantil, pero con mayor incidencia. Así, se observan prevalencias superiores a 30,0 % en Loreto (34,3 %), Madre de Dios (33,8 %) y Ucayali (32,2 %), frente a cifras más bajas en Huancavelica (19,9 %) o Lambayeque (21,3 %).

7.3.3. Indicadores sociales

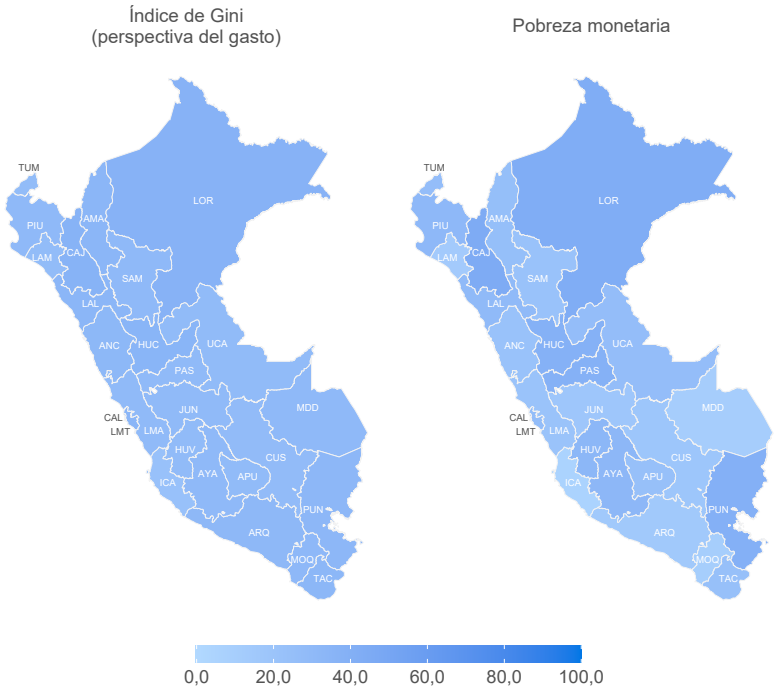
Los indicadores sociales dan cuenta de las condiciones en las que se desarrollan los hogares. Por ejemplo: la pobreza monetaria y la desigualdad en el gasto (índice de

Gini³²) capturan dimensiones del bienestar, al reflejar la magnitud de las privaciones y la forma en que se distribuyen los recursos.

Los resultados de la figura 7.19 muestran que, aunque la desigualdad del gasto presenta valores moderados en casi todas las regiones, existe una considerable variabilidad en los niveles de pobreza monetaria. En otras palabras, a pesar de haber poblaciones con diferentes capacidades de consumo, estas suelen tener un gasto similar. Por ejemplo, regiones como Ica (Gini del gasto 23,1 y pobreza 6,0 %) o Moquegua (Gini del gasto 31,8 % y pobreza 11,0 %) combinan niveles relativamente bajos de desigualdad en el consumo con tasas reducidas de pobreza, reflejando contextos locales dinámicos y con capacidad de generar ingresos estables para la población. Algo similar ocurre en Arequipa (Gini del gasto 32,0 y pobreza 15,8 %) y Madre de Dios (Gini del gasto 30,8 y pobreza 11,1 %), donde la desigualdad del gasto no es particularmente alta y la pobreza monetaria es inferior al promedio nacional. Estas regiones presentan cierto grado de armonía entre el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, en contextos donde, además, los servicios básicos alcanzan a una mayor proporción de la población.

³²El índice de Gini del gasto es una medida de desigualdad que describe cómo se distribuye el gasto per cápita entre los hogares de una población. Toma valores entre 0 y 100, donde valores cercanos a 0 indican una distribución más equitativa del gasto, mientras que valores cercanos a 100 reflejan una mayor concentración del gasto en un grupo reducido de hogares.

Figura 7.19 Desigualdad en el gasto y porcentaje de población en condición de pobreza monetaria por región



Fuente: módulos de indicadores de bienestar de la Encuesta nacional de hogares (Enaho) 2024.

Nota 1. Para mayor información acerca de los valores obtenidos, revisar el anexo G.12.

Nota 2. Para el caso del índice de Gini, los valores corresponden a puntajes que van de 0,0 a 100,0. Para el caso de la pobreza monetaria, los valores corresponden a porcentajes.

Por otro lado, regiones como Cajamarca (Gini del gasto 37,2 y pobreza 45,0%), Loreto (Gini del gasto 37,7 y pobreza 43,0%), Puno (Gini del gasto 32,9 y pobreza 39,9%) y Huánuco (Gini del gasto 35,7 y pobreza 39,0%) enfrentan un doble desafío, con altos niveles de pobreza monetaria combinados con alta desigualdad en el gasto de los hogares. Estos resultados sugieren que una distribución menos desigual del gasto, por sí sola, no necesariamente se traduce en la superación de condiciones de vulnerabilidad. Cuando la pobreza monetaria y la desigualdad coexisten, se configuran restricciones que afectan el bienestar de las familias y limitan su capacidad para sostener procesos educativos de manera estable. Específicamente, esto puede conllevar a trayectorias escolares inestables desde la primaria, con menor exposición a oportunidades de aprendizaje, dificultades para consolidar habilidades fundamentales y una mayor posibilidad de que los rezagos se acumulen.

7.4. Discusión

En este capítulo se examinaron algunas características de los estudiantes, los docentes y el contexto social que permiten contextualizar los retos y oportunidades de las regiones para el desarrollo de aprendizajes durante la escolaridad. La revisión permitió identificar líneas de discusión que se desarrollan en esta sección: las condiciones iniciales de los estudiantes para el proceso educativo (relacionadas con el acceso a servicios, salud y educación parental) configuran contextos regionales diferenciados que favorecen o limitan el desarrollo de aprendizajes; la alta cobertura de educación inicial en las regiones que requiere ser evaluada en cuanto a su calidad, debido a su importancia en el aprendizaje posterior; existen contextos laborales desafiantes con docentes que sostienen creencias y prácticas pedagógicas arraigadas que pueden reforzar o atenuar las diferencias en los aprendizajes, las percepciones positivas de padres y profesores sobre el proceso educativo se constituyen como condiciones propicias para la mejora de aprendizajes.

Estos hallazgos se insertan en un contexto de marcadas diferencias regionales en cuanto a niveles de pobreza que coexisten con patrones de desigualdad. En estos aspectos, algunas regiones demuestran tener condiciones favorables, mientras que otras enfrentan mayores dificultades; lo que pone de relieve la necesidad de priorizar la implementación focalizada de políticas y programas que permitan una mejor respuesta ante los desafíos que enfrentan las regiones.

Respecto de las condiciones iniciales de los estudiantes para iniciar el proceso educativo, los resultados mostraron que el acceso a servicios básicos y de conectividad reproduce un patrón territorial según el cual las regiones de la costa concentran mayores coberturas, mientras que la sierra y la amazonía enfrentan carencias importantes. En relación con la conectividad, las diferencias observadas, que afectan en mayor medida a la selva, afectan sobre todo a las oportunidades de aprendizaje (Cueto, Felipe y León, 2018; J. León y Sugimaru, 2022) y para la entrega de educación a distancia en contextos de emergencia, como ocurrió durante la pandemia por COVID-19 (Andrade y Guerrero, 2021).

Las desigualdades materiales se relacionan con diferencias regionales en la composición socioeconómica y el nivel educativo de madres y padres, reforzando trayectorias educativas desiguales desde el inicio de la escolaridad de los estudiantes (Hu et al., 2024; Mosiño et al., 2020). Lima Metropolitana, Callao, Arequipa, Moquegua y Tacna, además de tener mayor acceso a servicios y conectividad, concentran mayores proporciones de estudiantes en los niveles socioeconómicos medio y alto, así como una mayor proporción de padres de familia con nivel educativo superior. Esto determina condiciones favorables para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual coincide con los mejores resultados obtenidos por estas regiones en las evaluaciones nacionales y que se

refleja en este estudio. Por otro lado, la selva y la sierra concentran una mayor proporción de hogares con niveles socioeconómicos bajos y de adultos con menor escolaridad, así como mayores niveles de desnutrición y anemia, lo que afecta negativamente al desarrollo académico de los estudiantes.

Cabe mencionar que las regiones señaladas presentan una alta dispersión socioeconómica interna, por lo que coexisten estudiantes de niveles socioeconómicos altos con otros de niveles bajos y muy bajos. En el ámbito educativo, esta heterogeneidad se traduce en brechas de rendimiento significativas y en fenómenos de segregación y desigualdad escolar (Minedu, 2018c, 2021). Dichos fenómenos no solo refleja las desigualdades sociales preexistentes, sino que puede contribuir a reproducirlas y profundizarlas a lo largo de la trayectoria educativa. Por ello, es imprescindible que las políticas públicas consideren la reducción de la segregación socioeconómica para promover la equidad en los aprendizajes de los estudiantes.

Sobre el acceso a la educación inicial, los resultados confirman avances importantes en términos de acceso a nivel nacional; no obstante, este progreso no ha sido homogéneo en todas las regiones. Aunque la gran mayoría de regiones supera el 80,0% de estudiantes con educación inicial completa, Puno, Madre de Dios, Ucayali, Junín, San Martín y Huánuco tienen porcentajes más bajos que van entre 64,4% y 77,2%. El abordaje de estas realidades debe considerar el desarrollo de aprendizajes durante la primaria, teniendo en cuenta que habilita aprendizajes más complejos (Cardozo et al., 2023; Cueto et al., 2016).

Los resultados del estudio longitudinal muestran que completar tres años de educación inicial se asocia de manera positiva con mayores niveles de rendimiento en la trayectoria de 2.º a 4.º grado de primaria. Además, se encontró que el efecto de completar estos estudios se mantiene estable hasta 4.º grado de primaria en todas las regiones, reafirmando la importancia de la educación inicial (Cardozo et al., 2023). Sin embargo, el hecho de que este efecto no se exprese con la misma intensidad en todas las regiones sugiere la presencia de variables que moderan dicho efecto de manera diferenciada. Entre estas, pueden encontrarse aquellas relacionadas con las condiciones socioeconómicas y de salud de los estudiantes al inicio de la escolaridad, características de sus docentes, capacidad del sistema educativo local para sostener y potenciar los aprendizajes de los estudiantes, entre otros.

En el caso de las regiones donde la relación de la educación inicial con el aprendizaje es cercana a cero (como Tumbes, Tacna, Moquegua, Cajamarca y Madre de Dios), es posible que estas cuenten con una cobertura y calidad relativamente homogéneas, lo cual reduciría la variabilidad necesaria para identificar diferencias entre quienes asistieron y quienes no. También es posible que en algunas de estas regiones las

escuelas de educación primaria hayan desarrollado mecanismos compensatorios en el proceso educativo que permitan equiparar los puntos de partida de los estudiantes, independientemente de si completaron o no la educación inicial.

Los resultados exigen examinar con mayor profundidad los términos bajo los cuales se ha dado la expansión de la educación inicial en las diferentes regiones. Su asociación con los logros de aprendizaje hasta la mitad de la educación primaria en la mayoría de las regiones debe poner en agenda la necesidad de implementar medidas que aseguren una entrega efectiva de este servicio con calidad y equidad.

Por otro lado, respecto de las escuelas de gestión pública, se identificaron diferencias regionales en el porcentaje de personal docente nombrado y en la cobertura de plazas docentes en el año 2024. Estas diferencias podrían deberse a características del territorio. Así, la ruralidad, la dispersión geográfica, las limitaciones de infraestructura, las dificultades de traslado y los problemas de acceso a servicios básicos configuran entornos laborales más desafiantes, especialmente en regiones de la sierra y la amazonía. Las condiciones territoriales influyen tanto en la capacidad del sistema educativo local para atraer docentes como para retenerlos a lo largo del tiempo. En estas zonas, la rotación del personal docente es más alta y la cobertura de plazas presenta brechas más altas, lo cual afecta la estabilidad del docente y la posibilidad de consolidar proyectos educativos sostenidos en las escuelas (Montero y Uccelli, 2020).

Las creencias y prácticas pedagógicas son otro aspecto de la dimensión docente que se analizó para comprender las diferencias regionales en los aprendizajes. Los resultados muestran la presencia de patrones distintos en el uso de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura. Se ve, con diferentes intensidades, prácticas que, en principio, se contraponen: aquellas que buscan el desarrollo de la construcción del significado y otras centradas en la repetición y la memorización. Este resultado aparentemente contradictorio es posible en la medida que la práctica docente aglutina diferentes estrategias pedagógicas. Estas pueden emplearse según las condiciones del contexto escolar, del perfil de los estudiantes, de las demandas de logro académico por parte del sistema y de los recursos disponibles. Así, el escenario con el mayor potencial para el desarrollo de aprendizajes se presenta como aquel en que los docentes pueden reflexionar sobre los resultados de la aplicación de sus prácticas y si estas favorecen el desarrollo de los aprendizajes esperados por el currículo escolar (Minedu, 2023c). En ese sentido, la formación inicial y en servicio del docente, junto con los programas de acompañamiento, deben asegurar siempre la apertura de espacios de reflexión y discusión, especialmente en regiones donde la prevalencia de prácticas orientadas a la repetición es mayor (por ejemplo: Loreto, Tumbes y Puno) o donde se reportan menos prácticas que favorecen el desarrollo de la construcción de significado (por ejemplo: Madre de Dios y Huánuco).

Sobre las creencias docentes relacionadas con la evaluación formativa, los resultados señalan que, en todas las regiones, un porcentaje importante de docentes sostiene creencias que denotan una comprensión limitada o errónea de este enfoque. Algunos docentes señalan que se debe empezar dando calificaciones bajas para poder ver el progreso real del estudiante; por otro lado, algunos docentes entienden la retroalimentación como el recojo de saberes previos. Frente a esta realidad se debe promover el enfoque formativo de la evaluación, trabajando en la comprensión de este enfoque, enfatizando el significado de la progresión de aprendizajes y el establecimiento de criterios que den cuenta del desarrollo de competencias, así como las estrategias para recoger evidencias del desempeño del estudiante, brindando información que oriente la mejora de los aprendizajes de manera oportuna.

Trabajar en las creencias y prácticas docentes es importante porque ambas orientan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (G. Li y Ma, 2023). En el capítulo 5 se identificó su relación con los resultados de aprendizaje a nivel nacional. Se recomienda que futuros estudios analicen esta relación a nivel regional, considerando las particularidades de cada territorio respecto de formación inicial, experiencia docente y rezagos de aprendizaje para una intervención pedagógica más eficaz.

Por otra parte, las variables asociadas a las percepciones de los actores sobre aspectos del proceso educativo que han sido exploradas, presentan un panorama positivo y propicio para el desarrollo de aprendizajes en todas las regiones del país. En términos generales, los padres y madres de familia de los diferentes territorios mantienen percepciones positivas respecto de la educación y mantienen prácticas de crianza y actitudes favorables hacia el aprendizaje de sus hijos e hijas. Estas valoraciones positivas constituyen un soporte importante para el desarrollo de aprendizajes, debido a que se traducen en mayores niveles de involucramiento y apoyo de los padres y de los propios estudiantes en el proceso educativo.

No obstante, subsiste una importante proporción de estudiantes (alrededor del 30,0 %) cuyos padres no estarían permitiendo la expresión de emociones a sus hijos o estarían manifestando una mayor tolerancia al castigo físico como medio de disciplina (especialmente en regiones de la selva y con mayor ruralidad). Esta tendencia demanda la necesidad de un mayor contacto entre la escuela y los padres de familia, especialmente en aquellas regiones con mayor prevalencia de ambos indicadores. Se debe considerar que los indicadores analizados se relacionan con el bienestar emocional de los estudiantes, variable importante en sí misma, y asociada con el desarrollo de aprendizajes escolares (Martínez-Yarza et al., 2024; Matos et al., 2025).

Desde la perspectiva docente, los resultados muestran que la relación laboral con los directores, en términos de respeto y validación de su rol profesional, así como preocupación por su bienestar general, es percibida positivamente en todas las regiones. Esta tendencia sugiere la existencia de un clima institucional favorable para el desarrollo de la práctica pedagógica y constituye un antecedente importante para generar condiciones laborales más estables y colaborativas dentro de la escuela y la comunidad educativa (Bryk y Schneider, 2002; Veletic et al., 2023). Si bien en este estudio no se ha explorado la asociación positiva entre el clima institucional o la relación docente-director con el desarrollo de aprendizajes, especialmente en contextos de mayor desventaja (Bryk y Schneider, 2002), es necesario realizar esfuerzos para mantener el clima positivo en las escuelas de todo el país.

Finalmente, en relación con las brechas territoriales previamente descritas, los indicadores de bienestar económico revelan desigualdades regionales que configuran contextos diferenciados para los estudiantes. Los resultados muestran una relación estrecha entre pobreza y desigualdad, especialmente en regiones con mayores tasas de pobreza en la sierra y la amazonía. Estas condiciones limitan la capacidad de las familias para invertir en bienes y servicios asociados al desarrollo educativo, configurando escenarios que plantean mayores desafíos para los estudiantes.

También se observa que la pobreza y la desigualdad no se distribuyen de manera idéntica entre regiones. Existen territorios con niveles de pobreza distintos, pero que presentan niveles similares de desigualdad en el gasto. Esto sugiere que la desigualdad no se relaciona únicamente con la pobreza, sino también con la forma en que se distribuyen los recursos. En este sentido, incluso regiones con menores tasas de pobreza pueden mostrar brechas muy grandes en el acceso al bienestar, lo que se traduce en oportunidades diferenciadas para los estudiantes en función del hogar y del contexto en el que viven. Estas configuraciones regionales de pobreza y desigualdad en el gasto se articulan con los factores educativos y sociales previamente analizados, configurando escenarios en que las desigualdades tienden a reforzarse.

Las regiones que combinan altos niveles de pobreza con desigualdades persistentes en el bienestar económico tienden a enfrentar mayores desafíos para garantizar condiciones mínimas para el aprendizaje, incluso cuando se observan avances en la cobertura educativa o mejoras parciales en el sistema escolar. En consecuencia, avanzar hacia una mayor equidad en los aprendizajes no solo requiere de intervenciones educativas focalizadas, sino también de políticas de bienestar orientadas a reducir la pobreza y las brechas distributivas entre regiones y

al interior de estas, de modo que las oportunidades educativas sean realmente una herramienta para el desarrollo personal y comunitario.

Responsables del capítulo

Manuel Marcos y Giovanna Moreano

Contribuciones al capítulo

AD: Administración del proyecto, Supervisión, Validación, Revisión y edición. GM: Conceptualización, Validación, Escritura del borrador original, Revisión y edición. MM: Conceptualización, Gestión de los datos, Análisis, Investigación, Metodología, Software, Visualización, Escritura del borrador original.

Conclusiones

Capítulo 8

El Estudio longitudinal de aprendizajes 2022-2031 tiene como propósito central informar al sistema educativo peruano sobre el progreso de los aprendizajes de sus estudiantes durante la escolaridad. Para ello, realiza un seguimiento de los logros al final de cada ciclo de la EBR en las evaluaciones nacionales, desde 2.º grado de primaria (2022) hasta 5.º grado de secundaria (2031).

El presente documento muestra resultados correspondientes al primer hito del estudio longitudinal; es decir, de la progresión de la competencia lectora entre 2.º y 4.º grado de primaria. Ambos grados corresponden con el cierre de los ciclos III y IV en el CNEB. Estos resultados permiten conocer cómo se consolidaron los aprendizajes del área de Lectura en los primeros años de educación primaria y representan un importante punto de partida para comprender futuros progresos en dicha competencia para los subsiguientes hitos del estudio: 6.º grado de primaria (ciclo V), y 2.º y 5.º grado de secundaria (ciclos VI y VII, respectivamente).

Se presentó, a nivel nacional, la progresión de los aprendizajes en Lectura entre 2.º y 4.º grado de primaria. También se examinó desde una perspectiva pedagógica la brecha entre lo que los estudiantes aprenden en ambos grados y lo que deberían lograr según el CNEB. Finalmente, se analizó el cambio en los resultados según las características del estudiante (sexo, nivel socioeconómico y asistencia a educación inicial), de la escuela (tipo de gestión, área geográfica) y de la región.

Además de reportar la variación en los aprendizajes entre 2.º y 4.º grado de primaria para el área de Lectura, se presentaron los resultados de tres estudios sobre factores asociados con los aprendizajes (y sus cambios) en el primer hito. Dichos estudios emplearon como insumo principal los resultados de logros de aprendizajes en ambos grados y los cuestionarios aplicados a los distintos actores educativos: estudiantes, padres de familia, docentes y directores. Finalmente, se presentó un análisis de las características del hogar y de los docentes, así como de las variables macrorregionales, lo cual ayuda a contextualizar los resultados obtenidos en las distintas regiones del país. A continuación, se sintetizan y discuten los principales hallazgos del presente documento. Han sido priorizados los hallazgos más relevantes para la toma de decisiones en el sistema educativo, así como para otras instancias.

La consolidación de aprendizajes desde etapas tempranas de la escolaridad contribuye al progreso de los estudiantes en lectura.

El estudio permitió observar un incremento en la medida promedio de Lectura de los estudiantes entre 2.º y 4.º grado de primaria. Este incremento es esperable y, en términos pedagógicos, supone un progreso en las capacidades evaluadas. Sin embargo, el cambio en la medida promedio de un grado a otro no fue suficiente para conseguir las expectativas curriculares. En promedio, los estudiantes de la cohorte longitudinal no lograron el nivel Satisfactorio ni en el ciclo III (2.º grado de primaria) ni en el ciclo IV (4.º grado de primaria) de la EBR. Esto significa que existen habilidades lectoras relevantes en ambos grados pendientes de ser consolidadas.

En esta línea, se encontró que la mayoría de estudiantes que alcanzaron los aprendizajes esperados en 4.º grado de primaria, también los alcanzaron en 2.º grado de primaria; esto evidencia una asociación consistente entre el rendimiento temprano y el desempeño posterior. Dicha relación también se extiende a etapas previas al ingreso a la educación primaria: los estudiantes que asistieron a tres años de educación inicial presentaron un mayor rendimiento tanto en 2.º como en 4.º grado de primaria, al igual que aquellos provenientes de familias que reportaron realizar en mayor medida actividades de lectoescritura junto con el estudiante antes del 1.º grado de primaria. De manera general, ambos grupos muestran mayores probabilidades de alcanzar el nivel Satisfactorio en 2.º y en 4.º grado de primaria.

Estos hallazgos resaltan la importancia de asegurar condiciones adecuadas para el desarrollo y la consolidación de los aprendizajes desde los primeros años de escolaridad, y constituyen evidencia relevante para el diseño de políticas orientadas a la reducción de brechas y la promoción de trayectorias escolares más equitativas.

Por otro lado, es importante considerar que la asociación entre el rendimiento previo y el rendimiento actual también se presenta entre aquellos estudiantes que alcanzan los niveles de logro más bajos. Los estudiantes que inician su trayectoria escolar con rezagos enfrentan mayores dificultades para progresar hacia niveles superiores de comprensión lectora. Asimismo, los estudiantes ubicados en el nivel En proceso en 2.º grado de primaria presentan una mayor probabilidad de descender de nivel de logro en 4.º grado de primaria, particularmente aquellos con un menor nivel socioeconómico y con los puntajes más bajos dentro de dicho nivel. Estos resultados evidencian la necesidad de implementar estrategias diferenciadas y oportunas dirigidas a estudiantes en situación de mayor desventaja, con énfasis en educación inicial y en los primeros grados de primaria, así como en el fortalecimiento de la consolidación de los aprendizajes fundamentales, a fin de prevenir rezagos persistentes y retrocesos en las trayectorias educativas.

La disparidad en el logro de aprendizajes asociada al nivel socioeconómico se mantiene entre 2.º y 4.º grado de primaria

Se ha reportado ampliamente en la literatura que el nivel socioeconómico de los estudiantes se encuentra estrechamente relacionada con sus logros de aprendizaje. De hecho, según datos de PISA, el Perú es uno de los países cuyos estudiantes presentan las mayores disparidades en el desarrollo de competencias escolares según su procedencia socioeconómica (OECD, 2023).

Esto concuerda con los hallazgos obtenidos en el estudio longitudinal, donde los estudiantes de mayor NSE logran, en promedio, los aprendizajes esperados según el currículo en ambos grados. Sumado a ello, la medida promedio de los estudiantes de 2.º grado de primaria de mayor NSE es similar a la medida promedio de los estudiantes de 4.º grado de primaria de menor NSE, lo que refleja una ventaja aproximada de dos años en el logro de los aprendizajes.

Finalmente, aunque ambos grupos muestran incrementos significativos, su ritmo de progreso es similar, sin reducción de la desigualdad en los logros de aprendizaje. En conjunto, estos resultados alertan sobre la necesidad de fortalecer intervenciones que promuevan condiciones de equidad en el desarrollo de los aprendizajes en el sistema educativo.

La disposición del estudiante hacia sus clases juega un rol importante en el logro de sus aprendizajes en los primeros años de la primaria.

El estudio pone en evidencia la relevancia de los factores individuales del estudiante en el cambio de los aprendizajes de Lectura entre 2.º y 4.º grado de primaria. En particular, el gusto por la lectura, especialmente en las niñas, emergió como uno de los predictores más sólidos y consistentes del desempeño lector, en concordancia con lo reportado en investigaciones nacionales (Minedu, 2025b) e internacionales (Mullis et al., 2017; OECD, 2019). Considerando que la evidencia proveniente de estudios longitudinales ha mostrado la estabilidad de esta asociación a lo largo del tiempo (Klauda y Guthrie, 2015; Schiefele et al., 2016), es muy recomendable que los docentes capitalicen esta disposición positiva mediante la implementación de actividades de lectura y el uso de materiales pertinentes, variados y con un propósito pedagógico específico. Del mismo modo, estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar estrategias específicas para los estudiantes que no manifiestan interés por la lectura. Estas estrategias deben promover experiencias lectoras significativas, graduales y contextualizadas que contribuyan a modificar progresivamente su relación afectiva con la lectura.

Respecto del malestar socioafectivo, este se asoció negativamente con el rendimiento en Lectura. Los estudiantes cuyas familias reportaron ver signos de cansancio, desmotivación o dificultades emocionales al realizar las actividades

escolares tienden a presentar bajos niveles de desempeño. Este resultado es coherente con la evidencia internacional que identifica el bienestar emocional como un predictor relevante del logro de aprendizajes (Choi et al., 2015; Durlak et al., 2011). Además, este efecto negativo es más pronunciado en zonas rurales, donde el clima socioemocional familiar tiene una mayor relación con los resultados educativos. Este hallazgo muestra que el bienestar psicológico y la motivación para aprender por parte del estudiante deben ser considerados al momento de plantear cualquier intervención pedagógica que busque mejorar los aprendizajes.

El involucramiento educativo familiar potencia los logros de aprendizaje.

Las expectativas educativas familiares muestran una asociación positiva y consistente con el rendimiento lector en todos los estratos analizados. Según la literatura, estas expectativas influyen directamente en el nivel de involucramiento familiar, el cual ejerce a su vez un efecto positivo sobre el desempeño académico (Englund et al., 2004). De esta manera, las expectativas educativas se traducen en prácticas concretas de apoyo al aprendizaje, tales como el seguimiento de las tareas o la comunicación con la escuela. Además, al comunicar confianza en las capacidades del estudiante y proyectar metas académicas exigentes, las familias contribuyen a fortalecer creencias de autoeficacia y persistencia frente a la dificultad. Desde esta perspectiva, resulta importante promover políticas educativas orientadas a fortalecer la participación activa de las familias en la vida escolar, fortalecer el vínculo entre la escuela y los padres, y sensibilizarlos sobre el valor formativo de la educación.

Además, debe considerarse que los padres de familia ajustarán sus estrategias de apoyo al estudiante en función del momento de la trayectoria escolar en que se encuentre (Goodall, 2018). Este hecho se evidencia en el presente estudio mediante una ligera disminución del involucramiento parental en el tránsito entre los grados evaluados. Es necesario que la escuela establezca estrategias que permitan sostener la participación y el interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, sin pasar por alto que esto se expresará de distintas formas durante todo el ciclo escolar (por ejemplo: se espera que dicho apoyo fomente un grado de autonomía cada vez mayor con el paso del tiempo).

Lo que los docentes hacen y piensan marcará el desempeño de los estudiantes más allá de cómo fue su rendimiento previo.

Los análisis descriptivos revelan que una proporción importante de docentes manifestó niveles medios o altos de acuerdo con prácticas evaluativas limitadas o restrictivas. Asimismo, un porcentaje considerable de estos indicó que recurriría a estrategias centradas en la repetición y la memorización para desarrollar la comprensión lectora. Este escenario resulta especialmente relevante si se considera que, tanto en los análisis centrados en la medida promedio de los estudiantes

(capítulo 5) como en aquellos centrados en los cambios en los niveles de logro (capítulo 6), emergieron patrones consistentes respecto al papel de las creencias y las prácticas pedagógicas en los resultados educativos de los estudiantes.

De manera consistente, los resultados muestran que los estudiantes tienden a obtener un menor rendimiento en Lectura cuando sus docentes sostienen creencias evaluativas más distantes del enfoque formativo o reportan prácticas centradas en la repetición. Esta asociación se mantiene incluso al controlar por el rendimiento previo, lo que indica que, entre estudiantes con rendimiento similar en 2.º grado, aquellos expuestos a prácticas pedagógicas perniciosas presentan menores logros en 4.º grado. Estos patrones también se replican al analizar las trayectorias educativas: los estudiantes que logran superar situaciones de rezago entre 2.º y 4.º grado de primaria (grupo “ascendente”) son los que cuentan con docentes cuyas creencias sobre la evaluación se encuentran más alineadas con el CNEB. En conjunto, estos hallazgos sugieren que las creencias y prácticas evaluativas no solo se asocian con diferencias en los aprendizajes alcanzados, sino también con la (mayor o menor) probabilidad de que los estudiantes mejoren sus trayectorias educativas. Esto refuerza la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente, tanto durante la formación inicial como en servicio, haciendo énfasis en la reflexión sobre las creencias pedagógicas y su alineamiento con enfoques formativos.

Mantener a un mismo docente con el grupo favorece los aprendizajes y las trayectorias educativas, especialmente cuando se acompaña de prácticas y liderazgos pedagógicos coherentes.

Los análisis muestran que más de la mitad de los estudiantes de 4.º grado de primaria tuvieron al mismo docente en al menos un grado previo, y que esta continuidad se asocia positivamente con el rendimiento en Lectura, especialmente cuando empieza en los primeros grados de la escolaridad. Asimismo, el hecho de que el docente conozca al grupo desde los primeros grados también se relaciona con mayores probabilidades de que los estudiantes superen el rezago. Sin embargo, análisis complementarios indican que la continuidad no garantiza por sí misma un efecto positivo: la permanencia se vincula con mayores niveles de logro, pero este efecto se reduce cuando el docente sostiene creencias distantes del enfoque formativo o prioriza prácticas de repetición. En conjunto, estos resultados indican que la estabilidad en la relación docente–estudiante puede potenciar procesos pedagógicos efectivos, aunque sus beneficios dependen de las orientaciones pedagógicas que acompañan dicha continuidad.

Los hallazgos mencionados trascienden el nivel del aula y se vinculan con características del entorno escolar. El efecto positivo reportado para la variable de permanencia docente podría estar capturando no solo la continuidad en el aula, sino también la permanencia del docente en la escuela, lo que facilitaría el conocimiento

del contexto, el trabajo colaborativo entre colegas y la relación con las familias. De este modo, los efectos observados podrían reflejar tanto dinámicas pedagógicas como institucionales, lo que abre líneas de investigación futura orientadas a analizar por separado estos mecanismos.

Los resultados sugieren que las políticas orientadas a promover la continuidad docente, especialmente en los primeros años de escolaridad, pueden contribuir a la mejora de los resultados, siempre que dicha estabilidad se acompañe de apoyo pedagógico y de monitoreo que aseguren prácticas alineadas con el currículo. Finalmente, el papel del liderazgo directivo emerge como un elemento clave para promover coherencia pedagógica a nivel institucional y para fomentar entornos escolares que faciliten trayectorias educativas más positivas.

Más allá de las recomendaciones pedagógicas: la mejora de los aprendizajes exige transformaciones en la forma en que el sistema educativo toma decisiones, implementa políticas y aprende de su propia evidencia, y la forma en que articula sus acciones con los demás sectores del Estado.

Los resultados presentados en este estudio muestran que los aprendizajes de los estudiantes están asociados a múltiples factores: condiciones tempranas de desarrollo, expectativas familiares, experiencias socioemocionales y prácticas pedagógicas. Asimismo, los subgrupos poblacionales que evidencian las mayores dificultades al inicio de la primaria son los estudiantes de menor NSE, de escuelas públicas y de escuelas rurales; a nivel regional, los estudiantes de regiones amazónicas, especialmente Loreto, mostraron los resultados más bajos. Finalmente, la evidencia proveniente de diversas evaluaciones anuales plantea una pregunta central para el sistema educativo: ¿qué condiciones deben modificarse para que la evidencia acumulada se traduzca efectivamente en cambios sostenidos en las prácticas escolares?

En este marco, los resultados deben llevar a revisar críticamente cómo se implementan las políticas educativas. Por ejemplo: la persistencia de prácticas alejadas del enfoque formativo sugiere que los desafíos exceden el aula e involucran la formación inicial docente, el desarrollo profesional y el acompañamiento pedagógico. Este escenario invita a reflexionar no solo sobre las prácticas que se promueven en la escuela y en el aula, sino también sobre cómo asegurar la calidad y la coherencia entre la formación inicial, el desarrollo profesional y las orientaciones curriculares.

Como se vio en el capítulo 7, resulta necesario fortalecer la articulación entre el gobierno central y la autonomía territorial para la promoción de capacidades a nivel regional. La coexistencia de múltiples niveles de decisión genera superposiciones y limitaría la apropiación territorial de las políticas (Valdivia et al., 2018). En este contexto, el nivel intermedio cumple un rol clave como articulador entre

orientaciones nacionales y prácticas escolares, facilitando la adaptación a realidades locales (Tournier et al., 2025). Este panorama refuerza la necesidad de avanzar hacia esquemas de gobernanza educativa con un alineamiento fortalecido, que promuevan una implementación sostenida de las políticas en todo el sistema.

La recurrencia de resultados y la evidencia acumulada en distintos estudios ponen de relieve la importancia de consolidar un sistema institucional de uso de la evidencia que articule investigación, monitoreo y mejora continua de las prácticas pedagógicas. Esto requiere la producción de información de calidad y la generación de mecanismos claros para su interpretación e incorporación en la toma de decisiones. Avanzar en esta dirección implica fortalecer una gobernanza educativa basada en la articulación entre niveles de gestión, la continuidad de las políticas y una institucionalidad capaz de aprender sistemáticamente de la propia experiencia. Bajo estas condiciones, resulta más probable una articulación consistente entre evidencia, formación docente, acción territorial y prácticas pedagógicas, lo que puede facilitar procesos de mejora sostenida en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Responsables del capítulo

Alvaro Darcourt, Diego Hermoza, Victor Salazar y Hugo Bayona

Contribuciones al capítulo

AD: Conceptualización, Administración del proyecto, Supervisión, Escritura del borrador original, Revisión y edición. DH: Conceptualización, Escritura del borrador original, Revisión y edición. HB: Conceptualización, Escritura del borrador original. VS: Conceptualización, Escritura del borrador original.

Referencias

Referencias

- Adams, R., Wilson, M., y Wu, M. (1997). Multilevel item response models: an approach to errors in variables regression. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 1(22). <https://doi.org/10.3102/10769986022001047>
- Adams, R., y Wu, M. (2007). The mixed-coefficients multinomial logit model: a generalized form of the Rasch model. En M. Von Davier y C. H. Carstensen (Eds.), *Multivariate and mixture distribution Rasch models* (pp. 57-75). Springer.
- Albornoz, F., Contreras, D., y Upward, R. (2023). Let's stay together: the effects of repeat student-teacher matches on academic achievement. *Economics of Education Review*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102375>
- Ames, P., y Rojas, V. (2010). *Change and opportunity: the transition from primary to secondary school in rural and urban Peru* (Working Paper N.º 63). Young Lives; Department of International Development; University of Oxford.
- Andrade, P., y Guerrero, L. (2021). *Aprendo en casa: balance y recomendaciones*. Proyecto CREER; Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://www.grade.org.pe/creer/recurso/aprendo-en-casa-balance-y-recomendaciones/>
- Arancibia, B., y Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3º y 4º año de enseñanza básica. *Literatura y Lingüística*, 46, 367-388.
- Arancibia, B., León, H., Castro, G., Bizama, M., y Sáez, K. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *Onomázein*, 55, 156-173. <https://doi.org/10.7764/onomazein.55.05>
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: the changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45(1), 79-96. <https://doi.org/10.1007/BF02648213>
- Bailey, P., Webb, B., Kelley, C., Nguyen, T., y Huo, H. (2024). *WeMix: weighted mixed-effects models using multilevel pseudo maximum likelihood estimation* [Paquete de R versión 4.0.4]. <https://american-institutes-for-research.github.io/WeMix/>
- Balarin, M. (2016). El contexto importa: reflexiones acerca de cómo el contexto y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. En *Investigación para el desarrollo del Perú. Once balances* (pp. 27-54). Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1131888>
- Barnes, N., Fives, H., y Dacey, C. (2015). Teachers' beliefs about assessment. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284-300). Routledge.
- Basque, M., y Bouchamma, Y. (2016). Predictors of mathematics performance: The impact of prior achievement, socioeconomic status and school practices. *International Studies in Educational Administration*, 44(1), 85-104.
- Berendes, K., Fey, D., Linberg, T., Wenz, S. E., Roßbach, H.-G., Schneider, T., y Weinert, S. (2011). Kindergarten and elementary school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 203-216. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0187-2>
- Bloom, H. S., Hill, C. J., Black, A. R., y Lipsey, M. W. (2008). Performance trajectories and performance gaps as achievement effect-size benchmarks for educational interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(4), 289-328. <https://doi.org/10.1080/19345740802400072>
- Boonen, T., Van Damme, J., y Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 126-152. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.778297>
- Borgonovi, F., y Andrieu, E. (2025). The relationship between internet use, achievement, and persistence in digital tasks. *Journal of Adolescence*, 97(5), 1373-1384. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jad.12503>
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. En M. H. Bornstein, T. Leventhal y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Vol. 4. Ecological settings and processes* (7.ª ed., pp. 55-132). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy403>
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos. *Psyke*, 15(1), 3-11. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000100001>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En T. N. Postlethwaite y T. Husen (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2.ª ed., pp. 37-43, Vol. 3). Elsevier.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>

- Bryk, A., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
<https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
- Buehl, M., y Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Burke, D. L. (1996). Multi-year teacher/student relationships are a long-overdue arrangement. *The Phi Delta Kappan*, 77(5), 360-361.
<http://www.jstor.org/stable/20405578>
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., y Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading comprehension in primary school children: the role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59-68.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., y Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Cardozo, S., Biramontes, T., Fernández, T., Fonseca, B., Peri, A., Salsamendi, G., y Silveira, A. (2023). *De la cuna a las aulas. Desarrollo infantil, alerta temprana y trayectorias escolares*. Doble Clic.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/41315>
- Caro, D. H., Kyriakides, L., y Televantou, I. (2018). Addressing omitted prior achievement bias in international assessments: an applied example using PIRLS-NPD matched data. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 5-27. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1353950>
- Carr, M., Horan, E., Alexeev, N., Barned, N., Wang, L., y Otumfuor, B. (2020). A longitudinal study of spatial skills and number sense development in elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 53-69. <https://doi.org/10.1037/edu0000363>
- Cassany, D., y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Chetty, R., Friedman, J. N., y Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.
<https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Choi, N., Chang, M., Kim, S., y Reio, T. G. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools*, 52(2), 154-167. <https://doi.org/10.1002/pits.21813>

- Cistone, P., y Shneyderman, A. (2004). Looping: An empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 5(1), 47-61. <https://eric.ed.gov/?id=EJ795197>
- Cohen, P., Jabbari, J., Chun, Y., Terada, T., Powers, M. K., y Chy, S. (2025). *Does school context moderate the relationship between student mobility and academic performance? Longitudinal evidence from Missouri* (EdWorkingPaper N.º 25-1157). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/wh5c-m634>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Naciones Unidas. <https://doi.org/10.18356/9789210055871>
- Cooper, H., Lindsay, J. J., y Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V., y Sánchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. GRADE, Niños del Milenio. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/que-hemos-aprendido-del-estudio-longitudinal-ninos-del-milenio-sintesis-de-hallazgos/>
- Cueto, S., Felipe, C., y León, J. (2018). *Digital access, use and skills across four countries: construction of scales and preliminary results from the Young Lives round 5 survey* (Technical note N.º 46). Young Lives. <https://ninosdelmilenio.org/publicacion/acceso-digital-uso-y-habilidades-en-cuatro-paises-construccion-de-escalas-y-resultados-preliminares-de-la-quinta-ronda-de-encuestas-de-young-lives/>
- Cueto, S., Miranda, A., León, J., y Vásquez, M. C. (2016). *Education trajectories: from early childhood to early adulthood in Peru*. Young Lives. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5101>
- Curran, P. J., y Bauer, D. J. (2011). The disaggregation of within-person and between-person effects in longitudinal models of change. *Annual Review of Psychology*, 62, 583-619. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100356>
- Davenport, E. C., Davison, M. L., Wu, Y. C., Kim, S. K., Kuang, H., Kwak, N., Chan, C. K., y Ayodele, A. (2013). Number of courses, content of coursework, and prior achievement as related to ethnic achievement gaps in mathematics. *Journal of Educational Leadership in Action*, 2(1). <https://doi.org/10.62608/2164-1102.1078>

- Davis, K. M., y Lambie, G. W. (2005). Family engagement: a collaborative, systemic approach for middle school counselors. *Professional School Counseling*, 9(2), 144-151. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900202>
- de Camargo, E. M., Chen, S., Jiménez-López, E., Victoria-Montesinos, D., Smith, L., y López-Gil, J. F. (2024). Food insecurity and academic performance in Spanish adolescents: results from the EHDLA study. *Heliyon*, 10(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29489>
- Dela Cruz, N. A., Adona, A. J., Molato-Gayares, R., y Park, A. (2025). Learning loss and recovery from the COVID-19 pandemic: a systematic review of evidence. *International Journal of Educational Development*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103271>
- Demchak, A., Anaya, J., Dahl-Leonard, K., Hall, C., Conner, C., y Solari, E. J. (2025). Analyzing alphabet knowledge acquisition in young children. *Reading & Writing Quarterly*, 41(4), 363-380. <https://doi.org/10.1080/10573569.2024.2446791>
- Díaz, J., y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En *Investigación para el desarrollo del Perú. Once balances* (pp. 353-402). Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Ding, Y., Li, L., y Wu, X. (2020). The reciprocal relationship between handwriting fluency and spelling accuracy in Chinese: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00620>
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Donnelly, R., y Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during COVID-19: an early systematic review. *Prospects*, 51(4), 601-609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Duff, D., Tomblin, J. B., y Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: a case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-l-13-0310
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., y Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Eguren, M., de Belaunde, C., y N, G. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ehri, L. C., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., y Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary School. *Child Development*, 81(3), 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Elacqua, G., Marotta, L., y Morales, C. (2025). *Docentes temporales en América Latina y el Caribe* (Technical Note N° IDB-TN-03131). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0013515>
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., y Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>
- Erdem, C., y Kaya, F. (2020). A meta-analysis of the effect of parental involvement on students' academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 624-640. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i3.417>
- Escobar, J. P., y Rosas, R. (2018). Los componentes de la velocidad de denominación y su relación con la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 17(2), 7-19. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1572
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Ferreiro, E. (1993). Alfabetización de los niños en América Latina. En *Boletín. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (pp. 25-31). United Nations Educational, Scientific; Cultural Organization, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096791>
- Fonseca, L., Corrado, I., Lasala, E., García-Blanco, L., y Simian, M. (2019). Valor predictor y discriminante de la velocidad de nombrado en español: experiencia con niños argentinos. *Ocnos*, 18(2), 85-96. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1812
- Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., y Truckenmiller, A. (2015). Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th–10th grades. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884-899. <https://doi.org/10.1037/edu0000026>

- Foster, W. A., y Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: a longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 173-181. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/018))
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18(2), 129-155. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: a preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child & Youth Care Forum*, 40(2), 135-149. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9126-2>
- Froiland, J. M., Peterson, A., y Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33-50. <https://doi.org/10.1177/0143034312454361>
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., y Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582. <https://doi.org/10.3102/00028312038003547>
- González Seijas, R. M., Cuetos, F., Lopez-Larrosa, S., y Vilar, J. M. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre Educación*, 32, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.32.155-177>
- González Seijas, R. M., López, S., Vilar, J., y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3289>
- Goodall, J. (2018). Parental engagement in children's learning: moving on from mass superstition. *Creative Education*, 9, 1611-1621. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.91116>
- Graham, S., y Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Guerrero, G., y Demarini, F. (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes. En *Investigación para el desarrollo del Perú. Once balances* (pp. 163-206). Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., y Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>

- Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422, Vol. 3). Lawrence Erlbaum Associates.
- Heck, H. R., Reid, T., y Leckie, G. (2022). Incorporating student mobility in studying academic growth in math: comparing several alternative multilevel formulations. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(4), 516-543. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2060265>
- Hedeker, D. (2003). A mixed-effects multinomial logistic regression model. *Statistics in Medicine*, 22(9), 1433-1446. <https://doi.org/10.1002/sim.1522>
- Hidalgo, N., y Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hill, A. J., y Jones, D. (2018). A teacher who knows me: the academic benefits of repeat student-teacher matches. *Economics of Education Review*, 64, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.004>
- Hill, N. E., y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., y Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: a systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., y Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1). <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., y Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: a longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hoffman, L. (2015). *Longitudinal analysis: modeling within-person fluctuation and change*. Routledge.
- Hu, Y., Mao, Y., y Wang, W. (2024). Relationship between anemia and academic performance in chinese primary school students: evidence from a large national survey. *Health & Social Care in the Community*, 2024(1). <https://doi.org/10.1155/2024/1150608>
- Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain*,

and *Education*, 1(1), 3-10.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

- Institute of Medicine y National Research Council. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development* (J. P. Shonkoff y D. A. Phillips, Eds.). National Academies Press.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023). *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2022 - Nacional y Departamental*.
<https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/4233597-peru-encuesta-demografica-y-de-salud-familiar-endes-2022>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025). *Desarrollo infantil temprano en niños menores de 6 años de edad, ENDES 2024*. https://proyectos.inei.gob.pe/files/publicaciones/2024/DIT_ENDES_2024.pdf
- International Literacy Association. (2020). *Phonological awareness in early childhood literacy development* (Position Statement and Research Brief).
https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/9457_Phonological_Awareness_1-2020_Final.pdf
- Jerrim, J., y Menzies, L. (2024). Looping: does keeping the same secondary school mathematics teacher lead to better outcomes? *Oxford Review of Education*, 51(3), 301-319. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2305462>
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge.
- Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis: the relationship between parental involvement and African American student outcomes. *Journal of Black Studies*, 47(3), 195-216. <https://doi.org/10.1177/0021934715623522>
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Jeynes, W. H. (2024). A meta-analysis: the relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education*, 59(1), 63-95.
<https://doi.org/10.1177/00420859211073892>
- Jones, C. D., Clark, S. K., y Reutzel, D. R. (2012). Enhancing alphabet knowledge instruction: research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81-89.
<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M. N., y Ramineni, C. (2007). Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 36-46.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00229.x>

- Keith, T. Z., Troutman, G. C., Trivette, P. S., Keith, P. B., Bickley, P. G., y Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474-496. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085668>
- Kirby, J. R., Parrila, R. K., y Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453-464. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.453>
- Klauda, S. L., y Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239-269. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2>
- Koivuhovi, S., Kilpi-Jakonen, E., Erola, J., y Vainikainen, M.-P. (2025). Parental involvement in elementary schools and children's academic achievement: a longitudinal analysis across educational groups in Finland. *Research in Social Stratification and Mobility*, 95. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.101007>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., y Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. <https://doi.org/10.1598/rrq.45.2.4>
- León, E. (2018). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. En Acción, Grupo de Análisis para el Desarrollo, Tarea. https://grade.org.pe/wp-content/uploads/FORGE_El-fenomeno-ECE-Eduardo-Leon.pdf
- León, J., Benavides, M., Alarcón, F., Erausquin, M. G., y Salas, A. (2020). *Transmisión intergeneracional de la educación: los efectos directos e indirectos de la educación materna en el desarrollo infantil en una región de la selva peruana* (Documentos de Investigación, 94). Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi94.pdf>
- León, J., y Sugimaru, C. (2022). El uso de las tecnología para la generación de aprendizajes: desafíos para la formación inicial y en servicio del profesorado. En M. Balarin, S. Cueto y R. Fort (Eds.), *El Perú pendiente. Ensayos para un desarrollo con bienestar* (pp. 27-46). Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Lervåg, A., Hulme, C., y Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: it's Simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lesaux, N. K., Rupp, A. A., y Siegel, L. S. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 821-834. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.821>

- Lewis, C. W., James, M., Hancock, S., e Hill-Jackson, V. (2008). Framing African American students' success and failure in urban settings: a typology for change. *Urban Education*, 43(2), 127-153.
<https://doi.org/10.1177/0042085907312315>
- Li, G., y Ma, Y. (2023). Exploring the influencing factors of teacher beliefs and their impact on teacher behaviors. *BMC Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.1186/s40359-025-03095-z>
- Li, H., Avendaño, S. M., y Bak, M. Y. S. (2025). Analyzing the effects of a repeated reading intervention on reading fluency with generalized linear mixed models. *Evaluation & the Health Professions*, 48(1), 112-128.
<https://doi.org/10.1177/01632787241257450>
- Li, S., Tang, Y., y Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065978>
- Little, C. W., Lonigan, C. J., y Phillips, B. M. (2021). Differential patterns of growth in reading and math skills during elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 462-476. <https://doi.org/10.1037/edu0000635>
- Lumley, T. (2010). *Complex surveys: A guide to analysis using R*. John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9780470580066>
- Lumley, T. (2024). *Survey: analysis of complex survey samples* [Paquete de R versión 4.4]. <https://cran.r-project.org/web/packages/survey/index.html>
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., y Niemi, P. (2020). Kindergarten pre-reading skills predict grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*, 34(3), 753-771.
<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w>
- Marks, G. N. (2017). Is adjusting for prior achievement sufficient for school effectiveness studies? *Educational Research and Evaluation*, 23(5-6), 148-162. <https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1455287>
- Marks, G. N. (2023). The overwhelming importance of prior achievement when assessing school effects: evidence from the Australian national assessments. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(1), 65-89.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2102042>
- Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., y Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: the mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4297-4327. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Matos, L., Gargurevich, R., van der Kaap-Deeder, J., Chang-Arana, Á., Lira, B., Aedo, A., y Vansteenkiste, M. (2025). Need-relevant parenting and Peruvian

- high school students' affect and academic achievement: the differential role of need satisfaction and need frustration. *Current Psychology*, 44(10), 8593-8604. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07734-x>
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., y Duncan, L. G. (2015). Understanding children's reading activities: reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12060>
- McWeeny, S., Choi, S., Choe, J., LaTourrette, A., Roberts, M. Y., y Norton, E. S. (2022). Rapid Automatized Naming (RAN) as a kindergarten predictor of future reading in english: a systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 57(4), 1187-1211. <https://doi.org/10.1002/rrq.467>
- Mehana, M., y Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: a meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93-119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.004>
- Meiser, T. (2007). Rasch models for longitudinal data. En M. Von Davier y C. H. Carstensen (Eds.), *Multivariate and mixture distribution Rasch models* (pp. 191-199). Springer.
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M., y Saavedra, Á. (2021). Relationships between phonological awareness and reading in spanish: a meta-analysis. *Language Learning*, 72(1), 113-157. <https://doi.org/10.1111/lang.12471>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2016). *Lineamientos para la gestión articulada intersectorial e intergubernamental orientada a promover el desarrollo infantil temprano "Primero la Infancia"*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9461>
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Aprendizajes de Primero a Sexto de Primaria en Lectura y Matemática. Un estudio longitudinal en Instituciones Educativas estatales de Lima Metropolitana*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3616>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/11/Libro.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5406>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016c). *Regiones en perspectiva: la influencia de los factores asociados al aprendizaje al término de la educación primaria*. (Estudios Breves N.º 2). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4644>

- Ministerio de Educación del Perú. (2017a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017b). *Informe de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2015*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5898>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017c). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5896>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017d). *¿Qué sucede con los aprendizajes en la transición de primaria a secundaria? Una mirada desde la equidad y la eficacia escolar diferenciada*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5519>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017e). *¿Qué sucede con los aprendizajes en la transición de primaria a secundaria? Una mirada desde la equidad y la eficacia escolar diferenciada*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5519>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017f). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2016*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/ECE-2016-presentaci%C3%B3n-de-resultados-web.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018a). *Desafíos en la medición y el análisis del estatus socioeconómico de los estudiantes peruanos*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5862>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018b). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluaciones de logros de aprendizaje 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018c). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú*. (Estudios Breves N.º 3). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6093>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Equidad y oportunidades de aprendizaje en 2.º grado de secundaria. Evidencias de la ECE 2016*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6423>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020a). *Las creencias y su relación con el rendimiento en Ciencia y Tecnología. Aproximaciones desde los resultados de la ECE 2018*. (Estudios Breves N.º 5). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6952>

- Ministerio de Educación del Perú. (2020b). *Estereotipos de género y aprendizaje: creencias de los padres de familia y resultados estudiantiles en Matemática y Lectura (Zoom educativo N° 6)*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6973>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020c). *Evaluaciones de logros de aprendizaje. Resultados 2019*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020d). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Consejo Nacional de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Caracterización de la segregación socioeconómica escolar y su relación con los logros de aprendizaje. Evidencia desde la ECE 2018*. (Estudios Breves N.º 6). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8692>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *El Perú en PISA 2018. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7725>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023a). *Actitudes y compromiso cívico en estudiantes peruanos: hallazgos a partir del ICCS 2016*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8749>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023b). *Aprendiendo en pandemia: una aproximación a las oportunidades y logros de aprendizaje en lectura y escritura de estudiantes de 2.º grado de primaria en el marco del Estudio Virtual de Aprendizajes 2021*. (Estudios Breves N.º 8). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8690>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023c). *Concepciones y prácticas docentes vinculadas a la capacidad "Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto" de la competencia lectora*. (Estudios Breves N.º 10). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9817>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023d). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluación Muestral de Estudiantes 2022*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/Reporte-Nacional-EM-2022.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023e). *Reporte técnico de la Evaluación Muestral de Estudiantes 2022*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/Reporte-t%C3%A9cnico-de-la-EM-2022.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2024a). *¿Cómo se enseñan las fracciones en las escuelas peruanas? Creencias y conocimiento de docentes de Matemática de 2.º grado de secundaria*. (Estudios Breves N.º 12). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/10365>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024b). *ENLA 2023. Resultados de aprendizaje*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_logros_de_aprendizaje_ENLA_2023.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2024c). *“La matemática me pone nervioso”. Cómo varió la ansiedad hacia la matemática en los estudiantes peruanos en los últimos años*. (Zoom educativo N.º 13). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/12/ZE13.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024d). *Perfiles de motivación hacia la lectura de estudiantes de 2.º grado de secundaria y su relación con el rendimiento*. (Zoom educativo N.º 9). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/12/ZE09.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024e). *Perfiles de prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y su relación con la competencia lectora de los estudiantes de 4.º grado de primaria*. (Estudios Breves N.º 15). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/10814>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024f). *El Perú en PISA 2022. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/10199>
- Ministerio de Educación del Perú. (2025a). *Creencias docentes sobre la evaluación y su relación con el rendimiento de los estudiantes de 4.º grado de primaria*. (Estudios Breves N.º 18). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10814>
- Ministerio de Educación del Perú. (2025b). *ENLA 2024. Resultados nacionales*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Presntaci%C3%B3n-de-logros-de-aprendizaje-ENLA-2024.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2025c). *Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes 2024*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/07/RT_ENLA2024.pdf

- Mol, S. E., y Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mol, S. E., y Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01214>
- Montero, C., y Uccelli, F. (2020). *Ruralidad y educación en el Perú. Ruralidad y lejanía en el Perú*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374789.locale=es>
- Morales Castillo, M., y Dávila, E. A. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 137-160. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.66212>
- Mosiño, A., Villagómez-Estrada, K., y Prieto-Patrón, A. (2020). Association between school performance and anemia in adolescents in Mexico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph17051466>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., y Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Murayama, K., Goetz, T., Malmberg, L.-E., Pekrun, R., Tanaka, A., y Martin, A. J. (2017). Within-person analysis in educational psychology: importance and illustrations. En *BJEP monograph series II: part 12 the role of competence and beliefs in teaching and learning* (pp. 71-87). British Psychological Society.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Muthén, L., y Muthén, B. (2014). *Mplus user's guide. Seventh Edition*. Muthén & Muthén.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Nkurunziza, S. (2024). The role of phonological awareness in early reading development. *European Journal of Linguistics*, 3(3), 15-26. <https://ideas.repec.org/a/bhx/ojtejl/v3y2024i3p15-26id2051.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): what students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): the state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Organización de las Naciones Unidas. (2026). *Objetivo 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados*. Perú. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380253>
- Organización Mundial de la Salud. (2025). Castigos corporales y salud [Notas descriptivas]. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/corporal-punishment-and-health>
- Park, S., Stone, S. I., y Holloway, S. D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: an elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 82, 195-206. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.012>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., y Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). Routledge.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes toward reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- Pfost, M. (2015). Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling: a systematic review of longitudinal research in German-speaking countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(3), 123-138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>

- Piasta, S. B., Hudson, A. K., Logan, J. A. R., Lewis, K., y Zettler-Greeley, C. M. (2025). Alphabet knowledge trajectories and U.S. children's later reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 29(3), 303-327. <https://doi.org/10.1080/10888438.2025.2481064>
- Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Farley, K. S., Strang, T. M., y Justice, L. M. (2021). Profiles and predictors of children's growth in alphabet knowledge. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 27(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1871617>
- Piasta, S. B., y Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: a meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38. <https://doi.org/10.1598/rrq.45.1.2>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., y Tarchi, C. (2016). Emergent literacy and reading acquisition: a longitudinal study from kindergarten to primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 571-587. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0314-9>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Powell, D. R., Son, S.-H., File, N., y Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300. <https://doi.org/10.1086/667726>
- Powers, M. K., Jabbari, J., Chun, Y., Terada, T., y Chy, S. (2025). *How does early achievement predict within-year student mobility? Longitudinal evidence from Missouri* (EdWorkingPaper N.º 25-1155). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/a1ae-jj25>
- Prast, E. J., de Weijer-Bergsma, E. V., Miocevic, M., Kroesbergen, E. H., y Luit, J. E. V. (2018). Relations between mathematics achievement and motivation in students of diverse achievement levels. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.08.002>
- R Core Team. (2025). *R: a language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Ramlackhan, K., y Wang, Y. (2021). Urban school district performance: a longitudinal analysis of achievement. *Urban Education*, 59(3), 849-877. <https://doi.org/10.1177/00420859211044947>

- Rasinski, T. V. (2017). Readers who struggle: why many struggle and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher*, 70(5), 519-524. <https://doi.org/10.1002/trtr.1533>
- Ratanakul, K., Cleland, J., y Cohen, W. (2025). Phonological awareness skills in Thai-speaking children: a scoping review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60(5). <https://doi.org/10.1111/1460-6984.70099>
- Rentería, J. M. (2019). Inequality of educational opportunity and time-varying circumstances: longitudinal evidence from Peru. *The Journal of Development Studies*, 59(2), 258-278. <https://doi.org/10.1080/00220388.2022.2113067>
- Rojas Apaza, R., Paredes, R. P., Arpi, R., Quispe Lino, C. N., y Chura-Zea, E. (2024). Urban-rural gap in education performance in Peruvian public institutions during 2018: an analysis using the Oaxaca-Blinder decomposition. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1394938>
- Roth, F. P., Speece, D. L., y Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272. <https://doi.org/10.1080/00220670209596600>
- Schiefele, U., Stutz, F., y Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., y Makower, I. (2012). Chronic stress and its consequences on subsequent academic achievement among adolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(1), 69-78. <https://doi.org/10.5539/jedp.v2n1p69>
- Schwartz, H. (2012). Housing policy is school policy: economically integrative housing promotes academic success in Montgomery County, Maryland. En R. Kahlenberg (Ed.), *The future of school integration: socioeconomic diversity as an education reform strategy* (pp. 27-65). Century Foundation Press.
- Shanahan, T., y Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: a summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285. <https://doi.org/10.3102/0013189X10369172>
- Shin, T., Davison, M. L., Long, J. D., Chen, C. K., y Heistad, D. (2013). Exploring gains in reading and mathematics achievement among regular and exceptional students using growth curve modeling. *Learning and Individual Differences*, 23, 92-100. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.002>

- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., y Ritchey, K. D. (2012). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.618153>
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Storch, S. A., y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124. <https://doi.org/10.1177/1476718X10387900>
- Tatto, M., Rodriguez, M., Reckase, M., Smith, W., Bankov, K., y Pippin, J. (2020). *The first five years of teaching mathematics (FIRSTMATH). Concepts, methods and strategies for comparative international research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44047-3>
- Tournier, K., Godwin, K., Cameron, E., y Lugaz, C. (2025). *Potenciar el nivel intermedio para mejorar los resultados educativos: un marco de evaluación de capacidades*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393642_spa
- Unidad de Estadística. (2021). OFICIO MÚLTIPLE N° 00001-2021-MINEDU/SPE-OSEE-UE.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *COVID-19 education response*. <https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/regional-dashboard/>
- Valdivia, N., Marcos, S., Guzmán, A., Rengifo, W., y Castillo, D. (2018). *La gestión educativa descentralizada en el Perú y el rol del Ministerio de Educación durante el periodo 2011-2016: un balance crítico desde la perspectiva del proyecto FORGE*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://www.grade.org.pe/forge/descargas/Sistematizaci%C3%B3n%20Gesti%C3%B3n%20Educativa%20Descentralizada.pdf>

- Veletic, J., Price, H., y Olsen, R. (2023). Teachers' and principals' perceptions of school climate: the role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(4), 525-555. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09413-6>
- Von Davier, M., Gonzalez, E., y Mislevy, R. (2009). What are plausible values and why are they useful. *IERI Monograph Series*, 2, 9-36.
- Wang, M.-T., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wedenoja, L., Papay, J., y Kraft, M. A. (2022). *Second time's the charm? how sustained relationships from repeat student-teacher matches build academic and behavioral skills* (EdWorkingPaper N.º 22-590). Annenberg Institute at Brown University. <https://www.edworkingpapers.com/ai22-590>
- Weisleder, A., y Fernald, A. (2013). Talking to children matters: early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Woods, P. J., y Copur-Gencturk, Y. (2024). Examining the role of student-centered versus teacher-centered pedagogical approaches to self-directed learning through teaching. *Teaching and Teacher Education*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104415>
- Yeo, S., Shim, H., Hwang, S., y Campbell, T. G. (2023). Relations between elementary mathematics growth trajectories and middle school mathematics achievement: moderating effects of student perception of teaching styles. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(6), 1889-1912. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10332-z>
- Zerga, A. A., Tadesse, S. E., Ayele, F. Y., y Ayele, S. Z. (2022). Impact of malnutrition on the academic performance of school children in Ethiopia: a systematic review and meta-analysis. *SAGE Open Medicine*, 10. <https://doi.org/10.1177/20503121221122398>

Sobre los autores

Alvaro Darcourt (Coordinador)

Psicólogo e investigador. Master of Science (MSc) en Ciencias del Aprendizaje por la Universidad de Múnich (LMU), con estudios doctorales en la Universidad de Tübingen. Ha participado y coordinado los informes nacionales de Perú en PISA (2018, 2022) y SSES (2023) de la OCDE. Actualmente, coordina el Estudio longitudinal de aprendizajes 2022-2031 en la UMC del Minedu.

Diego Hermoza

Licenciado en Economía por la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Actualmente, integra el Equipo de Factores Asociados en la UMC del Minedu, donde realiza investigación cuantitativa sobre desigualdades educativas y determinantes del desempeño académico en evaluaciones nacionales e internacionales.

Victor Salazar

Licenciado en Psicología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), con experiencia en investigación cuantitativa basada en datos educativos nacionales e internacionales de gran escala. Actualmente, coordina el Equipo de Factores Asociados en la UMC del Minedu.

Manuel Marcos

Economista con maestría en Investigación en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Cuenta con más de diez años de experiencia en investigación aplicada en temas de desigualdad educativa, segregación socioeconómica y desarrollo de aprendizajes. Ha sido especialista del Equipo de Análisis en la UMC del Minedu. Actualmente, es consultor en el Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Hugo Bayona

Magíster en Psicología por la PUCP. Especialista en investigación educativa y psicometría. Sus investigaciones se centran en la psicología educativa y organizacional, con énfasis en el desarrollo de modelos explicativos del rendimiento académico y en estudios psicométricos orientados a la construcción y validación de instrumentos de medición.

Giovanna Moreano

Psicóloga educacional por la PUCP. Doctora (PhD) en Currículo, Enseñanza y Políticas Educativas por la Universidad Estatal de Michigan. Actualmente, coordina el Equipo de Análisis en la UMC del Minedu.

Sandra Elizabeth Flores Ari

Ingeniera en Estadística e Informática por la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (UNAP), magíster en Estadística por la PUCP y doctora en Estadística por el Instituto de Matemática y Estadística de la Universidad de São Paulo. Actualmente, es responsable del Equipo de Psicometría en la UMC del Minedu. Su línea de investigación se centra en la propuesta y aplicación de modelos estadísticos en el ámbito educativo.

Luis Ángel Mejía Campos

Ingeniero en Estadística por la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM) y magíster en Estadística por la PUCP. Actualmente, se desempeña como coordinador del Equipo de Estadística en la UMC del Minedu.

Edwin Johel Angulo Quiroz

Egresado de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la PUCP y bachiller en Literatura. Actualmente, se desempeña como especialista en evaluación de aprendizajes en la UMC del Minedu. Ha trabajado como acompañante pedagógico, tutor de implementación curricular y docente de redacción académica.

Eva Ximena Cáceres Monteza

Literata con especialización en Lingüística y Literatura Hispanoamericana por la PUCP, con estudios de maestría en Literatura Hispanoamericana y formación en evaluación y medición de aprendizajes. Se desempeña como especialista del área de Comunicación en la UMC del Minedu, donde participa en procesos de evaluación educativa y en la medición de aprendizajes a gran escala.

Carlo Andrei Linares

PhD en Lingüística por la Universidad de Rutgers, con amplia experiencia en el desarrollo de evaluaciones estandarizadas y en el diseño de instrumentos para la medición de las competencias lingüísticas y pedagógicas. Ha sido especialista y coordinador de equipos de evaluación en el Minedu. Actualmente, se desempeña como consultor en diversos proyectos de evaluación del rendimiento educativo.

Anexos

Anexos

A. Información complementaria sobre la transición de niveles de logro en distintas cohortes

A.1. Transición de niveles de logro entre 2.º grado (2014) y 4.º grado (2016)

		2.º grado (2014)		
		En inicio	En proceso	Satisfactorio
4.º grado (2016)	Previo al inicio	41,8	9,2	1,5
	En inicio	41,9	37,6	9,6
	En proceso	13,5	39,3	30,8
	Satisfactorio	2,8	13,9	58,0

A.2. Transición de niveles de logro entre 2.º grado (2016) y 4.º grado (2018)

		2.º grado (2016)		
		En inicio	En proceso	Satisfactorio
4.º grado (2018)	Previo al inicio	49,7	12,3	1,7
	En inicio	37,5	37,4	9,5
	En proceso	10,2	35,8	29,3
	Satisfactorio	2,6	14,5	59,5

A.3. Transición de niveles de logro entre 2.º grado (2022) y 4.º grado (2024)

		2.º grado (2022)		
		En inicio	En proceso	Satisfactorio
4.º grado (2024)	Previo al inicio	14,4	3,0	0,2
	En inicio	60,1	33,4	3,5
	En proceso	22,5	48,5	27,1
	Satisfactorio	3,1	15,1	69,2

B. Información complementaria sobre el empate de resultados entre 2.° y 4.° grado de primaria 2024

El estudio longitudinal tiene como base la evaluación muestral en 2.° grado de primaria del 2022. Tanto en las evaluaciones del 2022 y 2024 se excluyeron dentro de los marcos poblacionales a aquellas escuelas con menos de 5 estudiantes matriculados en el grado a evaluar. Esto origina que aquellas escuelas que suelen estar en el límite de 5 estudiantes matriculados puedan estar en una evaluación y en otra no, lo que genera cierta pérdida de casos en los estratos donde más se encuentran estos casos (escuelas en zonas rurales). La distribución de los valores perdidos se presenta a continuación:

B.1. Proporción de estudiantes no empatados 2022-2024 según estratos

		Muestra evaluada en 2.° grado (2022)	Casos no empatados	% de pérdida de muestra
		142 327	10 801	7,6
Gestión	Público	112 384	9228	8,2
	Privado	29 943	1573	5,3
Área	Urbana	108 837	6971	6,4
	Rural	33 490	3830	11,4
Característica	Polidocente completo	125 102	8151	6,5
	Unidocente / Multigrado	17 225	2642	15,4
Sexo	Hombre	71 464	5713	8,0
	Mujer	70 863	5088	7,2
Región	Amazonas	3305	293	8,9
	Áncash	4944	336	6,8
	Apurímac	3745	251	6,7
	Arequipa	7856	358	4,6
	Ayacucho	4865	514	10,6
	Cajamarca	8578	674	7,9
	Callao	4785	452	9,4
	Cusco	7326	365	5,0
	Huancavelica	3205	325	10,1
	Huánuco	4669	455	9,7
	Ica	7247	493	6,8
	Junín	7020	530	7,5
	La Libertad	7073	516	7,3
	Lambayeque	6893	439	6,4
	Lima Metropolitana	9810	846	8,6
	Lima Provincias	4823	363	7,5
	Loreto	5793	801	13,8
	Madre de Dios	2135	131	6,1
	Moquegua	1656	86	5,2
	Pasco	2956	276	9,3
	Piura	9345	612	6,5
	Puno	6027	270	4,5
	San Martín	6876	474	6,9
	Tacna	3460	127	3,7
	Tumbes	2354	201	8,5
	Ucayali	5581	602	10,8

C. Información complementaria sobre los resultados por medida promedio de Lectura

C.1. Resultados por medida promedio de Lectura según grado y características del estudiante y de las instituciones educativas

		2.º grado (2022)		4.º grado (2024)	
		Media	e.e.	Media	e.e.
Nacional		423	(0,8)	495	(0,7)
Sexo	Mujer	427	(0,9)	497	(0,8)
	Hombre	420	(0,8)	493	(0,8)
NSE	Menor NSE	396	(0,9)	467	(0,8)
	Mayor NSE	467	(0,8)	530	(1,3)
Asistencia a inicial	Asistió 3 años	427	(0,8)	498	(0,8)
	Asistió menos de 3 años	406	(1,2)	479	(1,2)
Lengua materna	Castellano	424	(0,8)	496	(0,7)
	Otra lengua	396	(2,3)	465	(2,3)
Gestión	Privada	447	(1,4)	517	(1,3)
	Pública	414	(0,9)	486	(0,9)
Área	Rural	383	(0,9)	455	(1,0)
	Urbana	431	(0,8)	503	(0,8)

C.2. Resultados por medida promedio de Lectura según grado y regiones

Región	2.º grado (2022)		4.º grado (2024)	
	Media	e.e.	Media	e.e.
Amazonas	406	(3,5)	481	(3,4)
Áncash	413	(2,8)	487	(2,5)
Apurímac	424	(3,7)	494	(3,5)
Arequipa	445	(2,2)	516	(1,8)
Ayacucho	421	(3,7)	495	(3,6)
Cajamarca	405	(2,5)	472	(2,5)
Callao	437	(2,7)	511	(2,5)
Cusco	430	(2,6)	504	(2,4)
Huancavelica	417	(3,8)	484	(3,7)
Huánuco	407	(3,3)	477	(3,0)
Ica	424	(2,4)	497	(2,2)
Junín	426	(2,5)	497	(2,3)
La Libertad	417	(2,7)	488	(2,4)
Lambayeque	422	(2,6)	494	(2,4)
Lima Metropolitana	441	(1,8)	513	(1,7)
Lima Provincias	424	(2,5)	497	(2,1)
Loreto	363	(3,5)	436	(3,7)
Madre de Dios	400	(3,5)	470	(3,5)
Moquegua	450	(4,8)	523	(4,3)
Pasco	412	(3,8)	483	(3,8)
Piura	419	(2,1)	489	(2,0)
Puno	427	(2,5)	496	(2,3)
San Martín	394	(2,5)	462	(2,4)
Tacna	454	(2,9)	525	(2,6)
Tumbes	396	(3,8)	466	(3,5)
Ucayali	384	(3,7)	459	(3,7)

D. Información complementaria sobre los factores asociados al estudiante y su involucramiento parental

D.1. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de desarrollo infantil temprano según estratos de la escuela

		Media	e.e
Área	Rural	0,23	0,01
	Urbana	-0,08	0,00
Gestión	Privada	-0,25	0,01
	Pública	0,06	0,00
NSE	Mayor NSE	0,28	0,01
	Menor NSE	-0,33	0,01
Sexo	Hombre	0,01	0,01
	Mujer	-0,08	0,01

D.2. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de malestar socioafectivo según estratos de la escuela

		2.º grado (2022)		4.º grado (2024)	
		Media	e.e.	Media	e.e.
Área	Rural	0,03	0,00	0,00	0,00
	Urbana	0,00	0,00	0,00	0,00
Gestión	Privada	0,03	0,01	0,01	0,00
	Pública	0,01	0,00	-0,01	0,00
NSE	Mayor NSE	0,02	0,00	0,01	0,00
	Menor NSE	0,01	0,01	-0,02	0,01
Sexo	Hombre	0,01	0,00	0,02	0,00
	Mujer	0,02	0,00	-0,02	0,00

D.3. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de gusto por la lectura según estratos de la escuela

		Media	e.e
Área	Rural	0,08	0,01
	Urbana	0,00	0,00
Gestión	Privada	0,00	0,01
	Pública	0,00	0,00
NSE	Mayor NSE	0,05	0,01
	Menor NSE	0,04	0,01
Sexo	Hombre	-0,12	0,00
	Mujer	0,14	0,00

D.4. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de involucramiento en el hogar según estratos de la escuela

		2.º grado (2022)		4.º grado (2024)	
		Media	e.e.	Media	e.e.
Área	Rural	-0,08	0,01	-0,17	0,01
	Urbana	0,05	0,00	0,02	0,00
Gestión	Privada	-0,09	0,01	0,09	0,01
	Pública	-0,06	0,00	-0,05	0,00
NSE	Mayor NSE	-0,08	0,01	0,14	0,01
	Menor NSE	-0,09	0,01	-0,16	0,01
Sexo	Hombre	-0,07	0,01	-0,01	0,00
	Mujer	-0,06	0,01	-0,01	0,00

D.5. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de interacción con docentes según estratos de la escuela

		2.º grado (2022)		4.º grado (2024)	
		Media	e.e.	Media	e.e.
Área	Rural	0,09	0,01	0,01	0,01
	Urbana	0,08	0,00	-0,03	0,01
Gestión	Privada	0,06	0,01	-0,07	0,01
	Pública	0,09	0,00	0,01	0,00
NSE	Mayor NSE	0,08	0,01	-0,05	0,02
	Menor NSE	0,07	0,01	-0,01	0,01
Sexo	Hombre	0,07	0,00	0,00	0,00
	Mujer	0,10	0,00	-0,03	0,01

D.6. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de participación en actividades escolares según estratos de la escuela

		2.º grado (2022)		4.º grado (2024)	
		Media	e.e.	Media	e.e.
Área	Rural	-0,01	0,01	0,02	0,00
	Urbana	-0,01	0,00	0,02	0,00
Gestión	Privada	-0,03	0,01	0,00	0,01
	Pública	-0,01	0,00	0,02	0,00
NSE	Mayor NSE	-0,04	0,01	0,04	0,01
	Menor NSE	-0,02	0,01	0,01	0,01
Sexo	Hombre	-0,02	0,00	0,01	0,00
	Mujer	0,01	0,00	0,02	0,00

D.7. Correlaciones entre el rendimiento y los factores del estudiante y su involucramiento parental

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Rendimiento en lectura en 4.º grado	-							
2. Malestar socioafectivo	-0,25	-						
3. Gusto por la lectura	0,22	-0,35	-					
4. Desarrollo infantil temprano	-0,19	0,22	-0,12	-				
5. Participación escolar	0,08	-0,17	0,18	-0,05	-			
6. Interacción con docentes	-0,02	-0,15	0,19	-0,04	0,67	-		
7. Involucramiento familiar	0,16	-0,30	0,27	-0,15	0,44	0,44	-	
8. NSE	0,37	-0,04	0,02	-0,24	0,03	-0,02	0,18	-
9. Rendimiento previo en 2.º grado	0,81	-0,22	0,20	-0,19	0,08	-0,02	0,15	0,39

D.8. Modelo multinivel entre características del estudiante y familia y el rendimiento en 4.º grado de primaria, por estratos

	Público rural	Público urbano	Privado
Intercepto	-0,00 (0,02)	0,06* (0,01)	0,01 (0,02)
Malestar socioafectivo en el aprendizaje	-0,07* (0,01)	-0,05* (0,01)	-0,04* (0,01)
Gusto por la lectura	0,04* (0,01)	0,04* (0,00)	0,03* (0,01)
Desarrollo infantil temprano	-0,01* (0,00)	-0,01* (0,00)	-0,02* (0,00)
Participación en actividades escolares	0,02 (0,01)	0,01* (0,01)	0,00 (0,01)
Interacción con docentes	-0,04* (0,01)	-0,03* (0,01)	-0,02 (0,02)
Involucramiento en el hogar	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	-0,00 (0,01)
Expectativas educativas (posgrado)	0,07* (0,01)	0,05* (0,01)	0,04* (0,02)
Sexo (mujer)	-0,04* (0,01)	-0,03* (0,01)	-0,02 (0,02)
NSE	0,09* (0,01)	0,06* (0,01)	0,03* (0,01)
Cambió de escuela	0,05* (0,02)	-0,04* (0,01)	0,03 (0,02)
Rendimiento previo en 2.º grado	0,74* (0,01)	0,74* (0,01)	0,75* (0,01)
<i>Componentes de la varianza</i>			
Varianza residual	0,30	0,31	0,28
Varianza entre escuelas	0,06	0,01	0,01
<i>Índices de ajuste</i>			
AIC	64 448	262 818	155 306
BIC	64 552	262 937	155 415

* $p < 0,05$.

Nota. Coeficientes estandarizados; errores estándar aparecen entre paréntesis.

E. Información complementaria sobre las características docentes

E.1. Puntajes promedio de los docentes en el índice de creencias distantes del enfoque formativo según estratos de la escuela

		Media	e.e.
NSE	Menor NSE	-0,05	(0,02)
	Mayor NSE	-0,07	(0,02)
Área	Urbana	-0,09	(0,02)
	Rural	0,00	(0,02)
Gestión	Pública	-0,13	(0,02)
	Privada	0,08	(0,03)

E.2. Puntajes promedio de los docentes en el índice de prácticas de repetición según estratos de la escuela

		Media	e.e.
NSE	Menor NSE	-0,03	(0,02)
	Mayor NSE	-0,10	(0,03)
Área	Urbana	-0,10	(0,02)
	Rural	0,02	(0,02)
Gestión	Pública	-0,15	(0,02)
	Privada	0,08	(0,03)

E.3. Correlaciones entre el rendimiento, las características docentes y el ISEP

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Creencias distantes del enfoque formativo	-				
2. Prácticas de repetición	0,51	-			
3. ISEP	-0,05	-0,05	-		
4. Rendimiento promedio de la escuela (4.º grado)	-0,17	-0,14	0,72	-	
5. Rendimiento promedio de la escuela (2.º grado)	-0,12	-0,11	0,70	0,89	-

E.4. Modelos multinivel entre permanencia del docente y el rendimiento en 4.º grado de primaria, por estratos

	Pública rural	Pública urbana	Privada
Sin control de rendimiento previo			
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo)	0,02 (0,02)	0,07* (0,02)	0,04 (0,04)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado)	0,18* (0,03)	0,12* (0,02)	0,08 (0,05)
Con control de rendimiento previo			
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo)	-0,00 (0,02)	0,03* (0,01)	0,04* (0,02)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado)	0,04 (0,02)	0,05* (0,01)	0,12* (0,03)
Rendimiento previo en 2.º grado	0,74* (0,01)	0,78* (0,00)	0,80* (0,01)

* $p < 0,05$.

Coefficientes estandarizados; errores estándar entre paréntesis.

E.5. Modelos multinivel entre las creencias distantes del enfoque formativo y el rendimiento en 4.º grado de primaria, por estratos

	Pública rural	Pública urbana	Privada
Sin control de rendimiento previo			
Creencias distantes del enfoque formativo	-0,12* (0,02)	-0,22* (0,03)	-0,14* (0,04)
Con control de rendimiento previo			
Creencias distantes del enfoque formativo	-0,06* (0,01)	-0,08* (0,01)	-0,03 (0,02)
Rendimiento previo en 2.º grado	0,74* (0,01)	0,78* (0,00)	0,80* (0,01)

* $p < 0,05$.

Nota. Coeficientes estandarizados; errores estándar entre paréntesis.

E.6. Modelos multinivel entre las prácticas de repetición y el rendimiento en 4.º grado de primaria, por estratos

	Pública rural	Pública urbana	Privada
Sin control de rendimiento previo			
Prácticas orientadas a la repetición	-0,11* (0,02)	-0,17* (0,03)	-0,08* (0,04)
Con control de rendimiento previo			
Prácticas orientadas a la repetición	-0,05* (0,01)	-0,07* (0,01)	-0,03 (0,02)
Rendimiento previo en 2.º grado	0,74* (0,01)	0,78* (0,00)	0,80* (0,01)

* $p < 0,05$.

Nota. Coeficientes estandarizados; errores estándar entre paréntesis.

E.7. Interacción entre la permanencia docente y las creencias distantes del enfoque formativo, por estratos

	Pública rural	Pública urbana	Privada
Sin control de rendimiento previo			
Intercepto	-0,14*	-0,14*	-0,21*
	(0,02)	(0,02)	(0,03)
Docente con el mismo grupo (algún grado previo)	0,03	0,07*	0,04
	(0,02)	(0,02)	(0,03)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado)	0,18*	0,12*	0,11*
	(0,03)	(0,02)	(0,05)
Creencias distantes del enfoque formativo (CEV)	-0,09*	-0,21*	-0,11*
	(0,02)	(0,03)	(0,05)
Docente con el mismo grupo (algún grado previo) × CEV	-0,07*	-0,02	0,00
	(0,03)	(0,03)	(0,08)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado) × CEV	-0,03	-0,00	-0,22*
	(0,04)	(0,04)	(0,09)
Con control de rendimiento previo			
Intercepto	-0,03*	-0,04*	-0,02
	(0,01)	(0,01)	(0,01)
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo)	0,01	0,03*	0,03
	(0,02)	(0,01)	(0,02)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado)	0,04*	0,05*	0,12*
	(0,02)	(0,01)	(0,03)
Creencias distantes del enfoque formativo (CEV)	-0,06*	-0,07*	-0,05*
	(0,01)	(0,01)	(0,02)
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo) × CEV	-0,01	-0,01	0,05
	(0,02)	(0,02)	(0,05)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado) × CEV	-0,02	0,00	-0,02
	(0,02)	(0,02)	(0,06)
Rendimiento previo en 2.º grado	0,74*	0,78*	0,80*
	(0,01)	(0,00)	(0,01)

* $p < 0,05$.

Nota. Coeficientes estandarizados; errores estándar entre paréntesis.

E.8. Interacción entre la permanencia docente y las prácticas de repetición, por estratos

	Pública rural	Pública urbana	Privada
Sin control de rendimiento previo			
Intercepto	-0,14* (0,02)	-0,13* (0,02)	-0,22* (0,03)
Docente con el mismo grupo (en algún grado previo)	0,03 (0,02)	0,07* (0,02)	0,04 (0,03)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado)	0,19* (0,03)	0,12* (0,02)	0,10* (0,05)
Prácticas de repetición (REP)	-0,08* (0,02)	-0,16* (0,03)	-0,06 (0,04)
Docente (algún grado) × REP	-0,08* (0,03)	-0,01 (0,03)	-0,04 (0,06)
Docente (desde 1.º grado) × REP	-0,04 (0,04)	-0,02 (0,04)	-0,11 (0,07)
Con control de rendimiento previo			
Intercepto	-0,03* (0,01)	-0,04* (0,01)	-0,02 (0,01)
Docente con el mismo grupo (algún grado previo)	0,00 (0,02)	0,03* (0,01)	0,04 (0,02)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado)	0,04* (0,02)	0,05* (0,01)	0,12* (0,03)
Prácticas de repetición (REP)	-0,04* (0,01)	-0,07* (0,01)	-0,03 (0,02)
Docente con el mismo grupo (algún grado) × REP	-0,01 (0,02)	0,01 (0,02)	0,01 (0,04)
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado) × REP	-0,01 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,04 (0,04)
Rendimiento previo en 2.º grado	0,74* (0,01)	0,78* (0,00)	0,80* (0,01)

* $p < 0,05$.

Nota. Coeficientes estandarizados; errores estándar entre paréntesis.

F. Información complementaria sobre los factores asociados al cambio en los niveles de logro

F.1. Modelo logístico multinomial de efectos mixtos final entre contexto familiar y escolar y los perfiles de cambio de nivel de logro, por estratos

	Público rural			Público urbano			Privado		
	NLS	DESC	SS	NLS	DESC	SS	NLS	DESC	SS
	OR	OR	OR	OR	OR	OR	OR	OR	OR
Intercepto	6,53*	0,67+	2,28*	8,71*	1,39*	3,82*	10,05*	1,58*	3,55*
<i>Nivel estudiante</i>									
ISE	0,71*	0,89	1,20+	0,78*	0,93	1,16*	0,91	1,09	1,12
Sexo (mujer)	1,03	1,08	1,08	1,00	1,19*	1,07	1,03	1,28	1,22
Cambió de escuela	1,08	1,37+	1,16	1,00	1,01	0,81*	0,95	0,71*	0,74*
Actividades tempranas de lectoescritura	0,86*	0,98	1,23*	0,89*	1,09+	1,24*	0,89	1,14	1,23+
Participación en actividades escolares	1,08	1,10	1,00	1,05	1,06	1,03	1,17+	1,14	1,03
Conversar con el estudiante	1,03	1,01	0,99	1,05	1,00	0,94+	1,00	0,92	0,91
Apoyo en las tareas escolares	0,87*	0,94	0,97	0,92+	1,00	1,04	0,92	0,94	1,01
Malestar socioafectivo	1,39*	1,10	0,80*	1,37	1,09	0,85*	1,33*	1,08	0,86*
<i>Nivel escuela</i>									
ISEP	0,61*	0,81	1,32	0,77*	1,27+	1,68*	0,77	1,19*	1,85*
Docente con el mismo grupo (en algún grado)	0,97	1,11	1,06	0,86*	0,88	0,99	0,88	0,83	0,94
Docente con el mismo grupo (desde 1.º grado)	0,95	1,44	1,34	0,84+	0,82	0,92	0,97	1,12	1,09
Creencias distantes del enfoque formativo	1,18*	1,12	1,05	1,13*	1,08	1,03	1,05	1,00	0,93

* $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Nota. Los coeficientes fueron transformados a OR. NLS = Nunca logra el Satisfactorio, DESC = Descendente, SS = Siempre en Satisfactorio.

G. Información complementaria sobre el contexto social de las regiones**G.1. Porcentaje de estudiantes de 2.° y 4.° grado de primaria en nivel Satisfactorio en Lectura, EM 2022 y ENLA 2024**

Región	2.° grado de primaria (2022)		4.° grado de primaria (2024)	
	Estudiantes en nivel Satisfactorio (%)	e.e.	Estudiantes en nivel Satisfactorio (%)	e.e.
Amazonas	25,6	1,1853	25,2	1,4055
Áncash	29,0	0,848	28,3	0,9264
Apurímac	35,4	1,1797	32,7	1,2714
Arequipa	48,3	0,5178	43,9	0,6993
Ayacucho	33,1	0,9402	31,1	0,8709
Cajamarca	25,5	0,5612	21,4	0,6136
Cusco	38,8	0,8899	37,6	0,7202
Huánuco	25,9	0,9161	23,4	0,9099
Junín	35,8	0,645	33,3	0,5752
La Libertad	32,5	0,6806	29,7	0,4988
Lambayeque	33,4	0,8546	31,2	0,6087
Lima Metropolitana	45,6	0,4442	42,2	0,2418
Lima Provincias	35,0	0,6971	33,4	0,9671
Loreto	10,6	0,6857	11,9	0,6626
Madre de Dios	20,6	1,3824	20,1	1,4161
Moquegua	50,9	1,3103	48,7	1,6073
Pasco	29,1	1,3577	27,3	0,1351
Piura	32,2	0,5098	28,8	0,5294
Puno	36,1	0,7847	32,2	0,7904
San Martín	19,1	0,7644	16,9	0,7601
Tacna	53,7	0,9773	49,4	0,1123
Tumbes	20,7	1,2419	18,5	1,3003
Ucayali	16,5	0,8852	18,3	0,9237

G.2. Porcentaje de estudiantes de 4.º grado de primaria con acceso a servicios básicos y conectividad por región

Región	Estudiantes con tres servicios básicos en casa	Estudiantes con conexión a internet en casa
Amazonas	39,8	17,9
Áncash	49,4	33,4
Apurímac	69,9	58,5
Arequipa	55,5	29,8
Ayacucho	37,9	22,5
Cajamarca	81,6	70,3
Callao	54,0	35,0
Cusco	45,0	19,6
Huancavelica	40,8	29,9
Huánuco	65,0	59,2
Ica	57,4	38,5
Junín	57,6	45,8
La Libertad	60,2	44,1
Lambayeque	79,2	72,0
Lima Metropolitana	58,0	52,5
Lima Provincias	26,6	18,9
Loreto	26,7	29,2
Madre de Dios	78,7	64,9
Moquegua	35,1	27,0
Pasco	43,5	30,8
Piura	38,8	25,0
Puno	37,3	27,7
San Martín	75,5	56,5
Tacna	43,9	34,6
Tumbes	26,0	36,0
Ucayali	60,0	44,8

G.3. Acceso de padres a educación superior y de estudiantes de 4.º grado de primaria a educación inicial por región

Región	Padres que cursaron educación superior (técnica o universitaria)	Estudiantes de 4.º grado de primaria con tres años de educación inicial
Amazonas	28,8	93,9
Áncash	39,1	86,9
Apurímac	38,1	93,4
Arequipa	51,9	81,5
Ayacucho	36,8	85,1
Cajamarca	26,1	93,3
Callao	44,6	89,3
Cusco	42,8	83,6
Huancavelica	32,1	92,8
Huánuco	32,6	77,2
Ica	48,3	92,8
Junín	38,1	75,7
La Libertad	33,5	80,1
Lambayeque	35,6	81,4
Lima Metropolitana	50,1	84,8
Lima Provincias	35,6	88,1
Loreto	28,3	79,2
Madre de Dios	30,7	68,1
Moquegua	59,9	89,6
Pasco	35,2	85,3
Piura	30,9	86,9
Puno	37,6	64,4
San Martín	26,7	76,3
Tacna	47,7	86,4
Tumbes	38,2	95,0
Ucayali	31,2	69,7

G.4. Coeficientes de la variables de asistencia a tres años de educación inicial y su interacción con el tiempo

Región	Asistencia a tres años de educación inicial			Asistencias a tres años de educación inicial * tiempo		
	Coeficiente	e.e.	<i>p-value</i>	Coeficiente	e.e.	<i>p-value</i>
Amazonas	15,0	4,46	0,00	4,3	6,15	0,5
Áncash	10,7	3,99	0,01	-0,2	4,13	0,96
Apurímac	17,7	4,23	0,00	-0,3	4,10	0,95
Arequipa	9,6	3,07	0,00	-1,7	2,10	0,41
Ayacucho	13,1	3,52	0,00	-1,1	2,92	0,71
Cajamarca	0,0	3,15	0,06	2,9	3,76	0,45
Callao	14,1	3,76	0,00	-2,2	3,25	0,51
Cusco	14,0	2,69	0,00	-0,6	2,02	0,78
Huancavelica	12,2	4,10	0,00	1,3	3,72	0,73
Huánuco	9,4	2,90	0,00	0,3	2,51	0,91
Ica	9,7	4,12	0,02	1,3	3,25	0,69
Junín	5,8	2,35	0,01	1,0	2,07	0,64
La Libertad	7,5	2,41	0,00	-2,6	1,85	0,16
Lambayeque	7,6	2,81	0,01	-3,4	2,03	0,10
Lima Metropolitana	12,4	3,52	0,00	-1,7	2,09	0,42
Lima Provincias	12,9	4,09	0,00	1,0	3,59	0,78
Loreto	10,7	2,84	0,00	0,8	2,65	0,76
Madre de Dios	0,0	3,57	0,06	0,8	3,39	0,81
Moquegua	0,0	6,83	0,82	0,6	4,91	0,9
Pasco	8,8	4,36	0,04	-1,1	3,86	0,77
Piura	12,2	3,00	0,00	-1,2	2,61	0,65
Puno	4,5	2,25	0,05	0,7	1,80	0,68
San Martín	5,9	2,40	0,01	0,1	2,29	0,95
Tacna	0,0	4,49	0,35	-2,2	3,24	0,51
Tumbes	0,0	7,31	0,76	-0,3	6,94	0,97
Ucayali	8,1	2,17	0,00	0,2	2,33	0,93

G.5. Porcentaje de hogares de estudiantes de 4.º grado de primaria con creencias y percepciones positivas hacia la educación por región

Región	Padres que apoyan la expresión emocional sin distinción de género	Padres que rechazan el castigo físico como forma de educación	Padres que hablan seguido del colegio con sus hijos	Padres con expectativas que el estudiante alcance un nivel educativo mayor al del hogar
Amazonas	72,7	71,6	89,7	86,5
Áncash	75,0	80,0	92,2	85,2
Apurímac	78,2	76,9	86,9	85,5
Arequipa	82,3	86,2	91,2	85,9
Ayacucho	77,4	76,7	86,5	86,9
Cajamarca	69,8	67,4	89,1	87,5
Callao	82,2	88,4	93,5	88,1
Cusco	80,4	80,6	88,0	86,5
Huancavelica	74,0	70,4	84,4	85,8
Huánuco	73,9	71,4	88,3	85,6
Ica	79,0	86,7	92,1	85,9
Junín	77,4	76,0	88,9	87,3
La Libertad	73,6	75,1	91,4	86,0
Lambayeque	76,3	81,1	93,6	85,3
Lima Metropolitana	83,2	89,6	93,6	83,4
Lima Provincias	76,4	83,5	91,8	87,4
Loreto	70,1	65,0	88,7	83,2
Madre de Dios	77,8	69,8	88,5	89,0
Moquegua	83,8	87,1	92,1	83,7
Pasco	76,7	72,8	89,1	86,5
Piura	76,2	79,2	93,1	86,6
Puno	76,0	72,0	86,2	85,7
San Martín	70,1	66,8	89,7	87,2
Tacna	82,9	86,1	91,8	85,4
Tumbes	75,9	78,8	93,9	85,6
Ucayali	73,1	68,0	90,0	86,1

G.6. Porcentaje de docentes de 4.º grado de primaria según años de experiencia laboral por región

Región	5 años o menos	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 20 años
Amazonas	7,6	15,0	27,4	49,9
Áncash	14,9	14,5	21,9	48,7
Apurímac	10,0	11,4	21,1	57,4
Arequipa	15,2	15,9	30,9	38,0
Ayacucho	13,6	16,0	27,2	43,2
Cajamarca	8,3	13,9	23,9	53,9
Callao	10,2	18,3	37,3	34,1
Cusco	13,9	12,5	28,4	45,2
Huancavelica	13,7	15,4	30,5	40,4
Huánuco	15,1	17,1	30,0	37,8
Ica	11,4	14,6	28,4	45,6
Junín	15,3	14,4	27,2	43,0
La Libertad	12,0	15,1	32,0	40,8
Lambayeque	15,6	14,6	26,1	43,7
Lima Metropolitana	14,1	15,7	33,0	37,1
Lima Provincias	14,3	18,7	26,2	40,8
Loreto	17,1	17,1	27,1	38,6
Madre de Dios	20,6	25,3	27,8	26,3
Moquegua	7,7	9,9	25,4	57,0
Pasco	13,3	20,3	25,3	41,1
Piura	12,7	22,5	28,6	36,3
Puno	18,7	16,6	21,2	43,5
San Martín	11,6	18,3	32,5	37,5
Tacna	10,9	10,9	27,1	51,2
Tumbes	13,8	15,1	22,2	49,0
Ucayali	21,8	19,6	29,8	28,8

G.7. Porcentaje de docentes de 4.º grado de primaria con creencias pedagógicas distantes del enfoque formativo de evaluación

Región	Es mejor poner calificaciones bajas a los estudiantes al inicio del año para que luego se visibilice su progreso	Retroalimentar significa recoger los saberes previos del estudiante sobre el tema de la clase	Hacer preguntas a los estudiantes para que identifiquen sus errores es poco útil porque no logran responderlas
Amazonas	25,7	33,9	21,8
Áncash	19,9	44,4	20,6
Apurímac	17,5	51,9	25,3
Arequipa	27,9	39,8	12,7
Ayacucho	18,8	48,7	28,2
Cajamarca	18,8	35,4	19,9
Callao	41,7	49,0	17,7
Cusco	14,1	43,1	22,1
Huancavelica	15,8	44,2	28,4
Huánuco	23,4	46,4	28,6
Ica	26,8	39,1	19,0
Junín	21,0	44,6	24,8
La Libertad	21,6	39,4	18,2
Lambayeque	24,8	40,4	20,0
Lima Metropolitana	27,0	47,1	15,8
Lima Provincias	24,9	44,0	21,1
Loreto	48,2	55,7	40,9
Madre de Dios	18,4	52,9	32,1
Moquegua	18,8	40,4	12,5
Pasco	22,8	49,2	31,4
Piura	29,1	34,0	17,3
Puno	24,4	48,2	31,0
San Martín	31,3	42,2	26,9
Tacna	15,1	41,3	16,3
Tumbes	37,0	45,9	25,6
Ucayali	39,9	46,7	30,8

G.8. Relación entre las prácticas pedagógicas del docente orientadas al desarrollo de significado y a la repetición por región

Región	Prácticas pedagógicas orientadas a la repetición	Prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de significado
Amazonas	0,006	-0,006
Áncash	0,023	-0,050
Apurímac	0,214	-0,100
Arequipa	-0,130	-0,100
Ayacucho	0,191	-0,089
Cajamarca	-0,032	-0,079
Callao	-0,054	0,098
Cusco	0,031	-0,105
Huancavelica	0,155	-0,113
Huánuco	0,049	-0,154
Ica	-0,126	0,029
Junín	0,091	-0,087
La Libertad	-0,088	0,020
Lambayeque	-0,074	0,201
Lima Metropolitana	-0,082	0,089
Lima Provincias	-0,046	0,000
Loreto	0,548	-0,027
Madre de Dios	-0,049	-0,238
Moquegua	-0,202	-0,080
Pasco	0,059	-0,130
Piura	-0,161	0,085
Puno	0,261	-0,171
San Martín	0,141	-0,017
Tacna	-0,387	-0,017
Tumbes	0,243	0,129
Ucayali	0,167	-0,086

G.9. Porcentaje de docentes de 4.º grado de primaria con una percepción positiva de su relación con el director de la escuela

Región	El director se preocupa por el bienestar personal de los docentes	En esta escuela, puedo hablar sobre mis preocupaciones y frustraciones con el director	El director confía en la experiencia de los docentes	Siento que el director respeta las opiniones de los docentes
Amazonas	91,9	81,4	96,9	92,9
Áncash	88,6	73,7	95,5	91,6
Apurímac	85,2	68,9	94,2	85,1
Arequipa	88,0	74,1	94,8	88,5
Ayacucho	84,1	66,0	94,1	89,3
Cajamarca	91,4	81,6	96,5	92,6
Callao	90,6	72,9	96,1	89,1
Cusco	83,7	66,6	92,8	85,5
Huancavelica	84,9	65,7	93,3	86,3
Huánuco	87,5	73,6	95,6	89,6
Ica	88,2	72,7	94,6	89,0
Junín	85,7	67,3	94,1	87,2
La Libertad	90,3	75,9	96,0	90,6
Lambayeque	91,6	76,9	96,1	90,3
Lima Metropolitana	90,3	74,6	96,1	90,7
Lima Provincias	90,7	69,8	97,1	91,2
Loreto	86,3	73,4	96,1	89,2
Madre de Dios	72,5	58,9	87,0	79,2
Moquegua	83,2	72,7	94,4	80,6
Pasco	83,8	70,0	93,6	88,8
Piura	92,2	77,5	96,4	92,0
Puno	85,7	64,0	91,3	86,0
San Martín	90,3	77,3	95,8	92,4
Tacna	83,5	68,1	92,2	85,8
Tumbes	90,3	76,7	96,6	92,4
Ucayali	89,4	73,4	96,2	90,2

G.10. Total de matrícula en primaria por región

Región	Acrónimo	Matrícula total de primaria
Amazonas	AMA	63 423
Áncash	ANC	128 920
Apurímac	APU	50 699
Arequipa	ARQ	158 694
Ayacucho	AYA	76 083
Cajamarca	CAJ	173 099
Callao	CAL	110 746
Cusco	CUS	149 035
Huancavelica	HUV	40 783
Huánuco	HUC	99 133
Ica	ICA	112 593
Junín	JUN	155 303
La Libertad	LAL	230 228
Lambayeque	LAM	157 322
Lima Metropolitana	LMT	921 072
Lima Provincias	LMA	120 305
Loreto	LOR	170 348
Madre de Dios	MDD	29 014
Moquegua	MOQ	18 673
Pasco	PAS	32 940
Piura	PIU	248 645
Puno	PUN	118 350
San Martín	SAM	120 149
Tacna	TAC	34 981
Tumbes	TUM	32 343
Ucayali	UCA	95 860

G.11. Porcentaje de población con prevalencia de desnutrición crónica y anemia por región

Región	Desnutrición crónica en menores de 5 años		Anemia en niños menores de 3 años		Anemia en mujeres entre 15 a 45 años	
	Porcentaje	e.e.	Porcentaje	e.e.	Porcentaje	e.e.
Amazonas	20,4	2.0355	46,4	2,4539	26,9	1,7518
Áncash	13,5	1.4007	37,5	3,2692	21,3	1,9378
Apurímac	15,7	1.521	43,0	3,0684	23,7	1,9944
Arequipa	5,6	1.0056	43,9	2,6680	30,8	2,5309
Ayacucho	17,0	1.3739	45,7	2,4211	20,6	1,4801
Cajamarca	20,4	1.9616	40,6	2,2940	24,4	2,0626
Callao	6,2	0.9081	24,5	2,6068	26,8	2,0884
Cusco	12,1	1.5851	45,3	3,4010	22,3	1,7718
Huancavelica	24,0	1.8266	32,9	2,5411	19,9	1,9079
Huánuco	16,5	1.5896	41,7	2,3821	24,5	1,8812
Ica	7,6	1.0572	31,1	2,3857	21,5	1,4397
Junín	17,8	2.1113	41,2	2,8988	28,1	2,0824
La Libertad	16,8	2.1135	25,6	2,3959	27,2	2,0604
Lambayeque	13,1	1.6312	25,9	2,2990	21,3	1,8280
Lima Provincias	6,3	0.9647	30,3	2,4980	26,8	1,8651
Lima Metropolitana	4,3	0.5428	24,0	1,6307	25,9	1,4611
Loreto	19,5	1.6533	50,9	2,8587	34,3	1,9755
Madre de Dios	8,4	1.2337	45,5	2,9982	33,8	1,7226
Moquegua	2,7	0.7098	38,6	2,6616	30,4	2,4162
Pasco	14,1	1.5013	36,2	2,6521	25,0	2,0307
Piura	14,3	1.5275	35,4	2,2070	24,8	1,7670
Puno	11,5	1.6806	53,1	3,1757	29,4	2,3196
San Martín	10,0	1.0873	34,6	2,7677	26,3	2,1531
Tacna	2,9	0.7069	32,9	2,9067	24,0	2,3326
Tumbes	10,4	1.0972	34,6	2,3882	25,8	1,9549
Ucayali	19,4	1.7206	42,8	2,3524	32,2	1,9179

G.12. Desigualdad en el gasto y porcentaje de población en condición de pobreza monetaria por región

Región	Gini del gasto		Pobreza monetaria	
	Puntaje	e.e.	Porcentaje	e.e.
Amazonas	34,6	1,0755	25,7	2,4689
Áncash	32,4	0,8811	22,8	1,9686
Apurímac	29,2	1,3656	24,0	2,3770
Arequipa	32,0	0,9129	15,8	1,6225
Ayacucho	31,4	1,0126	32,8	2,3342
Cajamarca	37,2	0,9541	45,0	2,2925
Callao	31,1	0,7299	33,9	2,3930
Cusco	28,7	0,8076	18,5	1,9895
Huancavelica	28,9	1,1835	33,4	2,3051
Huánuco	35,7	1,4058	39,0	2,6303
Ica	23,1	0,5922	6,0	0,9354
Junín	30,5	0,8288	18,5	1,8776
La Libertad	34,4	1,0142	30,2	1,9033
Lambayeque	28,3	0,8989	14,0	1,9174
Lima Provincias	29,8	0,6871	21,7	1,7466
Lima Metropolitana	34,3	0,5984	27,6	1,3055
Loreto	37,7	1,0403	43,0	2,3155
Madre de Dios	30,8	1,5075	11,1	2,1438
Moquegua	31,8	1,0498	11,0	1,8219
Pasco	30,0	0,8790	39,0	2,5017
Piura	30,9	0,8516	31,9	1,6758
Puno	32,9	1,1566	39,9	2,3688
San Martín	30,8	0,7483	22,0	1,9975
Tacna	33,5	1,4479	24,0	2,8539
Tumbes	28,7	1,2163	26,9	2,4835
Ucayali	29,7	0,7580	27,1	2,2038

Ministerio de Educación

**Calle Del Comercio 193,
San Borja - Lima, Perú
Tel.: (511) 615-5800**

<https://www.gob.pe/minedu>



PERÚ

Ministerio
de Educación