



Logros iniciales y límites persistentes: una mirada a los aprendizajes en primaria a propósito de los resultados de la ENLA 2024

El artículo analiza los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024 en cuarto grado de primaria, centrándose en los desempeños en lectura. Si bien se observa una recuperación parcial tras la pandemia, esta se limita a la reducción de estudiantes en los niveles más bajos, sin avances sustantivos hacia aprendizajes más complejos. Persisten desigualdades estructurales entre territorios y estratos sociales, y se evidencia un estancamiento incluso en contextos más favorables. El texto argumenta que este patrón se relaciona con las limitaciones en la formación y desarrollo profesional docente, lo que restringe la capacidad del sistema para sostener y profundizar aprendizajes.

Palabras clave: Evaluación de aprendizajes, niveles de logro, desigualdades, docentes.

Liliana Miranda Molina

Investigadora Adjunta de Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Es licenciada en Sociología (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Magíster en Investigación Educativa (Universidad Autónoma de Barcelona). Se ha desempeñado como Jefa de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) y Viceministra de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación

Hace unas semanas, el Ministerio de Educación (Minedu) presentó los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024. En el contexto de la crisis institucional que atraviesa el país, resulta importante destacar la existencia de instancias técnicas solventes y rigurosas como la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). En los últimos años, además, la UMC ha ampliado el alcance de sus evaluaciones al incorporar información sobre habilidades socioemocionales y factores contextuales que influyen en los aprendizajes.

Las evaluaciones, como la ENLA 2024 en el Perú, ofrecen información valiosa para aproximarse a la identificación del nivel de logro académico de los estudiantes en áreas clave y permiten detectar brechas entre diferentes grupos poblacionales. Su principal fortaleza radica en proporcionar datos comparables a lo largo del tiempo y entre distintos grupos, lo que debería contribuir a orientar las políticas educativas y a monitorear los avances. Sin embargo, estas evaluaciones presentan limitaciones importantes: al centrarse en un número reducido de dominios del aprendizaje, restringen la comprensión integral de la realidad educativa; y aunque el uso de formatos de opción múltiple facilita la estandarización y el procesamiento de datos en evaluaciones de gran escala, también limita el tipo de habilidades que pueden ser captadas. De otro lado, los resultados obtenidos no explican por sí mismos las causas de los logros o dificultades observados, por lo que es necesario complementarlos con diversos estudios que permitan comprender mejor los procesos educativos.

Una de las características más interesantes de las evaluaciones realizadas por la UMC es que no se limitan a reportar los resultados a partir de medidas promedio, sino que también los presentan mediante niveles de logro. Estos niveles son categorías que describen los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de acuerdo con su desempeño

en las pruebas aplicadas. Gracias a esta información, es posible tener una visión más detallada y diferenciada de los resultados. Por ello, no es correcto afirmar, como a veces se sostiene –por ejemplo, en el caso de los resultados de las pruebas de lectura–, que *todos los estudiantes ubicados en niveles de logro inferiores al esperado no comprenden lo que leen*. Cada nivel de desempeño está asociado a un conjunto de tareas que los estudiantes son capaces de realizar, lo que permite identificar distintos grados de dominio de las habilidades evaluadas.

Sin embargo, esta comprensión más fina de los resultados todavía no ha logrado posicionarse suficientemente, lo que limita su aprovechamiento en la toma de decisiones. En consecuencia, las autoridades y responsables de la gestión educativa no utilizan plenamente el potencial de las evaluaciones para identificar con claridad los desafíos particulares de sus territorios. En muchos casos, la interpretación de los resultados sigue reduciéndose a una lectura dicotómica —logro o no logro—, sin atender a las diferencias y gradaciones que ofrecen los niveles de desempeño, y que permitirían orientar con mayor precisión las acciones necesarias para la mejora.

El análisis que se presenta a continuación toma como eje los niveles de logro reportados en cuarto grado de primaria, estableciendo algunas relaciones comparativas con los resultados de segundo y sexto grado. La elección de este grado obedece a dos razones principales: en primer lugar, se trata de un punto intermedio en la trayectoria educativa de la primaria, donde los resultados tienden a mostrar mayor estabilidad, dado que todas las pruebas son escritas y requieren un mínimo dominio lector; en segundo lugar, es el grado que cuenta con la serie de tiempo más amplia, lo que permite observar con mayor claridad las tendencias de mediano plazo, incluyendo el periodo de disruptión provocado por la pandemia de COVID-19 que impactó significativamente las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes. Por razones de espacio, el análisis se centrará en los resultados de lectura, aunque se hará referencia puntual a otros aprendizajes cuando sea pertinente.

¿Qué nos dicen los resultados de 4.º grado de primaria?

Antes de analizar los resultados de 4.º grado de primaria, es importante precisar que la población evaluada no incluye a las escuelas que brindan Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de fortalecimiento. Según lo establecido en el Currículo Nacional (CN), esta forma de atención educativa se rige por estándares y desempeños específicos, y cuenta con una evaluación diferenciada que responde a sus propias características pedagógicas y culturales.¹

La serie de tiempo disponible sobre los resultados de 4.º grado se inicia en 2016 y, con excepción de los años 2017, 2020 y 2021 –en los que no se aplicaron evaluaciones²–, ha tenido una periodicidad anual. Los resultados se presentan de dos formas: como medida promedio y según cuatro niveles de logro: *Satisfactorio* (aprendizajes esperados para el ciclo según el CN), *En proceso* (aprendizajes logrados de manera parcial), *En inicio* (aprendizajes elementales) y *Previo al inicio*. Las Tablas 1 y 2 muestran los resultados de este grado en lectura y matemática, respectivamente.

¹ Los resultados más recientes de esta población en 4.º grado en Lectura en castellano como segunda lengua (2023) se pueden consultar en el siguiente enlace:

<http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>

² En 2017, la evaluación fue suspendida debido al fenómeno de El Niño costero y a la huelga de docentes, eventos que generaron pérdidas de clases en las instituciones públicas y afectaron el normal proceso de aprendizaje de los estudiantes en algunas regiones. En 2020 y 2021, la suspensión se debió a la pandemia, que impactó de manera generalizada el funcionamiento del sistema educativo.

La evolución de los resultados en lectura para 4.^º grado de primaria muestra un recorrido marcado por fluctuaciones. En 2016, cuando se inició la medición, el promedio fue de 481 puntos y solo el 31 % de estudiantes alcanzaba el nivel *Satisfactorio*. Hacia 2019, antes de la pandemia, se observó una ligera mejora: el promedio subió a 489 puntos y el porcentaje en el nivel esperado aumentó a 35 %. Sin embargo, en 2022, tras el cierre de escuelas y la implementación de la educación remota de emergencia, los resultados cayeron: el promedio bajó a 478 puntos y el 30 % de estudiantes logró un desempeño satisfactorio. Desde entonces se registra una recuperación progresiva, y en 2024 el promedio de 490 puntos y el 33 % de estudiantes en el nivel esperado marcan un retorno a los niveles de logro previos a la pandemia.

Tabla 1.

Lectura 4.^º: Resultados nacionales 2016-2024 por medida promedio y niveles de logro

Año	Medida Promedio	Niveles de Logro (% de estudiantes)			
		Satisfactorio	En Proceso	En Inicio	Previo-Inicio
2016	481	31	33	26	9
2018	482	35	31	24	10
2019	489	35	36	25	5
2022	478	30	35	28	7
2023	479	33	29	29	9
2024	490	33	39	25	3

*El año 2019 representa el último punto de evaluación previo a la interrupción ocasionada por la pandemia de COVID-19.
Fuente: UMC. Resultados en el tiempo. Bases de datos

La evolución de los resultados en matemática para 4.^º grado de primaria sigue un patrón similar al de lectura: tras la caída observada en 2022, se registra una recuperación progresiva. Sin embargo, a diferencia de lectura, los niveles alcanzados en 2024 aún no igualan los logrados antes de la pandemia. Este desfase podría explicarse por la naturaleza acumulativa de las matemáticas, que exige dominar conocimientos previos para avanzar hacia nuevos contenidos, así como por la necesidad de una mayor mediación docente y retroalimentación constante. Además, en muchos hogares, las limitaciones para acompañar el aprendizaje matemático probablemente fueron mayores que en el caso de la lectura o la escritura, lo que acentuó las dificultades durante el periodo de educación remota.

Tabla 2.

Matemática 4.^º: Resultados nacionales 2016-2024 por medida promedio y niveles de logro

Año	Medida Promedio	Niveles de Logro (% de estudiantes)			
		Satisfactorio	En Proceso	En Inicio	Previo-Inicio
2016	467	25	42	22	11
2018	480	31	41	19	9
2019*	489	34	42	16	8
2022	451	23	38	20	19
2023	451	22	38	20	19
2024	471	30	39	18	13

*El año 2019 representa el último punto de evaluación previo a la interrupción ocasionada por la pandemia de COVID-19.
Fuente: UMC. Resultados en el tiempo. Bases de datos

Tanto en lectura como en matemática, los resultados muestran que apenas una tercera parte de los estudiantes de 4.^º grado alcanza el nivel *Satisfactorio*, que corresponde al nivel mínimo de desempeño esperado según el CN. La mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel *En proceso*, mientras que una proporción menor se

encuentra en el nivel más bajo de desempeño. Cabe notar que a diferencia de lo que ocurre en 6.^º grado, donde las brechas entre los resultados de lectura y matemática son más marcadas, en 4.^º grado ambos desempeños se mantienen relativamente similares.

El análisis de los resultados en 4.^º grado también pone en evidencia las persistentes brechas en los aprendizajes entre distintos grupos de estudiantes. Los estratos y territorios con mejores condiciones socioeconómicas tienden a alcanzar resultados más altos, en tanto el nivel socioeconómico de las familias constituye un factor central en la explicación de las diferencias académicas en nuestro país (Cueto et al., 2016; León & Collahua, 2016; Miranda, 2008; Minedu, 2025a). Así, los estudiantes que asisten a escuelas privadas, urbanas, y a instituciones ubicadas en regiones con baja presencia de población rural y menor incidencia relativa de pobreza concentran los puntajes más altos en 4.^º grado. Si bien se observa una mejora reciente en los promedios obtenidos por estudiantes de escuelas estatales, rurales y de regiones amazónicas, esta evolución no modifica la tendencia estructural de desigualdad en el acceso a aprendizajes de calidad (ver tabla 3).

Tabla 3.

Lectura 4.^º: Resultados 2016-2024 por medida promedio – estratos seleccionados

Año	Medida promedio							
	No Estatal	Estatal	Urbano	Rural**	Moquegua	Tacna	Loreto	Ucayali
2016	509	470	490		528	535	406	433
2018	504	474	492		522	539	397	431
2019*	514	479	500		527	529	414	449
2022	514	464	489	421	529	522	397	428
2023	506	468	490	424	528	532	391	427
2024	511	481	497	448	524	525	425	455

*El año 2019 representa el último punto de evaluación previo a la interrupción ocasionada por la pandemia de COVID-19.

**Debido a los cambios en la definición del estrato rural, la UMC señala que el análisis de los resultados en el tiempo para este estrato debe realizarse únicamente hasta el año 2022.

Fuente: UMC. Resultados en el tiempo. Bases de datos

¿Hasta dónde hemos avanzado y qué límites persisten en los aprendizajes de primaria?

A partir de lo expuesto hasta este punto, los resultados de 4.^º grado sugieren que uno de los principales desafíos del sistema educativo en primaria —además del reto de atender a los estudiantes que se encuentran en el nivel más bajo de desempeño— radica en cómo lograr que quienes se ubican en el nivel intermedio avancen hacia el nivel esperado. Esta misma tendencia se observa en los resultados más recientes de la evaluación nacional de 2.^º grado aplicada en 2023: el 37 % de los estudiantes alcanzó el nivel *Satisfactorio*, el 57 % se ubicó *En proceso* y un 6 % se concentró en el nivel *En inicio*. Incluso en las zonas rurales, donde el rezago suele ser mayor, la distribución sigue este patrón: solo el 23 % alcanzó el nivel esperado, mientras que el 65 % permanece *En proceso* y el 11 % se encuentra en el nivel de desempeño más bajo.

Puede plantearse que el impulso de ciertas políticas educativas en las últimas dos décadas —como el aumento del acceso a la educación inicial, la provisión sostenida de materiales y recursos educativos, el acompañamiento pedagógico en aula y la implementación de la carrera pública magisterial—, junto con el crecimiento económico del país —que permitió mejorar las condiciones de vida de muchos hogares e incrementar el presupuesto público destinado a educación—, ha contribuido a que más docentes de primaria cuenten hoy con estrategias pedagógicas efectivas para conducir el proceso inicial de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Este avance ha favorecido una

mejor adquisición de las habilidades lectoras por parte de los estudiantes, lo que se manifiesta de manera más clara hacia el final del IV ciclo. Sin embargo, este progreso, aunque positivo, tiende a estancarse, ya que muchos docentes enfrentan dificultades para seguir profundizando en el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes, especialmente cuando se trata de abordar tareas de mayor demanda cognitiva, necesarias para alcanzar los niveles de desempeño esperados (Eguren, et al. 2019; Guadalupe & Huamaní, 2022; Llanos & Tapia, 2021; Minedu, 2024a; 2024b;).

Así, el avance logrado resulta aún insuficiente para asegurar que la mayoría de estudiantes alcance el nivel *Suficiente*, que implica un dominio más consolidado y profundo de las competencias establecidas en el Currículo Nacional, las cuales se tornan progresivamente más complejas conforme los estudiantes avanzan hacia la secundaria. Esta situación pone en evidencia la necesidad de un acompañamiento más sostenido y pertinente que fortalezca las prácticas pedagógicas en función de estos desafíos.

De allí que las mejoras observadas en los resultados de aprendizaje se manifiesten principalmente en la reducción de la proporción de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño, especialmente en los estratos y regiones con mayores desventajas socioeconómicas. Como contrapartida, se observa una suerte de meseta en los sectores y regiones con mejores condiciones, donde no se ha logrado incrementar de manera significativa la proporción de estudiantes que alcanzan el nivel esperado (ver Tabla 4). Un ejemplo de ello es Lima, donde el estrato privado³ —a pesar de contar con mejores condiciones materiales y de aprendizaje— muestra un avance mínimo: en 2016, el 43 % de los estudiantes alcanzaba el nivel esperado, mientras que en 2024 la proporción apenas llega al 44 %. Esto sugiere que, incluso en contextos más favorables, existe una limitación o "efecto techo" que dificulta seguir ampliando el número de estudiantes con desempeños satisfactorios.

Tabla 4.

Lectura 4.º: Resultados 2016-2024 por niveles de desempeño – regiones seleccionadas

Año	Porcentaje de estudiantes en el nivel Previo al Inicio		Porcentaje de estudiantes en Nivel Satisfactorio			
	Loreto	Ucayali	Arequipa	Lima Metrop.	Moquegua	Tacna
2016	31	19	45	40	52	54
2018	37	22	48	43	50	48
2019*	23	10	46	44	52	54
2022	34	20	45	40	52	49
2023	37	23	44	43	54	55
2024	18	10	43	41	51	50

Fuente: UMC. Resultados en el tiempo. Bases de datos

*El año 2019 representa el último punto de evaluación previo a la interrupción ocasionada por la pandemia de COVID-19.

Lo planteado en los párrafos precedentes también puede contribuir a entender por qué la caída de los aprendizajes durante la pandemia no fue tan severa como podría haberse anticipado y por qué, a pesar de la profunda crisis institucional que atraviesa el país —marcada, entre otros factores, por el desmantelamiento de los avances en desarrollo profesional docente impulsado por el Congreso y la ausencia de políticas educativas claras orientadas a la recuperación y mejora de los aprendizajes—, se observa una lenta recuperación. A este proceso contribuyó la implementación temprana de la

³ En 6.º grado, el estrato privado presenta una disminución en la medida promedio de lectura, al pasar de 569 en 2022 a 558 en 2024. Esta caída debe analizarse considerando que el sector privado en Lima Metropolitana es cada vez más heterogéneo. Como han señalado diversos estudios (Cuenca, 2013; Balarin, 2016; Minedu, 2018), muchas escuelas privadas de bajo costo enfrentan serias dificultades para garantizar condiciones básicas de calidad educativa. Aunque en años anteriores el Ministerio de Educación había iniciado esfuerzos para regular este segmento, actualmente estos mecanismos de supervisión se han debilitado.

estrategia “Aprendo en casa” durante la pandemia, así como, en cierta medida, el uso y la expansión de tecnologías digitales, que permitieron sostener algunas formas de enseñanza y aprendizaje durante y después del periodo más crítico. Sin embargo, esta recuperación no implica avances hacia nuevos niveles de logro, sino que más bien expresaría la existencia de una práctica instalada en la mayoría de las aulas, orientada a asegurar capacidades básicas en lecto-escritura y a retomar, de manera gradual, los niveles de aprendizaje que se habían alcanzado antes de la pandemia.

Reflexiones finales

Los resultados disponibles a lo largo de la educación básica muestran una tendencia preocupante: una disminución progresiva en la proporción de estudiantes que alcanzan los aprendizajes mínimos esperados. Tomando el caso de lectura, mientras que en 2.^º de primaria el 37 % de los estudiantes logra este nivel, en 4.^º el porcentaje se reduce al 33 %. Al finalizar la primaria, solo el 25 % alcanza los aprendizajes mínimos, y en secundaria la proporción desciende aún más, llegando apenas al 18 %. Si bien estos datos no corresponden al seguimiento de una misma cohorte, la trayectoria descendente sugiere que los estudiantes enfrentan serias dificultades para consolidar los aprendizajes a medida que estos se vuelven más complejos, lo que evidencia limitaciones para sostener y profundizar sus competencias a lo largo del tiempo. Esta situación reafirma la importancia de que, desde los primeros ciclos, los estudiantes logren alcanzar los niveles esperados, ya que, de no hacerlo, las dificultades se acumulan en los siguientes grados. No se trata de una información nueva: se ha documentado desde hace varios años. Sin embargo, la persistencia de esta trayectoria descendente indica que el “efecto techo” ya no es solo una advertencia, sino se está haciendo una característica estructural del sistema.

Por esta razón, el rol docente resulta clave. Si revisamos el itinerario de los cambios impulsados en el sector educativo desde la década de 1990, se observa que la formación inicial docente no fue priorizada sino hasta años recientes. Sin embargo, la Ley de Institutos, por ejemplo, aún no termina de materializarse: el Minedu mantiene una visión prescriptiva incluso sobre las Escuelas Superiores que ya han sido licenciadas como tales; la implementación de los nuevos diseños curriculares avanza lentamente; y persisten dificultades para garantizar las condiciones básicas de su funcionamiento, como la adecuada selección y evaluación de formadores. A ello se suma la fragmentación institucional: mientras las instituciones de formación docente dependen del Minedu, las facultades de educación están sujetas al sistema universitario, lo que complica aún más los procesos de articulación y mejora.

Mejorar las competencias docentes requiere tomar en serio tanto la formación inicial como la formación en servicio. Hasta el momento, no contamos con un sistema de desarrollo profesional que ofrezca un repertorio diferenciado de oportunidades según el nivel de competencias, la trayectoria en la carrera y las áreas de formación de los docentes. La oferta de capacitación sigue siendo homogénea, fragmentada y poco articulada con el desarrollo de la carrera docente, y con frecuencia está marcada por la proliferación de cursos coyunturales o “de moda”, más que por una planificación sostenida y pertinente a las necesidades reales del ejercicio docente. La carrera pública magisterial, en lugar de consolidarse como un sistema de desarrollo profesional integral, parece haberse reducido a la implementación de evaluaciones, confundiendo la herramienta con el fin (Espinosa & Miranda, 2022).

Como se ha planteado a lo largo de este artículo, contar con docentes que tengan la formación adecuada es una condición indispensable para que los estudiantes desarrollen los aprendizajes demandados en el Currículo Nacional a lo largo de su educación básica. Sin embargo, diversos estudios muestran que muchos docentes no disponen de las

condiciones formativas y profesionales necesarias para desarrollar las capacidades que este objetivo exige, sobre todo en aulas que incluyen estudiantes con distintos niveles de desarrollo de competencias. Además, como muestran los datos analizados, incluso en los estratos y territorios con mayores ventajas socioeconómicas persiste un "efecto techo" que limita el avance en los niveles de aprendizaje. No basta con formar docentes que logren que sus estudiantes adquieran habilidades básicas de alfabetización inicial y matemática; se requiere profesionales capaces de acompañar el desarrollo de competencias más complejas a medida que los estudiantes progresan en su trayectoria educativa. Los docentes no pueden enfrentar estos desafíos solos: es necesario contar con una política educativa integral que garantice su desarrollo profesional continuo, pertinente y articulado a las demandas crecientes del sistema educativo.

Finalmente, en relación con el sistema de evaluación, quisiera comentar dos aspectos. El primero es la comparabilidad de los resultados en el tiempo. Los cambios demográficos, territoriales y tecnológicos que atraviesa el país están reconfigurando los entornos sociales, introduciendo un "efecto de composición" que altera la manifestación y el seguimiento de las desigualdades educativas. En este contexto, resulta clave prestar atención al área rural, donde se concentra la población más desfavorecida. Los cambios sucesivos en la definición de los estratos utilizados dificultan el monitoreo consistente de las brechas; por ello, los sistemas de información deben abordar con mayor cuidado este fenómeno, garantizando criterios de clasificación estables que permitan un seguimiento riguroso y comparativo de la evolución de las desigualdades.

El segundo aspecto es la necesidad de contar con un Plan de Evaluaciones. La UMC requiere disponer de un plan que oriente de manera estratégica la producción de información. Como señala Guadalupe (2015:10), las evaluaciones no pueden ser vistas "como una actividad técnica", sino como el resultado de visiones acerca de qué tipo de información se considera valiosa para la gestión y qué rol se le asigna en los procesos de decisión. Un plan que articule propósitos claros, criterios de priorización y mecanismos para el uso efectivo de la información será fundamental para que las evaluaciones contribuyan al mejoramiento de las políticas educativas y de las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- BALLARIN, M. (2016). La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. ¿Cuáles son sus consecuencias? *RASE*, 9(2), 181-196.
https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/MB_RASE_2016.pdf
- CUETO, S., LEÓN, J., & MIRANDA, A. (2016). Classroom composition and its association with students' achievement and socioemotional characteristics in Peru. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 23(1), 126-148.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2015.1105783>
- CUENCA, R. (2013) La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 5(5), pp. 73-98. <https://doi.org/10.34236/rpie.v5i5.34>
- EGUREN, M., de Belaunde. C. & González, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. IEP.
- ESPINOSA, G. & MIRANDA, L. (2022) Teacher evaluation in Peru: prospect and challenges. In J. Manzi et al. (eds.) *Teacher Evaluation around the World. Experiences, dilemmas and future challenges*. (pp. 215-242). Springer, Cham.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-13639-9_10
- GUADALUPE, C. & HUAMANÍ A. (2022). *Docencia y mérito profesional en la Educación Básica peruana: Reflexiones para abordar un problema complejo*. Documento de discusión CIUP.
<https://repositorio.up.edu.pe/item/7731d95e-465b-4438-9b87-aa1763dc3fbb>
- GUADALUPE, C. (2015). Aprendizajes desde la ECE y sus perspectivas. *Tarea 89*, 9-15.
https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/Tarea89_09_Cesar_Guadalupe.pdf

LEÓN, J., & COLLAHUA, Y. (2016). El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de los últimos 15 años. En Grade (Ed.). *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (pp. 109-162). Grade.

https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/nserendimiento_JL_35.pdf

LLANOS, F & TAPIA, J. (2021). *Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado*. Grade / Proyecto CREER.

<https://www.grade.org.pe/creer/archivos/CREER-Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-multigrado-Llanos-y-Tapia.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ [Minedu] – Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC] (2025a). Resultados de la Evaluación Nacional de Logros Educativos 2024 (ENLA 2024). [Diapositivas de Power Point]

<http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ [Minedu] – Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC] (25 de abril de 2025b). Resultados en el tiempo – Bases de datos

<http://umc.minedu.gob.pe/bases-de-datos/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ [Minedu] – Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC] (2024a). *Perfiles de prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y su relación con la competencia lectora de los estudiantes de 4.º grado de primaria* (Estudios Breves N° 15). UMC.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/03/Perfiles-de-pr%C3%A1cticas-docentes-en-la-ense%C3%B1anza-de-la-lectura-y-su-relaci%C3%B3n-con-la-competencia-lectora-de-los-estudiantes-de-4.%C2.%B0-grado-de-primaria.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ [Minedu] – Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC] (2024b). *¿Cómo se enseñan las fracciones en las escuelas peruanas? Creencias y conocimiento de docentes de Matemática de 2.º grado de secundaria* (Estudios Breves N° 12). UMC.

<http://umc.minedu.gob.pe/como-se-ensenan-las-fracciones-en-las-escuelas-peruanas-creencias-y-conocimiento-de-docentes-de-matematica-de-2-grado-de-secundaria/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ [Minedu] – Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC] (2024b). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú* (Estudios Breves N° 3). UMC.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/EB03.pdf>

MIRANDA, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides (Ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 11-39).

Grade.

https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/LIBROGRADE_ANALISISDEPROGRAMASEDUCATIVOS_CAP1.pdf