

UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya



INFORME

Balance 2023 de la educación peruana

Fotografía: Zadi Silva



OBSERVATORIO DE LA
EDUCACIÓN PERUANA

Observatorio de la Educación Peruana

Coordinador: Ander Alonso-Pastor

Investigadores asociados: Ana María Tapia

Marvin Quispe

Gloria Olaya

Comunicadora: Zadi Silva

Asistentes de Investigación: Derek Osain

Gema Remuzgo

Aída Giles

Gabriel Palacios

Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Director del Instituto de Investigación y Políticas Educativas:

Rafael Egúsquiza

El presente documento ha sido realizado por el equipo del Observatorio de la Educación Peruana (OBEPE). El OBEPE es una iniciativa de colaboración entre el Programa Horizontes de UNESCO Perú y el Instituto de Investigación y Políticas Educativas (IIPE) de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, con el auspicio de la Cátedra UNESCO de Políticas Educativas y la Agenda 2030. Puedes conocer más del OBEPE en su página web y en sus redes sociales, haciendo clic en sus iconos a continuación.



Contenido

Estudiantes: ¿Cómo van nuestros adolescentes?	7
Resultados en Lectura y Matemática	7
Asistencia y repitencia.....	10
Familia, lengua y aprendizajes	13
Aprendizajes: ¿Cómo perciben los estudiantes la relación con sus docentes y el conocimiento?	16
Estaban listos para ayudarles cuando lo necesitaban (virtualmente)	18
Les dieron consejos sobre cómo mejorar sus aprendizajes	19
Les ayudaron a descargar las tareas de clase	19
Les animaban a participar en las clases o a través del chat.....	20
Les hacían preguntas para saber que entendían el tema	20
Les corregían y explicaban sus errores	20
Les brindaron oportunidades para mejorar sus tareas	21
Análisis de los Patrones de Violencia y Agresión Escolar según Reportes de SíseVe 2013-2023	25
Violencia entre escolares	25
Violencia del personal de instituciones educativas hacia escolares.....	27
Evolución del porcentaje de agresiones según el tipo de dicha agresión ejercida ...	29
Violencia sexual.....	32
Violencia psicológica	32
Violencia física.....	32
Comparación general.....	32
Número de agresiones según el tipo de violencia en 2023.....	33
Violencia física.....	33
Violencia psicológica	33
Violencia sexual.....	34
Porcentaje de agresión, según tipo de violencia, en cada DRE, en 2023.....	35
Percepciones docentes sobre desarrollo de los aprendizajes al 2022: ¿avances o retrocesos?.....	36
Perspectivas de los y las docentes de lengua: formación profesional, habilidades socioemocionales y recuperación de los aprendizajes	37
Máximo nivel de estudios de los docentes de lengua	37
Habilidades socioemocionales y manejo de aula del docente de lengua	38
Estudiantes que alcanzaron los aprendizajes necesarios: un análisis del profesorado de lengua	40
Estudiantes que podrán recuperar los aprendizajes necesarios: un análisis del profesorado de lengua	41

Perspectivas de los y las docentes de ciencia y tecnología: introspección emocional y profesional	42
Máximo nivel de estudios del profesorado de ciencia y tecnología	42
Altibajos emocionales en el profesorado de ciencia y tecnología.....	42
Perspectiva del profesorado de ciencia y tecnología sobre el aprendizaje científico	44
Frecuencia de participación en proyectos de investigación.....	45
Indagación sobre los temas trabajados en clase.....	46
Perspectivas de los y las docentes de matemática: expectativas y recuperación de los aprendizajes.....	47
Estudiantes que alcanzaron los aprendizajes necesarios: un análisis del profesorado de matemática	47
Estudiantes que podrán recuperar los aprendizajes necesarios: un análisis del profesorado de matemática	48
Conclusiones.....	49
Perfil directivo en IIEE a partir de la Evaluación Muestral 2022	51
Sexo.....	52
Obtención del título pedagógico	55
Número de años de experiencia como director	57
Respecto de las prácticas docentes	57
Percepción de los directivos sobre la forma de interacción docente en las IIEE.....	60
Comunicación con otros actores en relación con algún problema en la IE que dirige	61
Nivel de acuerdo de los directivos respecto a un conjunto de formas de enseñanza	64
Percepciones y Estados Emocionales de Directivos	65
Conclusiones.....	68
Las escuelas y los estudiantes peruanos ante El Niño Costero	70
Introducción.....	70
La situación de las escuelas frente al Niño Costero 2024.....	70
Impacto de las Lluvias Intensas y Susceptibilidad a Fenómenos Relacionados en las Escuelas y Estudiantes Durante el Fenómeno del Niño	70
Vulnerabilidad y Resiliencia en la Educación Primaria y Secundaria frente al Fenómeno del Niño: Análisis Comparativo y Estrategias de Adaptación	78
Análisis de la Vulnerabilidad de Estudiantes y Docentes en el Nivel Primario ante el Fenómeno del Niño en Áreas Rurales y Urbanas	78
Análisis de la Exposición al Riesgo en el Nivel Secundario ante el Fenómeno del Niño en Áreas Rurales y Urbanas.....	79
Evaluación Regional de Instituciones Educativas Frente a Riesgos Naturales en Perú.....	81

Análisis del Riesgo de Estudiantes en Perú ante el Fenómeno del Niño por Región	83
Evaluación Comparativa del Riesgo en Instituciones Educativas ante el Fenómeno del Niño en Áreas Rurales y Urbanas	86
Regiones con Alto Riesgo en Áreas Rurales y Urbanas	86
Regiones con Riesgo Elevado	86
Regiones con Menor Riesgo.....	86
Consideraciones Especiales	87
Recomendaciones para la Gestión de Riesgos.....	87
Conclusión.....	87
¿Cómo abordar la prevención de riesgos en la escuela frente a desastres naturales y fenómenos como El Niño Costero?	89
Referencias bibliográficas	90

Índice de Tablas

Tabla 1. Tasa neta de asistencia escolar a educación secundaria de adolescentes de 12 a 16 años de edad, según sexo y área de residencia Trimestre: Julio-Agosto-Septiembre, 2019-2023.	11
Tabla 2. Perú: Razones de no asistencia a un centro de enseñanza de la población de 6 a 16 años de edad	12
Tabla 3. Nivel de riesgo por movimiento en masa.....	72
Tabla 4. Nivel de riesgo por inundaciones	74
Tabla 5. Nivel de riesgo por inundaciones en periodos del Fenómeno El Niño	76
Tabla 6. Nivel de riesgo por inundaciones en periodos del Fenómeno El Niño, según área, nivel primaria	78
Tabla 7. Nivel de riesgo por inundaciones en periodos del Fenómeno El Niño, según área, nivel secundario.....	80

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Histórico de resultados nacionales según nivel de logro caso Lectura	7
Ilustración 2. Medida promedio y niveles de logro según NSE	8
Ilustración 3. Medida promedio y niveles de logro según NSE caso matemática	9
Ilustración 4. Medida promedio y niveles de logro según estratos rural y privado	9
Ilustración 5. Repetición de curso según sexo y área	12
Ilustración 6. Cuál es la lengua que se habla en casa la mayor parte del tiempo según la lengua materna de los estudiantes.....	13
Ilustración 7. Máximo nivel educativo de los padres según la lengua materna.....	15
Ilustración 8. Con qué frecuencia hacían los docentes las siguientes cosas con sus estudiantes	18
Ilustración 9. Qué tan de acuerdo están en estas afirmaciones sobre su colegio.....	21
Ilustración 10. Qué tan seguido estuvieron en las siguientes situaciones los estudiantes durante el año anterior.....	23
Ilustración 11 Evolución del número de agresiones, según quién ha cometido la agresión	26

Ilustración 12 Evolución del porcentaje de agresiones según el tipo de violencia ejercida	29
Ilustración 13 Número de agresiones según el tipo de violencia en 2023	33
Ilustración 14 Porcentaje de agresión, según tipo de violencia, en cada DRE, en 2023	34
Ilustración 15 Máximo nivel de estudios de los docentes de lengua y literatura	37
Ilustración 16 Qué tan difícil es para los docentes de comunicación manejar las siguientes situaciones en el aula	39
Ilustración 17 Qué porcentajes de estudiantes alcanzaron los aprendizajes necesarios en la evaluación diagnóstica del área de comunicación	40
Ilustración 18 Consideración por parte de los docentes de comunicación acerca de si los estudiantes lograrán recuperar aprendizajes a niveles pre pandemia.....	41
Ilustración 19 Máximo nivel de estudios de los docentes de ciencia y tecnología	42
Ilustración 20 Frecuencia con que los docentes sienten las siguientes emociones.....	43
Ilustración 21 Grado de acuerdo sobre las afirmaciones del aprendizaje científico.....	44
Ilustración 22 Participación en algún proyecto de investigación.....	46
Ilustración 23 Se han trabajado los siguientes temas en clase de ciencia y tecnología.	46
Ilustración 24 Qué porcentaje de estudiantes alcanzaron los aprendizajes necesarios en la evaluación diagnóstica del área de Matemáticas.	48
Ilustración 25 Consideración por parte de los docentes de matemática acerca de si los estudiantes lograrán recuperar aprendizajes a niveles pre pandemia.....	49
Ilustración 26 Porcentaje de directivos según sexo en las áreas rural y urbana.....	53
Ilustración 27. Cargo que ocupan los directivos dentro de la IE	54
Ilustración 28 Porcentaje de directivos según institución en la que obtuvieron su título pedagógico en las áreas urbano y rural	55
Ilustración 29 Máximo nivel educativo de los directivos	56
Ilustración 30. Años de experiencia de los directores, en total y en la Institución Educativa actual	57
Ilustración 31 Frecuencia con que los docentes realizan las siguientes prácticas.....	59
Ilustración 32 Percepción de los directivos sobre la forma en que los docentes interactúan en IIEE	61
Ilustración 33 Frecuencia de comunicación con otros actores para intercambiar ideas u opiniones sobre cómo atender algún problema en la IE que dirige	62
Ilustración 34 Promedio del nivel de acuerdo de los directivos con formas de enseñanza indicadas, según ámbitos rural y urbano.....	64
Ilustración 35 Cómo se han sentido en las últimas dos semanas	67
Ilustración 36. Mapa de escenario de riesgo por movimientos de masa	73
Ilustración 37. Mapa de escenario de riesgo por inundaciones	75
Ilustración 38. Mapa de escenario de riesgo por inundaciones en períodos del Fenómeno de El Niño 2024	77
Ilustración 39. Instituciones Educativas en riesgo por el Fenómeno de El Niño, según nivel de riesgo.....	83

Estudiantes: ¿Cómo van nuestros adolescentes?

En el contexto integral de un proceso educativo, los estudiantes son centro del quehacer pedagógico, desempeñando un papel crucial como protagonistas destacados de dicho proceso. A lo largo de los últimos años, se ha observado una serie de problemáticas que han permeado la experiencia estudiantil, generando desafíos sustanciales a nivel académico, emocional y familiar.

Este análisis se propone adentrarse en el escenario específico de los adolescentes de secundaria en entornos rurales durante el periodo 2022-2023, con el objetivo de identificar y comprender a fondo las principales problemáticas que han caracterizado su experiencia educativa en este periodo. Para ello, se está tomando como fuente los resultados obtenidos en la Evaluación Muestral (EM) 2022 (UMC-MINEDU, 2023b). Tras los dos años de pandemia y haciendo una comparativa entre los resultados de la EM 2019 frente a la EM 2022, el Ministerio de Educación, ya iba informando que los resultados eran más bajos.

Resultados en Lectura y Matemática

El 2023 para el sistema educativo peruano, uno de los principales retos ha sido ir acortando cada vez más las brechas de aprendizaje existentes al interior de las escuelas tanto rurales como urbanas. Las brechas entre las zonas urbanas y rurales manifiestas en lo que respecta a la infraestructura escolar, aulas deficientes y escasos materiales didácticos. Además, la carencia de conectividad y la limitada disponibilidad de dispositivos electrónicos dificultaron la implementación efectiva de la educación a distancia, especialmente en momentos de crisis como la pandemia, dejando a los estudiantes rurales en desventaja en comparación con sus pares urbanos. Los estragos de ello se han visto traducidos en los resultados de aprendizaje de estos. Respecto al histórico de los resultados nacionales en lo que respecta a los niveles de logro de lectura de 2do de secundaria, se observó lo siguiente:

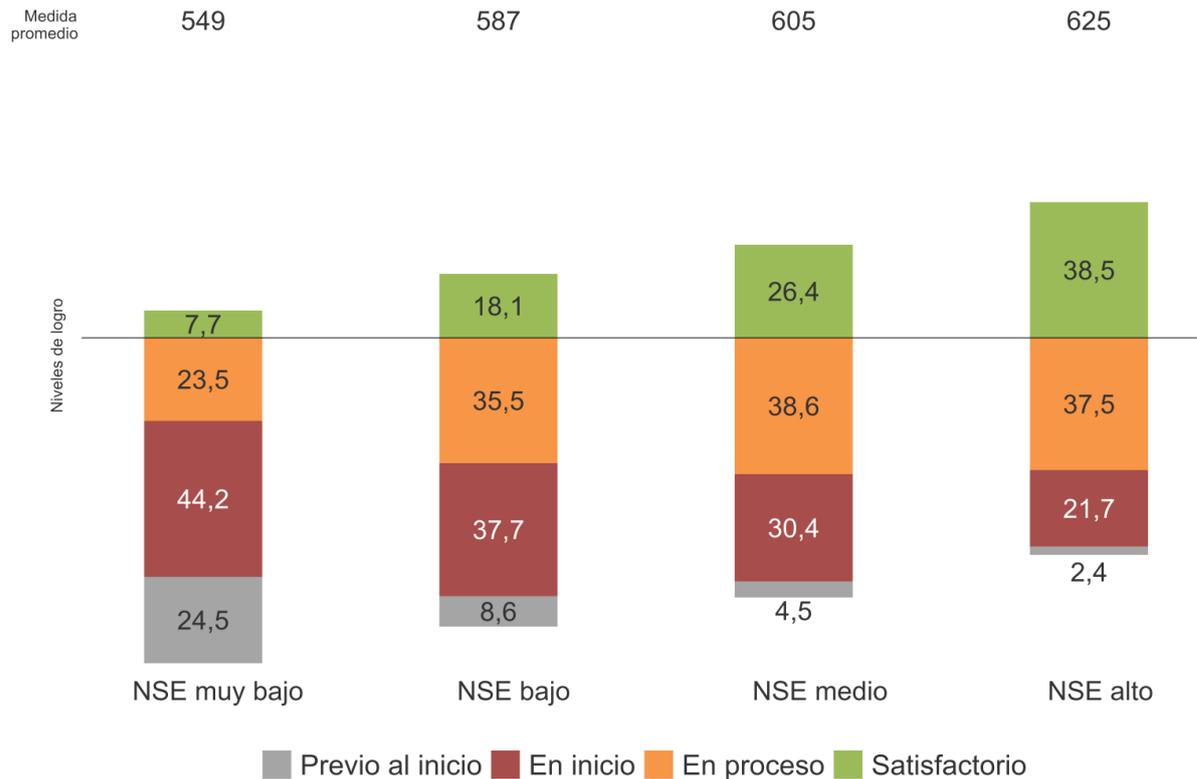
Ilustración 1. Histórico de resultados nacionales según nivel de logro caso Lectura



Fuente: UMC-MINEDU, 2023

Tal y como refleja la gráfica, el porcentaje de estudiantes en situación de “inicio” se redujo en 6.2 puntos, aumentando el porcentaje de estudiantes que se encuentran en situación de “en proceso”. Asimismo, el porcentaje de estudiantes en situación de “satisfactorio” aumentó en 4.6 puntos. Las diferencias se expresan más en la medición del nivel de logro según nivel socioeconómico. Al respecto, se evidencia que aquellos estudiantes de NSE medio y alto muestran un mayor porcentaje en nivel “Satisfactorio” y en “Proceso” que sus pares de NSE muy bajos y bajos.

Ilustración 2. Medida promedio y niveles de logro según NSE



Fuente: UMC-MINEDU, 2023

Los resultados a nivel de matemática difieren de lo obtenido a los que respecta lectura. Con relación a ello, se obtiene que los estudiantes, se encuentran en un mayor porcentaje en situación de “previo al inicio” y “en inicio”. Si bien en comparativa entre 2019 frente al 2022, los resultados van a mejor, la realidad es que a nivel de aprendizajes a lo que compete esta área, las cifras no son tan alentadoras.

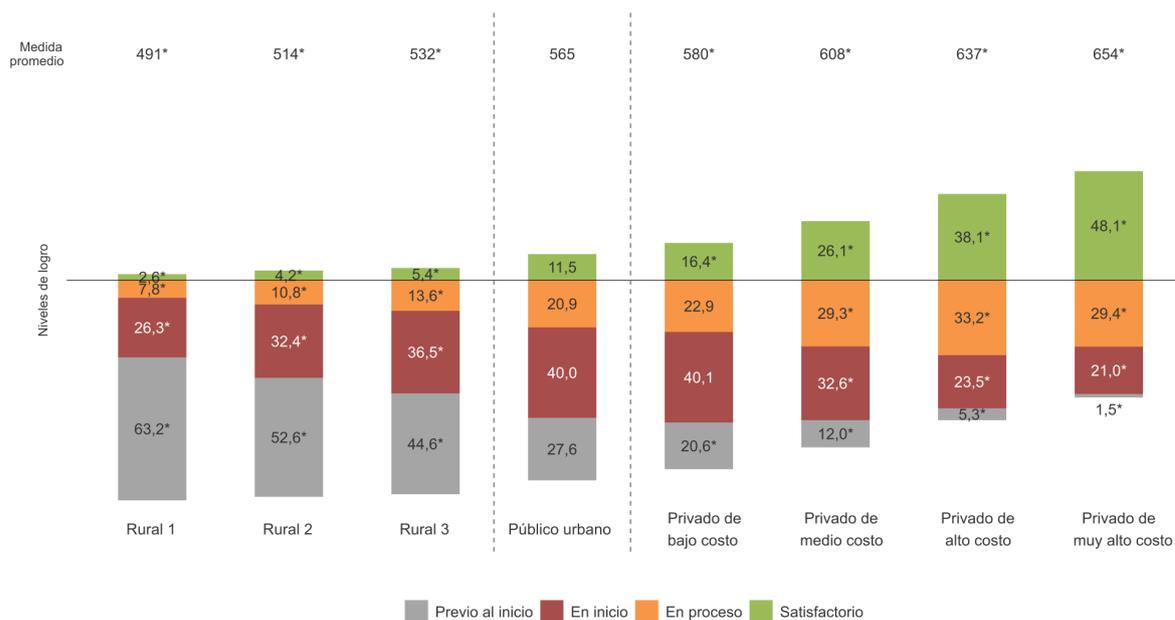
Ilustración 3. Medida promedio y niveles de logro según NSE caso matemática



Fuente: UMC-MINEDU, 2023

Al ver los resultados desagregados según tipo de escuela, observamos que es en zonas rurales donde los promedios de estudiantes de segundo de secundaria son mayores al 45% en lo que respecta al nivel de logro “previo al inicio”, mostrando de esta manera, un gran vacío a nivel de logro de las competencias en comparación a sus pares de escuelas urbanas.

Ilustración 4. Medida promedio y niveles de logro según estratos rural y privado



Fuente: UMC-MINEDU, 2023

En ese sentido, los resultados muestran como aquellos de estudiantes de escuelas privadas de muy alto costo, tienen mayores oportunidades de alcanzar un nivel de logro “Satisfactorio” frente a sus pares de escuelas privadas de bajo costo o de medio costo que, en su mayoría alcanzan el nivel de “en inicio”. Observamos que, en el caso de los resultados de Matemática, son los adolescentes con mejores y mayores recursos quienes tienen mayores facilidades para alcanzar niveles satisfactorios y óptimos, mostrando que las brechas no solo van a un nivel cognitivo, sino también económico.

Asistencia y repitencia

En el ámbito de la asistencia escolar, en el año 2023, según datos del INEI (2023), se ha observado un constante aumento en la tasa neta de asistencia a la educación secundaria. A nivel nacional, esta tasa alcanzó el 86.9%, marcando un incremento de 1% con respecto al año 2022 y un sólido avance del 2.5% en comparación con 2019. Estos datos revelan un compromiso continuo con la educación secundaria en el país.

Un aspecto digno de destacar es la diferencia de género en términos de asistencia. En general, los hombres han mantenido tasas de asistencia más altas que las mujeres, con una tasa de asistencia del 87.5% en 2023, en contraste con el 86.4% de las mujeres. Si bien los hombres han experimentado un aumento de 2.8% desde 2019, las mujeres también han mejorado significativamente con un aumento de 2.4%. Es interesante notar que entre 2021 y 2023, las mujeres han visto un aumento aún más significativo, con una variación absoluta del 4.6%, mientras que, en el caso de los hombres, este aumento fue de tan solo 0.6%.

Además, es esencial considerar las disparidades en la asistencia entre áreas urbanas y rurales. Las tasas de asistencia en áreas urbanas han sido consistentemente más altas que en áreas rurales. En 2023, la tasa de asistencia en áreas urbanas llegó al 88.1%, en contraste con el 83.4% en áreas rurales. Aunque ambas áreas han mejorado, las áreas rurales han experimentado un notable aumento de 3.4% desde 2019, con un incremento especialmente significativo de 2.7% en 2022. Por otro lado, las áreas urbanas han mantenido un crecimiento constante, con un aumento de 0.6% entre 2022 y 2023.

En resumen, estos datos resaltan el avance continuo en la asistencia escolar en el país, destacando las diferencias de género y las disparidades entre áreas urbanas y rurales. Las mujeres tienen tasas de asistencia más altas en general, y tanto hombres como mujeres muestran un compromiso creciente con la educación secundaria. A pesar de las diferencias, es alentador ver mejoras en la asistencia en todas las áreas, lo que indica un progreso significativo en el acceso a la educación secundaria en el país.

Tabla 1. Tasa neta de asistencia escolar a educación secundaria de adolescentes de 12 a 16 años de edad, según sexo y área de residencia Trimestre: Julio-Agosto-Septiembre, 2019-2023.

Sexo /Área de residencia	Trimestre: Julio-Agosto- Septiembre					Variación porcentuales)	absoluta		(Puntos)
	2019	2020	2021	2022	2023 P/		2023/2019	2023/2021	
Total	84,4	82,4	84,3	85,9	86,9	2,5	2,6	1	
Mujer	85,1	83	86,9	86,6	87,5	2,4	0,6	0,9	
Hombre	83,6	81,8	81,8	85,1	86,4	2,8	4,6	1,3	
Área de residencia									
Urbana	86,1	83,9	85,5	87,5	88,1	2	2,6	0,6	
Rural	80	78,2	80,9	80,7	83,4	3,4	2,5	2,7	

Fuente: INEI, 2023

La Tabla 2 refleja un estudio detallado sobre las causas de la no asistencia a centros de enseñanza durante el trimestre de julio a septiembre entre los años 2019 y 2023. Los datos indican que los problemas económicos y familiares constituyen la razón principal de la no asistencia, afectando a un 65.1% de los individuos en 2023, aunque hay una mejora notable desde 2019, con una reducción de 12.4 puntos porcentuales. Esta tendencia sugiere que, posiblemente, las condiciones económicas de las familias o las políticas de apoyo a la educación han tenido un impacto positivo en la asistencia escolar.

La estabilidad de la incidencia reportada por la falta de centros de enseñanza en el centro poblado (con una ligera disminución de 0.2 puntos porcentuales desde 2019) podría indicar que la infraestructura educativa ha alcanzado un punto de relativa estabilidad en estos años, aunque sigue siendo un factor limitante para una minoría.

Un hallazgo significativo es la considerable disminución en la categoría "No le interesa el estudio / Sacaba bajas notas", con una reducción de 7.9 puntos porcentuales desde 2019. Este cambio es indicativo de una posible mejora en la retención y el compromiso estudiantil, lo que podría reflejar esfuerzos exitosos para aumentar el interés en la educación y mejorar el rendimiento académico a través de programas de intervención o una mejor calidad de la enseñanza.

Por último, la categoría "Otros" muestra una reducción de 4.3 puntos porcentuales, lo que sugiere que ha habido avances en abordar una variedad de otras barreras que anteriormente impedían la asistencia escolar. Estos resultados destacan la importancia de un enfoque multifacético para comprender y abordar los desafíos en la educación, donde las mejoras económicas, el desarrollo de infraestructura y los programas educativos juegan roles cruciales en la facilitación del acceso a la educación para todos.

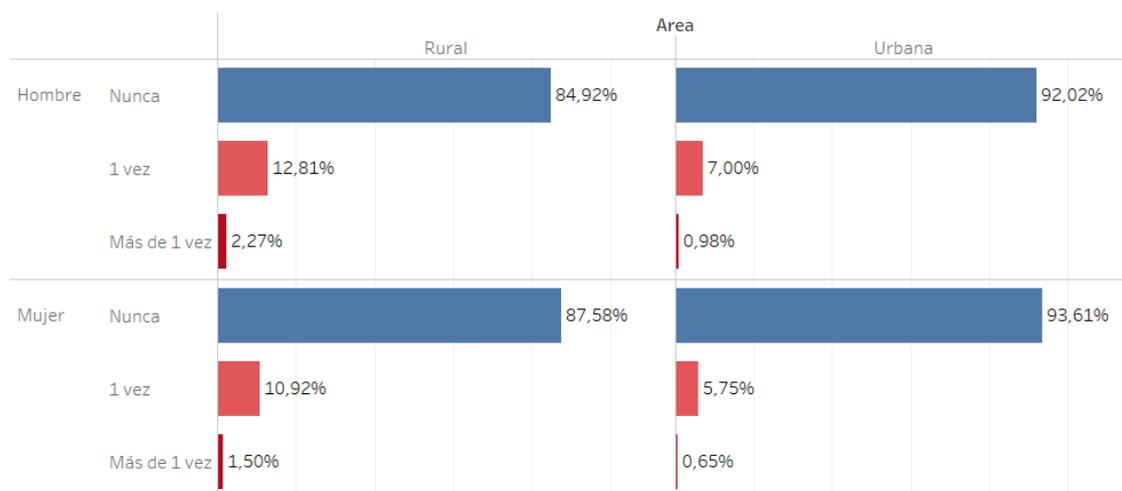
Tabla 2. Perú: Razones de no asistencia a un centro de enseñanza de la población de 6 a 16 años de edad

Sexo /Área de residencia	Trimestre: Julio-Agosto- Septiembre					Variación absoluta (Puntos porcentuales)		
	2019	2020	2021	2022	2023 P/3	2023/2019	2023/2021	2023/2022
Total	10	10	10	10	10			
Problemas económicos/Familiares	52,7	56,9	65	68,4	65,1	12,4	0,1	-3,3
No existe centro de enseñanza en el centro poblado	1,5	1	1,5	1,5	1,3	-0,2	-0,2	-0,2
No le interesa el estudio / Sacaba bajas notas	18,9	18,7	10,8	10,6	11	-7,9	0,2	0,4
Otros	26,9	32,5	22,7	19,5	22,6	-4,3	-0,1	3,1

Fuente: INEI, 2023

Por otro lado, haciendo un corte a nivel de tipo de escuela y sexo, observamos que ante la pregunta “¿Cuántas veces has repetido grado?” mencionada en la EM 2022, los resultados se expresan de la siguiente manera:

Ilustración 5. Repetición de curso según sexo y área



Fuente: UMC-MINEDU, 2023a

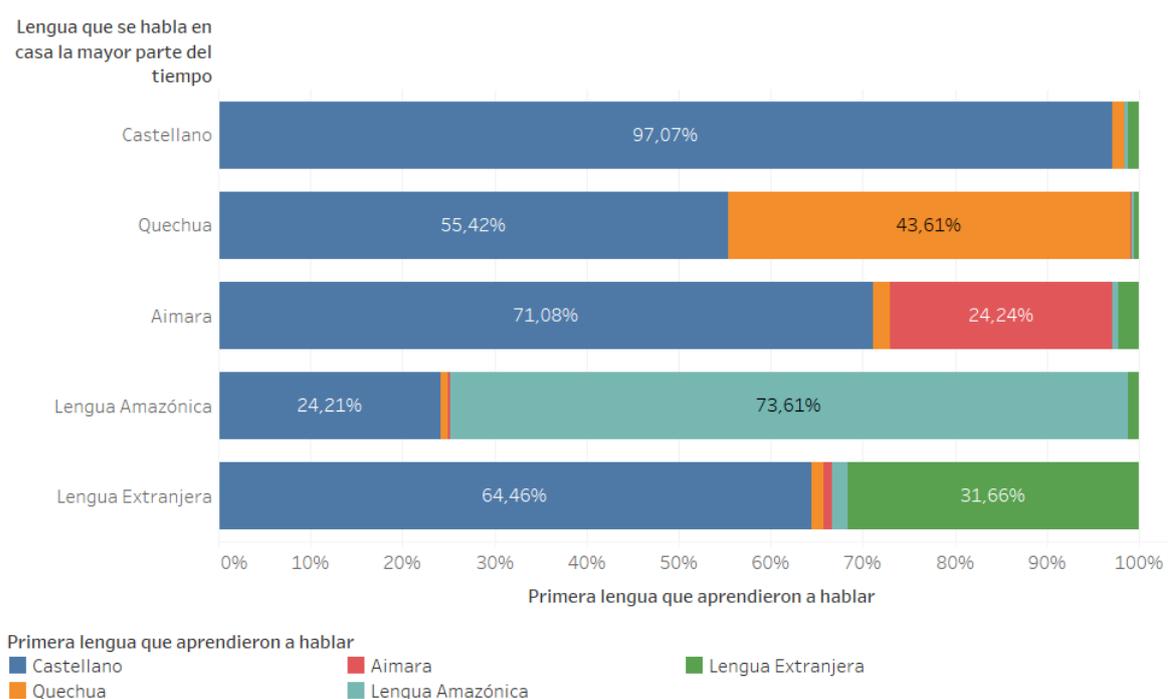
Se observa que, en su mayoría los adolescentes afirman no haber repetido nunca. Estos porcentajes se ven ligeramente puntos más arriba en zonas urbanas que en zonas rurales. Sin embargo, deteniéndonos en aquellos adolescentes que afirmaron haber repetido, se encuentra que, son los estudiantes varones quienes repiten más frente a sus pares mujeres, observándose que, son los adolescentes de secundarias rurales, los que han repetido frente a sus pares mujeres de zona rural y urbana. Por otro lado, el porcentaje de adolescentes de escuela rural que afirmó haber repetido alguna vez es el doble a lo precisado por las adolescentes de escuela rural. Asimismo, si bien el porcentaje de estudiantes que repitieron más de una vez es menor al 3%, se observa que son los varones de escuela rurales quienes han repetido en mayor número frente a sus pares de zona urbana.

Familia, lengua y aprendizajes

La importancia del trabajo en triada, que involucra la colaboración estrecha entre docente, estudiante y familia, es esencial para el éxito educativo y el desarrollo integral del estudiante. En este enfoque colaborativo, la comunicación abierta y efectiva se convierte en un pilar fundamental. El docente actúa como guía y facilitador del aprendizaje, compartiendo con la familia las metas educativas y el progreso del estudiante (Tamayo Hechavarría, 2020).

En cuanto a la vinculación entre la lengua materna de los padres y el aprendizaje del estudiante, numerosas investigaciones han resaltado la importancia de este factor en el desarrollo académico (Mulet Osorio et al., 2007). La lengua materna no solo sirve como vehículo de comunicación en el hogar, sino que también constituye la base para el desarrollo inicial del lenguaje y el pensamiento abstracto. Cuando los padres utilizan la lengua materna de manera rica y estimulante en las interacciones diarias con sus hijos, se establece un sólido fundamento para el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas.

Ilustración 6. *Cuál es la lengua que se habla en casa la mayor parte del tiempo según la lengua materna de los estudiantes*



Fuente: UMC-MINEDU, 2023a

Al detenernos en la realidad de los padres y madres de familia de los adolescentes tanto de área urbana como rural, obtenemos que, según la lengua materna de los estudiantes, la lengua que más se habla al interior de los hogares, es el castellano representando un 97.07%. En el caso de los hogares, donde la lengua materna de los estudiantes es el quechua, se obtuvo que, en el 55% de estos hogares se habla el castellano, frente un 43.61% que habla quechua. Caso similar se observa en aquellos hogares donde la lengua materna es el aimara donde solo un 24.24% de los hablantes de dicha lengua, la habla al interior de sus hogares. La realidad difiere en esos hogares donde la lengua materna es amazónica. Los resultados muestran que en el 73.61% de dichos hogares, es la lengua materna la que se habla la mayor parte del tiempo.

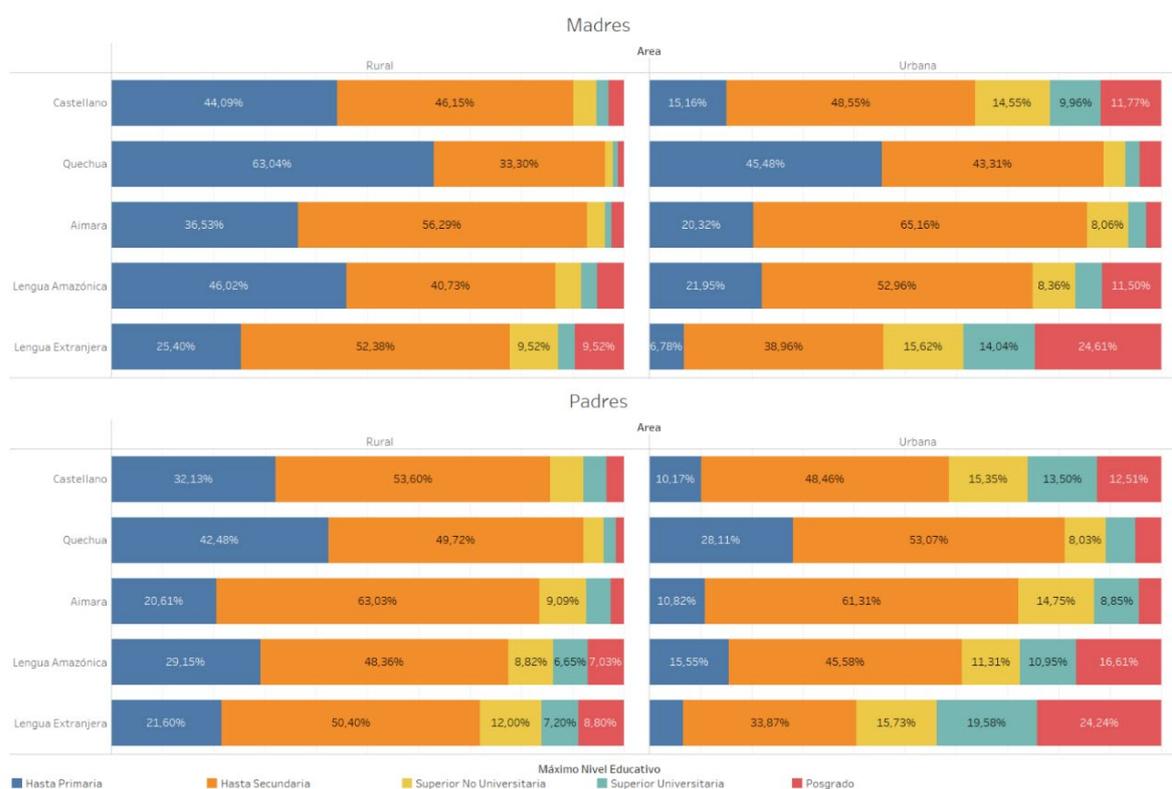
Estos resultados revelan patrones interesantes sobre el uso de la lengua materna en los hogares de los adolescentes, destacando la predominancia del castellano en la mayoría de los casos, independientemente de la lengua materna de los estudiantes. En hogares donde la lengua materna es quechua o aimara, la presencia del castellano es significativa, lo que podría indicar una influencia de esta lengua en el entorno familiar. Sin embargo, en los hogares con lengua materna amazónica, se observa una tendencia opuesta, donde la lengua materna es la más hablada en la mayoría de los casos.

Estos hallazgos sugieren que la lengua de comunicación en el hogar no siempre refleja la lengua materna de los adolescentes. La presencia del castellano en hogares con otras lenguas maternas podría estar relacionada con factores socioculturales, educativos o de contacto con otras comunidades. En contraste, en hogares con lenguas maternas amazónicas, es posible que exista una fuerte conexión cultural y lingüística, promoviendo el uso predominante de la lengua materna.

Por otro lado, deteniéndose en el máximo nivel alcanzado por los padres de familia según su lengua materna y área de residencia, obtenemos que, en el caso de la zona rural, el grado máximo alcanzado por los padres y madres de familia es el nivel secundario. Esto también se ve reflejado en las zonas urbanas, con la diferencia que los porcentajes de familias que llegaron a realizar estudios de educación superior son mayores en comparación a las zonas rurales. Centrándonos en el máximo nivel alcanzado por las madres que hablan castellano, observamos diferencias significativas respecto al grado alcanzado. En zonas rurales donde principalmente se habla castellano, el porcentaje de madres que solo alcanza a culminar la primaria es de 44.09% a diferencia de las madres de zona urbana donde el porcentaje de madres que solo alcanzaron dicho nivel es el 15.16%. Ello nos evidencia una diferencia de cerca de 28 puntos. Por otro lado, las diferencias entre las madres que alcanzaron a estudiar hasta la secundaria, teniendo la zona rural un 46.15% y la zona urbana un 48.55%, difiriendo sólo un 2%.

El dato alarmante y que llama la atención es en aquellas familias quechuas y de lenguas amazónicas donde existe un porcentaje superior al 40% madres que solo alcanzaron a estudiar hasta la primaria. Las diferencias significativas se van a hacer cada vez más explícitas según el área geográfica. En ese sentido, las madres quechua hablantes de zona rural, alcanzan a estudiar hasta la primera en un 63.04%. Las cifras difieren en el caso de las madres quechua hablantes de zona urbana que representan un 45.48%. Si comparamos la realidad de las madres quechua hablantes frente a sus pares varones, vemos que también hay diferencias significativas. La ilustración nos muestra que son los padres tanto de zona urbana como rural, aquellos que alcanzan mayores grados de estudio frente a sus pares mujeres.

Ilustración 7. Máximo nivel educativo de los padres según la lengua materna



Fuente: UMC-MINEDU, 2023a

Asimismo, un dato que llama la atención haciendo la comparativa entre PP. FF quechua hablantes frente aimara hablantes, es que los padres y madres aimara hablantes quienes alcanzan un mayor nivel educativo frente a sus pares quechuas. La disparidad en los niveles educativos alcanzados por los padres y madres de familia, según su lengua materna y área de residencia, pone de manifiesto profundas inequidades en el acceso y la persistencia en la educación. El hecho de que el nivel secundario sea el máximo alcanzado por la mayoría de los padres en zonas rurales sugiere limitaciones en las oportunidades educativas e inciden también en el logro de aprendizajes del estudiantado y su permanencia en el sistema educativo. Además, la brecha entre las zonas urbana y rural, especialmente en el caso de las madres castellanohablantes, revela desafíos estructurales en el acceso a niveles educativos superiores en contextos rurales.

Resulta especialmente preocupante el porcentaje significativo de madres que solo alcanzan a estudiar hasta la primaria en familias quechuas y de lenguas amazónicas, marcando una clara disparidad con sus pares varones. Estos hallazgos resaltan la necesidad urgente de abordar barreras socioeducativas específicas que impactan de manera desproporcionada a las mujeres en estas comunidades, perpetuando ciclos de desigualdad.

Aprendizajes: ¿Cómo perciben los estudiantes la relación con sus docentes y el conocimiento?

La relación horizontal entre docente y estudiante se fundamenta en principios de respeto mutuo, colaboración, comunicación efectiva, entre otros pilares que constituyen elementos esenciales dentro del contexto educativo. Esta dinámica no solo trasciende la simple transmisión de conocimientos, sino que moldea el ambiente de aprendizaje, impacta en el desarrollo socioemocional del estudiante y contribuye a cultivar un espacio en el cual constituye el compromiso con la educación.

Al respecto, el tipo de relación entre docente-estudiante junto al trabajo articulado con la familia pueden ser determinantes para gestar entornos de calidad para el aprendizaje. En ese sentido, las formas de vinculación entre los agentes de la triada educativa: estudiante, docente y padres de familia, pueden coadyuvar a constituir climas de aula óptimos para los procesos de aprendizaje. De este modo, el aula se concibe como el espacio en donde se dan las interacciones sociales (Cid, 2001) las cuales pueden darse de diferentes maneras. Al respecto, Correa Restrepo (2006) afirma que existen tres tipos de interacción docente-estudiantes: 1) la interacción unidireccional, 2) la interacción bidireccional con participación limitada y 3) la interacción bidimensional de relaciones más simétricas.

Tras la pandemia, muchas de las dinámicas educativas fueron transformadas por la emergencia sanitaria y la necesidad de continuar con el proceso de aprendizaje en entornos virtualizados. Esto requirió de un gran esfuerzo de parte de todos los actores de la comunidad educativa para hacer dichos entornos lo más pedagógicos, atractivos, interactivos y didácticos posible a través del empleo creativo de las TIC y el despliegue de ingenio permanente para superar las enormes brechas de infraestructura para asegurar entornos virtuales de aprendizaje ideales en la región (Picón, 2020).

Entre los principales problemas de la educación virtual, además de las brechas de infraestructura o el acceso desigual al internet, se encuentra la ausencia de las dinámicas de guía y tutoría que ejerce el docente en el encuentro físico en las aulas. Esto generó que las y los estudiantes tengan que avanzar en el proceso de adquisición de conocimientos y competencias sin ningún tipo de retroalimentación ni la adecuada contención que brinda el docente (Liliam Jara-Vaca et al., 2021; Ortega Murga et al., 2021).

Este tipo de problemáticas se vieron acentuadas por las pocas competencias digitales que denotan algunos docentes, o la baja adaptabilidad de los materiales tradicionales de clases para entornos virtuales (Picón, 2020). Las carencias en la alfabetización digital de las y los docentes, sumada a grandes inequidades en el acceso a internet y la ausencia de dispositivos adecuados para asistir a las clases, así como el peso que implican sobre los miembros del hogar la inversión del proceso educativo de las aulas a la computadora, generan un escenario ideal para la profundización de brechas de aprendizaje en clave de clivajes sociales estructurales que impactan de manera desigual a la comunidad educativa (Valero Cedeño et al., 2020).

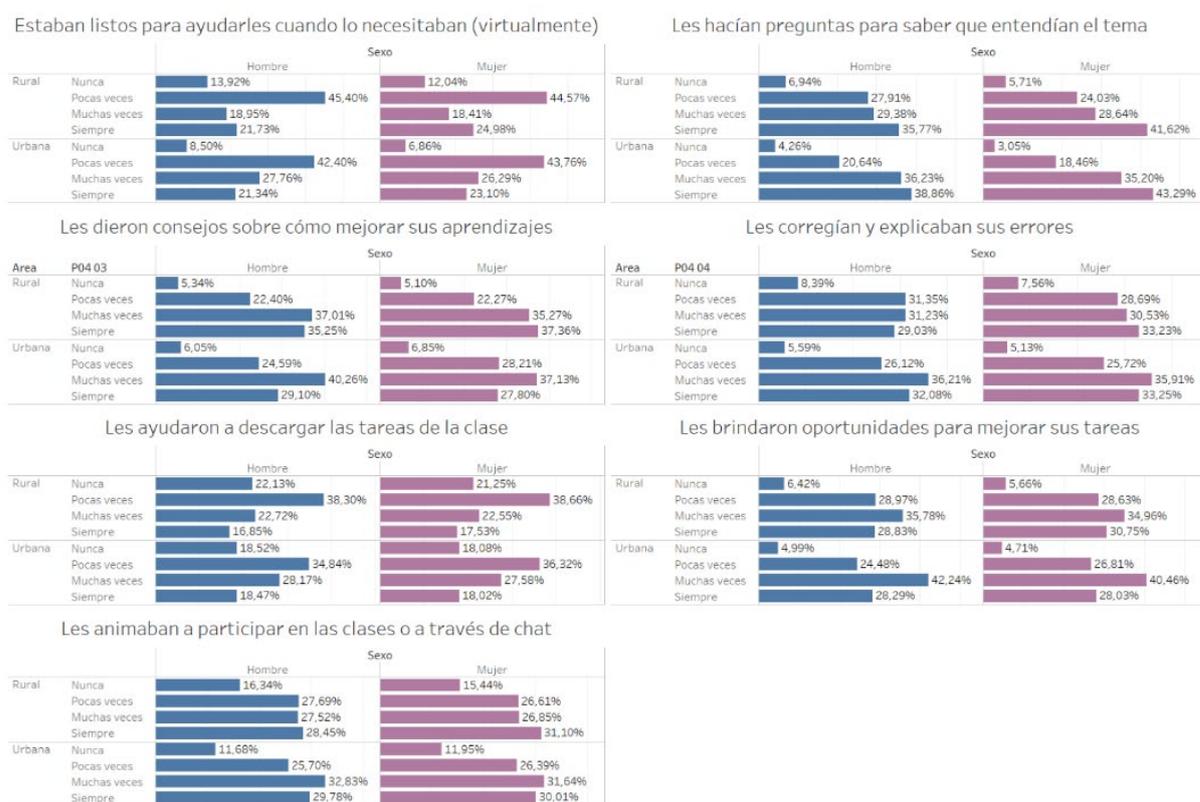
La teoría señala un amplio consenso en torno a dos niveles de dificultad para el personal docente durante la pandemia. El primero es el que la propia virtualidad impone a la realidad de la práctica educativa. Es decir, lo difícil que resulta cumplir con el rol docente en una situación en donde las clases exigen no solo el diseño de actividades y estrategias pedagógicas didácticas y creativas, sino también la planificación de

actividades virtuales y el manejo hábil de herramientas tecnológicas, y en general, todo un proceso de adquisición de competencias técnicas informáticas para adaptar materiales y el entorno mismo de la clase a la virtualidad, lo que implica una enorme carga psicológica, social y profesional sobre el docente (Liliam Jara-Vaca et al., 2021; Tacca Huamán et al., 2022).

El segundo nivel de dificultad reside en los obstáculos preexistentes a la emergencia sanitaria, pero que en combinación con la misma incrementan los efectos de esta sobre la educación. Por ejemplo, en países altamente desiguales como el nuestro, la experiencia de aprendizaje virtual tiene resultados pobres, en tanto los padres de familia no cuentan con las habilidades necesarias para aprender con la tecnología junto a sus hijas e hijos. Mientras que los docentes no contaban con la experiencia necesaria ni con la capacidad técnica, física y emocional para realizar un seguimiento virtualizado permanente en una situación de conexión permanente donde las fronteras de la vida privada, el hogar y la escuela se vuelven difusas (Tacca Huamán et al., 2022).

En ese sentido, podemos decir que el capital social de los padres y alumnos, su posición de clase y las redes sociales de estos para brindar apoyo y contención, impactan de manera significativa el proceso de aprendizaje. Esto en contextos marcados también por la debilidad institucional y las carencias del aparato educativo para responder a la emergencia sanitaria y suplir las brechas en el entorno social inmediato del alumno, especialmente en contextos de ruralidad como el presente para el caso peruano (Dietrich et al., 2021; Tacca Huamán et al., 2022). Esto debido a las desigualdades y carencias en cuanto a las condiciones físicas del ambiente del hogar, tanto en la composición de la casa misma, como en la disponibilidad de espacios adecuados para el estudio y la tenencia de computadoras de uso personal (Dietrich et al., 2021). Al respecto, ante la pregunta “¿Con qué frecuencia hacían los docentes las siguientes cosas con sus estudiantes”, se obtuvo lo siguiente:

Ilustración 8. Con qué frecuencia hacían los docentes las siguientes cosas con sus estudiantes



Fuente: UMC-MINEDU, 2023a

En consonancia con lo expuesto se enmarca el análisis de la ilustración presentada, y en la línea de comparación de las prácticas pedagógicas de los docentes en el ámbito rural y urbano y las dificultades que han presentado las mismas. Esto a partir de 7 ítems que miden la frecuencia de (i) la ayuda de parte de los docentes frente a las necesidades de las y los alumnos, (ii) consejos sobre mejora de aprendizajes, (iii) apoyo para descargar tareas y materiales de clases en el contexto de virtualidad, (iv) ánimos para participar en clase o a través del chat de la misma, (v) preguntas de seguimiento para medir cómo se entendían los temas propuestos, (vi) retroalimentación por parte del docente en forma de correcciones y explicación de errores y (vii).

De manera general podemos observar en la ilustración que la distribución de las dinámicas y comportamientos desde los docentes mantiene porcentajes similares en cuanto al sexo de los estudiantes que perciben dichas conductas por parte de sus profesores. Esto se repite a lo largo de los 7 ítems considerados. Esto indica que la experiencia de la práctica docente es transversal a la variable de sexo, y que es el clivaje urbano/rural el que demuestra la mayor variación en la práctica docente percibida por las y los escolares.

Estaban listos para ayudarles cuando lo necesitaban (virtualmente)

Respecto a este primer apartado podemos observar la ya referida distribución similar de porcentajes en base al sexo, siendo que hay poca diferenciación en cuanto a las respuestas en esta variable. Pero las diferencias más relevantes aparecen ante nosotros si comparamos la capacidad de los docentes para ayudar virtualmente a los alumnos en espacios rurales y urbanos. En contextos educativos rurales el 59.32% registra

capacidades insuficientes de apoyo de parte de los docentes a los estudiantes, este porcentaje se reduce en casi 10 puntos a un 50.90% para zonas urbanas.

En mayor detalle, las respuestas que registran que “nunca” recibieron ayuda de parte de los docentes es mayor en áreas rurales representando el 13.92% de las respuestas frente al 8.50% que señala lo mismo en contextos urbanos, mientras que el “pocas veces” registra porcentajes de respuesta similares que rondan entre 42% y 45% aproximadamente. En ese sentido, podemos decir que, tal como hemos visto en la teoría, el contexto social general del país, su composición profundamente desigual y las condiciones de vulnerabilidad general del sistema educativo y sus participantes impidieron una adecuada retroalimentación y acompañamiento por parte de los docentes a los alumnos independientemente del contexto educativo urbano o rural (Dietrich et al., 2021; Ortega Murga et al., 2021).

Les dieron consejos sobre cómo mejorar sus aprendizajes

Como en el caso anterior, la variación es ínfima si comparamos las variables de sexo sea en instancias urbanas o rurales. Curiosamente las respuestas positivas de “muchas veces” y “siempre” respecto de haber recibido consejos para mejorar los aprendizajes por parte de docentes son ligeramente mayores por tres puntos porcentuales en estudiantes rurales de ambos sexos (72.26%) que frente al 69.36% de estudiantes varones urbanos y el 64.93% de estudiantes mujeres en este mismo contexto.

Frente a todo, se trata de porcentajes lo suficientemente altos para un contexto de emergencia sanitaria, especialmente si tomamos en cuenta que aquellos que señalan “nunca” haber recibido consejos no superan en ningún escenario ni en ninguna variable el 6%, siendo la cifra máxima registrada el 6.85% de mujeres en contextos urbanos.

Les ayudaron a descargar las tareas de clase

Nuevamente registrando ligerísimas variaciones en la variable sexo, este ítem presenta valores porcentuales casi idénticos para varones y mujeres en los ámbitos rurales y urbanos. Llama la atención de manera contraintuitiva los indicadores de “muchas veces” y “siempre”, que en el contexto educativo urbano alcanzan el 46.64% de casos frente al 39.57% de la experiencia educativa rural. Uno podría pensar que frente a los problemas estructurales de acceso al internet y a dispositivos adecuados, esta cifra sería mayor en áreas rurales, pero como hemos podido observar, en el contexto educativo rural los estudiantes y docentes compensaron la falta de conexión accediendo a clases en formatos radiales y televisados (Tacca Huamán et al., 2022).

No podemos descartar la alternativa de explicación que implicaría que los docentes no estarían en condiciones de apoyar con descargas de tareas al estar ellas y ellos también sujetos a las mismas limitaciones de conexión. Esto explica que el mayor porcentaje presente en entornos urbanos responde a que había un mayor acceso de parte de docentes y estudiantes a la red.

Este apartado demuestra variaciones preocupantes en cuanto a los indicadores de “nunca” y “pocas veces” que suman el 60.45% de los casos en el ambiente rural y 53.36% lo que nos indica una debilidad importante para adaptar la capacidad docente de guiar las tareas y apoyar las mismas con habilidades informáticas que es transversal a las variables medidas y a las particularidades del clivaje urbano/rural pero que se acentúa en este último escenario.

Los animaban a participar en las clases o a través del chat

Presentando un escenario bastante homogéneo y con poco espacio para las variaciones en la variable sexo, este apartado de la ilustración de frecuencia de acciones desplegadas por docentes muestra un escenario mucho más parejo en todos los indicadores excepto “nunca”. En ese sentido, un 55.97% de los casos de varones en el ámbito rural señalan haber recibido “muchas veces” o “siempre” ánimos para participar en las sesiones de clase o a través del chat. El porcentaje aumenta a 62.61% para ámbitos urbanos en varones, lo que podría estar relacionado a un mayor acceso a internet, mayores aptitudes y competencias informáticas, y mayor facilidad para conectarse a través de dispositivos y en espacios adecuados.

Las cifras aumentan a porcentajes mayores de estas estrategias docentes desplegadas para animar a la participación cuando se trata de mujeres. Así, el 57.95% señalan haber recibido estos ánimos en el contexto rural y 61.65% en ámbitos urbanos. Esto podría relacionarse con un reconocimiento desde la labor docente de las desigualdades estructurales e históricas de las que han sido sujeto las mujeres y de esfuerzos activos por asegurar la participación de estas frente a sus pares masculinos.

Llama la atención de manera preocupante que incluso con estas cifras, entre el 50% y el 40% de estudiantes, varones y mujeres en ámbitos tanto rurales como urbanos, señalen recibir “nunca” o “pocas veces” ánimos para fomentar la participación. Como hemos visto, los problemas de interacción y atención debido a contenidos pobremente adaptados a entornos virtuales o pocas competencias informáticas adquiridas en todos los miembros de la comunidad educativa determinan entornos educativos de aprendizaje poco participativos (Valero Cedeño et al., 2020).

Les hacían preguntas para saber que entendían el tema

En este apartado podemos observar una dinámica diferenciada por la variable de sexo similar a la del ítem anterior. El porcentaje de alumnos hombres en entornos educativos rurales que responden con “muchas veces” y “siempre” a la interrogante de si los docentes les hacían preguntas para saber que entendían el tema asciende a 65.15%, mientras que alumnos varones del ámbito urbano registran para los mismos indicadores un 75.09%. Estos valores nos podrían indicar que en espacios educativos rurales los formatos de enseñanza tomaron formas que no favorecían la retroalimentación, como la radio o la televisión, o en todo caso que esta no era posible debido a la señal o las condiciones de conexión a las clases. Así explicaríamos la distancia de 10 puntos porcentuales entre ambos espacios educativos.

Curiosamente se repite la tendencia de la ilustración anterior de registrar mayores porcentajes de respuesta con los indicadores de “muchas veces” y “siempre” para la consigna de este apartado en las estudiantes mujeres tanto del ámbito rural como urbano. Estas registran un porcentaje de respuesta positivo con 70.26% y 78.49% respectivamente para estos espacios rurales y urbano. Lo que nos parece indicar un mayor énfasis de parte de los docentes en fomentar la participación femenina por los motivos expuestos previamente.

Les corregían y explicaban sus errores

Esta sección evidencia un regreso a las dinámicas iniciales de las frecuencias presentadas en la ilustración, con poca diferencia en torno a la variable sexo y retomando protagonismo la variable del clivaje rural y urbano. Así lo evidencian los

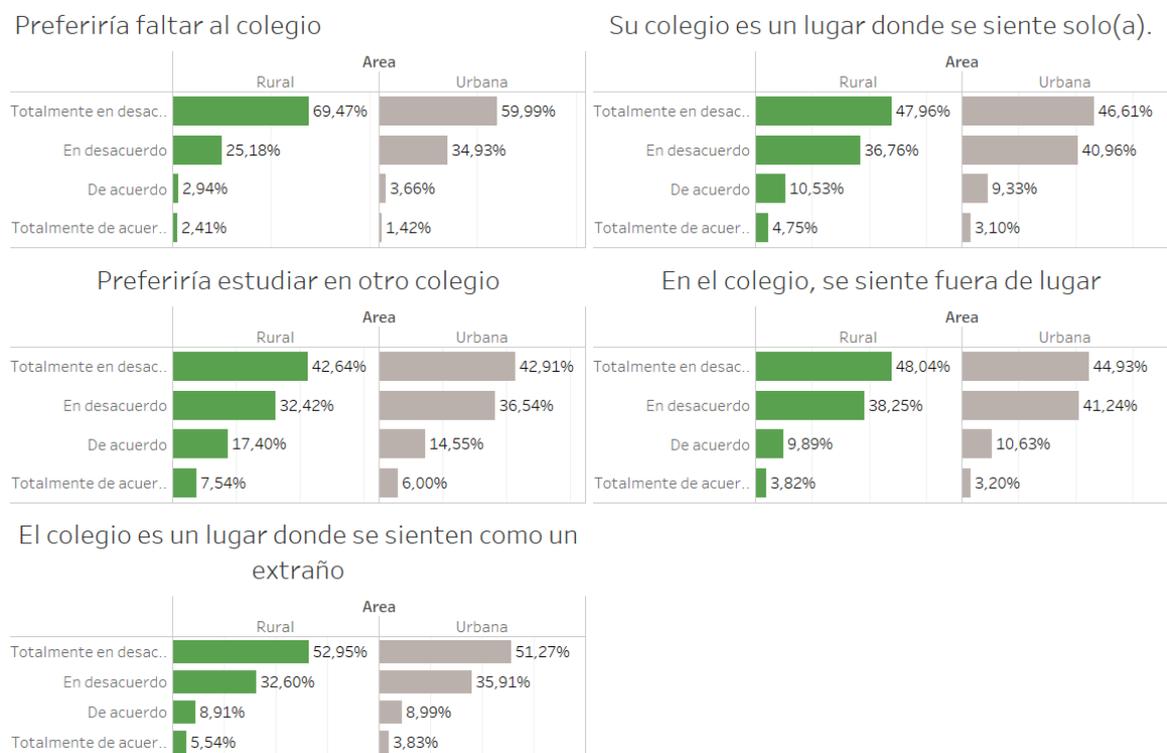
mayores porcentajes de respuesta que registran los indicadores “muchas veces” y “siempre” en estudiantes hombres y mujeres de entornos educativos rurales, con 68.29% para estudiantes varones y 69.16% para estudiantes mujeres urbanas. El escenario rural presenta en estos indicadores de respuesta positiva un porcentaje de 60.26% en varones y 63.76% en estudiantes mujeres. Si bien es una variación menor, estos números evidencian una mayor incidencia en la capacidad de retroalimentación por parte de los docentes en entornos urbanos.

Les brindaron oportunidades para mejorar sus tareas

Al igual que en las frecuencias iniciales, este ítem muestra pocas diferencias en la variable sexo y solo ligeras variaciones entre la experiencia de estudiantes varones y mujeres de espacios rurales y estudiantes hombres y mujeres de espacios urbanos. En cuanto a la práctica docente en sí misma, el 70.53% de los estudiantes varones y el 68.49% de las estudiantes mujeres de áreas urbanas expresaron recibir “muchas veces” o “siempre” oportunidades para mejorar sus tareas. En contraste, el porcentaje se reduce a 64.61% en estudiantes hombres y 65.71% en estudiantes mujeres de espacios educativos rurales.

Si bien se trata, como en frecuencias previas, de una variación ligera, pareciera indicar una disposición menor a atender las necesidades específicas de las y los alumnos a partir de oportunidades de seguimiento, retroalimentación y presentación de mejoras en cuanto a tareas en las asignaturas. Habría que indagar si esto se debe a una actitud de la práctica de los docentes o a circunstancias estructurales que impiden el cumplimiento de esta labor docente como las que ya hemos revisado previamente.

Ilustración 9. Qué tan de acuerdo están en estas afirmaciones sobre su colegio



Fuente: UMC-MINEDU, 2023a

En cuanto a la relación entre las y los estudiantes y el colegio como espacio socialmente entendido. Este es una institución no solo edificada de la que se viene y a la que se va, las prácticas en torno al colegio generan relaciones sociales con los estudiantes y entre estos, a la vez que norma y educa, permitiendo la reproducción de la estructura social en su interior y permite adquirir capital social (Bourdieu, 1997).

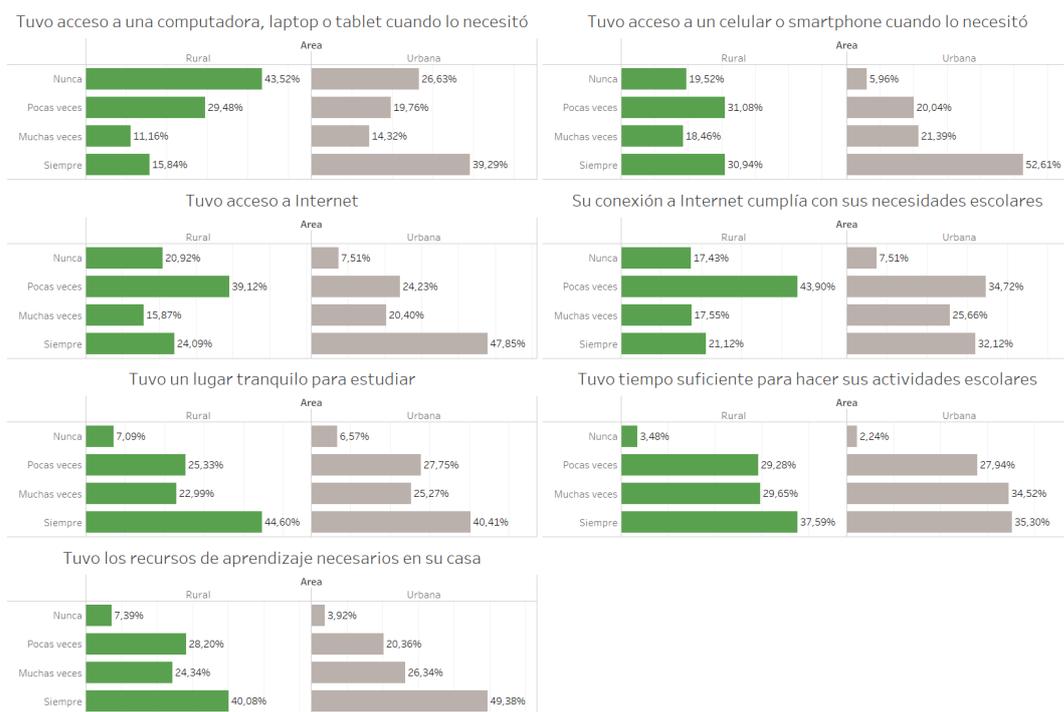
La escuela se establece inevitablemente, debido a su dimensión simbólica y su definición a partir de la asignación de funciones a sujetos determinados, como espacio psicológico hacia el cual hay orientaciones, preferencias, sentimientos, y desde el cual se reciben estímulos y señales que norman conductas de manera milimétrica, qué se hace, cómo se hace, cuándo se hace, con quiénes se hace, etc., como si de una puesta en escena o un acto teatral se tratase (Viñao Frago, 2008). Es por esto por lo que es relevante conocer las preferencias y orientaciones de las y los estudiantes hacia la escuela como espacio psicológico a partir de medir que tan de acuerdo se encuentran las y los escolares con afirmaciones respecto de sus colegios.

En ese sentido, podemos observar que los indicadores de “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” son mayoritarios para todas las afirmaciones presentadas a los estudiantes, tanto en espacios rurales como urbanos, a saber respecto a entornos educativos rurales: (i) preferiría faltar al colegio, con 94.65% mostrando una reacción negativa hacia dicha afirmación, (ii) preferiría estudiar en otro colegio con 75.06% en desacuerdo o muy en desacuerdo, (iii) el colegio es un lugar donde me siento como un extraño mostrando un 85.55% de respuesta negativa, (iv) su colegio es un lugar donde se siente solo (a) con 84.72% de estudiantes totalmente en desacuerdo o en desacuerdo y (v) en el colegio se siente fuera de lugar mostrando una respuesta negativa general del 86.29% de las respuestas de parte de los estudiantes.

Pese a esto, es interesante observar la variación de respuesta en los ítems de “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” en el apartado de la afirmación “preferiría estudiar en otro colegio”. Para esta el porcentaje de respuestas positivas es de un 24.58%, muy por encima de los valores de otras afirmaciones que oscilan entre un 5.35% de respuestas positivas totales hasta un 15.28% como máximo si obviamos el ítem referido. Curiosamente la afirmación que obtiene este segundo valor más alto es la de “su colegio es un lugar donde se siente solo(a)”. Esto parecería indicar la existencia de un malestar estudiantil en un porcentaje determinado de escolares no hacia la escuela como institución social en sí misma, sino hacia *su* escuela en particular. La afirmación en torno a la soledad nos vislumbra uno de los motivos por los que sucede esto, la dificultad para socializar o situaciones de violencia, podrían explicar estos porcentajes.

La ligera variación entre la medición de espacios rurales y urbanos, así como la apabullante respuesta negativa hacia las interrogantes que abordan el rol del estudiante y la escuela como institución general y no refiriéndose a un colegio en particular, nos demuestra que se trata de un fenómeno relativamente extendido en clave espacial. Además, también podemos extraer la noción de que la subjetividad estudiantil en tanto conjunto de roles, normas y actitudes aprendidas ha sido interiorizada por los estudiantes, quienes no rechazan la educación o la escuela, pero sí existe un número de estudiantes que muestran desconfianza hacia su institución específica, sus pares y su capacidad para insertarse socialmente en el espacio.

Ilustración 10. Qué tan seguido estuvieron en las siguientes situaciones los estudiantes durante el año anterior



Fuente: UMC-MINEDU, 2023a

Respecto de las ya discutidas brechas y desigualdades que acrecienta la digitalización del proceso educativo y que dificultan la constitución de entornos digitales de aprendizaje. La ilustración propuesta muestra algunas de las carestías ya señaladas previamente y que explican diversas dinámicas y formas de adaptación que tomó el proceso educativo. La medición de la frecuencia en la que las y los estudiantes se encontraron en diversas situaciones se torna central para rastrear problemas de tipo social y material que impactaron el proceso educativo.

Como se puede apreciar en la ilustración que compara el clivaje urbano y rural, las mayores diferencias se encuentran en el acceso a dispositivos y tecnologías que permitan la conexión con los espacios de aprendizaje virtual. De esta manera 43.52% de estudiantes de entornos educativos rurales respondieron que nunca tuvieron acceso a una computadora, laptop o tablet cuando la necesitó. Esto en contraposición del 39.29% de estudiantes de ambientes urbanos que accedieron siempre a estos dispositivos.

Este escenario se repite con el acceso a celulares y smartphones, si bien el uso extendido del celular permitió sobrellevar la virtualidad, como indica el 30.94% de estudiantes rurales que respondieron que siempre tuvieron acceso a estos dispositivos portátiles, la diferencia es enorme frente al 52.61% de escolares urbanos que responden de la misma manera frente a esta afirmación. La opción de “nunca” recibe en el entorno urbano apenas el 5.96% de respuestas, cifra que aumenta alarmantemente a 19.52% en el caso de estudiantes rurales.

El acceso a internet y la calidad de la conexión para cumplir con las necesidades educativas de los estudiantes también son áreas que muestran grandes falencias. Solo el 24.09% de estudiantes rurales tuvieron acceso a internet “siempre” frente al 47.85% de quienes respondieron con el mismo indicador para entornos urbanos. Mientras que

la calidad del internet aparenta tener grandes deficiencias de manera generalizada y transversal, pero con evidente mayor incidencia en las zonas rurales de difícil conexión, de esta manera solo el 21.12% de estudiantes en áreas rurales tuvieron un acceso adecuado “siempre” para cumplir con sus necesidades educativas, frente a un también insuficiente 32.12% en zonas urbanas.

Finalmente, las preguntas respecto de la disponibilidad de recursos de aprendizaje en el hogar, así como la disponibilidad de un lugar tranquilo para estudiar en casa y tiempo suficiente para las actividades escolares sorprende por los altos niveles de respuesta afirmativa en “siempre” y “muchas veces” del entorno educativo rural frente a los espacios urbanos. La digitalización de la educación aunada a la necesidad de apoyar a la unidad familiar en las faenas y actividades propias de esta como unidad productiva implicaban, como señala la teoría, que en ámbito rural muchos estudiantes tuvieran que sacrificar horas de enseñanza en favor de actividades agrícolas o en apoyo a la economía familiar (Tacca Huamán et al., 2022).

Pese a esto un 37.59% de estudiantes en espacios rurales señalaron tener tiempo suficiente para realizar sus actividades y tareas “siempre” frente al 35.30% en espacios urbanos. Este patrón se repite en cuanto a la disponibilidad de espacios de estudio tranquilos y silenciosos en el hogar, con un 44.60% de estudiantes rurales señalando que tuvieron acceso a estos espacios “siempre” frente al 40.41% de estudiantes de ámbitos urbanos.

Las desigualdades y brechas en el clivaje urbano y rural se vuelven a evidenciar cuando observamos la disponibilidad de recursos de aprendizaje, así lo demuestra que 40.08% de estudiantes rurales hayan tenido acceso a dichos recursos siempre frente al 49.38% de escolares urbanos que señalaron tenerlos en la misma frecuencia. Este ítem podría ser agregado con los otros indicadores “materiales” respecto del acceso a dispositivos e internet para señalar el nivel socioeconómico como principal problema frente a la educación virtual, confirmando postulados ya revisados en la teoría (Dietrich et al., 2021).

Análisis de los Patrones de Violencia y Agresión Escolar según Reportes de SíseVe 2013-2023

Violencia entre escolares

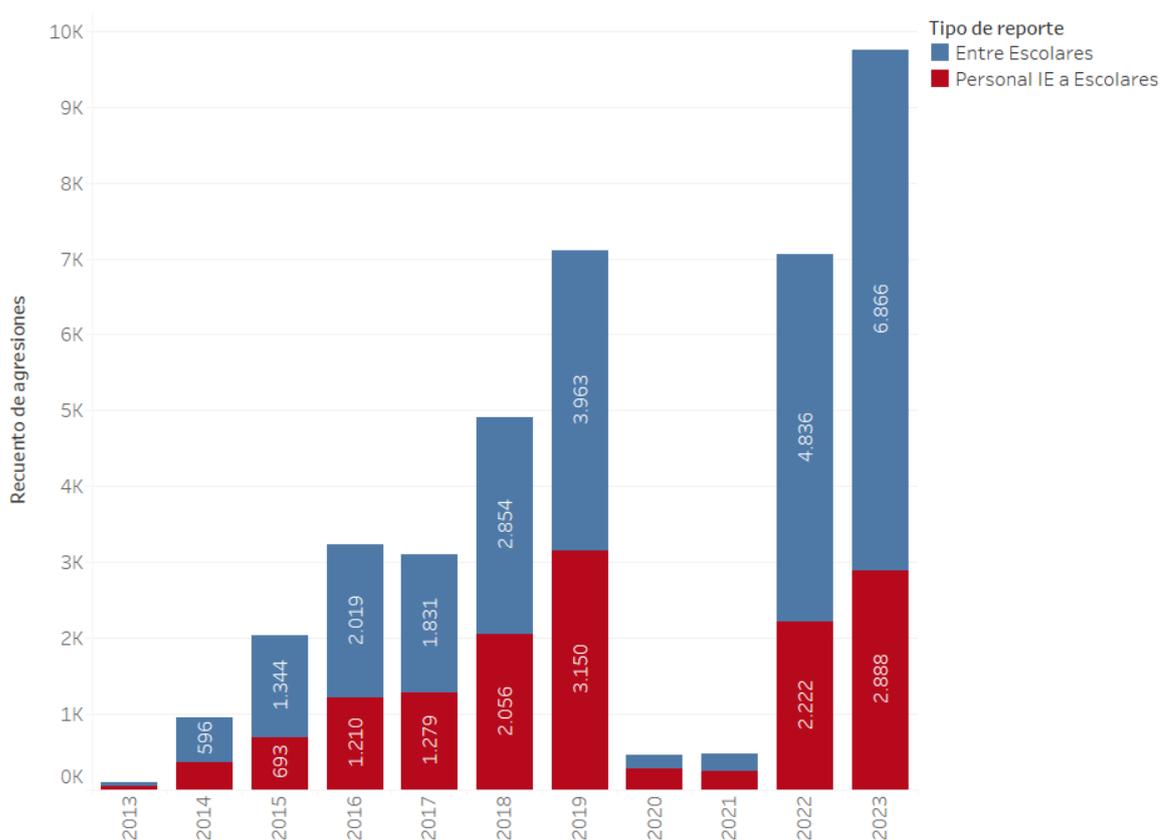
El patrón creciente de agresiones entre escolares sugiere una preocupante dinámica en el comportamiento estudiantil. El incremento en 2019 y el pico en 2023 señalan la magnitud del problema y plantean cuestionarnos sobre la eficacia de las intervenciones existentes. La elevada cifra en 2023 puede reflejar una realidad preocupante o, también, podría relacionarse con mejoras en la denuncia y registro de incidentes. Es importante realizar una evaluación más profunda para comprender la verdadera naturaleza del fenómeno y orientar las intervenciones.

Respecto a las mejoras en el proceso de registro de reportes de agresiones y dinámicas de violencia intraescolar, la diferencia en el reporte de los años iniciales del 2013 y 2014 del programa parecieran demostrar esta hipótesis inicial. Tomando esto como cierto, y obviando estos años de subregistro, el fenómeno ha demostrado desde el 2015 un patrón de crecimiento sostenido que se evidencia sobre todo en dos periodos con características propias antes de la pandemia ocasionada por la COVID-19.

Un primer periodo es el comprendido entre el año 2015 y 2017. En este periodo el número de agresiones registradas entre escolares mantuvo valores que oscilaron entre los 1000 y 2000 casos de violencia, con un desagregado de 1.344 casos en el 2015, 2.019 en el 2016 y 1.831 en el 2017. Esta primera suerte de meseta en materia de casos registrados podría indicar acertadas estrategias de abordaje de los casos de violencia y de tratamiento por parte de todos los actores de la comunidad educativa, como las escuelas, los docentes, alumnos, padres de familia, las UGEL y las DRE.

Por otro lado, el segundo periodo que identificamos entre el 2018 y 2019 evidencia un aumento súbito de casos con 2.854 y 3.963 agresiones registradas respectivamente. Estaría pendiente como avenida de indagación los motivos de este incremento pronunciado de casos, y si se relaciona con una mejora de la capacidad de registro de estos, una ampliación de las situaciones que se categorizan como violencia, o en todo caso un incremento en sí mismo de los casos de violencia. Estudios de corte cualitativo podría permitirnos conocer y describir las características de las dinámicas internas de agresión entre estudiantes por tipo de violencia.

Ilustración 11 Evolución del número de agresiones, según quién ha cometido la agresión



Fuente: Elaboración propia con datos de SISEVE, 2023

Los años de la pandemia entre el 2020 y el 2021 implicaron la virtualización del entorno educativo debido a la emergencia sanitaria, y por lo tanto las aulas quedaron desiertas. La predecible reducción al mínimo de las instancias y espacios de interacción social física entre alumnos y sus pares, y entre alumnos y docentes, así como con personal de las instituciones educativas, se tradujo en el decrecimiento significativo de todas las formas de violencia escolar en cuanto agresiones registradas.

Es interesante señalar también las particularidades de la violencia que sí se registró durante la pandemia, podemos esperar que la ausencia de las aulas transformó las dinámicas de agresión escolar, permitiéndole migrar, al igual que los alumnos, a espacios digitalizados y de interacción virtual (Llamocca et al., 2022). Esto claro en una medida mucho menor por lo que muestra la data, o en todo caso podría también implicar que ciertas formas de agresión o bullying digital no son fáciles de detectar o de conceptualizar y registrar como agresión. A esto le podríamos sumar que el concepto de “agresión escolar” se dificulta al trasladarse el espacio educativo al hogar y a las aulas virtuales, difuminando las fronteras de lo que constituye violencia en un espacio escolar no físico.

Como demuestra la evolución del número de agresiones entre escolares en el 2022 y el 2023, el regreso a la educación presencial y a los espacios físicos de socialización entre escolares tras la pandemia y el fin de la emergencia sanitaria en las aulas también vio un enorme efecto rebote. Si bien en el 2022 las agresiones reportadas entre escolares, unas 4.836, no son tan distantes de las 3.963 registradas en el nivel más alto previo a

la pandemia en el 2019, nos llama la atención el salto a 6.866 casos de violencia entre escolares reportados en el 2023. Esta diferencia entre el 2022 y 2023 podría deberse a la total normalización de la situación educativa en materia de presencialidad y asistencia a las escuelas, a diferencia de los rezagos de virtualidad o las medidas de transición tomadas durante el 2022.

Violencia del personal de instituciones educativas hacia escolares

El aumento constante de agresiones por parte del personal de instituciones educativas subraya una problemática seria que debe abordarse de manera urgente. Estos incidentes plantean preguntas sobre la cultura organizacional, la capacitación del personal y los mecanismos de supervisión. El entorno escolar debería ser un espacio seguro y de confianza para los estudiantes, y la presencia significativa de agresiones perpetradas por el personal indica una brecha crítica en la protección y el respeto que se espera en estos entornos.

De todos modos, es importante resaltar la relativa reducción en las agresiones del personal de Instituciones Educativas hacia estudiantes en los últimos años. Esta disminución podría indicar posibles mejoras en las políticas, protocolos, y/o cultura organizacional destinados a prevenir y abordar la violencia perpetrada por el personal educativo. Asimismo, la disminución podría estar relacionada con una mayor conciencia y rendición de cuentas. La implementación de mecanismos de denuncia y supervisión más efectivos podría haber llevado a una identificación temprana y una respuesta rápida ante posibles incidentes.

Al igual que con la violencia entre estudiantes, los años iniciales del 2013 y el 2014 muestran bajos números de agresiones reportadas de parte del personal de la IE a escolares. La fase entre el 2015 y el 2017 ve un aumento sostenido de los casos de violencia registrada, pasando de 693 en el 2015 a 1.279 casos registrados, lo que constituye un preocupante incremento de alrededor del 84%. Los años del 2016 y 2017 registran números similares de agresiones, pero este no es el caso para una etapa posterior registrada.

Los años del 2018 y 2019, de manera similar a lo expuesto anteriormente en cuanto a la violencia entre escolares, evidencian un aumento generalizado de todas las formas de agresión escolar registradas. Como evidencia la ilustración, al igual que hubo una explosión de casos reportados de violencia entre estudiantes, los números de la violencia del personal de IE a escolares pasaron a 2.056 y 3.150 registrados en estos años respectivamente. Solamente el registro del 2019, 3.150 casos, equivale prácticamente a la suma de todos los casos de los que se tenía conocimiento entre el 2015 y el 2017.

Como en el caso de los reportes de agresión estudiantil, este incremento de la violencia podría estar relacionado con mejores instrumentos de registro de agresiones, una ampliación conceptual de lo que se entiende por violencia o progresos generales en todo el mecanismo y proceso de reporte, registro, abordaje y tratamiento de los casos, y no necesariamente un aumento en el universo de estos.

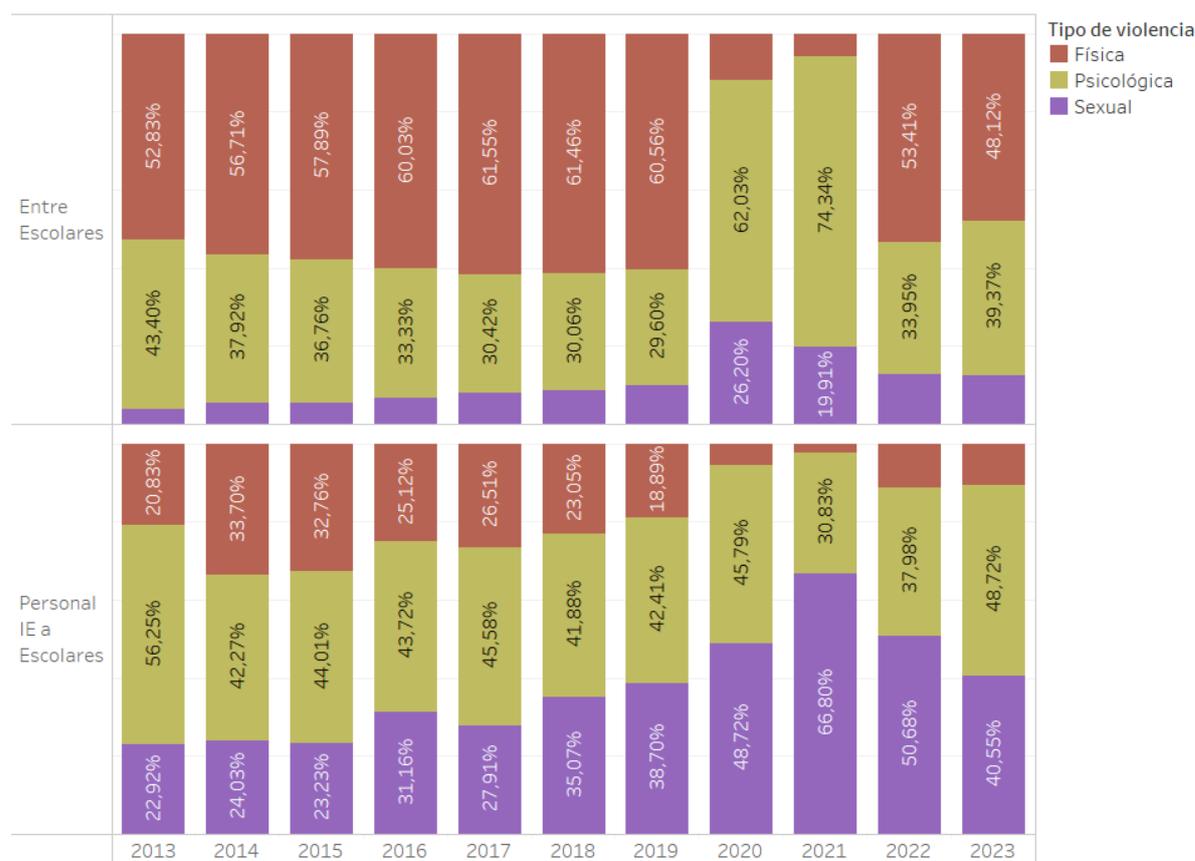
La pandemia reduce la violencia registrada de manera significativa entre los años del 2020 y del 2021, por los ya expuestos motivos de la ausencia generalizada de los espacios de socialización propios de la comunidad educativa por la emergencia sanitaria y la virtualización de la escuela en consecuencia. Los casos de violencia que sí fueron

reportados en este periodo, al igual que entre estudiantes, tomaron formas adaptadas a la nueva realidad educativa, impidiendo la agresión física, pero facilitando formas de agresión verbal y psicológica.

En consonancia con lo expuesto previamente, el regreso a las aulas de manera escalonada después de una larga ausencia registró una exposición de casos de violencia entre escolares. De modo interesante, este efecto no se replicó en cuanto a las agresiones del personal de la IE a escolares, con los años del 2022 y 2023 registrando 2.222 y 2.888 casos reportados, respectivamente. Como ya se ha señalado respecto de estos incidentes, su reducción podría tener que ver con mejoras en protocolos y en el proceso de abordaje de los casos, así como mecanismos de identificación temprana, concientización y sensibilización, así como mejoras en el proceso de denuncia y una rendición de cuentas efectiva.

Aun así, la reducción de casos entre el 2019 y el 2023 es de apenas del 8.3% aproximadamente, porque lo sigue pendiente como avenida de indagación la evaluación en profundidad de la evolución y particularidades de las agresiones registradas en aumento desde el 2018 en adelante. En el 2023, los 2.888 casos de agresión de personal de la IE a estudiantes representaron un 29.6% del total de situaciones de violencia reportadas. Esto en comparación con el 44.2% que representaba este mismo tipo de agresión en el 2019 del universo total de casos de acometimiento en el espacio educativo. Sumamente preocupante es que esta reducción porcentual en los últimos años no se haya visto acompañada de una disminución generalizada de la violencia, que en la totalidad de casos aumentó en un 37.1% para los dos tipos de agresión conceptualizados y abordados en esta ilustración entre el 2019 y el 2023.

Ilustración 12 Evolución del porcentaje de agresiones según el tipo de violencia ejercida



Fuente: Elaboración propia con datos de SISEVE, 2023

Evolución del porcentaje de agresiones según el tipo de dicha agresión ejercida

La evolución del porcentaje de agresiones según el tipo de dicha agresión ejercida nos llama la atención de las dinámicas de violencia presentes en la comunidad educativa y como se dan estas entre los principales actores de esta. Incluso con las particularidades temporales que tienen que ver con la implementación de la plataforma SíseVe en el 2013 y con un subregistro pronunciado en los años iniciales del programa no parecen afectar la distribución porcentual de los tipos de violencia registrados.

De esta manera podemos identificar que incluso con el aumento de casos durante los años observados, como hemos analizado previamente, las agresiones entre estudiantes mantuvieron entre el periodo del 2013 y el 2019 un balance entre casos de violencia física, psicológica y sexual con cierta tendencia al alza para la violencia física, la reducción de la violencia psicológica y el aumento preocupante de casos de violencia sexual.

Este balance y aumento se expresa en casos de violencia física que representaron siempre entre el 50% y el 60% de la distribución, con un 52.83% en el 2013 y un 60.56% para el 2019 como expresión del incremento de estos casos. En este mismo periodo, la violencia psicológica se redujo en más de 10 puntos porcentuales. Esta representaba un 43.40% de los casos de agresiones registradas entre escolares en el 2013 y pasó a 29.60% en el 2019 tras un periodo de disminución sostenida en los años.

Esta disminución se explica, como ya se ha establecido, por el aumento de los casos de violencia física y también por el aumento de situaciones de agresión sexual entre escolares. Este último elemento de violencia, la sexual, implicaba en un primer momento apenas el 3.77% de reportes de agresiones en el 2013 para pasar a representar el 9.84% en el 2019.

Al igual que en el análisis de la ilustración previo, los años de la pandemia y la subsecuente virtualidad tuvieron un evento esperado de reducción de violencia física en los casos registrados de agresión entre estudiantes. Esto producto de la casi total desaparición temporal de espacios físicos de socialización y la ya referida digitalización del entorno educativo y de las dinámicas de interacción, tanto académica como interpersonal, de los pares escolares.

De esta manera entre el 2020 y el 2021 las agresiones físicas apenas representaron el 11.77% y el 5.75% de los casos registrados, respectivamente. Es menester poder indagar las formas físicas que tomó este tipo de violencia en un periodo marcado por la ausencia de las aulas y en general de los espacios escolares. ¿Este registro se refiere a violencia física entre pares escolares que se daba por fuera de la escuela incluso durante clases virtuales, en la calle, parques, en encuentros entre estudiantes? ¿Qué tan física resultaba este tipo de violencia? ¿Cuáles son las dimensiones no exploradas de la violencia “física” como concepto de la agresión directa y material entre escolares?

Estas son todas preguntas pendientes de abordaje que permitirían diferenciar entre una violencia que se reproduce al interior de la escuela como institución social y otra violencia social que más bien atraviesa la escuela y que se da en esta no por institución sino como sitio inserto en un espacio social y que por lo tanto puede ser replicada por fuera de la escuela como lugar físico, pero a través de los vasos comunicantes que esta plantea (Toledo et al., 2018), sean ya entre estudiantes y agresiones que se dan en las calles o en las redes.

Como era de esperarse de las formas de agresión con alta capacidad de adaptación a entornos de mensajería instantánea, hiperdependencia de espacios digitales y de socialización virtual, así como en foros, redes sociales y hasta clases en salones en línea, la violencia psicológica fue la gran protagonista de estos dos años de pronunciada e inusual emergencia sanitaria. Esta violencia psíquica representó el 62,03% y 74,34% de los casos de agresión entre el 2020 y el 2021, prácticamente el doble del reporte de años previos no pandémicos.

Como parte del fenómeno de las agresiones que migran a espacios digitales es notable el caso de aumento de los reportes de agresiones sexuales. Esto también nos llama la atención a cómo conceptualizamos una agresión o violencia de tipo sexual. Esta pasó del 9.84% del 2018 a un abrumador 26,20% en el año 2020 y un menor, pero igual de preocupante, 19.91% en el 2021. Sería importante indagar algunas preguntas y aproximaciones iniciales que nos surgen de esta realidad.

Por ejemplo, esta mayor incidencia de agresiones sexuales probablemente se refiere a casos en donde el medio a través del que se produce la agresión es el entorno digital. Esto se torna más preocupante si tomamos en cuenta, el hecho de que los entornos virtuales facilitan la dimensión no física de la agresión y violencia sexual al potenciar el anonimato y la circulación instantánea de mensajes y contenidos violentos (Donoso-Vázquez et al., 2016).

También está presente la preocupante realidad de que el concepto de “violencia sexual” es insuficiente para abordar el espectro de comportamientos que se pueden dar empleando un amplio abanico de tecnologías y en diversas modalidades para la agresión sexual. Para análisis más exactos de las particularidades de este tipo de agresión en el contexto de virtualidad de la pandemia sería importante la adopción de conceptos como “violencia sexual facilitada por tecnología” (de Araújo et al., 2022). Además, permitiría diferenciar la violencia sexual digital no física con aquella de tipo física que se registró durante los años de emergencia sanitaria y ausencia de las aulas.

De manera posterior a la pandemia, los años de regreso a las aulas en el 2022 y 2023 expresaron, como ya hemos visto, un incremento generalizado de los casos de violencia registrados. Los tipos de violencia evidenciaron un regreso a las distribuciones previas de niveles previos a la emergencia sanitaria. La explosión de agresiones no parece haber significado un número mayor de violencia física que en años anteriores como el 2019 o el 2017.

En cuanto a la violencia ejercida por parte del personal de las IE a escolares, esta muestra dinámicas particulares y distintas de las que se han revisado en cuanto a estudiantes. Como se puede observar en la ilustración, la mayor parte de este tipo de violencia por actor está relacionada con violencia psicológica y, de manera alarmante, sexual. Tanto en el periodo de medición inicial entre el 2013 y el 2014, como en aquel que abarca desde el 2015 hasta el último momento previo a la emergencia sanitaria, entre el 2015 y el 2019, la violencia psicológica siempre osciló entre el 40% y el 50%. En el año 2013 registró la violencia psicológica un 56.25% de reportes, 20.83% fueron reportes de violencia física y 22.92% casos de violencia sexual. Por otra parte, el 2019 registró un menor pero igualmente mayoritario 42.41% de agresiones psicológicas, 23.05% de físicas y un alarmante 38.70% de agresiones sexuales. Así quedando claro el protagonismo y preponderancia de la agresión psíquica para este actor colectivo en particular, así como el aumento de los casos de violencia sexual en las agresiones registradas.

La preponderancia de este tipo de agresiones, psicológica y de un tiempo a esta parte sexual, tiene que ver con la posición de poder y jerarquía de los actores señalados frente a los estudiantes (Daza et al., 2016). Esta desfasa la agresión física, que se ha reducido con los años y era propia de situaciones de “disciplinamiento” pese a que se trataba de una práctica, violenta y altamente perjudicial, pero sobre todo prohibida. Empodera más bien maltratos del tipo psicológico y sexual debido la legitimación que la violencia psicológica puede recibir mediante amenazas de malas notas, insultos, sobrenombres, burlas, al presentarse como supuesta “herramienta disciplinaria”. Además, la violencia sexual es facilitada en tanto el personal de la IE tiene acceso a recursos de poder que facilitan el acoso y otros tipos de violencia sexual (Toledo et al., 2018)

Como previamente se ha ilustrado, los años de emergencia sanitaria vieron una explosión de esta violencia fácilmente adaptable a entornos digitales como es la violencia psicológica y sexual. Usualmente al tratarse de adultos es mayor la presencia de conductas sexuales inapropiadas por parte del personal de las escuelas hacia las y los estudiantes (Toledo et al., 2018), lo que explica que, a diferencia de la violencia virtualizada entre alumnos, los años de pandemia registren cifras tan inquietantes como un 48.72% y 66.80% de casos de violencia sexual entre el 2020 y el 2021. Además de los casos de violencia psicológica, que si bien en el 2020 representan el 45.79% del registro, en el 2021 son totalmente superados por una violencia sexual desbordada

frente al 30.83% de casos de agresión psíquica, además de la reducción al mínimo de los niveles de violencia física.

Preocupantemente, el regreso a las aulas en el 2022 y 2023 si bien ha evidenciado reducciones de la violencia sexual, esta ha seguido siendo significativa, incluso superando a la psicológica y física también durante el 2022 representando el 50.68% de los casos registrados. Pese a que el escenario del 2023 es más parecido a los niveles previos a la irrupción de la COVID 19, con 40.55% de casos de violencia sexual y un 48.72% de casos de violencia psicológica, con las agresiones físicas manteniéndose en niveles reducidos, todavía hay muchísimo trabajo pendiente.

Como se ha observado en la Ilustración 11, que los indicadores de violencia física se mantengan bajos podría explicarse debido a la reducción del número de agresiones perpetradas por personal de la IE estudiantes tras el regreso a las aulas. Llama la atención que la reducción de las situaciones de violencia se traduce en todo caso en menos agresión física y un mayor porcentaje de violencia sexual y psíquica. Como desagregado de las dinámicas generales presentes en cada uno de los tipos de violencia, y como comparación general del análisis expuesto, podemos decir que:

- **Violencia sexual**

En el análisis de la violencia sexual entre escolares, se observa una tendencia a la disminución general desde 2013 hasta 2023. Este descenso podría indicar una mayor conciencia, educación y esfuerzos de prevención en el ámbito estudiantil. Sin embargo, en el caso de la violencia sexual perpetrada por el Personal de la IE, la situación es más compleja. Aunque se evidencia una disminución en 2023, el aumento previo en 2021 señala la necesidad crítica de revisar y fortalecer los protocolos de seguridad y conducta para proteger a los estudiantes.

- **Violencia psicológica**

La violencia psicológica entre escolares revela una tendencia preocupante al alza, indicando desafíos en las dinámicas estudiantiles y el clima escolar. En contraste, el análisis de la violencia psicológica ejercida por el Personal de la IE muestra fluctuaciones, sugiriendo la necesidad de una evaluación más profunda de los factores que contribuyen a estos cambios.

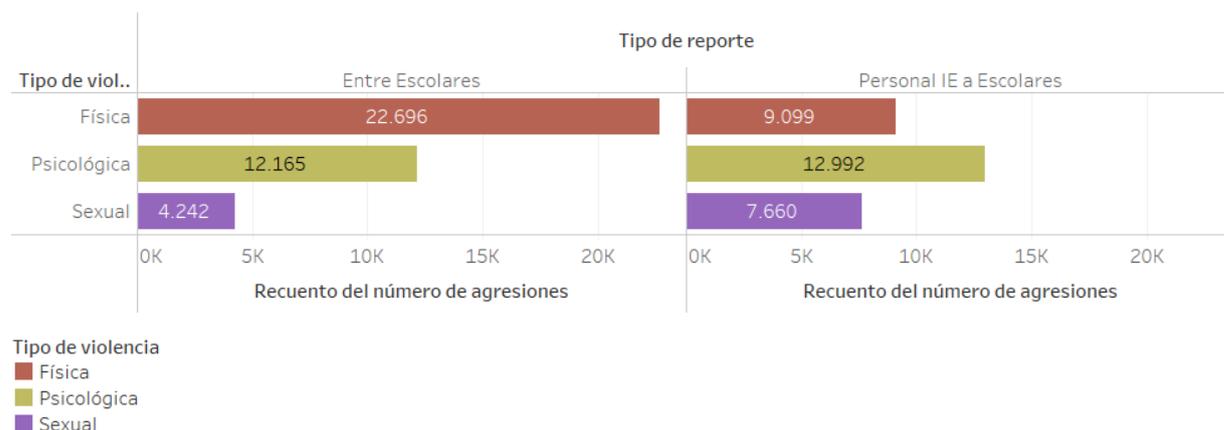
- **Violencia física**

La disminución general de la violencia física entre escolares es una señal alentadora, posiblemente reflejando la efectividad de las estrategias de prevención y la promoción de un ambiente respetuoso. Sin embargo, la persistencia de la violencia física por parte del Personal de la IE destaca la necesidad continua de políticas y entrenamientos más efectivos para garantizar la seguridad y el bienestar de los estudiantes.

- **Comparación general**

La comparación revela que, aunque hay similitudes en las tendencias a lo largo de los años, las dinámicas y los factores asociados con la violencia entre escolares y la violencia del Personal de la IE a escolares pueden diferir. Esto subraya la complejidad de los desafíos en el entorno educativo y la necesidad de estrategias específicas para abordar cada tipo de violencia de manera efectiva para evitar el estiramiento conceptual y un tratamiento certero de los casos específicos.

Ilustración 13 Número de agresiones según el tipo de violencia en 2023



Fuente: Elaboración propia con datos de SISEVE, 2023

Número de agresiones según el tipo de violencia en 2023

Violencia física

La cifra de 22,696 agresiones físicas entre escolares en 2023 es alarmante y señala una problemática profunda en el ámbito estudiantil. Este número podría reflejar patrones de intimidación, peleas o conductas agresivas entre los propios estudiantes. Por otro lado, las 9,099 agresiones físicas por parte del personal de la Institución Educativa (IE) a escolares plantean preguntas críticas sobre la seguridad y la conducta del personal educativo. Este tipo de violencia, ejercida por adultos hacia estudiantes, es inaceptable y destaca la necesidad de medidas preventivas y correctivas en el entorno educativo.

Es menester observar en una lógica que aborde los casos de manera pormenorizada, los contextos de las prácticas de violencia física presentes en el espacio educativo. De esta manera se puede analizar si caen en los espacios clásicos conceptualizados de violencia corporal entre estudiantes como parte de altercados y reyertas e instancias de agresión física como parte de prácticas de “disciplinamiento físico” desde el personal de las IE hacia los escolares (Toledo et al., 2018).

Violencia psicológica

Las cifras de violencia psicológica son igualmente preocupantes, con 12,165 casos entre escolares y 12,992 casos perpetrados por el personal de la IE. La violencia psicológica puede incluir intimidación verbal, discriminación o manipulación emocional. Estos números resaltan la importancia de abordar no solo la violencia física sino también las formas más sutiles, pero igualmente perjudiciales de agresión que afectan el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes.

Además, siempre está la preocupación del subregistro de este tipo de violencia, pues como ya hemos establecido esta es bastante sutil. Si bien las agresiones verbales, los actos discriminatorios, los insultos, y tantas otras formas no físicas, pero igualmente evidentes de violencia son relativamente fáciles de discernir para quienes saben qué están buscando y para un concepto ampliado de violencia que no solo centre la mirada en la agresión física. También existen otras formas de abuso psíquico y de maltrato socioemocional que están socialmente aceptadas y están normalizadas por parte de docentes y de personal de las instituciones educativas como formas “naturales” de relacionarse con las y los estudiantes (Daza et al., 2016).

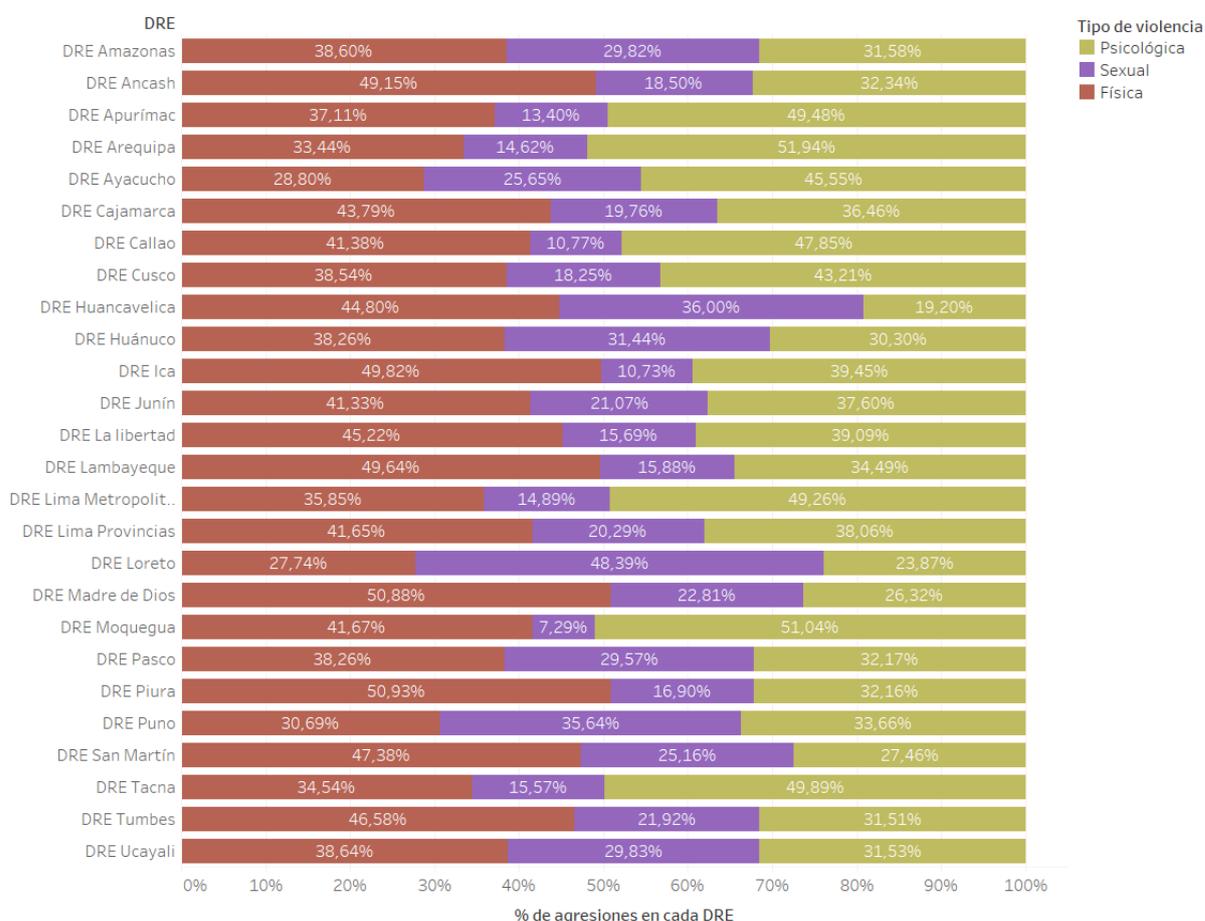
Violencia sexual

Las 4,242 agresiones sexuales entre escolares y 7,660 por parte del personal de la IE son también cifras extremadamente preocupantes y demandan una acción inmediata. La violencia sexual en entornos educativos es una violación grave y requiere intervenciones específicas, incluyendo la implementación de políticas de prevención, capacitación en protocolos de respuesta y apoyo para las víctimas.

Estos datos también subrayan la importancia de fomentar una cultura escolar que promueva el respeto, la inclusión y la empatía. Además, la colaboración entre el MINEDU, las instituciones educativas, las familias y la comunidad es esencial para abordar de manera integral y sostenible la violencia en el entorno escolar. La transparencia en la recopilación y presentación de datos es crucial para evaluar la efectividad de las intervenciones y ajustarlas según sea necesario.

Análisis más profundos podrían ayudar a dilucidar no solo los mecanismos y formas específicas que toma la violencia sexual, sino también las características de los perpetradores y los sujetos de esta en torno a las motivaciones detrás de estas conductas de violencia. La literatura ampliamente ha demostrado que en entornos educativos las mujeres y las poblaciones LGBTIQ han sido sujetos de mayores niveles de violencia sexual, por lo que podríamos también hablar de una violencia basada en el género y la orientación sexual presentes en la comunidad educativa (Mingo, 2010).

Ilustración 14 Porcentaje de agresión, según tipo de violencia, en cada DRE, en 2023



Fuente: Elaboración propia con datos de SISEVE, 2023

Porcentaje de agresión, según tipo de violencia, en cada DRE, en 2023

En primer lugar, se destaca la variabilidad considerable en los porcentajes de agresiones entre las DREs. Por ejemplo, mientras que algunas regiones, como Moquegua, registran altos porcentajes de agresiones físicas, otras, como Huancavelica, presentan cifras significativamente más bajas en este tipo de violencia. Esta variabilidad subraya la necesidad de abordajes personalizados y contextualizados en la implementación de programas de prevención y gestión de conflictos, considerando las particularidades de cada región.

En segundo lugar, llama la atención la diferencia en los porcentajes de violencia sexual en varias DREs. Por ejemplo, Loreto y Madre de Dios presentan porcentajes notoriamente altos en comparación con otras regiones. Este hallazgo plantea interrogantes sobre los factores subyacentes que podrían contribuir a estas disparidades, como diferencias culturales, niveles de conciencia y educación sexual, y la implementación de políticas de prevención específicas en cada región.

Otro aspecto relevante es la diversidad en los porcentajes de violencia psicológica. Regiones como Huancavelica reportan un porcentaje relativamente bajo en comparación con La Libertad, que muestra una cifra más elevada. Esto sugiere que las dinámicas psicológicas pueden variar significativamente en diferentes partes del país, lo que resalta la importancia de estrategias específicas para abordar las dimensiones emocionales de la violencia.

Finalmente, la tabla revela que algunas DREs experimentan una mayor prevalencia de múltiples tipos de violencia, mientras que otras pueden tener un enfoque más específico en un tipo particular. Esta información destaca la necesidad de una planificación integral y la implementación de medidas preventivas que aborden los diversos aspectos de la violencia, reconociendo las particularidades de cada región y adaptando las intervenciones en consecuencia.

Una avenida de indagación interesante sería observar las particularidades de la violencia con estudios en profundidad en DREs como Loreto, en donde la violencia sexual constituyó un 48.39% de todos los casos de agresiones registradas en el año 2023 en el desagregado por tipo de violencia. DREs como Huancavelica o Puno, con valores por encima del 35%, otras como Huánuco con 31.44%, Ucayali que cuenta con un 29,83%, Amazonas con un 29.82% o Pasco con un 29.57%, son todas regiones con particularidades y características sociales distintas.

Aquí hay que entender que las particularidades de la violencia la plantean como fenómeno social por fuera y por dentro de la escuela, con la capacidad de reproducirse en su interior como espejo de la sociedad, pero también de potenciarse de manera endógena a partir de situaciones propias (Toledo et al., 2018). Particularmente las dinámicas autoritarias sociales que se replican dentro de la escuela, las jerarquías entre los papeles clásicos entendidos entre educadores y educandos propios de los sistemas educativos (Daza et al., 2016), los roles tradicionales de género y la heteronormatividad, la hipersexualización social (Mingo, 2010), entre otros. El reto está en explicar, a partir de cada uno de los casos, cuáles son los factores más relevantes para entender la violencia y que permitan abordarla presentes en el territorio a intervenir, a partir además de la singularidad y potencialidades de cada uno de los actores de la comunidad educativa.

Percepciones docentes sobre desarrollo de los aprendizajes al 2022: ¿avances o retrocesos?

“Recuperar la educación” es una de las tareas que se consideran pendientes dentro del marco educativo y político del territorio peruano siendo este, en palabras de Juan Francisco Castro (2023), decano de la Facultad de Economía y Finanzas de la Universidad del Pacífico, el “reto” para el 2023 tras el cierre presencial por la pandemia. A pesar de ello, cumplir con el objetivo de cierre de brecha educativa luego de la pandemia evidencia que este objetivo se encuentra en un panorama desfavorable, ya que, como lo menciona Silvia Montoya, directora del Instituto de Estadística de la UNESCO, citada en Ciriaco (2022) este problema no se generó durante la pandemia, sino que es un problema que viene arrastrando el Perú en materia educativa: “antes de la pandemia, ya estábamos en una situación mala, lejos de la senda para alcanzar los objetivos o para mover la agenda hacia adelante. Veníamos demorados y nos golpeó el COVID-19”. Palomino (2022) deja en evidencia una serie de aspectos que materializan la ya mencionada brecha educativa y menciona algunos factores a modo de ejemplo:

Nuestro país, sigue siendo un país tan diverso y esta diversidad ha evidenciado las brechas que nos deben de preocupar a todos los formadores; brechas como: urbano-rural, económica, étnica, de género, política y educativa. Finalmente, si sumamos estas brechas que nos preocupa a todos los docentes y más a los funcionarios del Ministerio de Educación, obtendríamos algunos resultados o conclusiones como: los peruanos que viven en los andes, en la zona rural o la Amazonía peruana, no cuenta con dinero, son mujeres, sin poder político, no tienen grado de instrucción y no deberían ser excluidos (p. 9).

Entonces, ¿cómo mejorar una problemática de esta envergadura? Especialmente cuando es un tema que compete a la comunidad educativa en sus distintos niveles, siendo los docentes un pilar crucial al momento de recuperar los aprendizajes en tanto orienten el proceso en la “planificación previa para generar las condiciones pedagógicas y para la autonomía, de tal forma que los estudiantes y sus familias cuenten con los soportes que requieran” para reducir las distancias entre los niveles de desarrollo pre y postpandemia (Ministerio de Educación, 2021). Es por eso por lo que, previamente, se tendrá que revisar el estado de la cuestión de acuerdo a los resultados de las evaluaciones diagnósticas de los estudiantes para que, de acuerdo a ello, los docentes puedan realizar su planificación acorde al avance de los estudiantes.

A continuación, proporcionamos un análisis acerca de las evaluaciones de los logros de aprendizajes alcanzados por los estudiantes, las expectativas de los docentes porque sus estudiantes logren los aprendizajes previstos y los niveles formativos de los docentes para la realización de su trabajo en torno a tres áreas específicas: lengua, ciencias y tecnología, y matemática. Los datos seleccionados han sido extraídos de los **docentes** participantes en la Evaluación Muestral 2022 (UMC-MINEDU, 2023b), y graficadas de tal manera que se evidencien las tendencias, diferencias, avances y retrocesos entre las perspectivas docentes de nivel urbano y rural.

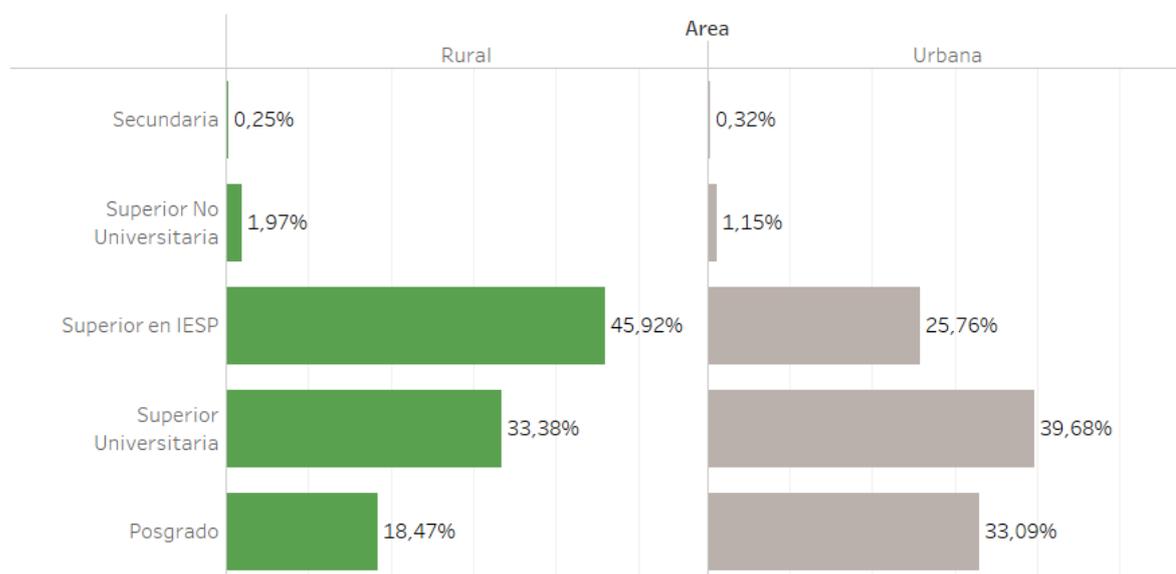
Perspectivas de los y las docentes de lengua: formación profesional, habilidades socioemocionales y recuperación de los aprendizajes

Máximo nivel de estudios de los docentes de lengua

La comunicación efectiva ha sido catalogada como una de las habilidades fundamentales para el ejercicio docente, pues se basa en su sentido profesional, comunitario y facilitador del proceso de aprendizaje”. Al respecto, Cortés (2020), menciona que, si bien la comunicación permite la creación de vínculos con el estudiantado, “esto no significa en ningún caso perder el rol docente, puesto que el ser guía y amigo del estudiante significa apoyarlo y ayudarlo a que pueda iniciar su propio proceso de descubrimiento” (p. 602). Esto amerita, estas otras funciones, el ser capaz de responder dudas, apostar por la innovación educativa y generar espacios de fortalecimiento y actualización de los conocimientos.

El aporte que pueda dar cada docente, si bien no es excluyente, está inherentemente ligado a su máximo nivel de estudios pues, como mencionan Cobeña-Loor et al., es necesario mencionar en todo nivel de desempeño docente, la importancia de una gestión profesional eficiente “dinámica en busca de la innovación y desarrollo de la sociedad, dándole relevancia a la formación de los futuros profesionales y consolidando a los ya graduados con nuevas herramientas” (2023, p. 58). De ahí la importancia de evidenciar el máximo nivel de estudios de nuestros docentes, siendo el caso de este análisis, del profesorado del curso de lengua de las áreas rural y urbana.

Ilustración 15 Máximo nivel de estudios de los docentes de lengua y literatura



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

Conforme a la información brindada por la Evaluación Muestral 2022, vemos que el máximo nivel de estudios logrados por los docentes del área rural se **alcanza en un Instituto de Educación Superior Pedagógico**, viéndose una clara diferencia entre el 45.92%, frente a un 25,76% del área urbana. Debemos considerar, asimismo, que los estudios superiores comprenden la capacitación profesional que permite el incremento en el bienestar de las personas. “La educación superior comprende el conjunto de la oferta después de la secundaria, tanto en formación académica y capacitación

profesional como en investigación” (UNESCO, 2023) Sobre la base de esta afirmación, la CEPLAN considera que “aunque las universidades suelen ser los ámbitos privilegiados donde se desarrolla la educación superior, también se considera a la educación impartida por institutos tecnológicos, instituciones de formación profesional.” En este resultado de mayor porcentaje de docentes que han logrado estudios en un IESP en la zona rural pueden influir dos aspectos: muchos docentes no han tenido acceso a la universidad optando por desarrollar sus capacidades o la formación inicial en un IESP, sea particular o privado, y el segundo es la zona elegida al momento de la contratación (a mayor ruralidad más aceptación del docente egresado de un IESP).

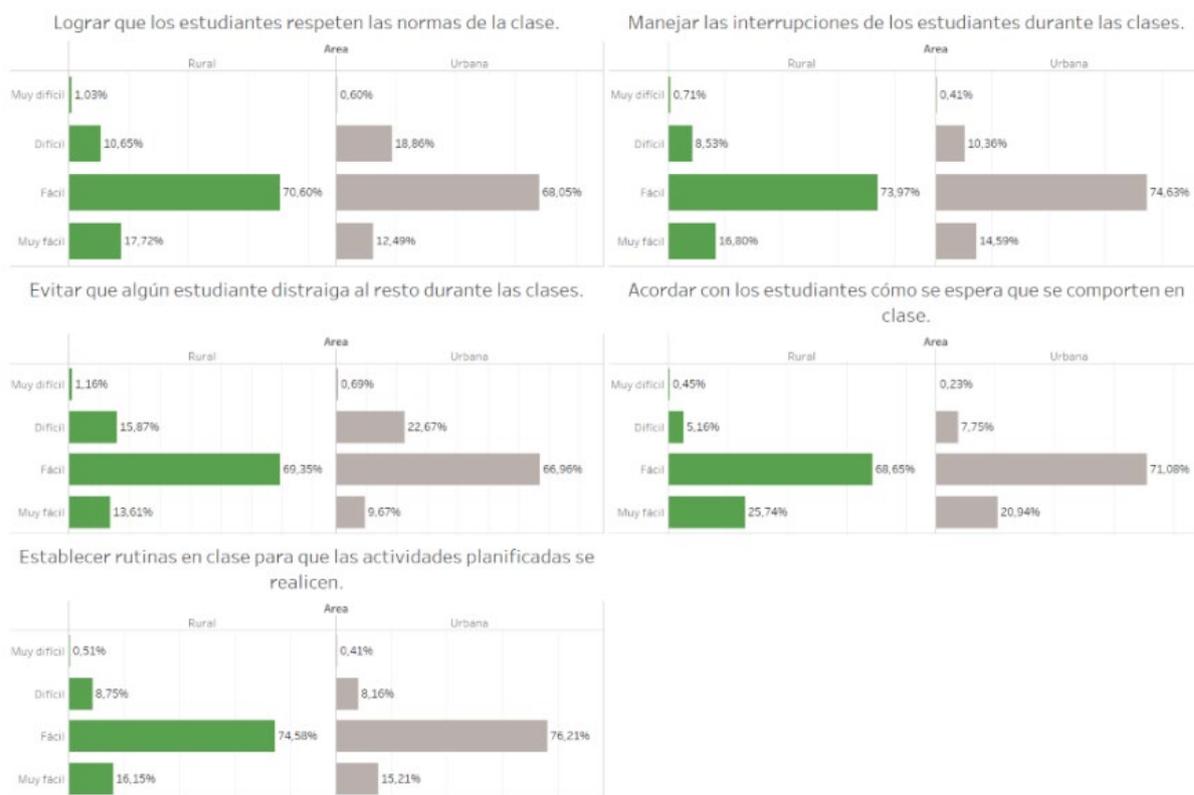
Este último aspecto varía en el caso de los docentes que han **logrado sus estudios superiores en una universidad**, quienes representan en un 39,68% de docentes del área urbana, siendo mínimo el porcentaje de diferencia entre el área rural con un 33,38%. Esta situación es (o debería ser) un indicador de apertura a los estudios de posgrado; sin embargo, vemos que su tendencia solo es equitativa en el caso de los docentes de área urbana, siendo que casi el 35% de docentes (33,09%) optaron por una especialización. Contrario al caso de secundaria rural donde ni siquiera se llega al 20% (18,47%) debido, entre otros factores, a las características de la educación rural peruana: una destacable diversidad (social, recursiva, geográfica, lingüística, etc.), densidad poblacional, diferencias de género y lejanía de las capitales, generalmente centralizadas (Montero & Uccelli, 2020). Mismas que impiden que se generen espacios ideales para la especialización del profesorado, donde se es necesario dedicar menos tiempo a las clases o contratar profesores suplentes, coordinar el inicio del año escolar con los tiempos de estudio e incorporación de lo aprendido de manera efectiva (Jutard, 2018).

Habilidades socioemocionales y manejo de aula del docente de lengua

El aula es el espacio donde se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje y es allí donde se alcanza la convivencia entre los estudiantes y docentes, la cual es la base fundamental para la transmisión de los aprendizajes y el fortalecimiento de las competencias. Una competencia fundamental que se debe alcanzar es la referida a la convivencia: “si el estudiante adquiere ciertas competencias para realizar cualquier tarea en determinada situación educativa, deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en otros espacios que formen parte de su cotidianidad” (Soto, 2020, p. 37).

En ese sentido, el docente deberá desarrollar estrategias para que los estudiantes puedan integrar las normas de manera que respeten las normas que puedan alcanzar en clase, alcanzar un orden en el desarrollo de estas. Asimismo, es importante el desarrollo de estrategias que permitan captar la atención de los estudiantes y evitar que se distraigan, así como establecer rutinas en los estudiantes de manera que se pueda desarrollar las actividades planificadas. Todo ello amerita el desarrollo de las **habilidades socioemocionales** del profesorado: aptitudes personales relacionadas a la gestión de emociones y la ciudadanía plena que le favorezcan al docente en la construcción de climas de aprendizaje favorables, aumentar su motivación, disminuir sus niveles de estrés y posibilitar el rol transformador de la educación (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019). Mismas que les permitirán manejar diferentes situaciones disruptivas como las que analizaremos a continuación.

Ilustración 16 Qué tan difícil es para los docentes de comunicación manejar las siguientes situaciones en el aula



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

Desde un primer análisis, es importante mencionar que existe una tendencia positiva sobre la facilidad del manejo de situaciones en el aula dentro del ámbito rural, siendo que los docentes consideran más sencillo alcanzar el respeto de las normas (en un 70,60%) y evitar las distracciones (69,35%), frente a sus colegas urbanos. Este dato permite considerar que la integración de valores como el respeto y el cuidado de las relaciones en la zona rural es más significativa y vivencial, evidenciándose que los porcentajes, si bien mínimos (entre un 8% y 2%), favorecen a las experiencias en ambientes rurales.

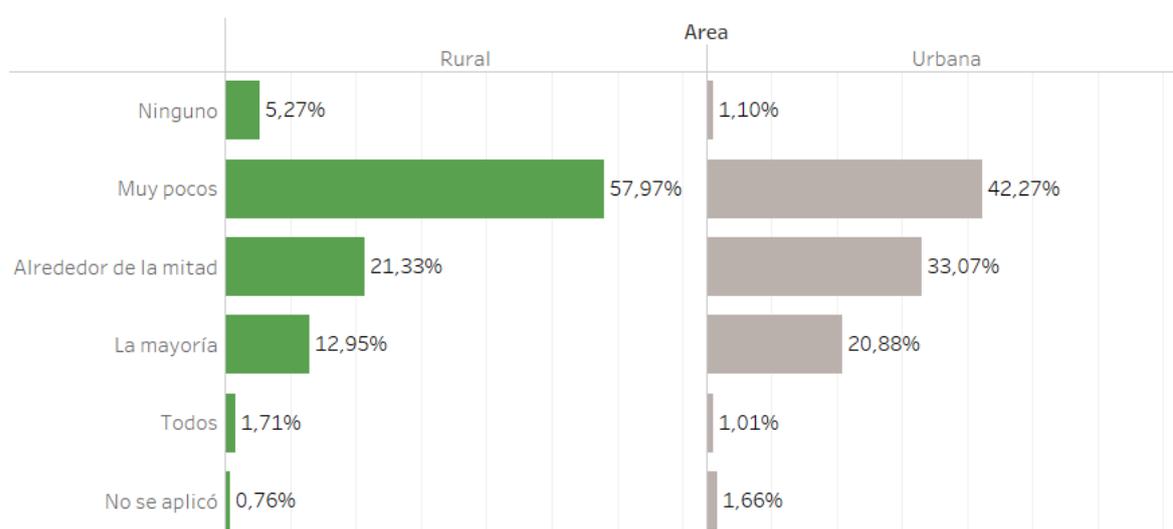
A pesar de ello, es fundamental considerar que los otros tres rubros: manejo de interrupción en clase (74.63%), alcanzar acuerdos para el desarrollo de la clase (71.08%) y establecer las rutinas para el desarrollo de las clases (76.21%), tienen una consideración mínimamente mayor en los docentes del área urbana. Estos establecerían dos aspectos interesantes en fortalecimiento: la capacidad de los docentes para establecer una comunicación eficaz con los estudiantes, y el nivel de estos para poder asumir las responsabilidades o acuerdos alcanzados en aula.

En esa perspectiva, se puede concluir que, en la zona urbana, los docentes han logrado desarrollar estrategias de participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje; mientras que en las zonas rurales ha habido un desarrollo del sentido comunitario del tiempo en clase, lo que favorecería el respeto, escucha y seguimiento de instrucciones.

Estudiantes que alcanzaron los aprendizajes necesarios: un análisis del profesorado de lengua

Los aprendizajes necesarios (también llamados “aprendizajes esperados”), son los objetivos o resultados a los que se aspiran llegar al término de un periodo de formación. “Definir los aprendizajes esperados contribuye a la organización del contenido, a establecer la estrategia didáctica, los métodos evaluativos y los medios y materiales para la realización de una clase activa” (Postgrado UTP, 2020). Son, por lo tanto, guías institucionales y ministeriales para dimensionar los aprendizajes a nivel teórico, actitudinal, procedimental y evaluativo; y de esta manera definir cuando nos encontramos en avance, retroceso o neutralidad para el desarrollo de las competencias, como vemos en el siguiente esquema.

Ilustración 17 Qué porcentajes de estudiantes alcanzaron los aprendizajes necesarios en la evaluación diagnóstica del área de comunicación



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

La Ilustración 17 muestra un panorama desfavorable: solo “muy pocos” estudiantes lograron los aprendizajes necesarios en la evaluación diagnóstica en el área de comunicación, con un 57.97% en área rural, y 42.27 en área urbana. A esto le sigue un importante porcentaje de aulas donde “alrededor de la mitad” (21.33% en área rural y 33.07% en área urbana) alcanzaron los aprendizajes necesarios. Encontramos una tendencia desesperanzadora para el área rural, donde, en un conteo general de cifras de porcentajes, los estudiantes se encuentran atrasados en una diferencia del casi el 40% frente a sus compañeros de las zonas urbanas.

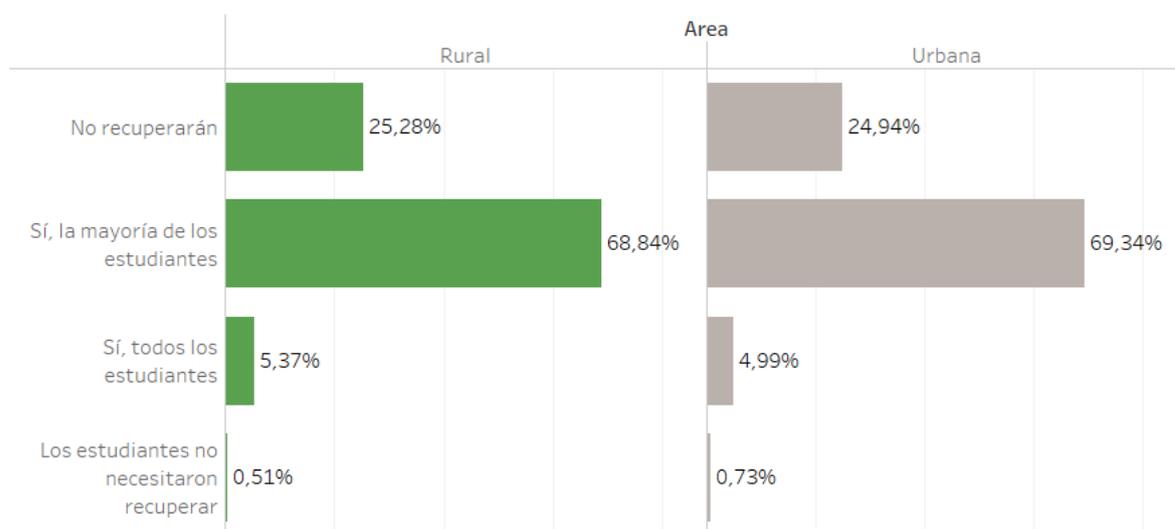
Esto deja constancia del poco manejo de las competencias del área de comunicación en el estudiantado, lo que se traduce en dificultades para seguir avanzando en la materia y consecuencias negativas no solo para el contexto escolar, sino para la vida misma; puesto que las competencias comunicativas (leer, comunicarse oralmente y escribir) son inherentes a la vida cotidiana. Además, su uso pertinente permitiría al estudiante desarrollarse con mayor facilidad en el ámbito académico, laboral y social, tal y como se explicita la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2015). Cabe destacar que, para que este objetivo se cumpla, es preciso que los docentes estén

adecuadamente formados en el trabajo por competencias y la aplicación didáctica-metodológica del enfoque comunicativo para la inserción del estudiantado en el uso del lenguaje en ambientes académicos y no formales o vernáculos (Gràcia et al., 2020; Palomino, 2022).

Estudiantes que podrán recuperar los aprendizajes necesarios: un análisis del profesorado de lengua

Las expectativas docentes son fundamentales en el proceso de aprendizaje. Estas condicionan la relación entre docentes y estudiantes, ya que el docente, sea de manera consciente o inconsciente, transmite sus expectativas de manera verbal o no verbal al estudiantado, llegando a producir desde la responsabilidad, hasta la apatía y el desinterés del estudiantado (Rodríguez, 2012). Estas, por supuesto, no deben ser consideradas de manera aislada a las características del contexto, la intervención del círculo familiar del estudiante, las exigencias institucionales, entre otros factores.

Ilustración 18 Consideración por parte de los docentes de comunicación acerca de si los estudiantes lograrán recuperar aprendizajes a niveles prepandemia



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

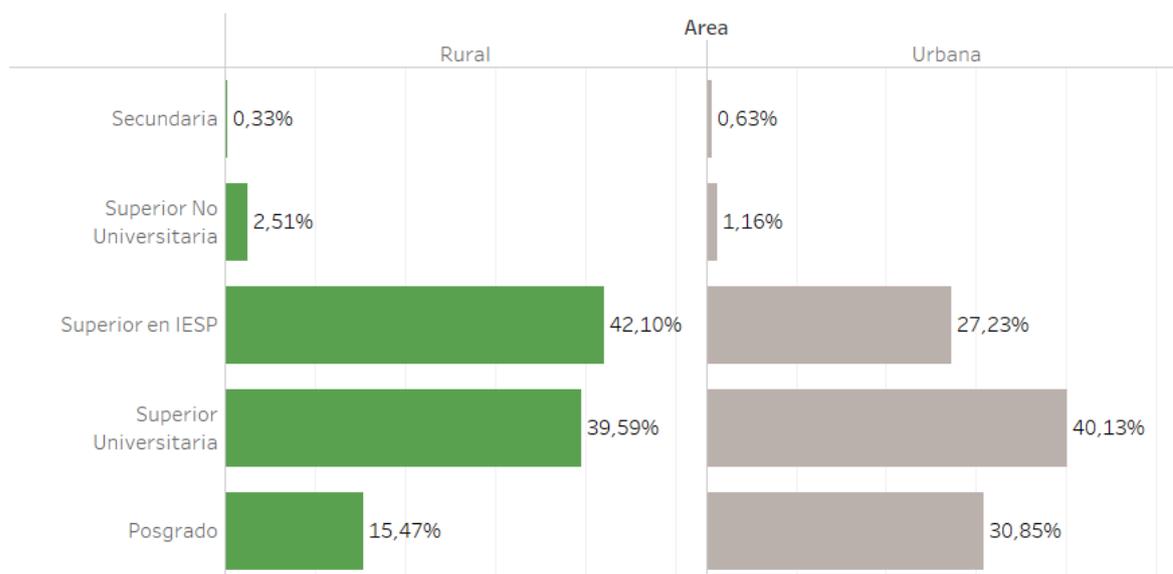
En el caso analizado, vemos que las opiniones recolectadas en la Evaluación Muestral (2023e), arrojan resultados esperanzadores. Observamos que, tanto en la zona urbana como en la zona rural, los docentes consideran que los estudiantes lograrán recuperar aprendizajes a niveles prepandemia. En ambas zonas el porcentaje es bastante alto: 69.34% en el ámbito urbano y 68,84% en el rural. En esta consideración destaca la confianza de los docentes en las estrategias de aprendizaje que utilizarán y la respuesta de los estudiantes ante el uso de esas estrategias; evidenciándose la importancia de fortalecer las competencias de los docentes para que puedan mantener el cuidado, respeto e interés por cada uno de los estudiantes que conforman el aula en su dimensión relacional: “el tratamiento del vínculo entre el docente y los estudiantes mediante interacciones concretas en el aula y la institución educativa, especialmente entre docentes y estudiantes” (Guerrero, 2014, p. 18).

Perspectivas de los y las docentes de ciencia y tecnología: introspección emocional y profesional

Máximo nivel de estudios del profesorado de ciencia y tecnología

A continuación, analizaremos la data presente en la Evaluación muestral (2022), misma que evidencia cierta equivalencia en la formación de los docentes de Ciencia y Tecnología en los contextos rurales y urbanos.

Ilustración 19 Máximo nivel de estudios de los docentes de ciencia y tecnología



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

Es así como existe una cantidad equivalente de docentes con formación universitaria (39.59 % en zona rural y 40.13%), viendo evidencias porcentuales ínfimas. No obstante, en el caso de los Institutos de Educación Superior Pedagógico, encontramos una frecuencia mayor casi en un 15% en el ámbito rural (42.10%), frente a un 27.23% en ámbito urbano; encontrando una tendencia similar a la acontecida en el caso de los docentes de lengua.

De manera parecida, vemos que la adquisición de un posgrado en el ámbito urbano se duplica en comparación con el contexto rural, por lo que se presume que el profesorado se ve afectado por los mismos factores: las características diversas de la educación rural peruana y la inadecuación de espacios ideales para la formación posuniversitaria. Esto afectaría al profesorado en tanto no podría adquirir las competencias necesarias en su ámbito de desarrollo profesional, como lo son la maestría del método científico, el uso de las tecnologías de la información, la elaboración de informes, el análisis de resultados, la elaboración de proyectos relacionados a la biodata y recursos de la comunidad, etc.

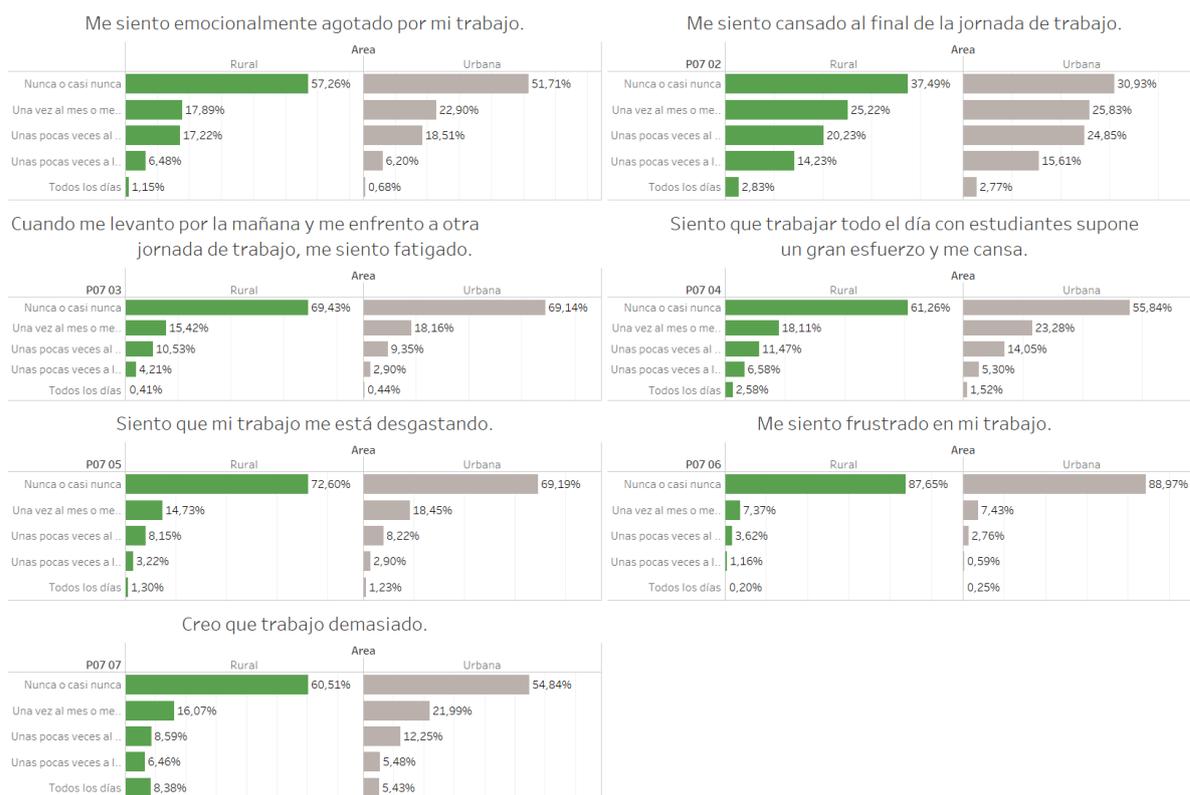
Altibajos emocionales en el profesorado de ciencia y tecnología

La introspección (también catalogada como “metacognición”), es la mirada hacia el interior de una persona. De carácter reflexivo, es una actividad de suma importancia en el quehacer docente, pues complejiza la transmisión del conocimiento, así como las

estrategias y prácticas evaluativas en tanto se identifica al docente como un sujeto activo y consciente de su persona.

La introspección se convierte, entonces, en una herramienta movilizadora para el crecimiento profesional, la actualización, y el retorno a la persona con sus propios talentos e inseguridades. Además, es un componente conductor para las diversas responsabilidades del profesorado, tales como el dominio disciplinar y didáctico, el manejo de grupo, la gestión institucional, y el retomar el control de sus objetivos personales.

Ilustración 20 Frecuencia con que los docentes sienten las siguientes emociones



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

Esta clase de aspectos se evidencian en la Ilustración 20, frecuencia con que los docentes sienten las siguientes emociones. Lo primero que salta a la vista es que existe una fuerte tendencia profesional a no sentir su trabajo “como una carga” (docentes que marcaron las opciones “nunca casi nunca”). Es decir, existe una predisposición al trabajo tanto en contextos rurales y urbanos con diferencias porcentuales mínimas. La tendencia se repercute en casi todas las opciones, lo que evidenciaría una mejora considerable respecto a las percepciones del profesorado durante la pandemia, quienes denunciaron estar expuestos a altos niveles de estrés, ansiedad, obesidad o depresión (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2022, p. 9).

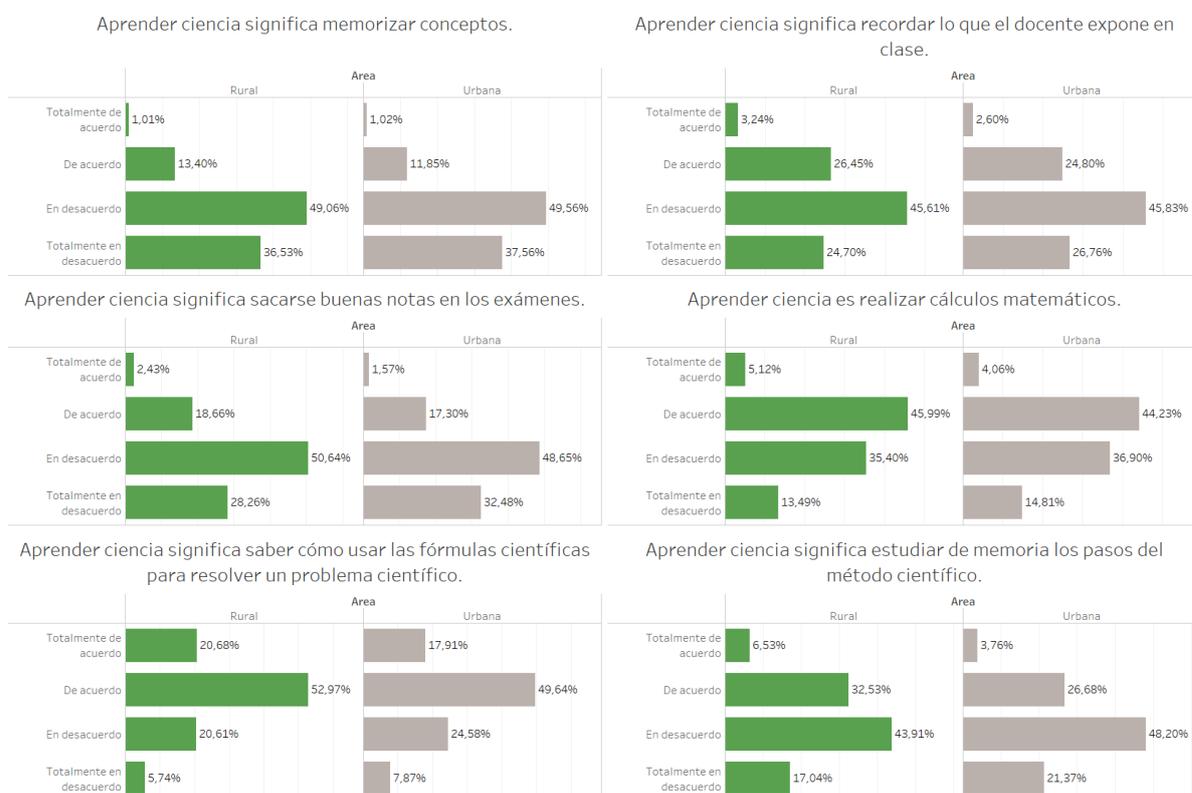
Asimismo, algo a resaltar es que la opción “creo que trabajo demasiado...”, es la que tiene mayor frecuencia en ambos contextos (8,38% en rural y 5,43% en urbano), siendo que el profesorado percibe esta carga laboral “todos los días”. Esto evidencia un aumento y complejidad de las responsabilidades del profesorado que escapan del aula

de clases, como la atención a padres de familia, la intervención en actividades administrativas, la planificación, elaboración y corrección de materiales, entre otros. No obstante, realizando un cruce con ambas frecuencias de respuestas, vemos que existe un motivo mayor que aminora esta carga de trabajo, presumiblemente la vocación y/o los beneficios institucionales.

Perspectiva del profesorado de ciencia y tecnología sobre el aprendizaje científico

Se define al aprendizaje científico como el proceso al uso de estrategias basadas en comprobaciones y evidencias que permitan confirmar o refutar un principio, vinculado principalmente con aquello que se conoce como el método científico. En ese sentido, vemos que “el aprendizaje científico fomenta el conocimiento verídico de los hechos, ya que la ciencia está sustentada en comprobaciones y evidencias de que cierto hecho funciona” (Euroinnova, 2023).

Ilustración 21 Grado de acuerdo sobre las afirmaciones del aprendizaje científico



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

Desde una aproximación conceptual, podemos considerar que el cuadro evidencia un cambio de paradigma, puesto que el aprendizaje científico ya no se vincula con el memorizar conceptos. Tanto en la zona rural (49,06%), como en la zona urbana (49,56%), la mayoría de docentes muestra un amplio porcentaje de desacuerdo a esta premisa; así como a orientar el aprendizaje científico con el recuerdo de la exposición del docente. Esto evidencia que los docentes van integrando el enfoque por competencias en el desarrollo del área. Asimismo, asociar el aprendizaje científico con

obtener buenas notas en los exámenes muestra un porcentaje de desacuerdo tanto en la zona rural con un 50.64%, y en la zona urbana con un 48.65%.

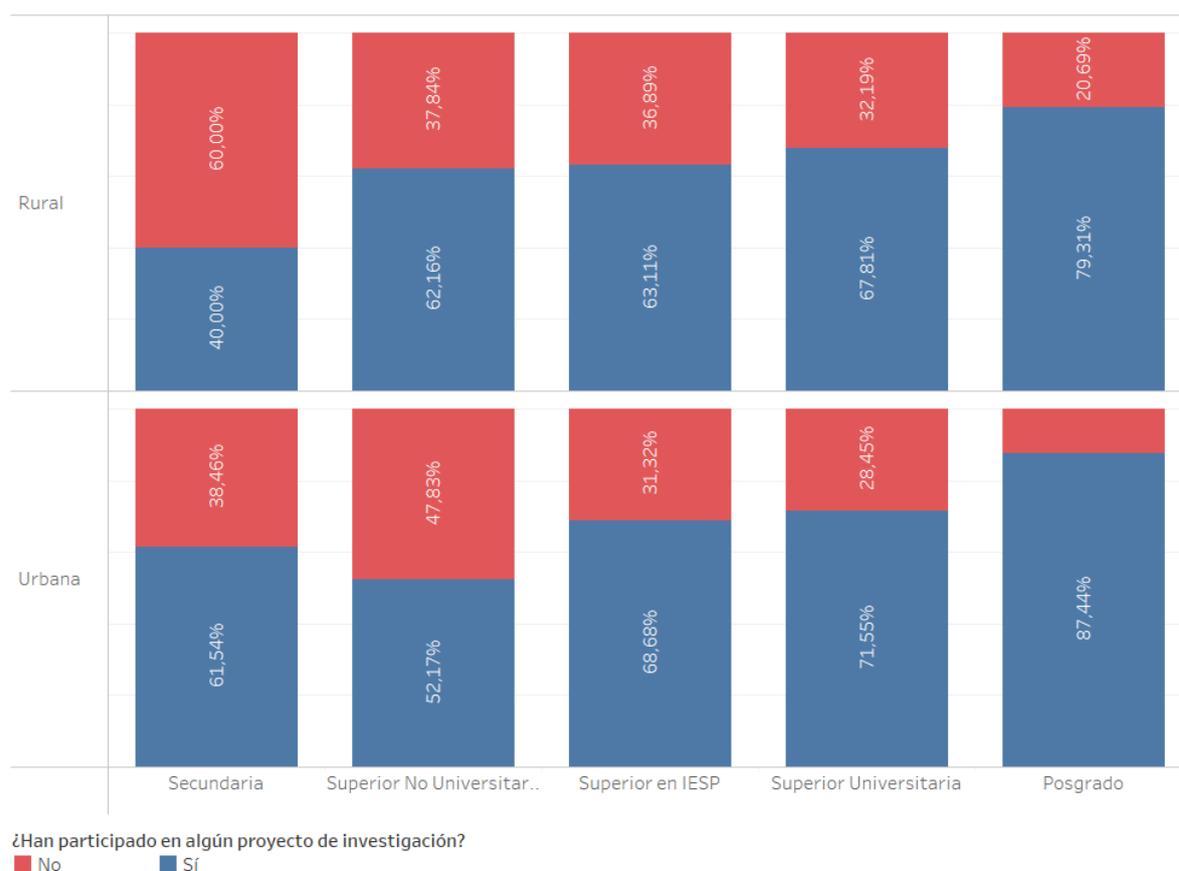
Los resultados contrastan con las premisas “aprender ciencia significa saber cómo usar las fórmulas científicas para resolver un problema científico” y “aprender ciencia es realizar cálculos matemáticos”. Se observa un alto porcentaje de docentes que están de acuerdo con esta afirmación: 45,99% en la zona rural, y 44.23% en la urbana; lo que demuestra el reconocimiento del vínculo que existe entre el método científico y el uso del cálculo matemático, la relación entre las matemáticas y los aprendizajes científicos.

El siguiente cuadro, sobre el aprendizaje científico y su relación con el uso de fórmulas, muestra también una inclinación desfavorable en ambos contextos. Este resultado expresaría la capacidad del profesorado de abrir posibilidades al método científico y relacionarlo a los procesos y búsqueda de soluciones que impliquen otras formas de comprender la solución de problemas. El cuadro que cierra esta parte del diagnóstico a los docentes está vinculado a los aprendizajes científicos con el uso de la memoria, muestra su desacuerdo en un 43.91% de docentes del área rural y un 48.20% de docentes del área urbana, lo que refuerza el cambio de paradigma en la educación y la importancia de consolidar y afianzar la propuesta del enfoque por competencias.

Frecuencia de participación en proyectos de investigación

En los últimos años el Ministerio de Educación viene promoviendo la participación del profesorado en proyectos de investigación vinculados directamente con la educación desde diversas áreas. En un documento de trabajo, el (FONDEP, 2019) señalaba que “al investigar nos acercamos al mundo desde nuestra práctica. Construimos nuevos conocimientos en forma colaborativa, poniendo a los estudiantes al centro y a los docentes (...) como los facilitadores de los procesos educativos que buscamos transformar” (p. 8). Desde esta perspectiva, la investigación juega un rol fundamental en la propuesta educativa que busca los cambios significativos al interior de la comunidad; algo que, idealmente, debería darse en todos los niveles y contextos educativos en tanto se realice en la búsqueda de la mejora de los aprendizajes y el desarrollo social. Después de todo, es mediante la investigación que el estudiantado construye la habilidad de análisis y evaluación crítica para la toma de decisiones basadas en la evidencia y razonamiento lógico (Universidad de Costa Rica, 2023).

Ilustración 22 Participación en algún proyecto de investigación.



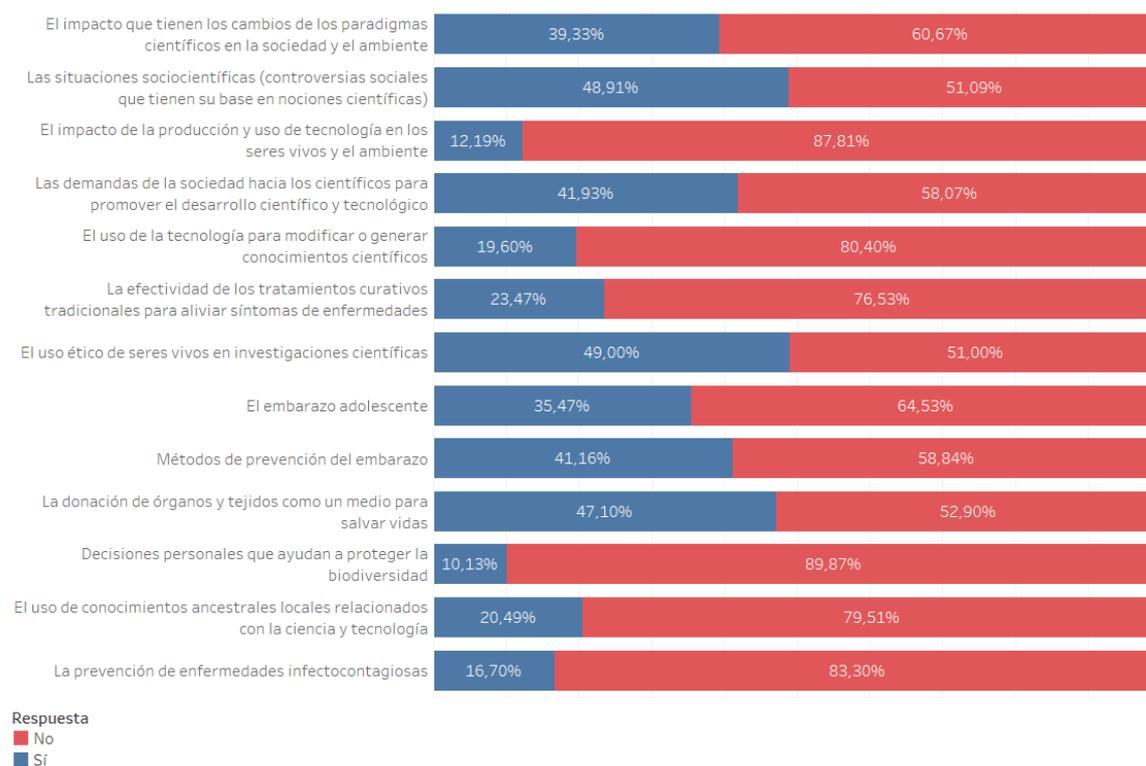
Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

En ese sentido, es importante considerar el porcentaje de docentes que participan en proyectos de investigación, concentrándose la mayor frecuencia en la educación superior universitaria y en el nivel de posgrado. Esta estadística muestra un hecho fundamental: la capacidad de los docentes de complejizar su preparación profesional para un mejor desenvolvimiento en sus áreas de trabajo. Los resultados evidencian, además, el seguimiento de la tendencia desfavorable para la educación rural, superando en todos los niveles de formación al porcentaje del profesorado que no participa en proyectos de investigación a excepción de la educación superior no universitaria (poco más del 62% frente al 52,17% en el ámbito urbano), debido, probablemente, a la cercanía del estudiantado con los conocimientos científicos-empíricos propios de la vida en regiones llenas de diversidad, tradiciones, leyendas locales, ciclos de siembra, entre otros.

Indagación sobre los temas trabajados en clase

Los patrones de enseñanza temáticos son estrategias de trabajo fundamentales en el desarrollo de los ciclos escolares y de educación superior. Impiden al docente desorientarse del qué, por qué, para qué y cómo del curso, afianzándose también la confianza en sus labores, así como el sentido del curso alineándose (o no) con las demandas curriculares. En el análisis de estas pautas nos permiten visualizar, asimismo, la (des)actualización de los contenidos e incentivar sustitutos de mejora que se adapten al contexto global, local y regional del estudiantado.

Ilustración 23 Se han trabajado los siguientes temas en clase de ciencia y tecnología.



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

En este caso en particular, llama la atención los resultados obtenidos respecto a los temas trabajados en el área de ciencia y tecnología. Lo que evidencia el cuadro número 09 es el interés que ha surgido en el aula o en los diálogos entre el docente y las necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, es bueno considerar que los temas que tienen un alto porcentaje de aplicación fueron “situaciones sociocientíficas” (48.91%) y “demandas sociales hacia los científicos” (41.93%). De igual manera se ve un porcentaje alto de uso las temáticas relacionadas al uso ético de las ciencias, tanto en la medicina como en la experimentación. Podemos colegir que los temas abordados en el área relataron la relación entre las ciencias, la ética y su importancia en la satisfacción de las necesidades humanas, por lo que existe un interés por tratar temas de ciencia y tecnología que se refieren al uso de la ciencia en relación con la condición humana mientras los docentes puedan plantear situaciones significativas que posibiliten el diálogo.

Perspectivas de los y las docentes de matemática: expectativas y recuperación de los aprendizajes

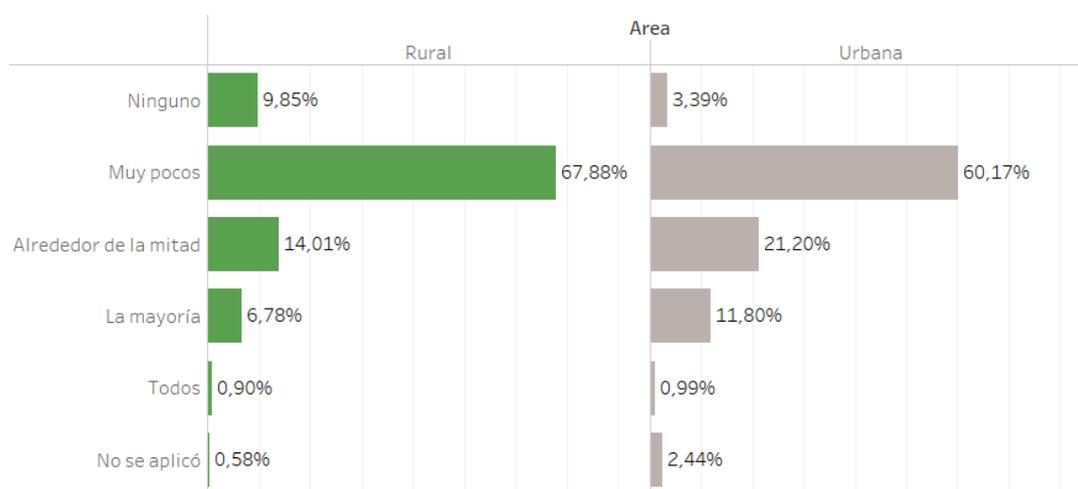
Estudiantes que alcanzaron los aprendizajes necesarios: un análisis del profesorado de matemática

En la más reciente prueba PISA (Ministerio de Educación, 2023a), se define a la competencia matemática como:

La capacidad de una persona para razonar matemáticamente y para formular, emplear e interpretar las matemáticas con el propósito de resolver problemas en una variedad de contextos del mundo real (...), conocer el rol que tiene la matemática en el mundo y a emitir juicios y tomar decisiones adecuadamente (p. 30).

Es decir, es una competencia que espera que el estudiantado se apropie de los conocimientos lógico-matemáticos, los transforme y reformule conforme a sus necesidades. Esto la hace merecedora a que, a nivel global, sea considerada como la competencia que más desafíos presenta para su desarrollo. Situación que se repite en el contexto peruano, como lo evidencia la siguiente ilustración:

Ilustración 24 Qué porcentaje de estudiantes alcanzaron los aprendizajes necesarios en la evaluación diagnóstica del área de Matemáticas.



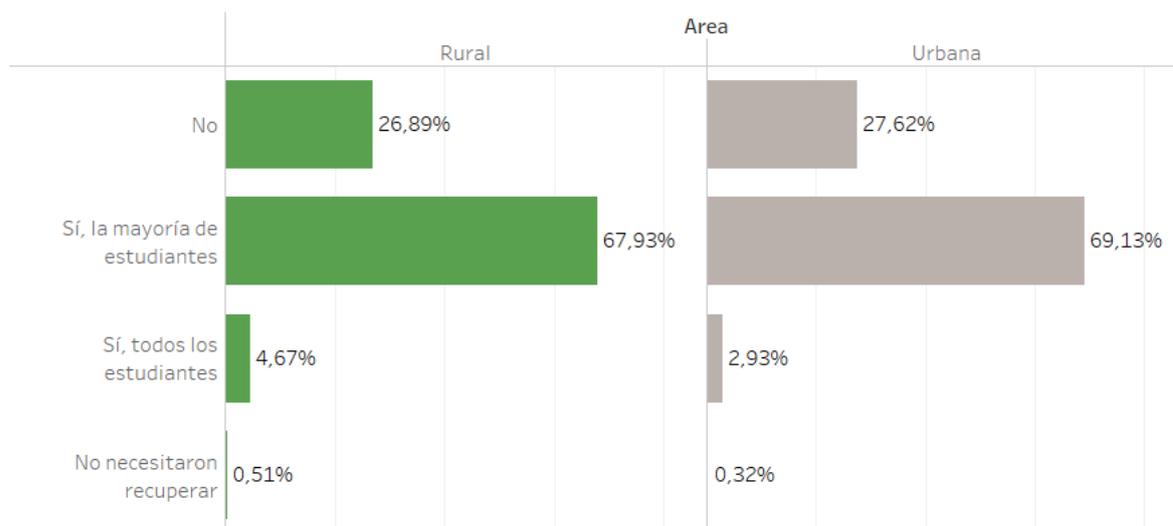
Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

Frente a la pregunta “¿Qué porcentaje de estudiantes alcanzaron los aprendizajes necesarios en la evaluación diagnóstica del área de Matemáticas?”, el esquema nos muestra un escenario desfavorable para ambos contextos, pues solo “muy pocos” estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados: 67.88% en el área rural, y 60.17% en el área urbana. Le siguen cifras también alarmantes cercanas al 20% de zonas donde “alrededor de la mitad” de estudiantes alcanzados los aprendizajes deseados (14.02 en área rural y 21.20 en el área urbana). Todo esto deja en evidencia la magnitud de la brecha educativa existente no solo a nivel nacional, sino entre los contextos urbano y rural en la recuperación de los aprendizajes prepandemia, mismos que evidenciaron un aumento de 13 puntos en el área de matemática (400) frente con los resultados PISA 2015 (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2019).

Estudiantes que podrán recuperar los aprendizajes necesarios: un análisis del profesorado de matemática

Como se mencionó en anteriores secciones, las expectativas del profesorado sobre sus estudiantes es un factor clave en el desarrollo de los aprendizajes. Especialmente en un área con resultados diagnósticos tan desesperanzadores, “recuperar el tiempo perdido” (Castro, 2023) se vuelve una tarea que resulta difícil, más el reto no es solamente apelar a los aprendizajes ya existentes, sino a los compromisos profesionales elaborados por cada maestro en su contexto específico para construir aprendizajes sobre una base poco desarrollada; siendo el caso peruano uno que evidencia una percepción positiva del desarrollo de la competencia matemática en el grupo estudiantil de las zonas rurales y urbanas.

Ilustración 25 Consideración por parte de los docentes de matemática acerca de si los estudiantes lograrán recuperar aprendizajes a niveles prepandemia.



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023a

Vemos que, en contraposición a la anterior ilustración, esta se caracteriza por un sentido de confianza de los docentes a sus estudiantes logren recuperar los aprendizajes “perdidos” durante la pandemia, siendo “Sí, la mayoría de los estudiantes”, el ítem preponderante con un valor de 67.93% en el área rural y 69.13% en el área urbana, frente a una negativa rotunda menor al 30% en ambos contextos. Esto podría deberse a un creciente nivel de confianza y seguridad dentro del profesorado debido al regreso a la “normalidad” en un ambiente institucional estable postpandemia, el aumento de las oportunidades de capacitación virtual, la autovaloración positiva, el fomento de recursos curriculares contextualizados, entre otros.

Conclusiones

La sección abarca múltiples aspectos del panorama de los docentes en Perú, enfocándose en las áreas de lengua, ciencia y tecnología, y matemáticas. A continuación, se presenta una síntesis de las conclusiones y una reflexión final que integra los hallazgos clave de cada sección:

1. **Lengua:** Se ha destacado la relevancia de la comunicación efectiva y las habilidades socioemocionales en la enseñanza del idioma. Se resalta la importancia de una formación docente continua, que no solo enfatice el conocimiento académico, sino también el desarrollo de habilidades esenciales para fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y receptivo. Además, se observa una diferencia notable en los niveles educativos de los docentes entre áreas rurales y urbanas, lo que sugiere la necesidad de políticas educativas inclusivas y adaptativas que aborden estas diversidades.
2. **Ciencia y Tecnología:** La formación y las emociones de los docentes en ciencia y tecnología reflejan un panorama mixto. Mientras que existe una predisposición positiva hacia la enseñanza, también se reconoce una carga laboral significativa. Se observa un cambio en los enfoques pedagógicos hacia métodos más basados en la evidencia y el pensamiento crítico, y una participación activa en proyectos de investigación que resulta crucial para el desarrollo profesional y la innovación educativa.

3. **Matemáticas:** En matemáticas, aunque existe una brecha significativa en los aprendizajes necesarios, especialmente en áreas rurales, los docentes muestran un optimismo considerable sobre la capacidad de los estudiantes para recuperar los aprendizajes perdidos. Este optimismo se basa en factores como el regreso a la normalidad postpandemia y el fortalecimiento de los recursos curriculares.

Los hallazgos de esta investigación resaltan la complejidad del panorama educativo en Perú, marcado por desafíos en la enseñanza y el aprendizaje, pero también por un compromiso evidente de los docentes para superar estos obstáculos. Es crucial mantener altas expectativas y una actitud positiva, así como adaptar las estrategias educativas a las realidades cambiantes y diversas de cada contexto. La formación docente continua, el apoyo al bienestar emocional y profesional, y la promoción de enfoques pedagógicos innovadores son esenciales para mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro. La educación, en todas sus formas, debe ser vista como un proceso dinámico y adaptable, capaz de responder a las necesidades y potencialidades de cada estudiante y comunidad.

Perfil directivo en IIEE a partir de la Evaluación Muestral 2022

De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley N° 28044 Ley General de Educación, 2003), en su artículo 55, el director, además de ser la máxima autoridad de la IE, es “responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo”. Asimismo, el Marco de Buen Desempeño del Directivo (Minedu, 2014) plantea como dominios organizadores de las competencias de los directivos “la gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes” y “la orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes” (p.35), con lo cual queda subrayada, como “ideal normativo” (Cuenca & Cáceda, 2017), la relevancia del liderazgo pedagógico del directivo. Esto supone, siguiendo a Weinstein (como se citó en Cuenca y Cáceda, 2017), la búsqueda del desarrollo permanente de los docentes a través de la creación de comunidades de aprendizaje caracterizadas por la retroalimentación entre los docentes y con un liderazgo educativo que promueva e institucionalice estos espacios. Implica, además, el ejercicio de “un liderazgo distribuido, más democrático, propio de la organización y no de un individuo en particular” (Cuenca y Cáceda, 2017, p. 13).

La investigación internacional sobre el liderazgo del directivo ha evidenciado que “De todos los factores que contribuyen a lo que aprende el alumnado en la escuela... la dirección de los centros educativos escolares es el segundo en importancia, solo por detrás de la enseñanza impartida en el aula” (Equipo del Informe de Seguimiento en el Mundo, 2023, p. 3); así como la particular relevancia del rol directivo en los contextos que experimentan mayores dificultades (Equipo del Informe de Seguimiento en el Mundo, 2023).

En ese mismo sentido, Freire y Miranda (2014), subrayan que, en el marco de los estudios sobre eficacia escolar, el liderazgo escolar y su asociación con el rendimiento escolar, constituye un factor de particular relevancia para la mejora de la calidad educativa. Asimismo, Cuenca y Cáceda (2017), citando a Murillo y Román, señalan que “la investigación constata la existencia de una relación significativa, aunque indirecta, entre el tipo de desempeño de los directores y el de los estudiantes” (p.6).

Entre los hallazgos respecto al papel de los directivos en el Perú, Freire y Miranda (2014), en un estudio realizado en IES del ámbito urbano, encontraron que “el liderazgo del director estaría afectando principalmente a los niños de bajo rendimiento, así como a los de rendimiento promedio” (p.48); lo cual podría obedecer a que “en condiciones desfavorables, el rendimiento puede ser más sensible a pequeños cambios en las políticas implementadas en la gestión escolar”.

Otro estudio, que muestra evidencia sobre la relevancia del rol del director es el realizado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación a partir de los datos obtenidos en el marco de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2014). En este estudio, a partir de un cuestionario aplicado a directores del nivel primaria, se encontró que, en las escuelas estatales, no estatales, urbanas y rurales, hay un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio cuando su escuela está a cargo de un director con un perfil de liderazgo ubicado en el nivel medio o alto (Ministerio de Educación, 2018).

No obstante, por otro lado, Cuenca y Cáceda (2017), a partir de un estudio sobre los directivos escolares en el Perú, sostienen que “la función administrativa es preponderante y que el tiempo dedicado a la función de liderazgo pedagógico está por debajo del promedio latinoamericano”. Además, señalan que, de acuerdo con datos del Censo escolar 2012 -2015, el 63% de los directores de secundaria tenía sección a su cargo, con lo cual su dedicación a las tareas inherentes a su cargo se ve limitada. Lo anterior, entre otros aspectos, los lleva a plantear la necesidad de conocer más acerca de las prácticas de los directores y así estar en condiciones de construir un rol directivo pertinente a las necesidades del país (Cuenca y Cáceda, 2017).

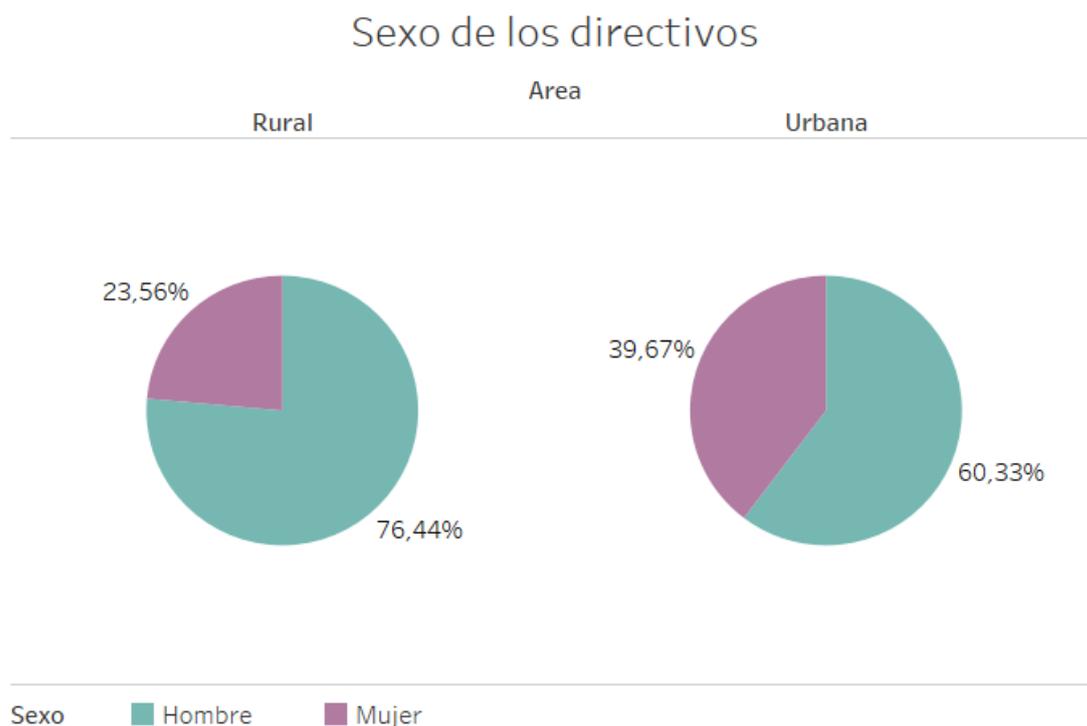
En el caso del Perú, no abundan los estudios sobre el liderazgo directivo (Freire & Miranda, 2014; UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2014), y menos aún en el ámbito específico de las IE del ámbito rural. Por ello, consideramos que es urgente colocar en la agenda de la investigación educativa preguntas relacionadas a las características y estrategias de los directivos que podrían fortalecer o limitar una gestión escolar centrada en la formación integral de los y las estudiantes, en particular en aquellos contextos que históricamente han presentado brechas de aprendizaje, como por ejemplo la educación en el ámbito rural.

De allí que, el propósito principal de este apartado sea visibilizar algunos aspectos relacionados a los directivos de IE de secundaria del área rural con la finalidad de identificar algunos elementos sobre los que hay que prestar especial atención para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico en las IE de secundaria rural.

Para este fin, se ha seleccionado algunos de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a directivos de IE cuyos estudiantes de segundo grado de secundaria participaron en la Evaluación Muestral 2022 (UMC-MINEDU, 2023a).

Sexo

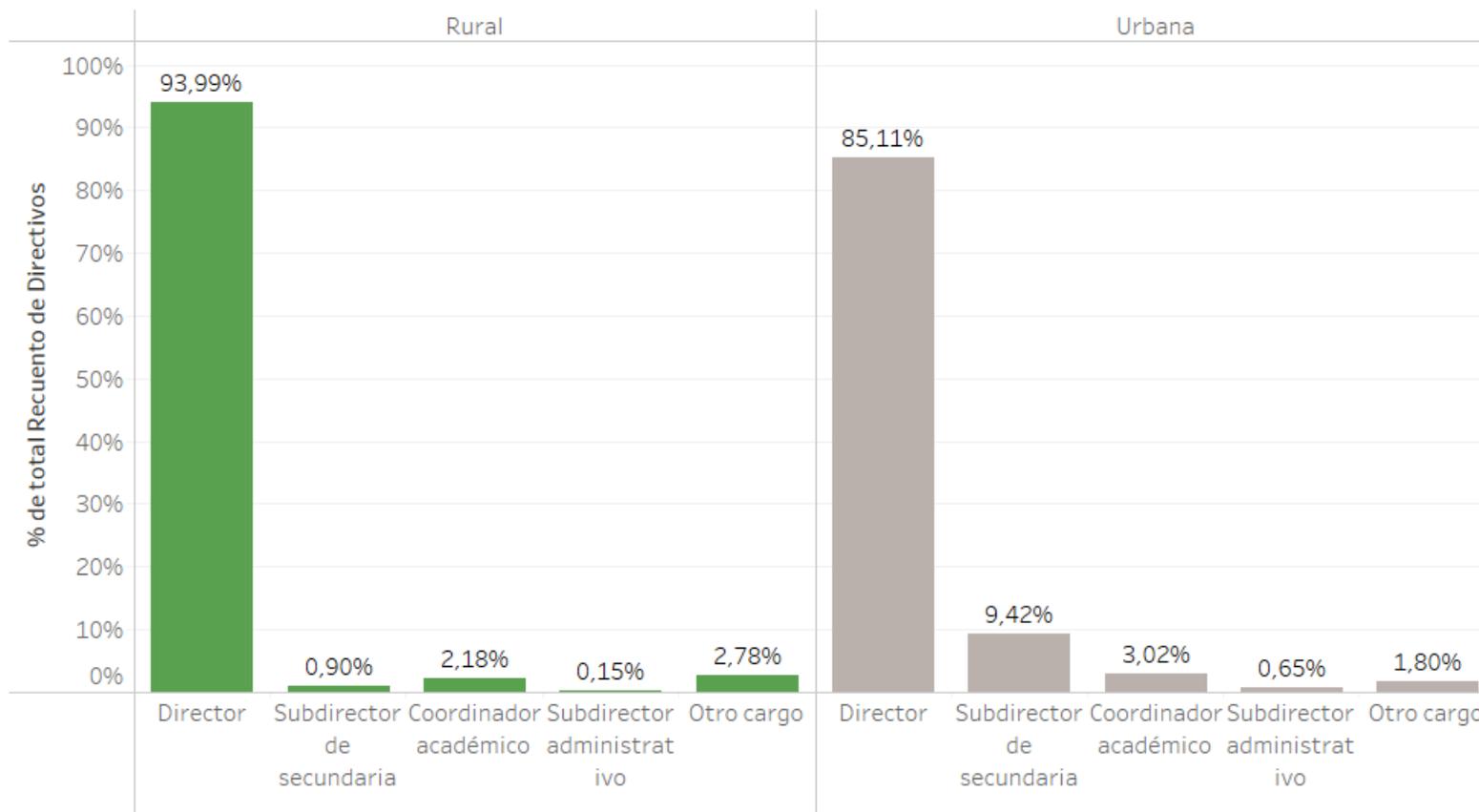
De acuerdo con la información de la EM 2022, en la Ilustración 26 se observa que en tanto en el ámbito urbano como en el ámbito rural, el porcentaje de directivos de sexo masculino es superior al porcentaje de directivos de sexo femenino. No obstante, en el ámbito rural la diferencia entre el porcentaje de directivos hombres y mujeres es mayor que en el ámbito urbano en más de quince puntos porcentuales. Este dato contrasta con los datos acerca de la población de directivos a nivel nacional reportada por el INEI (2019): en el ámbito rural 47% de los directores son hombres y 53% son mujeres. En ese sentido sería relevante explorar qué razones podrían explicar una mayor presencia de directivos hombres en las IE de la secundaria rural.



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023e

La Ilustración 27 proporciona aportes interesantes sobre la distribución de **cargos ocupados** por directivos en IIEE de Perú, según los resultados de la evaluación muestral. El cargo predominante es el de Director, siendo más notorio en entornos rurales con un 93.99%, mientras que en áreas urbanas alcanza el 85.11%. Esto destaca la importancia central del rol del director en la gestión educativa peruana. Por su parte, la presencia de Subdirectores de secundaria es significativamente mayor en áreas urbanas (9.42%) en comparación con las rurales (0.90%), indicando una posible diferencia en las estructuras organizativas y las responsabilidades de liderazgo entre los contextos. Los Coordinadores académicos y Subdirectores administrativos muestran una tendencia similar, siendo más pronunciada su presencia en IEs urbanas, sugiriendo una mayor diversificación de roles en estos entornos. En ese sentido, estos datos resaltan la necesidad de comprender las dinámicas específicas de liderazgo educativo en contextos rurales y urbanos para informar estrategias efectivas de mejora educativa. La distribución de cargos proporciona una base para abordar las necesidades específicas de cada contexto, reconociendo la diversidad de responsabilidades y desafíos que enfrentan los directivos de las IIEE en Perú.

Ilustración 27. Cargo que ocupan los directivos dentro de la IE

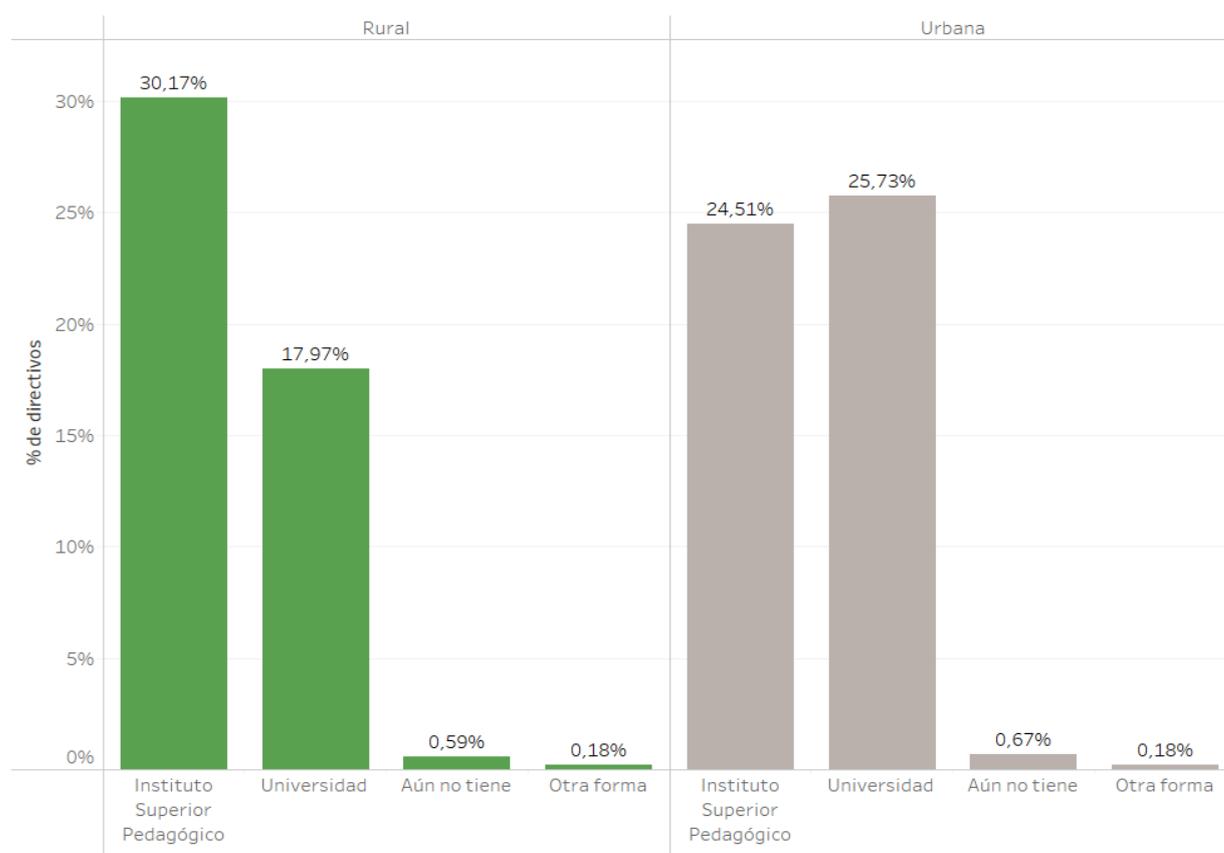


Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023e

Obtención del título pedagógico

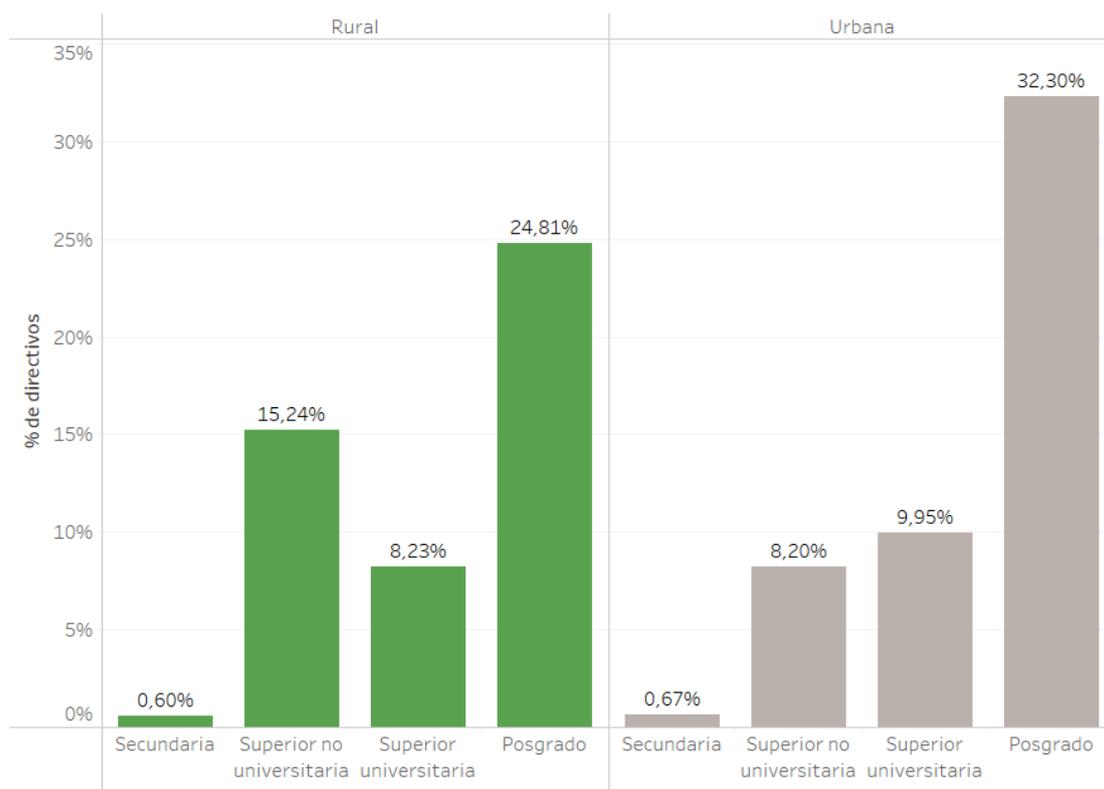
Un poco más del 50% de directivos en total obtuvieron su título pedagógico en un ISP, lo cual guardaría correspondencia con el predominio de docentes de secundaria que obtuvieron el título en un ISP, tanto en el ámbito rural como urbano, según la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria aplicada por el INEI en el año 2021 (INEI, 2021). No obstante, en el ámbito rural, el porcentaje de directivos con título pedagógico de un ISP es aproximadamente cuatro puntos porcentuales superior al porcentaje de directivos con título de una ISP en el ámbito urbano. En el caso de los directivos que obtuvieron su título pedagógico en una universidad, el porcentaje en el ámbito rural es casi ocho puntos porcentuales por debajo del porcentaje en el ámbito urbano.

Ilustración 28 Porcentaje de directivos según institución en la que obtuvieron su título pedagógico en las áreas urbano y rural



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023e

Ilustración 29 Máximo nivel educativo de los directivos



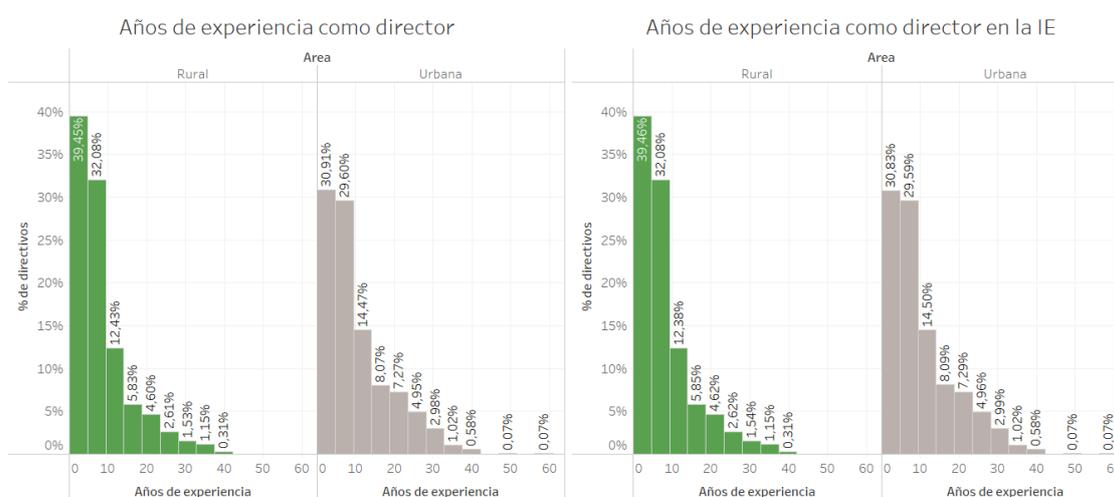
Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023e

La Ilustración 29 muestra una visión detallada del **máximo nivel** educativo alcanzado por los directivos en IIEE. Se destaca que el grupo más significativo en ambos entornos, rural y urbano, posee estudios de posgrado, representando un considerable 24.81% en áreas rurales y un 32.30% en áreas urbanas. Esta tendencia sugiere una proporción sustancial de directivos con una formación académica avanzada, lo que podría impactar positivamente en la toma de decisiones estratégicas y en el desarrollo educativo. Por otro lado, es interesante observar que el nivel de educación superior no universitaria es más prevalente en entornos rurales (15.24%) en comparación con los urbanos (8.20%). La diferencia en el porcentaje de directivos con educación superior universitaria entre áreas rurales (8.23%) y urbanas (9.95%) es relativamente menor, pero sugiere que, en ambos contextos, existe una proporción significativa de directivos con formación universitaria. En general, se resalta la heterogeneidad en los niveles educativos de los directivos de las IIEE en Perú y subrayan la importancia de considerar esta diversidad al diseñar políticas educativas que busquen fortalecer el liderazgo y la calidad educativa en diferentes contextos.

Número de años de experiencia como director

Como se muestra en la Ilustración 30 Figura XX, tanto en el ámbito urbano como rural, el mayor porcentaje de directivos tiene experiencia como director a lo largo de su carrera entre cero a cinco años; seguido, en segundo lugar, por los directivos con experiencia entre cinco a diez años. No obstante, en el ámbito rural el porcentaje de directivos entre cero a cinco años de experiencia supera en aproximadamente en ocho puntos porcentuales al porcentaje de directivos del ámbito urbano con el mismo número de años de experiencia. Una tendencia similar se observa en los datos relacionados con los años de experiencia como director de la IE en la que labora en la actualidad.

Ilustración 30. Años de experiencia de los directores, en total y en la Institución Educativa actual



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023e

Podría ser relevante profundizar en el análisis de información vinculada al respecto, si se tiene en cuenta hallazgos como los del estudio realizado por León et al. (2021) en IIEE públicas de educación secundaria en el ámbito urbano. En este estudio se encontró que, entre otros factores, un incremento de una desviación estándar en los años de experiencia del director en la escuela reduce el puntaje en el rendimiento de matemática. En ese sentido, convendría explorar las ventajas y limitaciones que en las escuelas secundarias del ámbito rural puede tener el número de años de experiencia de los directivos en tanto podría tener alguna vinculación con cierto nivel de experticia, pero, al mismo tiempo, con determinados rasgos del enfoque pedagógico adquirido durante su formación inicial y en servicio.

Respecto de las prácticas docentes

La Ilustración 31 ofrece una perspectiva interesante sobre las **prácticas** de los docentes en IIEE en Perú, según los resultados de una evaluación muestral. Veamos algunos puntos claves:

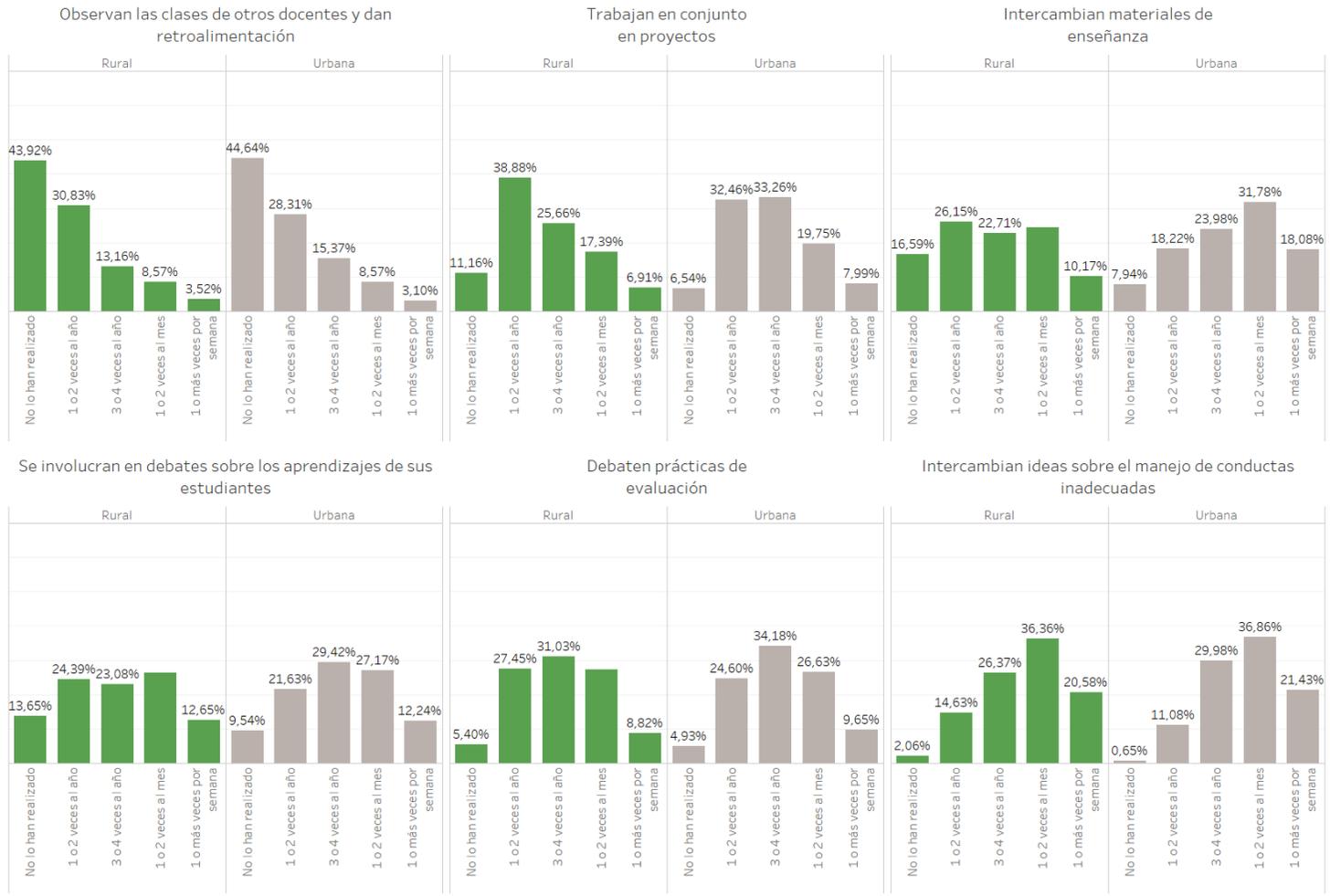
- Observan las clases de otros docentes y dan retroalimentación:
 - La mayoría de los docentes, tanto en entornos rurales como urbanos, no han realizado esta práctica (43.92% en entornos rurales y 44.64% en entornos urbanos).

- De todas las prácticas sobre las que se preguntó, esta fue la que tuvo mayor porcentaje en la opción "nunca".
- Trabajan en conjunto en proyectos:
 - La nula colaboración en proyectos es más común en entornos rurales (11.16%) que en entornos urbanos (6.54%).
- Intercambian materiales de enseñanza:
 - La frecuencia de intercambio de materiales de enseñanza es más alta en entornos urbanos en comparación con rurales.
 - Aproximadamente un 16.59% de docentes en entornos rurales no han realizado este intercambio, mientras que en entornos urbanos solo un 7.94% no lo ha hecho.
- Se involucran en debates sobre los aprendizajes de sus estudiantes:
 - La participación en debates sobre los aprendizajes de los estudiantes varía.
 - Un porcentaje considerable de docentes, en ambas áreas, participa en debates 1 o más veces por semana. En este aspecto, las frecuencias son heterogéneas y, en conjunto, se concentran en 1 a 2 veces al año y 2 a 4 veces al año.
- Debaten prácticas de evaluación:
 - La mayoría de los docentes participa en debates sobre prácticas de evaluación, independientemente del entorno.
 - La frecuencia es variada, con un porcentaje significativo debatiendo 3 o 4 veces al año.
- Intercambian ideas sobre el manejo de conductas inadecuadas:

La frecuencia con la que los docentes intercambian ideas sobre el manejo de conductas inadecuadas es heterogénea tanto en el ámbito rural como en el sector urbano. En ambos casos, el mayor porcentaje de respuestas se ubican entre una a dos veces al mes, seguido por tres a cuatro veces al año. Solo aproximadamente 21% de directores, tanto del ámbito urbano como rural, indican que los docentes realizan este intercambio de ideas una o más veces por semana.

Ilustración 31 Frecuencia con que los docentes realizan las siguientes prácticas

Frecuencia con que los docentes realizan las siguientes prácticas



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023e

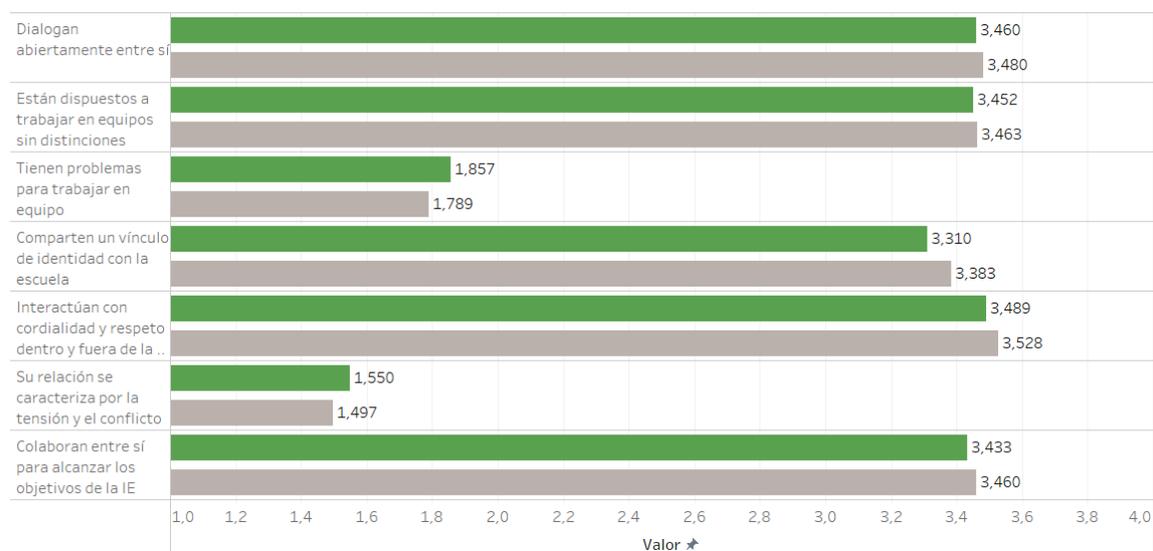
Percepción de los directivos sobre la forma de interacción docente en las IIEE

La Ilustración 32 nos da resultados detallados de la **percepción** de los directivos sobre la forma en que los docentes interactúan en IIEE en entornos rurales (representados en verde) y urbanos (representados en plomo) en Perú. Aquí hay algunas observaciones clave:

- Dialogan abiertamente entre sí:
 - La puntuación en este criterio es relativamente alta en ambos entornos, sugiriendo que los directivos perciben que los docentes tienden a dialogar abiertamente entre sí, siendo ligeramente más alta en entornos urbanos.
- Están dispuestos a trabajar en equipos sin distinciones:
 - Los directivos perciben que los docentes en ambos entornos están dispuestos a trabajar en equipos sin distinciones, y las puntuaciones son bastante cercanas.
- Tienen problemas para trabajar en equipo:
 - La percepción de los directivos indica que hay menos problemas para trabajar en equipo en entornos rurales en comparación con los urbanos, aunque ambas puntuaciones son relativamente bajas.
- Comparten un vínculo de identidad con la escuela:
 - En general, los directivos perciben que los docentes comparten un vínculo de identidad con la escuela, siendo ligeramente más alto en entornos urbanos.
- Interactúan con cordialidad y respeto dentro y fuera de la escuela:
 - Las puntuaciones son altas en ambos entornos, sugiriendo que la cordialidad y el respeto en la interacción entre docentes son percibidos positivamente por los directivos.
- Su relación se caracteriza por la tensión y el conflicto:
 - La percepción de los directivos indica que la relación entre docentes tiene niveles bajos de tensión y conflicto, siendo ligeramente más baja en entornos urbanos.
- Colaboración entre sí para alcanzar los objetivos de la IE:
 - La colaboración para alcanzar los objetivos de la IE es percibida positivamente en ambos entornos, siendo ligeramente más alta en entornos urbanos.

Se puede decir que, la mayoría de las percepciones indican un ambiente colaborativo y positivo entre los docentes en ambas áreas, con diferencias sutiles en ciertos aspectos.

Ilustración 32 Percepción de los directivos sobre la forma en que los docentes interactúan en IIEE



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023e

Comunicación con otros actores en relación con algún problema en la IE que dirige

Con relación a la frecuencia de comunicación con otros actores para intercambiar ideas acerca de la atención de algún problema en la IE, según se muestra en la Ilustración 33, los docentes son los actores con los que tanto en el ámbito urbano como rural los directivos indican comunicarse con mayor frecuencia (por lo menos una o dos veces al mes).

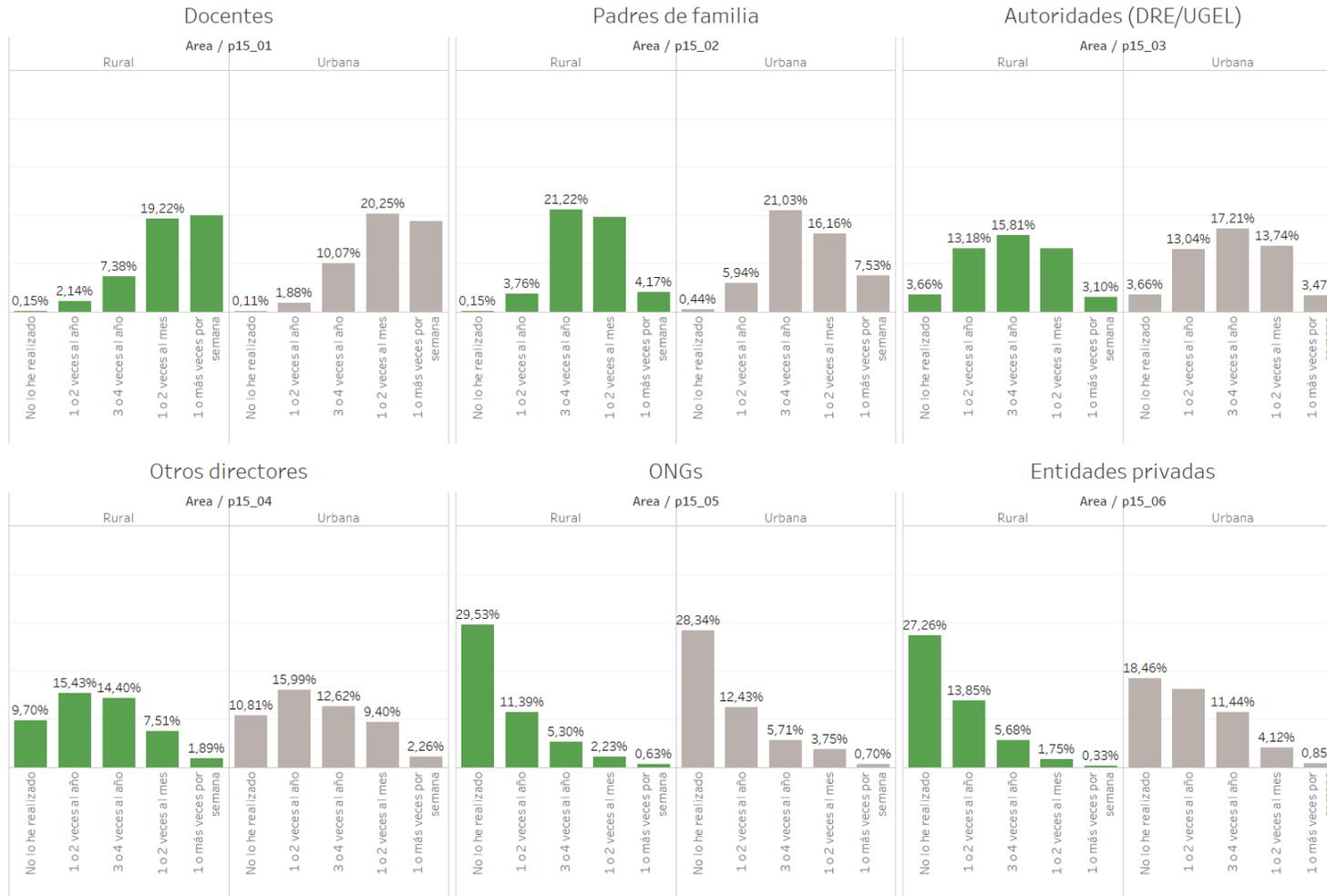
En segundo lugar, los padres de familia son los actores con los que se comunican con mayor frecuencia, tanto en el ámbito rural como urbano. En tercer lugar, están las autoridades de la DRE o UGEL, con quienes, tanto los directivos de las IE rurales y urbanas se comunican con mayor frecuencia, aunque en este caso la frecuencia suele ser de tres o cuatro veces al año y en menor porcentaje entre una o dos veces al año o entre una o dos veces al mes.

Con relación a la comunicación con otros directores, tampoco se observan diferencias marcadas entre el ámbito rural y urbano. En este caso, los porcentajes más altos se ubican en las frecuencias entre una o dos veces al año o tres a cuatro veces al año. Asimismo, aproximadamente el 20% del total de directivos indica no haberse comunicado con directivos de otras IE, siendo la proporción similar tanto en el ámbito urbano como rural.

Respecto a la comunicación con ONGs, aproximadamente el 50% de los directivos indica no haber establecido alguna comunicación, siendo muy similar el porcentaje en el ámbito rural como urbano.

Por otra parte, en relación con las entidades privadas, en total casi el 46% de los directivos señalan no haber establecido algún tipo de comunicación, no obstante, en el caso de los directivos del ámbito rural el porcentaje es mayor aproximadamente en nueve puntos porcentuales.

Ilustración 33 Frecuencia de comunicación con otros actores para intercambiar ideas u opiniones sobre cómo atender algún problema en la IE que dirige



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023e

La comunicación con otros actores es un aspecto relevante de examinar, habida cuenta que uno de los hallazgos que la investigación sobre el liderazgo escolar reporta, de acuerdo con el Equipo del Informe de Seguimiento en el Mundo (2023), es que no se ha encontrado casos en las que una institución educativa haya logrado la mejora académica de los estudiantes sin una dirección adecuada, en tanto que se considera que el liderazgo supone justamente coadyuvar a la manifestación de las capacidades de las diversas organizaciones.

Al respecto, siguiendo a Louis et al. (cómo se citó en Equipo del Informe de Seguimiento en el Mundo, 2023, p. 3), “los educadores que ocupan puestos de dirección están en una posición única para conseguir la sinergia necesaria”. En esta misma línea, en la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (2016), se recomendó como estrategia indicativa “Reforzar la eficiencia y eficacia de las instituciones, la administración escolar y la gobernanza ampliando la participación de las comunidades, incluidos los jóvenes y los padres, en la gestión de las escuelas” (párr. 34). En ese sentido, es positivo destacar que un porcentaje destacado de directivos manifiesta comunicarse con relativa frecuencia con los demás docentes, pues diversos estudios han mostrado “que las prácticas de los directores que generan mayor impacto son las centradas en los docentes, al trabajar con ellos, apoyarlos y apuntando a desarrollar sus habilidades y capacidades” (Cuenca y Cáceda, 2017, p. 8). Sin embargo, no deja de ser relevante explorar con mayor profundidad los rasgos y propósitos de dichas interacciones. La misma lógica de análisis podría aplicarse en relación con las comunicaciones que los directivos establecen con los padres y madres de familia, pues si bien se reporta una frecuencia mayoritaria de por lo menos tres o cuatro veces al año, es igualmente importante conocer el impacto de dichas interacciones en el proceso formativo de los y las estudiantes.

Dada la importancia que tiene el establecimiento de relaciones entre los directivos y otros agentes, convendría explorar acerca de la dinámica de las “Redes educativas rurales” y en qué forma, bajo dicho marco, los directivos encuentran posibilidades y beneficios a través del desarrollo de acciones coordinadas con otros agentes. Cabe señalar que en el 2019 se aprobó el documento normativo “Lineamientos que orientan la organización y funcionamiento de redes educativas rurales” (Ministerio de Educación, 2019), y, entre varios aspectos, se resalta objetivo la mejora de la calidad del servicio educativo a través de la articulación interinstitucional e intersectorial con criterio de pertinencia a cada contexto rural.

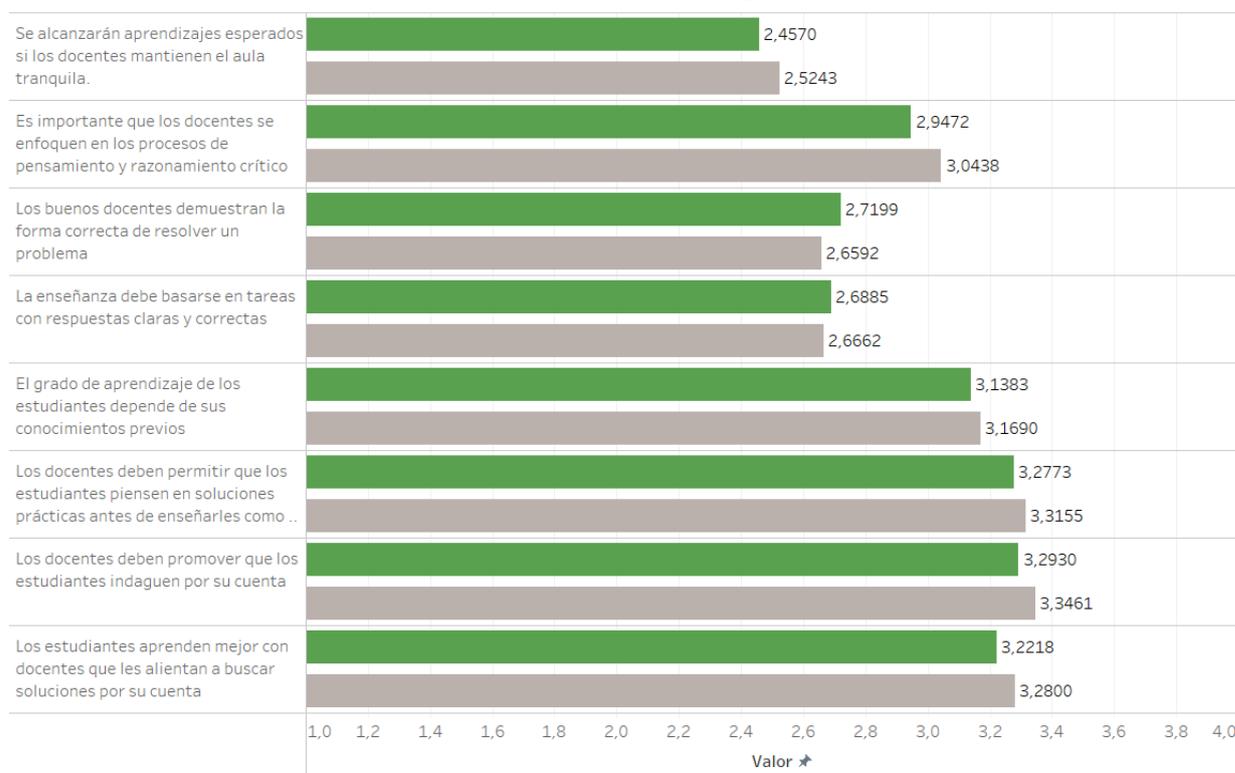
En ese mismo sentido, Montero y Ucelli (2020), resaltan el potencial de las redes como sistemas de apoyo a la gestión y administración. Estas autoras señalan que aun cuando se trata de una propuesta que data de hace varias décadas atrás, esta no ha sido consolidada por el Estado, aun cuando la importancia de su rol ha sido comprobada a partir de las experiencias desarrolladas con el apoyo de la cooperación internacional. Por otra parte, el Ministerio de Educación (2023c) realizó una evaluación de impacto de las redes educativas rurales en el contexto del Covid-19 y entre sus hallazgos se menciona el aumento de la probabilidad de que los docentes sean monitoreados en el año 2021, impactos positivos en la probabilidad de que los compromisos de mejora vinculados a aspectos pedagógicos se hayan identificado en las fortalezas o dificultades, el registro oportuno de la matrícula en SIAGIE e información para el Censo Educativo, pero no se encontraron impactos en indicadores vinculados al trabajo colaborativo con objetivos pedagógicos ni en los correspondientes a las prácticas pedagógicas. Toda esta evidencia, nos conduce a remarcar la necesidad de profundizar en el conocimiento

de las dificultades y posibilidades que el trabajo en redes les plantea a los directivos en el contexto rural.

Nivel de acuerdo de los directivos respecto a un conjunto de formas de enseñanza

En esta pregunta se pidió a los directivos que indiquen el nivel de acuerdo con un conjunto de formas de enseñanza en la siguiente escala: “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. En la Ilustración 34, dicha escala está representada por los valores del 1 al 4, siendo 1 el valor que indica “Totalmente en desacuerdo” y 4 el valor que indica “Totalmente de acuerdo”.

Ilustración 34 Promedio del nivel de acuerdo de los directivos con formas de enseñanza indicadas, según ámbitos rural y urbano



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023e

En esta ilustración se muestra el puntaje promedio de las respuestas de los directivos según su nivel de acuerdo con cada una de las formas de enseñanza señaladas. Se observa que el promedio más alto de acuerdo, tanto en el ámbito urbano como rural, lo tiene la afirmación “Los docentes deben promover que los estudiantes indaguen por su cuenta”, seguida cercanamente por las afirmaciones “Los docentes deben permitir que los estudiantes piensen en soluciones prácticas a sus trabajos antes de mostrarles cómo hacerlo” y “Los estudiantes aprenden mejor con docentes que les alientan a buscar soluciones por su cuenta”. El mayor alto porcentaje de acuerdo con estas tres afirmaciones indicaría que declarativamente los directivos reconocen la pertinencia de prácticas pedagógicas que asumen que “el conocimiento es construido por el sujeto que aprende” (Ministerio de Educación, 2017, p. 171) y que se sustenta, tal como se declara en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), en el socioconstructivismo.

Asimismo, en consistencia con lo anterior, estas afirmaciones implican el reconocimiento de la relevancia del rol protagónico del estudiante en el proceso del aprendizaje.

La afirmación “Los docentes alcanzarán los aprendizajes esperados si los docentes mantienen el aula tranquila” es la que menor promedio de nivel de acuerdo alcanzó, aunque no representa un absoluto desacuerdo. En este caso resulta difícil sugerir alguna conclusión, en tanto que la afirmación tal como ha sido planteada podría haber sido interpretada de manera disímil por los directivos respecto al término “aula tranquila”. Se requeriría de un análisis más detallado sobre esta respuesta, tanto desde el punto de vista estadístico como cualitativo.

Otras afirmaciones que tuvieron menor promedio de acuerdo son: “Los buenos docentes demuestran la forma correcta en que se resuelve un problema” y “La enseñanza debe basarse en tareas con respuestas claras y correctas en torno a ideas que la mayoría de los estudiantes puedan comprender rápidamente”, aunque en ambos casos el promedio no indica un desacuerdo absoluto de parte de los directivos del ámbito rural y urbano. Pareciera que estas afirmaciones apuntan a rasgos característicos de un aprendizaje más centrado en el docente y con menor margen para incorporar el error como parte del proceso de aprendizaje o, como se denomina en el CNEB, “el error constructivo” (Ministerio de Educación, 2017, p. 172). De ser así, esto indicaría que estas concepciones conviven con ideas en las que sí se reconoce la relevancia de suscitar que el estudiante sea un sujeto que construye su aprendizaje. No obstante, se requiere de mayor exploración sobre las representaciones que están detrás de estas afirmaciones para los directivos, ya que en cada caso podría haber consideraciones diversas (por ejemplo, los contextos en los cuales inscriben sus representaciones), que influyen en sus niveles de acuerdo o desacuerdo frente a las afirmaciones.

Dada la importancia del rol de liderazgo pedagógico en la gestión de los directivos, es relevante ampliar y profundizar en las concepciones sobre el aprendizaje y las prácticas asociadas a este proceso, más aún en el marco del currículo vigente que plantea no solo un aprendizaje bajo el enfoque socioconstructivista, sino además bajo el enfoque de competencias, el cual, por ejemplo, en algunos casos se asume desde una visión fragmentada por parte de directivos y docentes (Guerrero, 2018).

Percepciones y Estados Emocionales de Directivos

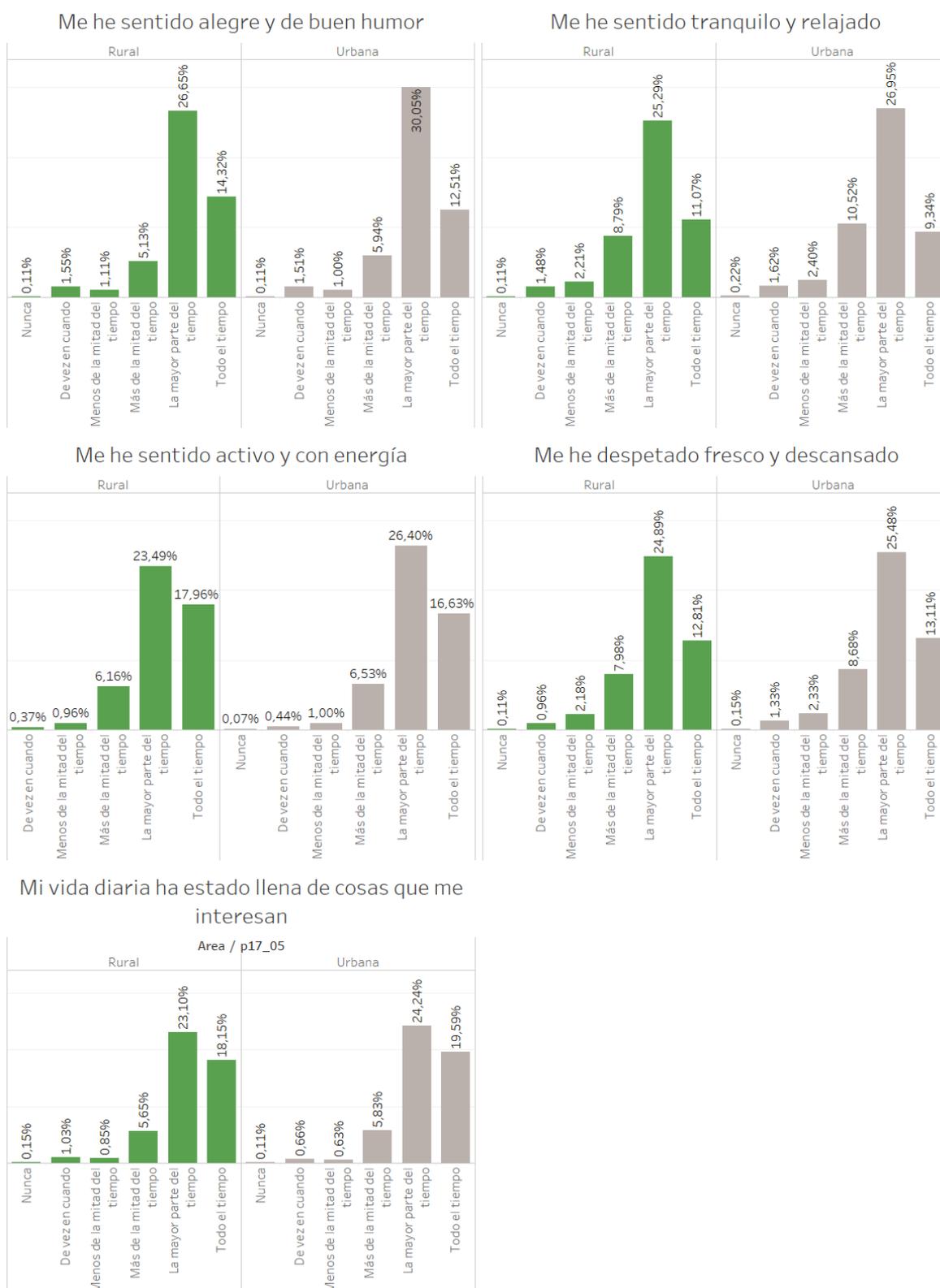
La Ilustración 35 brinda un análisis detallado de la percepción de los directivos de IIEE en Perú sobre sus estados emocionales y niveles de energía en las últimas dos semanas, diferenciando entre entornos rurales y urbanos. Este análisis extenso profundizará en cada categoría:

- Me he sentido alegre y de buen humor:
 - Los datos reflejan que, tanto en entornos rurales como urbanos, los directivos experimentan en su mayoría sentimientos de alegría y buen humor.
 - Un dato interesante es que un considerable 14.32% de directivos en áreas rurales informa sentirse alegre todo el tiempo, destacando una tendencia positiva.
- Me he sentido tranquilo y relajado:
 - La sensación de tranquilidad y relajación es prevalente en ambas áreas, con la mayoría de los directivos experimentando estos estados durante más de la mitad del tiempo.

- La diferencia entre entornos rurales y urbanos es relativamente pequeña, señalando una experiencia emocional similar para los directivos en ambos contextos.
- Me he sentido activo y con energía:
 - Los datos indican que la mayoría de los directivos informa niveles aceptables de actividad y energía en ambas áreas.
 - Resulta notable que un porcentaje significativo (17.96% en áreas rurales) manifiesta sentirse activo y con energía todo el tiempo.
- Me he sentido fresco y descansado:
 - La sensación de estar fresco y descansado es común, con un porcentaje considerable de directivos experimentándola más de la mitad del tiempo.
 - Estos resultados sugieren que los directivos se sienten revitalizados en la mayoría de las ocasiones, lo cual es esencial para el desempeño laboral y el bienestar general.
- Mi vida diaria ha estado llena de cosas que me interesan:
 - La mayoría de los directivos, tanto en entornos rurales como urbanos, informa que su vida diaria está llena de cosas que les interesan, con un 18.15% en áreas rurales y un 19.59% en áreas urbanas indicando que esto es así todo el tiempo.
 - Estos datos sugieren que la mayoría de los directivos encuentra satisfacción en sus actividades diarias, lo cual es un factor crucial para el compromiso y la calidad de vida laboral.

Estos resultados apuntan a una percepción positiva en la experiencia emocional de los directivos en Perú, independientemente del entorno rural o urbano. Sin embargo, es fundamental interpretar estos datos considerando la complejidad individual de las experiencias y el posible impacto de factores externos en la respuesta de las personas encuestadas. En ese sentido, se destaca la importancia de abordar el bienestar emocional de los directivos como parte integral de la gestión educativa y se pueda ofrecer perspectivas valiosas para futuras investigaciones y estrategias de mejora en el sistema educativo peruano.

Ilustración 35 Cómo se han sentido en las últimas dos semanas



Fuente: Elaboración propia con datos de UMC-MINEDU, 2023e

Conclusiones

Al analizar las **ilustraciones en conjunto (27, 29, 31, 32, 35)**, se pueden extraer tres conclusiones que ofrecen una visión integral de la evaluación muestral realizada a directivos de IIEE en Perú.

Diversidad de roles y niveles educativos: La Ilustración 27 revela una diversidad de roles ocupados por los directivos en entornos rurales y urbanos, destacando la presencia predominante de directores en ambas áreas. La Ilustración 29, por otro lado, muestra la variabilidad en los niveles educativos de los directivos, con una proporción significativa que ha alcanzado niveles de posgrado. En decir, existe una diversidad de roles y niveles educativos entre los directivos, lo que sugiere una estructura jerárquica compleja en las IE en Perú.

Colaboración y bienestar emocional: Las Ilustración 31 y 32 exploran la colaboración entre docentes y la percepción de los directivos sobre las interacciones en las IE. La Ilustración 35, que detalla cómo se han sentido los directivos en las últimas dos semanas, revela que la mayoría experimenta emociones positivas y niveles aceptables de bienestar. En conclusión, existe una conexión aparente entre la colaboración entre docentes, la percepción de los directivos sobre estas interacciones y el bienestar emocional de los directivos, sugiriendo que un entorno colaborativo puede influir positivamente en el bienestar.

Desafíos en la colaboración y áreas de mejora: La Ilustración 31 destaca áreas donde la colaboración entre docentes puede ser fortalecida, como la observación de clases y el intercambio de materiales educativos. A pesar de la percepción positiva general en la Ilustración 32 sobre la interacción entre docentes, existen áreas de mejora. En ese sentido, aunque hay una base sólida, identificar y abordar específicamente áreas de menor colaboración puede ser crucial para fortalecer el trabajo en equipo y la calidad educativa en las IIEE.

Dado que existe poca evidencia sobre las características de los directivos de educación secundaria del ámbito rural y sus dinámicas de gestión y ejercicio del liderazgo escolar (Freire & Miranda, 2014; UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2014) es imprescindible ampliar el campo de investigación en esta temática ya que según se refirió en los párrafos anteriores su rol aportar un componente diferencial en el logro de aprendizajes, especialmente en los sectores de mayor vulnerabilidad. En ese sentido, convendría explorar qué características demográficas como años de experiencia, edad, sexo, institución en la que se formó, entre otras podrían correlacionar de manera significativa con los logros de aprendizaje y, posteriormente, profundizar en las razones de ello y qué necesidades de atención y capacitación se derivan de estos hallazgos. De manera similar, se requiere de un análisis de dicho tipo, respecto a las prácticas reportadas por los directivos. No obstante, es importante tener en cuenta que algunas de las respuestas brindadas por los directivos al cuestionario aplicado en el marco de la ECE 2022 podrían estar sesgadas por deseabilidad social, por lo que se requeriría contrastar su reporte de prácticas y percepciones al respecto con las percepciones de los otros actores como docentes, estudiantes o padres y madres de familia.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores y las posibles limitaciones en el análisis realizado, los datos analizados nos permiten reflexionar en torno a lo siguiente:

Si bien en general se observa que los directivos de las IIEE rurales de secundaria manifiestan establecer **comunicación** medianamente frecuente con otros actores, especialmente con los docentes de su IE e inclusive los padres y madres de familia, es necesario explorar qué tipo de situaciones son las que se abordan de manera conjunta y en qué forma ejerce un liderazgo pedagógico en estas interacciones. Por otra parte, se observa que el establecimiento de la comunicación con otros actores —autoridades de la DRE y UGEL o con otros directores— es menos frecuente, lo cual nos lleva a preguntarnos por el rol de las redes educativas rurales y en qué forma los directivos emplean este espacio para generar las sinergias necesarias para enfrentar las dificultades que enfrentan, así como las particularidades de cada contexto. Del mismo modo, las limitadas interacciones que los directivos establecen con ONGs y entidades privadas alertarían acerca de la incipiente articulación entre la escuela y comunidad. En ese sentido, es relevante profundizar en la dinámica de interacción y articulación con otros agentes en el marco que la normativa actual faculta a los directivos.

En cuanto a las percepciones de los directivos de educación secundaria rural respecto a las **formas de enseñanza**, en general se observa que la mayoría de los directivos ha incorporado, por lo menos de forma declarativa, algunos principios básicos del socioconstructivismo en los que se basa el CNEB vigente. Así, se observa, por ejemplo, el acuerdo con formas de enseñanza que privilegian la actividad del estudiante en el proceso de aprender y que es el estudiante el que construye su aprendizaje. No obstante, es necesario explorar acerca de la forma cómo estos principios son puestos en práctica en cada una de las áreas del currículo y cómo se aplican otros elementos que el currículo pone de relevancia, tales como plantear situaciones significativas, generar conflicto cognitivo, utilizar el error como parte del proceso de aprendizaje, brindar una retroalimentación formativa entre otros. Además, es importante remarcar que el CNEB vigente asume un enfoque por competencias, por lo cual es necesario explorar en qué forma los directivos orientan y perfilan acciones para el trabajo pedagógico bajo este marco.

Las escuelas y los estudiantes peruanos ante El Niño Costero

Introducción

El fenómeno del Niño Costero, un patrón climático extremo caracterizado por el calentamiento anormal de las aguas del Pacífico frente a las costas de Perú y Ecuador, representa una amenaza significativa para la infraestructura y la población de Perú. Este fenómeno, que desencadena condiciones climáticas severas, ha tenido un impacto particularmente devastador en el sector educativo del país.

En el año 2017, Perú experimentó uno de los episodios más catastróficos del Niño Costero en su historia reciente. Las consecuencias fueron alarmantes: 3,703 instituciones educativas resultaron afectadas, dejando a 315 de ellas inhabitables y provocando el colapso total de 141. Estos daños no solo interrumpieron la educación de miles de estudiantes, sino que también dejaron una huella profunda en la infraestructura educativa del país (Instituto Nacional de Defensa Civil, 2018).

Lo más alarmante es que este fenómeno no solo impactó las estructuras físicas. La población se vio gravemente afectada. En total, 1,644,879 personas sufrieron las consecuencias de este evento climático, con 283,137 damnificados, 505 heridos, 169 fallecidos y 19 desaparecidos (Instituto Nacional de Defensa Civil, 2018). Estas cifras reflejan una crisis que va más allá de los daños materiales, subrayando una tragedia humana y social.

A medida que nos aproximamos al año 2024, la preocupación sobre el riesgo potencial de un nuevo episodio del Niño Costero es palpable. Dada la magnitud de los eventos pasados, es imperativo evaluar y preparar las escuelas peruanas para enfrentar este desafío. El presente reporte busca examinar el riesgo de impacto del fenómeno del Niño Costero en las escuelas peruanas durante el año 2024, con el fin de anticipar, mitigar y gestionar de manera efectiva las posibles consecuencias de este fenómeno climático.

Este análisis no solo es crucial para la planificación y preparación ante desastres, sino también para garantizar la continuidad y la calidad de la educación en un contexto de incertidumbre climática y ambiental. Con este enfoque, el reporte busca contribuir a la resiliencia y seguridad de las comunidades educativas en Perú, en un esfuerzo por proteger y preservar el derecho fundamental a la educación en tiempos de crisis ambiental.

La situación de las escuelas frente al Niño Costero 2024

Impacto de las Lluvias Intensas y Susceptibilidad a Fenómenos Relacionados en las Escuelas y Estudiantes Durante el Fenómeno del Niño

Las lluvias intensas asociadas con el fenómeno del Niño tienen un efecto significativo y multifacético en las regiones afectadas, especialmente en lo que respecta a la educación. Estas lluvias no son meros eventos meteorológicos aislados; desencadenan una serie de fenómenos que pueden tener consecuencias devastadoras para las escuelas y sus estudiantes.

1. **Susceptibilidad a Movimientos en Masa:** Las lluvias intensas aumentan el riesgo de deslizamientos de tierra y deslaves, fenómenos conocidos colectivamente como movimientos en masa. Las escuelas ubicadas en zonas de

pendiente o en áreas con suelos inestables enfrentan un riesgo particularmente alto. Los movimientos en masa pueden destruir infraestructuras escolares, aislar comunidades y poner en riesgo la vida de estudiantes y personal educativo. Además, el trauma emocional y psicológico que pueden experimentar los estudiantes y el personal como resultado de estos eventos no debe subestimarse.

2. **Inundaciones:** Las inundaciones representan otro riesgo significativo. Las escuelas situadas en llanuras aluviales o cerca de cuerpos de agua son especialmente vulnerables. Las inundaciones pueden causar daños estructurales a las instalaciones escolares, destruir materiales educativos y equipos, y afectar la salud y la seguridad de los estudiantes y el personal. Además, las inundaciones a menudo resultan en la suspensión prolongada de las actividades educativas, lo que interrumpe el aprendizaje y puede tener un impacto duradero en el rendimiento académico de los estudiantes.
3. **Susceptibilidad de Inundaciones en Períodos del Fenómeno El Niño:** Durante el fenómeno del Niño, el riesgo de inundaciones se intensifica debido a las lluvias anormalmente fuertes y persistentes. Este riesgo elevado requiere una planificación y preparación especiales. Las escuelas deben implementar medidas preventivas, como mejorar los sistemas de drenaje y reforzar las estructuras para resistir las inundaciones. También es esencial educar a los estudiantes y al personal sobre cómo actuar en caso de inundaciones.
4. **Impacto en el Bienestar y la Educación de los Estudiantes:** Más allá del daño físico, estos fenómenos afectan profundamente el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes. La incertidumbre y el miedo asociados con estos eventos pueden causar estrés y ansiedad, lo que afecta su capacidad de aprendizaje y su desempeño académico. El apoyo psicosocial se convierte en una parte crucial de la respuesta educativa en estas situaciones.

En conclusión, las lluvias intensas y los fenómenos asociados durante el fenómeno del Niño representan un desafío significativo para la educación. Requieren una respuesta integral que abarque no solo la preparación y mitigación de desastres físicos, sino también el apoyo emocional y psicológico para los estudiantes y el personal educativo. La resiliencia de las comunidades educativas frente a estos desafíos es esencial para garantizar la continuidad y la calidad de la educación en tiempos de crisis ambientales.

Riesgo de Movimientos en Masa en Instituciones Educativas: Un Desafío para la Resiliencia y Seguridad

El riesgo de movimientos en masa tales como deslizamientos de tierra y deslaves constituye una amenaza significativa para la integridad de las infraestructuras educativas y la seguridad de sus ocupantes. La presente sección analiza el nivel de riesgo para las instituciones educativas, los estudiantes y los docentes, destacando la urgencia de adoptar medidas preventivas y de contingencia.

Tabla 3. Nivel de riesgo por movimiento en masa

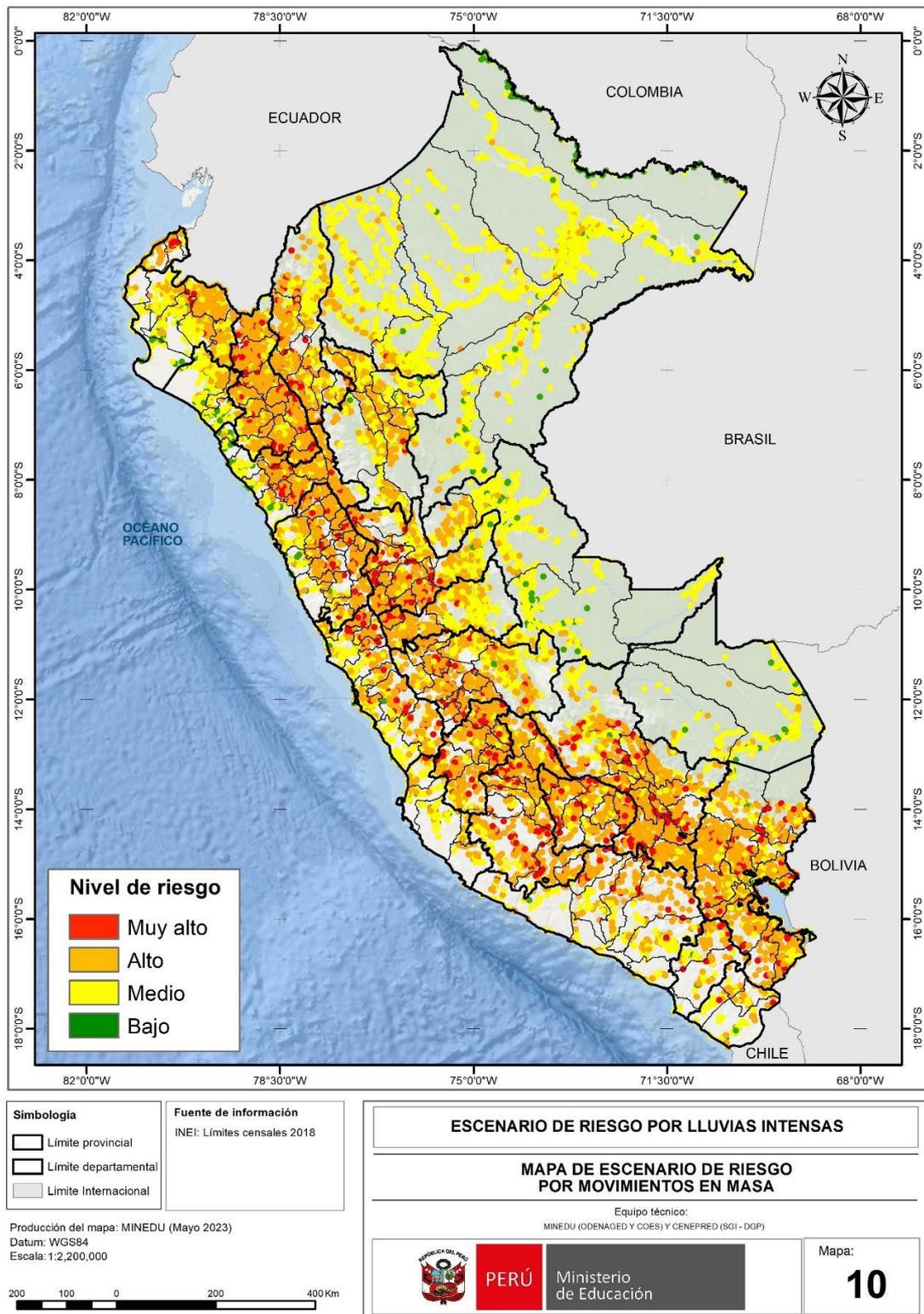
Nivel	LE	Estudiantes	Estudiantes hombres	Estudiantes mujeres	Docentes
Muy alto	2.812	102.080	51.987	50.093	9.350
Alto	26.627	1.832.669	920.142	912.527	136.345
Medio	20.797	3.787.550	1.898.676	1.888.874	211.533
Bajo	2.099	764.691	376.905	387.786	37.107
Total	52.335	6.486.990	3.247.710	3.239.280	394.335

Fuente: Ministerio de Educación, 2023b

1. **Nivel de Riesgo 'Muy Alto':** Con 2,812 instituciones educativas clasificadas en este nivel, se encuentra que 102,080 estudiantes están expuestos a un riesgo muy alto de ser afectados por movimientos en masa. El número está casi equitativamente dividido entre estudiantes hombres (51,987) y mujeres (50,093), con 9,350 docentes también enfrentando este riesgo extremo. La necesidad de planes de evacuación efectivos y de infraestructuras reforzadas es crítica en estas áreas.
2. **Nivel de Riesgo 'Alto':** Un total de 26,627 instituciones educativas se encuentran en un nivel de riesgo 'Alto', con 1,832,669 estudiantes (920,142 hombres y 912,527 mujeres) y 136,345 docentes en potencial peligro. El alto número de afectados en este nivel subraya la importancia de una preparación sólida y una respuesta rápida en situaciones de emergencia.
3. **Nivel de Riesgo 'Medio':** En el nivel 'Medio', hay 20,797 instituciones educativas, con 3,787,550 estudiantes (1,898,676 hombres y 1,888,874 mujeres) y 211,533 docentes. Aunque el riesgo no es tan alto como en las categorías anteriores, sigue siendo importante implementar medidas de prevención y educación para la gestión de riesgos.
4. **Nivel de Riesgo 'Bajo':** Incluyendo 2,099 instituciones educativas, el nivel 'Bajo' afecta a 764,691 estudiantes (376,905 hombres y 387,786 mujeres) y 37,107 docentes. La preparación para desastres y la educación sobre riesgos sigue siendo relevante para estas instituciones, asegurando que la comunidad educativa esté informada y lista para actuar si es necesario.

En resumen, de las 52,335 instituciones educativas evaluadas, un total de 6,486,990 estudiantes y 394,335 docentes están expuestos a algún nivel de riesgo por movimientos en masa. Estos datos resaltan la importancia de incluir la gestión de riesgos de desastres como parte integral de la planificación y desarrollo educativo. La información proveída resalta la necesidad de políticas educativas que incorporen la evaluación de riesgos, la construcción de infraestructuras resilientes, y la creación de una cultura de seguridad y preparación entre los estudiantes y docentes. Solo así se podrá garantizar la seguridad física y psicológica de la comunidad educativa frente a los retos que presentan los movimientos en masa.

Ilustración 36. Mapa de escenario de riesgo por movimientos de masa



Fuente: Ministerio de Educación, 2023b

Riesgo de Inundaciones en Instituciones Educativas: Evaluación y Estrategias de Respuesta

El riesgo de inundaciones es una preocupación significativa para las instituciones educativas, especialmente en áreas propensas a experimentar precipitaciones intensas y anegaciones. La siguiente evaluación muestra la magnitud del riesgo que enfrentan las instituciones educativas (LE), los estudiantes y los docentes, destacando la necesidad de establecer medidas de preparación y respuesta adecuadas.

Tabla 4. Nivel de riesgo por inundaciones

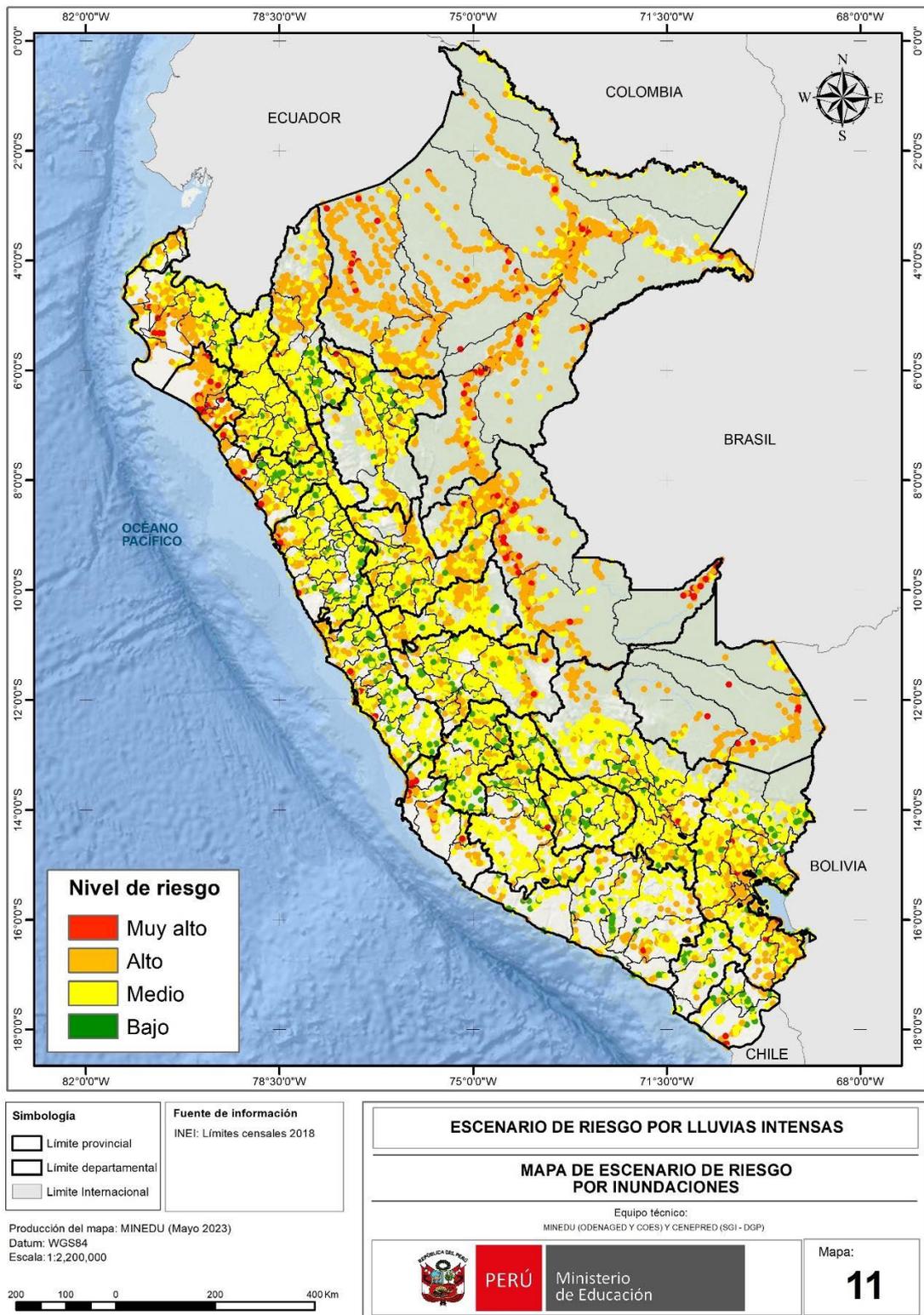
Nivel	LE	Estudiantes	Estudiantes hombres	Estudiantes mujeres	Docentes
Muy alto	794	80.369	40.324	40.045	4.598
Alto	12.908	2.010.299	1.006.962	1.003.337	110.420
Medio	33.087	3.754.410	1.875.781	1.878.629	235.162
Bajo	5.546	641.912	324.643	317.269	44.155
Total	52.335	6.486.990	3.247.710	3.239.280	394.335

Fuente: Ministerio de Educación, 2023b

1. **Nivel de Riesgo 'Muy Alto':** En este nivel, 794 instituciones educativas albergan a 80,369 estudiantes, con un equilibrio entre estudiantes hombres (40,324) y mujeres (40,045). Un total de 4,598 docentes trabajan en estas condiciones de riesgo extremadamente alto, lo que resalta la urgencia de implementar sistemas robustos de alerta temprana y evacuación.
2. **Nivel de Riesgo 'Alto':** Un número considerable de instituciones educativas, 12,908, se clasifican con un riesgo 'Alto', afectando a 2,010,299 estudiantes (1,006,962 hombres y 1,003,337 mujeres), y 110,420 docentes. Estas cifras demandan una atención prioritaria en la planificación urbana y escolar para mitigar los riesgos a través de infraestructura adecuada y capacitación en respuesta a emergencias.
3. **Nivel de Riesgo 'Medio':** Con 33,087 instituciones educativas en esta categoría, 3,754,410 estudiantes (1,875,781 hombres y 1,878,629 mujeres) y 235,162 docentes se encuentran en un nivel de riesgo 'Medio'. A pesar de ser menos crítico que los niveles 'Muy alto' y 'Alto', es esencial que estas instituciones mantengan planes de contingencia y realicen simulacros de evacuación regularmente.
4. **Nivel de Riesgo 'Bajo':** Aunque se considera 'Bajo', el riesgo no es inexistente para las 5,546 instituciones educativas y sus 641,912 estudiantes (324,643 hombres y 317,269 mujeres), así como para los 44,155 docentes. Continuar la educación sobre los riesgos de inundaciones y mantener la vigilancia es crucial en estas comunidades.

El total de 52,335 instituciones educativas y 6,486,990 estudiantes reflejados en la tabla subrayan la escala del desafío que las inundaciones representan para el sector educativo. La presencia de 394,335 docentes en estas cifras enfatiza aún más la importancia de la capacitación del personal en la gestión de riesgos. Los datos ilustran la importancia de una estrategia comprensiva para manejar el riesgo de inundaciones, que incluya la mejora de la infraestructura escolar, la planificación eficaz del uso del suelo, la educación en la gestión de riesgos y la implementación de sistemas de alerta temprana. La preparación frente a inundaciones debe ser una prioridad para proteger la seguridad de los estudiantes y docentes y para asegurar la continuidad de la educación en condiciones adversas.

Ilustración 37. Mapa de escenario de riesgo por inundaciones



Fuente: Ministerio de Educación, 2023b

Desafío del Fenómeno El Niño: Riesgo de Inundaciones en el Sector Educativo

El fenómeno El Niño, conocido por alterar patrones climáticos y aumentar la incidencia de precipitaciones extremas, plantea un riesgo significativo de inundaciones para las instituciones educativas. Este escenario de riesgo es particularmente perturbador dado el potencial impacto en la continuidad de la educación y la seguridad de las comunidades escolares.

Tabla 5. Nivel de riesgo por inundaciones en periodos del Fenómeno El Niño

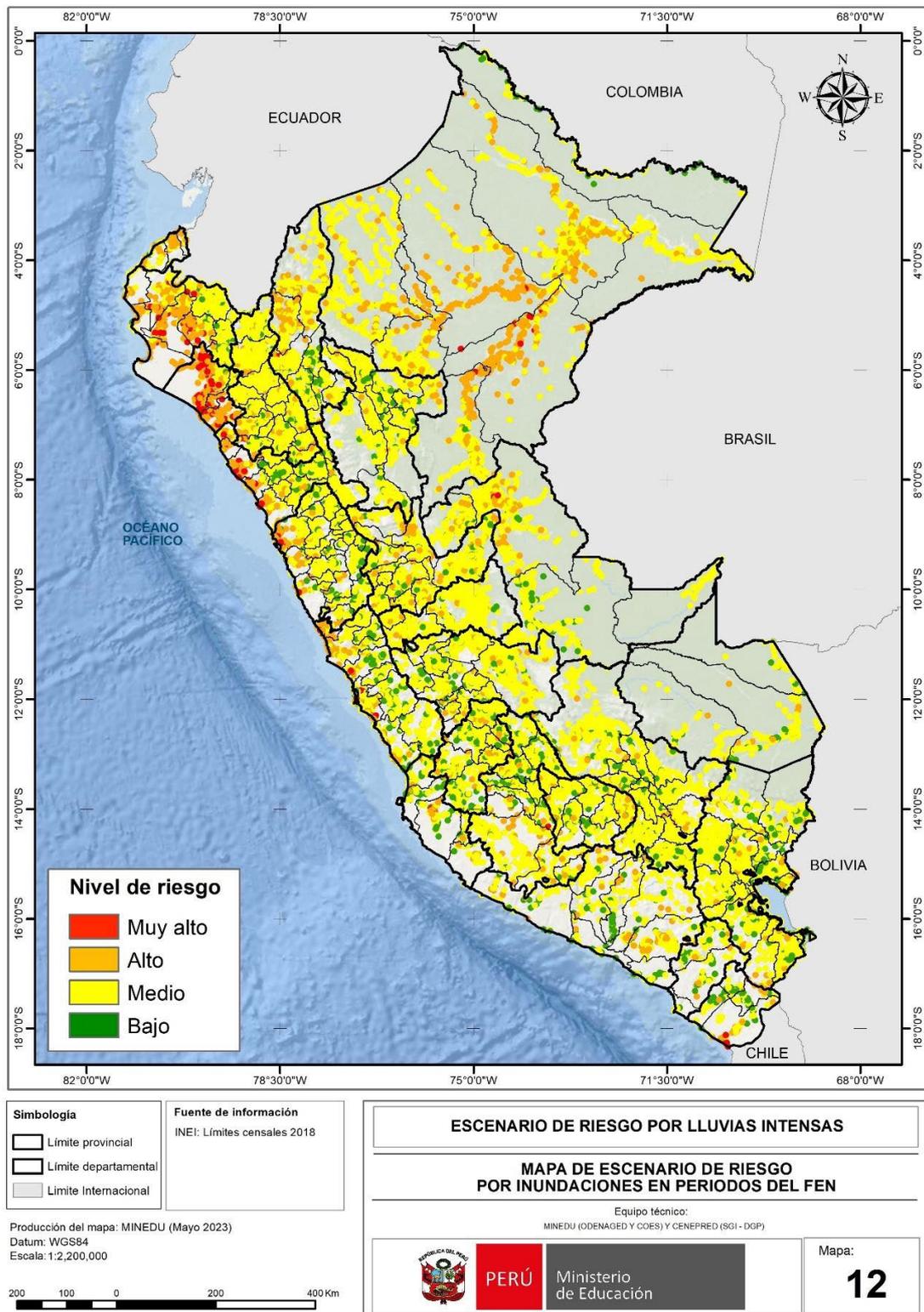
Nivel	LE	Estudiantes	Estudiantes hombres	Estudiantes mujeres	Docentes
Muy alto	438	51.956	26.119	25.837	2.753
Alto	7.131	1.329.086	665.436	663.650	69.557
Medio	37.620	4.134.460	2.066.868	2.067.592	259.010
Bajo	7.146	971.488	489.287	482.201	63.015
Total	52.335	6.486.990	3.247.710	3.239.280	394.335

Fuente: Ministerio de Educación, 2023b

1. **Nivel de Riesgo 'Muy Alto'**: Con 438 instituciones educativas en esta categoría, 51,956 estudiantes están en un riesgo 'Muy alto' de enfrentar inundaciones durante El Niño. La distribución de género muestra una cantidad cercana entre estudiantes hombres (26,119) y mujeres (25,837), con 2,753 docentes también expuestos a este nivel extremo de riesgo.
2. **Nivel de Riesgo 'Alto'**: Un total de 7,131 instituciones enfrentan un nivel de riesgo 'Alto', con 1,329,086 estudiantes (665,436 hombres y 663,650 mujeres) y 69,557 docentes. Estas cifras resaltan la importancia de estrategias de gestión de riesgos bien desarrolladas y la necesidad de infraestructura resistente a inundaciones.
3. **Nivel de Riesgo 'Medio'**: La mayor parte de las instituciones educativas, 37,620, se encuentran en un nivel de riesgo 'Medio', lo que afecta a 4,134,460 estudiantes (2,066,868 hombres y 2,067,592 mujeres) y a 259,010 docentes. Aunque el riesgo no es tan inminente como en los niveles más altos, sigue siendo esencial la preparación y la educación en la resiliencia frente a las inundaciones.
4. **Nivel de Riesgo 'Bajo'**: Finalmente, 7,146 instituciones educativas con un nivel de riesgo 'Bajo' albergan a 971,488 estudiantes (489,287 hombres y 482,201 mujeres) y 63,015 docentes. Incluso en este nivel, es crucial mantener medidas preventivas y garantizar que las comunidades escolares estén informadas y preparadas.

En conjunto, estos datos reflejan que el fenómeno El Niño puede afectar potencialmente a 52,335 instituciones educativas, involucrando a 6,486,990 estudiantes y 394,335 docentes en diversos grados de riesgo de inundación. La respuesta a este desafío debe ser multifacética, incluyendo la mejora de la infraestructura, la planificación y ejecución de ejercicios de evacuación, y la educación sobre las medidas de seguridad adecuadas. El fenómeno El Niño exige una atención especial en la planificación de la gestión de desastres dentro del sector educativo. Es imprescindible desarrollar y aplicar planes de adaptación y mitigación específicos que aborden los riesgos de inundaciones, con el fin de proteger la vida, el bienestar y el proceso educativo de estudiantes y docentes.

Ilustración 38. Mapa de escenario de riesgo por inundaciones en períodos del Fenómeno de El Niño 2024



Fuente: Ministerio de Educación, 2023b

Vulnerabilidad y Resiliencia en la Educación Primaria y Secundaria frente al Fenómeno del Niño: Análisis Comparativo y Estrategias de Adaptación

Análisis de la Vulnerabilidad de Estudiantes y Docentes en el Nivel Primario ante el Fenómeno del Niño en Áreas Rurales y Urbanas

La presente sección desglosa y analiza la exposición al riesgo que enfrentan las instituciones educativas de nivel primario, los estudiantes y los docentes en Perú durante los períodos del fenómeno del Niño, diferenciando entre áreas rurales y urbanas.

Tabla 6. Nivel de riesgo por inundaciones en periodos del Fenómeno El Niño, según área, nivel primaria

Nivel	Rural					Urbano				
	LE	Estudi antes	Estudiantes hombres	Estudiante s mujeres	Docent es	LE	Estudi antes	Estudiantes hombres	Estudiante s mujeres	Docent es
Muy alto	280	17.121	8.680	8.441	1.135	62	28.460	14.392	14.068	1.365
Alto	5.143	328.808	168.790	160.018	22.724	1.451	994.997	503.255	491.742	45.997
Medio	16.286	771.074	396.195	374.879	65.378	2.534	1.835.825	909.707	926.118	88.093
Bajo	2.495	168.843	86.775	82.068	14.563	425	269.838	136.496	133.342	13.175
Total	24.204	1.285.846	660.440	625.406	103.800	4.472	3.129.120	1.563.850	1.565.270	148.630

Fuente: Elaboración propia con datos de SIGRID, 2023.

Riesgo en Áreas Rurales

En el ámbito rural, se identificaron 280 instituciones educativas en un nivel de riesgo 'Muy alto', con 17,121 estudiantes afectados, balanceados de manera relativamente equitativa entre géneros y con 1,135 docentes en esta categoría de riesgo. Este dato es crítico, pues muestra que las comunidades más alejadas de los centros urbanos no están exentas de los impactos severos del fenómeno. Además, un número significativo de instituciones y estudiantes se clasifica en el nivel de riesgo 'Alto', lo que subraya la necesidad de reforzar la infraestructura y los sistemas de apoyo educativo en estas zonas menos accesibles.

Riesgo en Áreas Urbanas

La situación en las áreas urbanas también es preocupante, con 62 instituciones y 28,460 estudiantes clasificados en riesgo 'Muy alto', y un alarmante número de 1,451 instituciones y casi un millón de estudiantes en riesgo 'Alto'. Estas cifras sugieren que, aunque las áreas urbanas puedan tener un mejor acceso a los recursos, la densidad poblacional y la concentración de infraestructura pueden elevar el nivel de impacto del fenómeno del Niño. Se observa una distribución de género también equitativa entre los estudiantes, lo que implica que las medidas de mitigación deben considerar con cuidado las necesidades de todos los niños y niñas afectados.

Implicaciones para la Planificación Educativa

El análisis detallado refleja la importancia de una planificación educativa que tome en cuenta las diferencias entre áreas rurales y urbanas. En las zonas rurales, donde los

recursos pueden ser más limitados, es crucial implementar sistemas de alerta temprana y mejorar la capacidad de respuesta a emergencias. En las zonas urbanas, se debe poner énfasis en la gestión de la densidad poblacional y en la robustez de las infraestructuras educativas para asegurar la continuidad y seguridad durante estos fenómenos.

Recomendaciones Estratégicas

Se recomienda fortalecer las políticas de construcción y mantenimiento de infraestructuras educativas en las zonas de riesgo 'Muy alto' y 'Alto', tanto en áreas rurales como urbanas. Las capacitaciones y simulacros de evacuación deben ser prácticas comunes y bien integradas en la cultura escolar. Además, es esencial que se fomenten programas de educación ambiental que preparen a los estudiantes y docentes para enfrentar y entender estos fenómenos naturales.

La coordinación entre el Ministerio de Educación, las autoridades locales, y las organizaciones de la sociedad civil es vital para una respuesta efectiva y eficiente. Se debe alentar la colaboración entre las diferentes instituciones para compartir recursos y experiencias que puedan beneficiar a todas las comunidades educativas, independientemente de su ubicación.

Conclusión

La preparación frente al fenómeno del Niño es un asunto de seguridad nacional que requiere una acción concertada y planificada. Los datos presentados deben ser el catalizador para una inversión sostenida y estratégica en la resiliencia del sector educativo en Perú, asegurando que cada estudiante y docente, ya sea en la serenidad del campo o en el bullicio de la ciudad, esté protegido y capacitado para enfrentar los desafíos que estos fenómenos naturales presentan.

Análisis de la Exposición al Riesgo en el Nivel Secundario ante el Fenómeno del Niño en Áreas Rurales y Urbanas

La evaluación de la exposición al riesgo de inundaciones durante los periodos del fenómeno del Niño en el nivel secundario proporciona una perspectiva crucial sobre las vulnerabilidades específicas que enfrentan las instituciones educativas, los estudiantes y los docentes en áreas rurales y urbanas.

Tabla 7. Nivel de riesgo por inundaciones en periodos del Fenómeno El Niño, según área, nivel secundario

Nivel	Rural					Urbano				
	LE	Estudi antes	Estudiantes hombres	Estudiante s mujeres	Docent es	LE	Estudi antes	Estudiantes hombres	Estudiante s mujeres	Docent es
Muy alto	72	10.763	5.612	5.151	804	35	21.800	10.912	10.888	1.152
Alto	1.327	217.499	113.049	104.450	16.514	904	855.087	425.018	430.069	43.396
Medio	4.297	548.788	283.852	264.936	52.382	1.685	1.595.752	786.347	809.405	83.014
Bajo	1.151	152.662	78.757	73.905	15.031	297	235.973	117.870	118.103	13.002
Total	6.847	929.712	481.270	448.442	84.731	2.921	2.708.612	1.340.147	1.368.465	140.564

Fuente: Elaboración propia con datos de SIGRID, 2023.

Riesgo en Áreas Rurales

Entre las áreas rurales, se observa que 72 instituciones albergan a 10,763 estudiantes en el nivel de riesgo 'Muy alto', con un número ligeramente superior de estudiantes hombres respecto a mujeres, y 804 docentes en esta situación crítica. Este nivel de riesgo resalta la importancia de intervenciones dirigidas y soporte específico para estas comunidades, que a menudo tienen menos recursos para enfrentar y recuperarse de desastres naturales.

En el nivel de riesgo 'Alto', 1,327 instituciones y 217,499 estudiantes son testimonio de la amplia escala del desafío que representa el fenómeno del Niño en el contexto rural. La cantidad significativa de docentes afectados, 16,514, subraya la necesidad de apoyo profesional y desarrollo de capacidades en la gestión de riesgos.

Riesgo en Áreas Urbanas

La situación urbana contrasta por sus cifras, donde un menor número de instituciones, 35, pero un mayor número de estudiantes, 21,800, se encuentran en un nivel de riesgo 'Muy alto'. Este dato indica que, aunque menos instituciones puedan estar en riesgo extremo, el número de estudiantes afectados es considerable, enfatizando la densidad y concentración de la población estudiantil en áreas urbanas.

El riesgo 'Alto' en el entorno urbano es aún más pronunciado con 904 instituciones y 855,087 estudiantes, lo que refleja la urgencia de establecer sistemas robustos de prevención y respuesta en estas áreas densamente pobladas. La formación de docentes, representada por 43,396 profesionales en esta categoría, es un componente crítico en la preparación de la comunidad estudiantil para enfrentar tales eventos.

Implicaciones para la Planificación Educativa

Este análisis revela diferencias significativas en la distribución del riesgo entre áreas rurales y urbanas en el nivel secundario. Es imperativo que las políticas educativas y los planes de gestión de riesgos se diseñen teniendo en cuenta estas diferencias, asegurando que las medidas sean adecuadas para cada contexto.

Recomendaciones Estratégicas

Se recomienda una inversión enfocada en mejorar la resiliencia de las infraestructuras educativas rurales y en fortalecer la capacidad de respuesta en las zonas urbanas. La educación en gestión de riesgos debe ser una prioridad, y los protocolos de emergencia deben ser conocidos y ensayados por toda la comunidad escolar. Se debe prestar especial atención a las áreas con alto riesgo para garantizar que los planes de estudio y las estructuras escolares estén adaptados para soportar y responder a eventos intensos de lluvias e inundaciones.

Conclusión

El fenómeno del Niño exige una respuesta educativa bien coordinada y adaptable, que tome en cuenta las diferencias entre comunidades rurales y urbanas. Al proveer los recursos adecuados para la preparación y la respuesta a los riesgos, se puede garantizar la seguridad de los estudiantes y docentes y la continuidad del aprendizaje, incluso en las circunstancias más adversas.

Evaluación Regional de Instituciones Educativas Frente a Riesgos Naturales en Perú

El análisis detallado de la vulnerabilidad de las Instituciones Educativas (IE) frente a los fenómenos naturales en Perú, particularmente el fenómeno del Niño, destapa un mosaico de riesgos que afectan de manera desigual a las distintas regiones del país. Esta disparidad resalta la importancia crítica de diseñar estrategias de mitigación y planes de respuesta que se alineen con las características geográficas y socioeconómicas específicas de cada región, optimizando así los recursos y maximizando la eficacia de las intervenciones.

Riesgos Elevados en Lambayeque y La Libertad

En regiones como Lambayeque, donde un preocupante 13,68% de las IE se ubican en la categoría de riesgo 'Muy alto', y un 62,46% en riesgo 'Alto', la necesidad de fortificar las medidas de protección y los planes de contingencia es una prioridad absoluta. La Libertad, no muy distante en términos de riesgo, con un 2,12% de IE en riesgo 'Muy alto' y un 25,44% en 'Alto', también demanda una atención especial para salvaguardar su comunidad educativa.

La Situación Preocupante de Loreto y Piura

En Loreto y Piura, las cifras son igualmente alarmantes, con un porcentaje significativo de IE en las categorías de riesgo 'Muy alto' y 'Alto', lo que señala la inminente amenaza que las inundaciones y otros desastres naturales representan para la infraestructura educativa y la seguridad de los estudiantes y docentes. Estas regiones necesitan fortalecer su preparación y capacidad de respuesta ante tales eventos.

Desafíos en Zonas de Riesgo Bajo

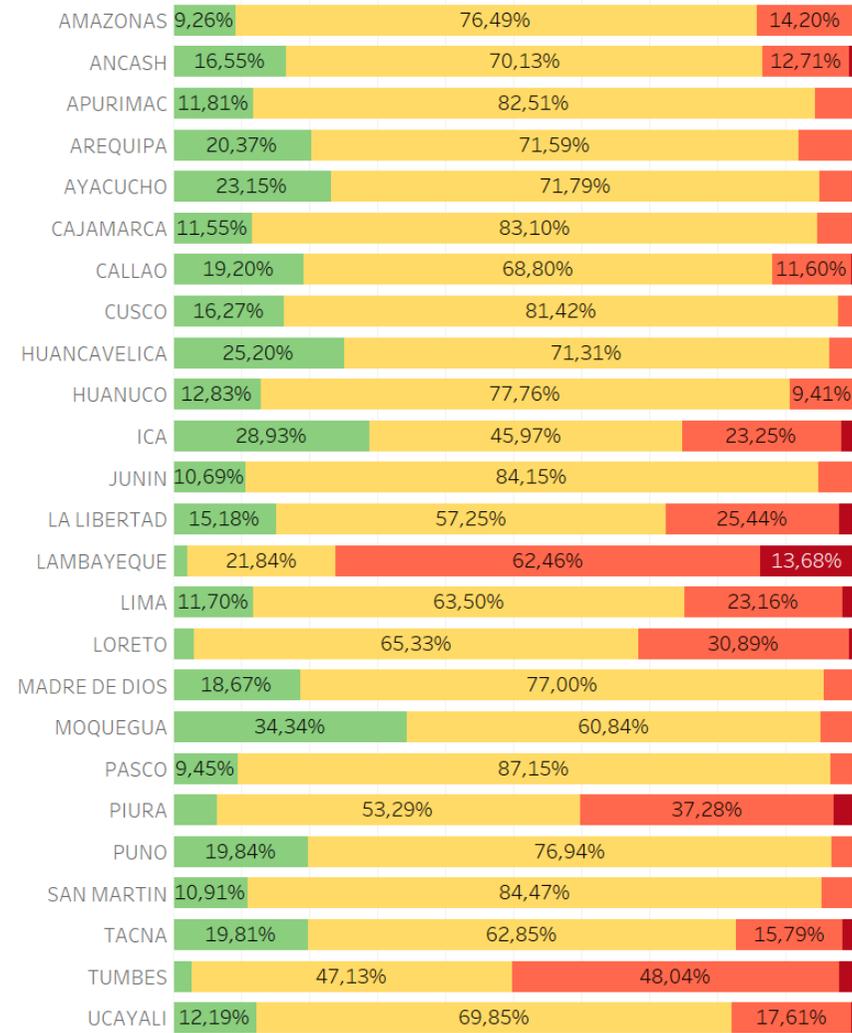
Contrastando con los elevados niveles de riesgo, Lambayeque y Tumbes presentan porcentajes bajos de IE en riesgo 'Bajo', posiblemente reflejando una preparación más robusta frente a eventos menos severos o una menor susceptibilidad geográfica a tales riesgos. En regiones urbanas como Callao y Lima, donde se observa un mayor porcentaje de IE en riesgo 'Bajo', es posible que existan prácticas de gestión de riesgos más efectivas o infraestructuras mejor preparadas para enfrentar y mitigar los riesgos potenciales.

Instituciones Educativas en Riesgo por Fenómeno El Niño

Nº de IE en riesgo

	Muy alto	Alto	Medio	Bajo
AMAZONAS	1	302	1.627	197
ANCASH	17	358	1.975	466
APURIMAC		116	1.684	241
AREQUIPA	1	111	998	284
AYACUCHO	3	135	1.957	631
CAJAMARCA	9	315	5.034	700
CALLAO	1	29	172	48
CUSCO		68	2.392	478
HUANCAVELICA		89	1.814	641
HUANUCO		225	1.860	307
ICA	14	176	348	219
JUNIN		163	2.660	338
LA LIBERTAD	53	635	1.429	379
LAMBAYEQUE	156	712	249	23
LIMA	54	762	2.089	385
LORETO	24	1.069	2.261	107
MADRE DE DIOS		13	231	56
MOQUEGUA		16	202	114
PASCO		41	1.051	114
PIURA	88	1.123	1.605	196
PUNO		123	2.940	758
SAN MARTIN		93	1.703	220
TACNA	5	51	203	64
TUMBES	7	159	156	9
UCAYALI	5	247	980	171

% de IE en riesgo

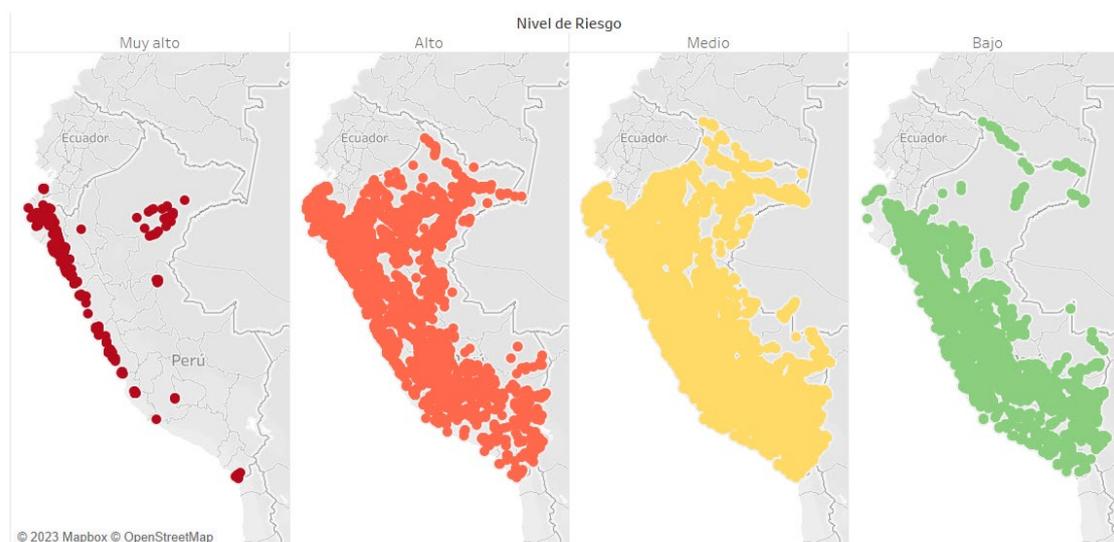


Nivel de Riesgo

■ Bajo
 ■ Medio
 ■ Alto
 ■ Muy alto

Fuente: Elaboración propia con datos de SIGRID, 2023

Ilustración 39. Instituciones Educativas en riesgo por el Fenómeno de El Niño, según nivel de riesgo



Fuente: Elaboración propia con datos de SIGRID, 2023

Implicaciones para la Gestión de Riesgos

La variación en los niveles de riesgo entre las regiones subraya la necesidad de un enfoque de gestión de riesgos naturalmente regionalizado y enfocado en la educación. Las autoridades deben priorizar la inversión en infraestructuras resilientes y en la capacitación de la comunidad educativa en prácticas de preparación y respuesta a emergencias. Las regiones con niveles de riesgo más bajos no deben caer en la complacencia, sino continuar mejorando sus sistemas de prevención y preparación.

Conclusión

La evidencia demuestra que la gestión de riesgos en el contexto educativo de Perú debe ser adaptativa y focalizada, reconociendo la diversidad de desafíos que cada región enfrenta. Es imprescindible una planificación cuidadosa que contemple desde la infraestructura física hasta la formación y el bienestar psicosocial de la comunidad educativa, garantizando así la continuidad y calidad de la educación en tiempos de adversidad natural.

Análisis del Riesgo de Estudiantes en Perú ante el Fenómeno del Niño por Región

El fenómeno del Niño, caracterizado por su impacto significativo en el clima, plantea desafíos particulares para la población estudiantil en Perú. La distribución del riesgo no es homogénea a lo largo del país, lo que se refleja en las variaciones sustanciales del nivel de riesgo entre las diferentes regiones. Algunas áreas enfrentan una situación de alto riesgo, mientras que otras presentan tasas más bajas de riesgo, aunque ninguna está completamente libre de peligro.

Riesgos Elevados en Lambayeque, La Libertad y Piura

Lambayeque resalta como una región de especial preocupación, con la tasa más alta de estudiantes en riesgo 'Muy alto' y un porcentaje considerable en riesgo 'Alto'. Esta situación demanda una respuesta rápida y eficiente en la planificación de respuesta a desastres. La Libertad y Piura, con altas proporciones de estudiantes en riesgo 'Alto',

resaltan la importancia crítica de reforzar la resiliencia y la capacidad de respuesta ante posibles catástrofes.

Atención Necesaria en Ancash e ICA

Ancash e ICA, con una significativa cantidad de estudiantes en riesgo 'Alto', requieren medidas de prevención y preparación. Los porcentajes elevados en estas regiones señalan la urgencia de educar a la población estudiantil en prácticas de gestión de riesgos y de fortalecer la infraestructura para resistir los posibles efectos del fenómeno del Niño.

La Situación en Lima

Lima, a pesar de ser la capital, sus capacidades y recursos, presenta un número considerable de estudiantes en categorías de riesgo 'Muy alto' y 'Alto'. Esto indica la necesidad de una gestión de riesgos inclusiva y efectiva que proteja a los estudiantes en todas las zonas, tanto urbanas como rurales, y que promueva la continuidad educativa independientemente de las diferencias socioeconómicas.

Regiones con Menores Tasas de Riesgo

En el otro extremo del espectro, regiones como Tumbes y Tacna muestran tasas más bajas de estudiantes en riesgo 'Bajo', lo que podría interpretarse como una menor exposición o una mejor preparación ante el fenómeno. No obstante, es vital continuar con las prácticas de preparación para asegurar la seguridad estudiantil y la integridad de las infraestructuras escolares.

Implicaciones para la Política Educativa y la Gestión de Riesgos

La información detallada proporcionada por el análisis resalta la importancia de enfoques de gestión de riesgos bien informados y específicos a cada región. La planificación estratégica debe ser dinámica y adaptativa, tomando en cuenta la variabilidad de los impactos del fenómeno del Niño en el país.

Las autoridades educativas, en colaboración con las agencias de protección civil, deben desarrollar planes de emergencia y protocolos de actuación efectivos y específicos a las necesidades de cada región. Las inversiones en fortalecer la infraestructura educativa y en la formación continua en preparación para emergencias son fundamentales para mitigar los riesgos que enfrentan los estudiantes en Perú.

Conclusión

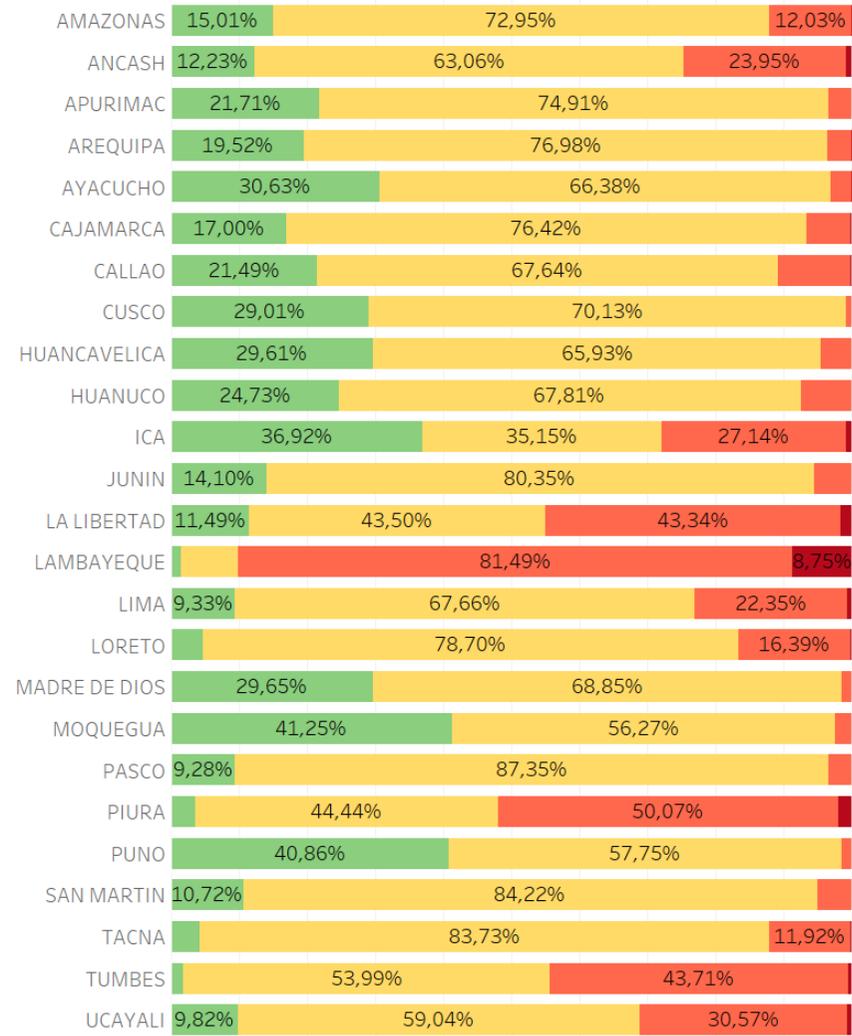
La adaptabilidad y la proactividad son clave para proteger la seguridad y el bienestar de los estudiantes en Perú frente a los desafíos presentados por el fenómeno del Niño. Los datos disponibles ofrecen una base sólida para una planificación estratégica capaz de anticiparse a los eventos climáticos extremos y minimizar su impacto sobre la educación y la vida de los estudiantes.

Estudiantes en riesgo por el Fenómeno El Niño

Nº de Estudiantes en riesgo

	Nivel de Riesgo			
	Muy alto	Alto	Medio	Bajo
AMAZONAS	12	17.335	105.109	21.630
ANCASH	2.027	64.209	169.095	32.801
APURIMAC		4.201	93.141	26.988
AREQUIPA	9	7.988	176.087	44.646
AYACUCHO	14	5.158	114.641	52.902
CAJAMARCA	447	23.746	280.938	62.506
CALLAO	282	16.101	101.933	32.388
CUSCO		2.485	203.331	84.108
HUANCAVELICA		5.019	74.118	33.284
HUANUCO		15.619	141.896	51.743
ICA	1.561	53.484	69.285	72.758
JUNIN		16.065	232.586	40.819
LA LIBERTAD	6.949	179.826	180.512	47.673
LAMBAYEQUE	20.438	190.298	19.540	3.259
LIMA	9.517	322.734	977.138	134.739
LORETO	583	60.939	292.629	17.674
MADRE DE DIOS		826	37.741	16.251
MOQUEGUA		987	22.384	16.411
PASCO		2.668	69.032	7.331
PIURA	8.512	224.900	199.620	16.178
PUNO		3.531	146.633	103.757
SAN MARTIN		13.380	222.559	28.334
TACNA	90	7.164	50.341	2.528
TUMBES	379	29.403	36.316	1.168
UCAYALI	1.136	61.020	117.855	19.612

% de Estudiantes en riesgo



Nivel de Riesgo

■ Bajo ■ Medio ■ Alto ■ Muy alto

Evaluación Comparativa del Riesgo en Instituciones Educativas ante el Fenómeno del Niño en Áreas Rurales y Urbanas

La evaluación del riesgo que el fenómeno del Niño representa para las instituciones educativas en el Perú, diferenciado por áreas rurales y urbanas, pone de manifiesto la importancia de adaptar las estrategias de mitigación y preparación a las características específicas de cada región y entorno. A continuación, se resaltan los puntos más notables de este análisis comparativo:

Regiones con Alto Riesgo en Áreas Rurales y Urbanas

- **Lambayeque** evidencia una proporción elevada tanto en zonas rurales (13.56% en riesgo 'Muy alto') como urbanas (13.92% en riesgo 'Muy alto'), lo que indica que el riesgo crítico se mantiene a través de los límites geográficos y requiere una atención integral.
- **Piura**, si bien presenta un riesgo 'Muy alto' más bajo en las áreas rurales (1.66%), en las áreas urbanas este riesgo aumenta significativamente (6.15%), subrayando la necesidad de fortalecer las estrategias de mitigación en zonas densamente pobladas.

Regiones con Riesgo Elevado

- **Lambayeque** se destaca por una alta proporción de instituciones educativas en riesgo 'Alto' en ambas áreas rurales (51,54%) y urbanas (83,04%). Esta disparidad enfatiza la necesidad de fortalecer las infraestructuras y sistemas de alerta temprana, particularmente en las zonas urbanas, donde la densidad poblacional puede agravar las consecuencias de eventos extremos.
- **Ancash** presenta un panorama de riesgo 'Alto' con un 7,74% en zonas rurales, que se incrementa significativamente en zonas urbanas (38,72%). Esto sugiere que, aunque las zonas rurales no están exentas de riesgo, las urbanas requieren una atención particular por su mayor exposición y concentración de población.
- **Piura**, con un 26,64% de instituciones educativas en riesgo 'Alto' en zonas rurales y un notable 64,62% en zonas urbanas, refleja una situación crítica donde la planificación urbana y las medidas de mitigación deben ser priorizadas para proteger a la población estudiantil.
- **Tumbes**, a pesar de mostrar un menor porcentaje de riesgo 'Alto' en áreas rurales (36,62%), resalta por su considerable aumento en zonas urbanas (56,61%). Este hecho pone de relieve la importancia de políticas educativas adaptadas al contexto urbano, donde el riesgo se intensifica.
- **Ucayali** tiene un menor porcentaje de instituciones educativas en riesgo 'Alto' en áreas rurales (10,04%) en comparación con zonas urbanas (47,04%). Este contraste enfatiza la diversidad de retos que enfrenta la región y la necesidad de estrategias diferenciadas que aborden las características únicas de cada área.

Regiones con Menor Riesgo

- **Puno** y **Moquegua** destacan por su mayor porcentaje de IE en riesgo 'Bajo' en áreas urbanas, 34.75% y 37.50% respectivamente, lo que podría reflejar prácticas efectivas de gestión de riesgos o una menor exposición geográfica al fenómeno del Niño.

Consideraciones Especiales

- A pesar de que **Tumbes** tiene un riesgo 'Bajo' en un 2.82% de las IE rurales y un 2.65% en las urbanas, es notable que un 36.62% de las IE rurales se clasifican con un riesgo 'Alto', marcando una significativa diferencia de riesgo dentro de la región que requiere una evaluación detallada y estrategias de intervención diferenciadas.
- **Lima**, aunque muestra un riesgo 'Bajo' tanto en zonas rurales (16.76%) como urbanas (9.69%), su considerable porcentaje en riesgo 'Alto' en el ámbito urbano (25.83%) llama a no subestimar los riesgos en las zonas más densamente pobladas.

Recomendaciones para la Gestión de Riesgos

- Es crucial reconocer la heterogeneidad del riesgo entre áreas rurales y urbanas y adaptar las respuestas y recursos de acuerdo con las necesidades específicas de cada región.
- Deben implementarse esfuerzos concertados para reforzar la resistencia en aquellas áreas identificadas con un alto riesgo, incluyendo la mejora de la infraestructura educativa y la capacitación en preparación para desastres.
- Para las regiones con un mayor porcentaje de IE en riesgo 'Bajo', es esencial mantener y expandir las medidas preventivas y los sistemas de alerta temprana para continuar minimizando los impactos del fenómeno del Niño.

Conclusión

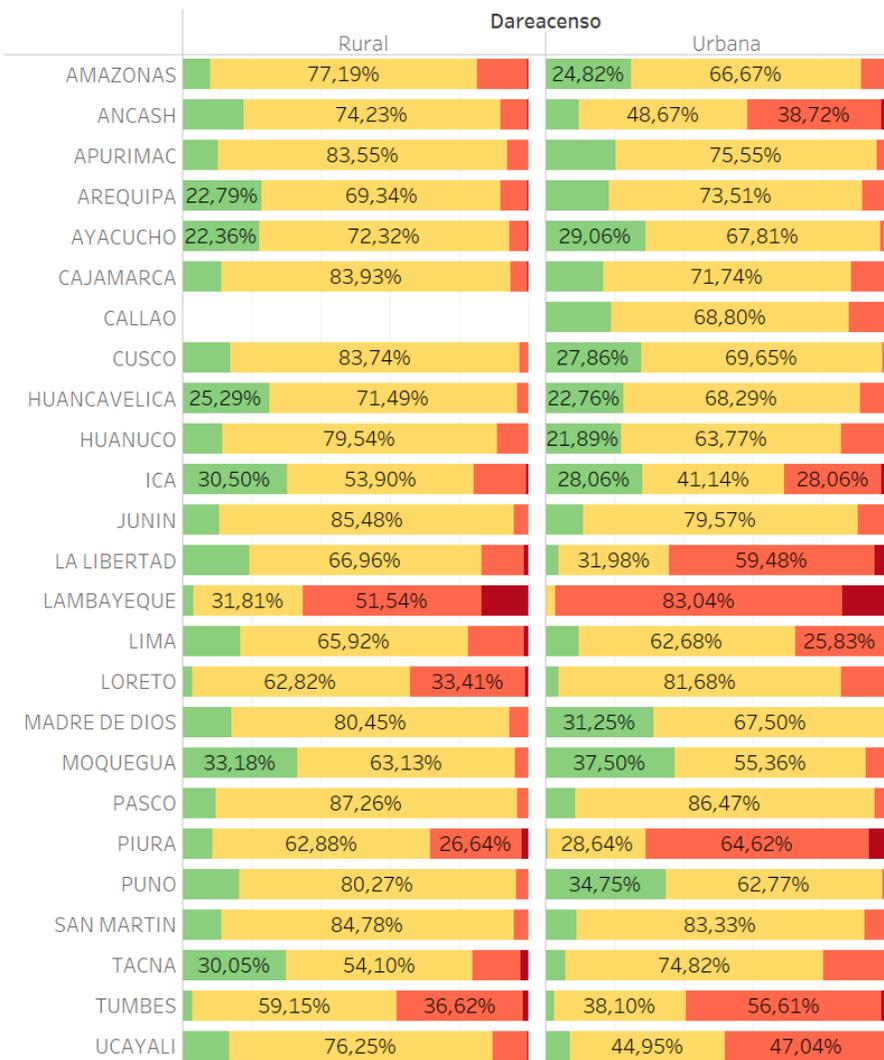
Los patrones de riesgo asociados con el fenómeno del Niño en Perú son complejos y multifacéticos. Las estrategias de mitigación y preparación deben ser cuidadosamente calibradas para abordar las variaciones entre zonas rurales y urbanas, asegurando la protección efectiva de las comunidades educativas a lo largo de todo el país.

Instituciones Educativas en Riesgo por Fenómeno El Niño

Nº de IE en riesgo

% de IE en riesgo

	Rural				Urbana			
	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy alto	Alto	Medio	Bajo
AMAZONAS	1	290	1.533	162		12	94	35
ANCASH	4	183	1.754	422	13	175	220	44
APURIMAC		105	1.473	185		11	207	56
AREQUIPA	1	48	432	142		63	566	141
AYACUCHO	3	125	1.740	538		10	217	93
CAJAMARCA	6	270	4.737	631	3	45	297	69
CALLAO					1	29	172	48
CUSCO		56	2.055	343		12	335	134
HUANCAVELICA		78	1.730	612		11	84	28
HUANUCO		187	1.691	248		38	169	58
ICA	1	43	152	86	13	133	195	133
JUNIN		96	2.107	262		66	553	76
LA LIBERTAD	21	223	1.208	352	32	411	221	27
LAMBAYEQUE	101	384	237	23	55	328	12	
LIMA	11	143	586	149	43	618	1.500	232
LORETO	24	1.001	1.882	89		67	379	18
MADRE DE DIOS		12	177	31		1	54	25
MOQUEGUA		8	137	72		8	62	42
PASCO		33	904	99		8	147	15
PIURA	36	577	1.362	191	52	546	242	5
PUNO		105	2.482	505		18	457	253
SAN MARTIN		64	1.381	184		29	320	35
TACNA	4	25	99	55	1	26	104	8
TUMBES	2	52	84	4	5	107	72	5
UCAYALI	2	112	851	151	3	135	129	20



Fuente: Elaboración propia con datos de SIGRID, 2023

Nivel de Riesgo
■ Bajo ■ Medio ■ Alto ■ Muy alto

¿Cómo abordar la prevención de riesgos en la escuela frente a desastres naturales y fenómenos como El Niño Costero?

Para abordar la prevención de riesgos como el fenómeno de El Niño en las escuelas, es crucial considerar el impacto de las variaciones ambientales y climáticas en las instituciones educativas. El fenómeno de El Niño, caracterizado por el calentamiento de las temperaturas superficiales del mar en el Océano Pacífico, se ha asociado con varios efectos ambientales y climáticos, incluyendo cambios en los patrones de precipitación, eventos climáticos extremos y alteraciones en los ecosistemas (Bernal et al., 2001; Brenes-Rodríguez et al., 2017). Estos efectos pueden tener implicaciones directas en la infraestructura escolar, la seguridad y el bienestar de estudiantes y personal.

En el contexto de las escuelas, la prevención de riesgos asociados al fenómeno de El Niño implica medidas proactivas para garantizar la seguridad y resiliencia de las instalaciones educativas. Esto incluye estrategias para mitigar el impacto de eventos climáticos extremos, como inundaciones o deslizamientos de tierra, en los edificios e infraestructura escolares. Además, es esencial desarrollar planes de preparación para emergencias que tengan en cuenta las posibles interrupciones en el funcionamiento regular de las escuelas durante los eventos de El Niño (Dueñas-Celis et al., 2018; Tumini, 2016).

El fenómeno de El Niño también puede tener efectos indirectos en la salud y el bienestar de los estudiantes y el personal. Cambios en los patrones de precipitación y variaciones de temperatura asociados con El Niño pueden influir en la propagación de enfermedades transmitidas por vectores y afectar la disponibilidad de agua potable segura y las instalaciones de saneamiento en los entornos escolares (Bueno-Zabala et al., 2014; Echeverry et al., 2015). Por lo tanto, las medidas preventivas deben abarcar la educación en salud e higiene, así como la implementación de medidas para asegurar el acceso a agua limpia y saneamiento durante los eventos de El Niño.

Además de las consideraciones sobre infraestructura física y salud, el currículo educativo también puede desempeñar un papel crucial en abordar los riesgos asociados con el fenómeno de El Niño. Integrar la educación ambiental y los temas de resiliencia climática en el currículo escolar puede mejorar la comprensión de los estudiantes sobre los cambios ambientales asociados con El Niño y empoderarlos para contribuir a comunidades sostenibles y resilientes (López Morales et al., 2016; Sánchez Cohen, 2014).

En general, abordar la prevención de riesgos asociados con el fenómeno de El Niño en las escuelas requiere un enfoque integral que abarque la resiliencia de la infraestructura, medidas de salud e higiene, y educación ambiental. Al integrar estos elementos, las escuelas pueden prepararse y mitigar efectivamente el impacto de los eventos de El Niño en la seguridad, el bienestar y la educación de estudiantes y personal.

Referencias bibliográficas

- Bernal, G., Ripa, P., & Herguera, J. (2001). Oceanographic and climatic variability in the lower gulf of California: links with the tropics and north Pacific. *Ciencias Marinas*, 27(4), 595–617. <https://doi.org/10.7773/cm.v27i4.498>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=tEibEz6HkwcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=pierre+bourdieu+capital+cultural,+escuela+y+espacio+social&ots=shFjFXDgKV&sig=L5hhN1puWy6PuyldPkyzIco1yXY>
- Brenes-Rodríguez, C. L., Benavides-Morera, R., Salazar Ceciliano, J. P., & Alvarado Gamboa, L. F. (2017). Condiciones hidrográficas y climatológicas en el Caribe Sur de Costa Rica durante El Niño 2014-2016. *Revista Ciencias Marinas y Costeras*, 9(2), 101. <https://doi.org/10.15359/revmar.9-2.5>
- Bueno-Zabala, K. A., Pérez-Vidal, A., & Torres-Lozada, P. (2014). Identificación de peligros químicos en cuencas de abastecimiento de agua como instrumento para la evaluación del riesgo. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 13(24), 59–75. <https://doi.org/10.22395/rium.v13n24a4>
- Castro, J. F. (2023). *Recuperar la educación, el reto del 2023*. <https://www.elperuano.pe/noticia/204409-recuperar-la-educacion-el-reto-del-2023>
- Cid, A. (2001). *Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística*. 181–208.
- Ciriaco, M. (2022). Educación en los tiempos de un profesor: Perú es uno de los tres países de la región sin objetivos educativos. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/peru/educacion-en-los-tiempos-de-un-profesor-peru-es-uno-de-los-tres-paises-de-la-region-sin-objetivos-educativos-informe-pedro-castillo-minedu-ecdata-noticia/>
- Cobeña-Loor, W., Mera-Cedeño, J. C., Vélez Zambrano, G. V., & Burgos Briones, J. G. (2023). Los estudios de maestría como estrategia para el fortalecimiento de la educación universitaria. *Ve.Scielo.OrgWD Cobeña-Loor, JC Mera-Cedeño, GV Vélez Zambrano, JG Burgos BrionesEpisteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de La Educación, 2023•ve.Scielo.Org*. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000100051
- Ley N.º 28044 Ley General de Educación, (2003). <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Correa Restrepo, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 7. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80120709.pdf>
- Cortés, M. E. (2020). La comunicación como herramienta clave en la docencia de posgrado durante los momentos de crisis. *Desde El Sur*, 12(2), 601–606. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2415-09592020000200601&script=sci_arttext&tlng=pt
- Cuenca, R., & Cáceda, J. (2017). Normative Ideals, Rules and Praxis: Social Pathologies about the School Principals in Peru. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(2), 5–29. <https://doi.org/10.15366/REICE2017.15.2.001>
- Daza, L. Á. G., Orozco, J. A., García, Y. V., Tabares, Á. M. L., & Zuluaga, G. A. G. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones*, 16(28), 116–125. <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/81>
- de Araújo, A. V. M., do Bonfim, C. V., Bushatsky, M., & Furtado, B. M. A. (2022). Technology-facilitated sexual violence: A review of virtual violence against women.

- Research, Society and Development*, 11(2), e57811225757–e57811225757. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25757>
- Dietrich, H., Patzina, A., & Lerche, A. (2021). Social inequality in the homeschooling efforts of German high school students during a school closing period. *European Societies*, 23(sup1), S348–S369. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Donoso-Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., & Vilá Baños, R. (2016). Violencias patriarcales en los entornos virtuales. Un estudio con adolescentes. *Revista Espaço Do Currículo*, 9(1), 7–17. https://www.researchgate.net/profile/Trinidad-Donoso-Vazquez/publication/265291710_Violencias_de_genero_20_Dimensiones_e_indicadores/links/5a54d6354585152af77fd2aa/Violencias-de-genero-20-Dimensiones-e-indicadores.pdf
- Dueñas-Celis, M. Y., Dorado-González, L. M., Espinosa-Macana, P., & Suescún-Carrero, S. H. (2018). Índice de riesgo de la calidad del agua para consumo humano en zonas urbanas del departamento de Boyacá, Colombia, 2004-2013. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 36(3), 101–109. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v36n3a10>
- Echeverry, G., Zapata, A. M., Paéz, M. I., Méndez, F., & Peña, M. R. (2015). Valoración del riesgo en salud para un grupo poblacional de la ciudad de Cali-Colombia por exposición a Pb, Cd, Hg, 2-4D y Diuron debido al consumo de agua potable y alimentos. *Biomédica*, 35(0). <https://doi.org/10.7705/biomedica.v35i0.2464>
- Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* (2016). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Equipo del Informe de Seguimiento en el Mundo. (2023). Nota conceptual del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación. *GEM Report 2024 Concept Note - Spanish*. <https://doi.org/10.54676/QAKY2294>
- Euroinnova. (2023). *Aprendizaje Científico*. <https://www.euroinnova.pe/blog/aprendizaje-cientifico>
- FONDEP. (2019). La escuela que investiga: una herramienta para implementar procesos de investigación-acción participativa en educación. *MINISTERIO DE EDUCACIÓN*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6623>
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidenciasobre el rendimiento academico*. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/297>
- Gràcia, M., Jarque, M.-J., Astals, M., Rouaz, K., Gràcia, M., Jarque, M.-J., Astals, M., & Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115–136. <https://doi.org/10.22201/IISUE.20072872E.2020.30.591>
- Guerrero, G. (2014). «Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando» *Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/14021-yo-se-que-va-a-ir-mas-alla-va-a-continuar-estudiando-expectativas-educativas-de-estudiantes-padres-y-docentes-en-zonas-urbanas-y-rurales-del-peru/>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/521>
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis &*

- Saber, 10(24), 167–192. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592019000300167&script=sci_arttext
- INEI. (2021). *Encuesta Nacional a Instituciones Educativas 2021 - Informes y publicaciones - Instituto Nacional de Estadística e Informática - Plataforma del Estado Peruano*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/3354773-encuesta-nacional-a-instituciones-educativas-2021>
- INEI. (2023). *Estado de la Niñez y Adolescencia / Julio-Agosto-Septiembre 2023* (04). www.inei.gob.pe
- Instituto Nacional de Defensa Civil. (2018). *Compendio Estadístico 2018, Preparación - Respuesta, Rehabilitación*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1048374/compendio-estadistico-2018.pdf?v=1595801099>
- Jutard, M. M. (2018). *El efecto de tener maestros con posgrado sobre el aprendizaje de los estudiantes*. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/50909>
- Liliam Jara-Vaca, F. I., Ernesto Chávez-Guevara, J. I., Catalina Villa-Escudero III, I., & Leonardo Novillo-Novillo, J. I. (2021). *Rol del docente para la educación virtual en tiempos de pandemia: Retos y oportunidades The role of the teacher for virtual education in times of pandemic: Challenges and opportunities O papel do professor para a educação virtual em tempos de pandemia: desafios e oportunidades*. 63(11), 30–45. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i11.3248>
- Llamocca, L. P. A., Arocutipa, F. H. C., & Flores, R. P. M. (2022). Ciberbullyng en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 1274–1286. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2660>
- López Morales, J. P., Palacio Cardoso, E., & Cañón Páez, M. L. (2016). Aproximación a la evaluación de riesgo de introducción de especies en puertos colombianos, a través del agua de lastre. *Boletín Científico CIOH*, 34, 13–26. <https://doi.org/10.26640/22159045.424>
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, 32(130), 25–48. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400003
- Ministerio de Educación. (2015). *¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? In MINISTERIO DE EDUCACION. MINEDU*. <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/pdf/documentos-primaria-comunicacion-iii.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Una Mirada a la profesión docente en el Perú : futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Ministerio de Educación, UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5711>
- Ministerio de Educación. (2018). *Perfiles de liderazgo pedagógico en escuelas primarias y su relación con el rendimiento. Zoom educativo N° 5. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. <http://umc.minedu.gob.pe/perfiles-de-liderazgo-pedagogico-en-escuelas-primarias-y-su-relacion-con-el-rendimiento/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Resolución de Secretaría General N° 004 -2019- MINEDU [Lineamientos que orientan la organización y funcionamiento de redes educativas rurales]*. <https://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/5211525/Norma+que+crea+y+regula+las+Redes+Educativas+Rurales>
- Ministerio de Educación. (2021). *Orientaciones docentes para el periodo de recuperación de los aprendizajes. Primaria - Secundaria*. <https://repositorio.perueduca.pe/webs/formacion/orientaciones-docentes-periodo-recuperacion-aprendizajes.pdf>

- Ministerio de Educación. (2023a). *Capítulo 2: Los estudiantes y el desarrollo de sus competencias en PISA 2022*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022-Cap%C3%ADtulo-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023b). *Escenario de Riesgo por lluvias intensas del sector educación*. https://sigrid.cenepred.gob.pe/sigridv3/storage/biblioteca//16545_escenario-de-riesgo-por-lluvias-intensas-del-sector-educacion.pdf
- Ministerio de Educación. (2023c). *Evaluación de impacto de las redes educativas rurales: alcances de la integración virtual de escuelas para la mejora de la calidad de los servicios educativos. Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica. Unidad de Seguimiento y Evaluación*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8852>
- Montero, C., & Uccelli, F. (2020). *Ruralidad y educación en el Perú: ruralidad y lejanía en el Perú*. <https://policycommons.net/artifacts/8214236/ruralidad-y-educacion-en-el-peru/9126264/>
- Mulet Osorio, E., Toledo González, M., & Cruz Torres, W. (2007). *El Aprendizaje de la Lengua Materna: un proceso comunicativo*. <http://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/8153>
- Obaco, E. E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Redalyc.OrgEEO SotoEducere, 2020•redalyc.Org*. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663240004/35663240004.pdf>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2019). *PISA: Perú sigue siendo el país de América Latina que muestra mayor crecimiento histórico en matemática, ciencia y lectura*. <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-peru-sigue-siendo-el-pais-de-america-latina-que-muestra-mayor-crecimiento-historico-en-matematica-ciencia-y-lectura/>
- Ortega Murga, O. J., Quispe Ávalos, A. M., Consuelo Navarro, B., & Tello Sifuentes, Y. (2021). La educación virtual en época de pandemia: Los más desfavorecidos en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación, 5(21)*, 1456–1469. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.288>
- Palomino, R. (2022). *La educación peruana ¿Por qué no mejora?* *Horizonte de La Ciencia, 12(23)*. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/1460/1654>
- Picón, G. A. (2020). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica, 4(2)*, 1–3. <https://revista.serrana.edu.py/index.php/rict/article/download/73/65>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2022). *Monitoreo de la afectación del bienestar socioemocional docente de servicios educativos públicos de Educación Básica Regular (EBR)*. <https://pulso.pucp.edu.pe/publicaciones/monitoreo-de-la-afectacion-del-bienestar-socioemocional-docente-de-servicios-educativos-publicos-de-educacion-basica-regular-ebr>
- Postgrado UTP. (2020). *La influencia de los aprendizajes esperados*. <https://www.postgradoutp.edu.pe/blog/a/los-aprendizajes-esperados-y-su-influencia-en-la-educacion/>
- Rodríguez, C. (2012). *Expectativas de los profesores y rendimiento escolar*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/218>
- Sánchez Cohen, I. (2014). FOUNDATIONS FOR THE ANALYSIS OF CLIMATE RISK IN DRY AREAS. *Revista Chapingo Serie Zonas Áridas, XIII(2)*, 87–101. <https://doi.org/10.5154/r.rchsza.2013.09.003>
- SIGRID. (2023). *Escenario de riesgo por lluvias intensas del sector educación. In Escenarios de Riesgos. Sistema de Información para la Gestión del Riesgo de*

- Desastres - Centro Nacional de Estimación, Prevención y Reducción del Riesgo de Desastres. <https://sigrid.cenepred.gob.pe/sigridv3/escenarios/lbic>
- SISEVE. (2023). *Listado detallado de casos reportados a nivel nacional, del 15/09/2013 al 31/10/2023*. Plataforma SíseVe contra la Violencia Escolar - Ministerio de Educación del Perú.
- Tacca Huamán, D. R., Tirado Castro, L. J., & Cuarez Cordero, R. (2022). La educación virtual durante la pandemia desde la perspectiva de los profesores peruanos de secundaria en escuelas rurales. *Apuntes*, 49(92), 215–242. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0252-18652022000300215&script=sci_arttext&lng=pt
- Tamayo Hechavarría, A. N. (2020). El papel de la triada escuela-familia-comunidad en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones visto desde la orientación educativa. *Hologramática*, ISSN-e 1668-5024, N°. 32, Vol. 1, 2020, Págs. 85-99, 32(1), 85–99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7556053&info=resumen&idioma=ENG>
- Toledo, M. I., Guajardo, G., Miranda, C., & Pardo, I. (2018). Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta de Moebio*, 61, 72–79. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2018000100072&script=sci_arttext
- Tumini, I. (2016). Acercamiento teórico para la integración de los conceptos de Resiliencia en los indicadores de Sostenibilidad Urbana. *Revista de Urbanismo*, 0(34). <https://doi.org/10.5354/0717-5051.2016.40056>
- UMC-MINEDU. (2023a). *Evaluación Muestral 2022 - Cuestionarios a directivos*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes - Ministerio de Educación del Perú.
- UMC-MINEDU. (2023b). *Evaluación Muestral 2022 - Cuestionarios a docentes*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes - Ministerio de Educación del Perú.
- UMC-MINEDU. (2023c). *Evaluación Muestral 2022 - Cuestionarios a Estudiantes*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes - Ministerio de Educación del Perú.
- UMC-MINEDU. (2023d). *Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022 - Resultados*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadossem2022/>
- UMC-MINEDU. (2023e). *Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022 - Resultados*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadossem2022/>
- UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2014). *El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>
- Universidad de Costa Rica. (2023). *La importancia de la investigación en la universidad*. <https://virtual.cuc.edu.co/blog/importancia-de-la-investigacion-en-la-universidad/>
- Valero Cedeño, N., Castillo Matute, A. L., Rodríguez Pincay, R., Padilla Hidalgo, M. M., & Cabrera Hernández, M. G. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201–1220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8638160>
- Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Participación Educativa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91607/00820113013998.pdf?sequence=1>



OBSERVATORIO DE LA EDUCACIÓN PERUANA

obepe@obepe.org

TWITTER: [@obeperu](https://twitter.com/obeperu)
LINKEDIN: [@obepe](https://www.linkedin.com/company/obepe)
FACEBOOK: [/obeperu/](https://www.facebook.com/obeperu/)
TWITTER: [@obeperu](https://twitter.com/obeperu)
INSTAGRAM: [_obepe](https://www.instagram.com/_obepe)

obepe.org