UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado

ANÁLISIS DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DE AYACUCHO

Tesis para optar al grado académico de Maestro en Educación
con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública

WALDIR PADILLA OSORIO

Presidente: Yeni Yanet Minaya Aguilar

Asesor: Hugo Reynaga Muñoz

Lector 1: Oscar Rafael Mansilla Alza

Lector 2: Clara Luz Roca Gonzales

Lima - Perú

Octubre de 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.
CONSEJEROS
Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por PADILLA OSORIO Waldir, quien solicita la obtención de su grado académico de maestro a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "Análisis de una Política Educativa en una Institución Educativa Rural de Ayacucho".

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya / Comisión de Grados Académicos respectivamente, declaramos que el producto académico de Waldir Padilla Osorio ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.
El resultado que arroja el programa es de 9 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 28 del mes de octubre de 2025.

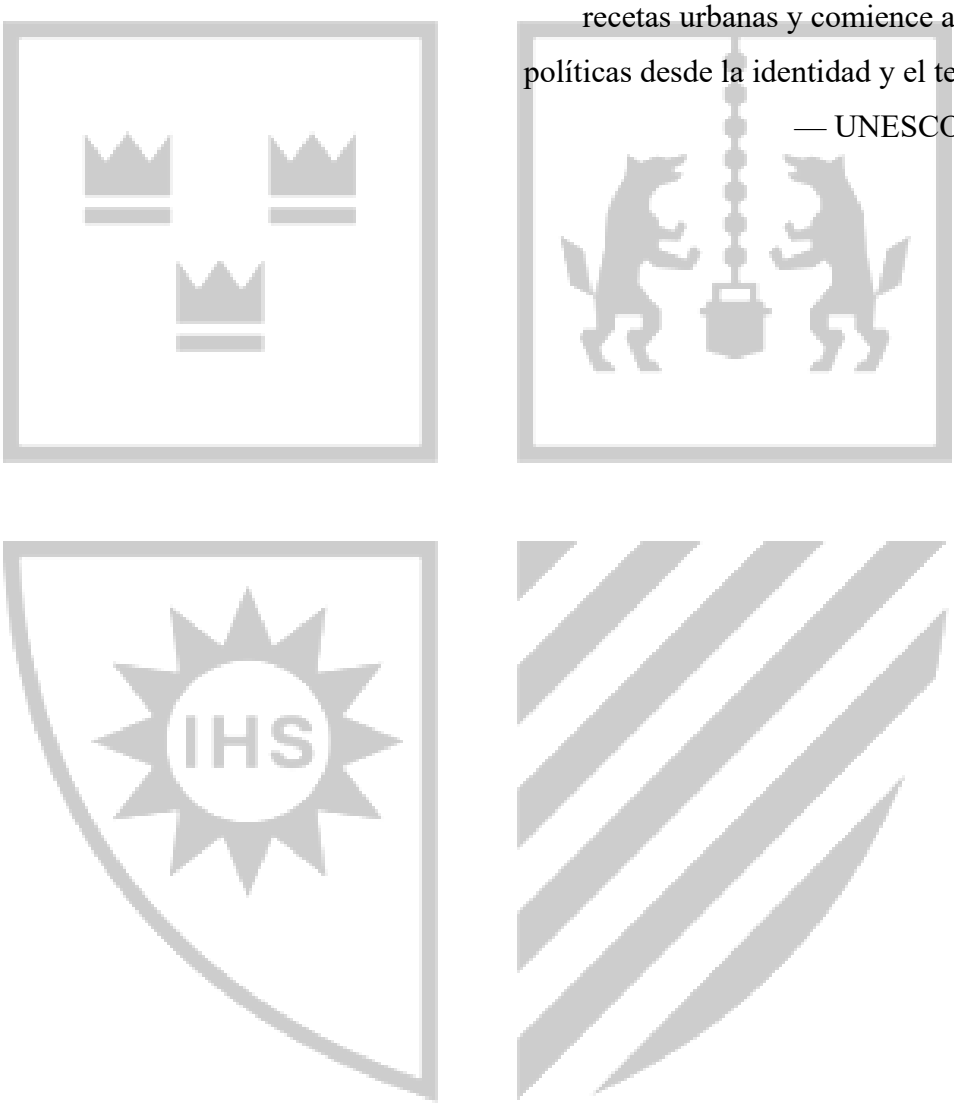
Atentamente,

Hugo Reynaga Muñoz (Asesor)	Uriel Montes Serrano Presidente de la Comisión

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

Lograr una educación de calidad en la ruralidad exige que el Estado deje de aplicar recetas urbanas y comience a diseñar políticas desde la identidad y el territorio.

— UNESCO (2018)



DEDICATORIA

A los verdaderos maestros de vocación,
comprometidos con la transformación
educativa rural de la nación.

AGRADECIMIENTO

A las circunstancias de la vida que me permitieron abrazar la carrera más arriesgada y desafiante, pero a la vez la más enriquecedora, noble y gratificante.

RESUMEN

El estudio analizó la relación entre la ejecución de la Política de Atención Educativa para Entornos Rurales y los logros de aprendizaje de estudiantes de secundaria en una institución educativa rural de Ayacucho. Aunque se observaron avances desde la implementación de la política, estos no cumplieron con las expectativas ni avanzaron al ritmo esperado. Factores políticos, pedagógicos, sociales y económicos influyeron en estos resultados, evidenciando que las evaluaciones estandarizadas no captan adecuadamente las diferencias entre contextos rurales y urbanos. La investigación, de tipo descriptiva, con enfoque mixto y paradigma sociocrítico, propone prácticas de gestión pedagógica basadas en hallazgos y experiencia docente para mejorar los indicadores de progreso de la política educativa. Estas prácticas buscan garantizar un servicio formativo de calidad y equitativo en las escuelas rurales de la provincia de Víctor Fajardo, Ayacucho, Perú. Se enfatiza la necesidad de una implementación más eficaz de las políticas educativas para reducir la brecha entre la formación rural y urbana, asegurando un avance significativo en la educación rural.

Palabras clave: Políticas educativas, educación rural, logros de aprendizaje, calidad educativa, equidad educativa.

ABSTRACT

The study analyzed the relationship between the implementation of the Educational Care Policy for Rural Environments and the learning achievements of high school students in a rural educational institution in Ayacucho. Although progress was observed since the implementation of the policy, it did not meet expectations or advance at the expected pace. Political, pedagogical, social, and economic factors influenced these results, showing that standardized evaluations do not adequately capture the differences between rural and urban contexts. The research, of a descriptive type, with a mixed approach and a socio-critical paradigm, proposes pedagogical management practices based on findings and teaching experience to improve the progress indicators of educational policy. These practices seek to guarantee a quality and equitable training service in rural schools in the province of Víctor Fajardo, Ayacucho, Peru. The need for a more effective implementation of educational policies is emphasized to reduce the gap between rural and urban training, ensuring considerable progress in rural education.

Keywords: Educational policies, rural education, learning achievements, educational quality, educational equity.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 17

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 32

1.1. Bases teóricas de la categoría políticas educativas 32

1.1.1. Política. 33

1.1.2. Educación. 36

1.1.3. Política educativa. 37

1.2. Bases teóricas de las subcategorías de políticas educativas 51

1.2.1. Educación Rural. 51

1.2.2. Logros de aprendizaje. 61

1.2.3. Calidad y equidad. 66

1.3. Antecedentes de la investigación 70

1.3.1. Antecedentes internacionales. 70

1.3.2. Antecedentes nacionales. 75

1.3.3. Antecedentes regionales o locales. 78

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO 82

2.1. Paradigma de investigación científica 82

2.2. Enfoque de investigación 83

2.3. Tipo de investigación 84

2.4. Tipo de estudio 85

2.5. Alcance (nivel) 85

2.6. Métodos (diseño de investigación) 86

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información 87

2.8. Procedimientos para el análisis de la información y determinación de los resultados 88

2.8.1. Preparación de datos. 89
2.8.2. Introducción de datos. 89
2.8.3. Procesamiento y selección de datos. 90
2.8.4. Interpretación de datos. 91
2.9. Métodos teóricos 92
2.10. Población y muestra 92
2.11. Tipo de muestreo 93
2.12. Categorías y subcategorías 94
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 95
3.1. Objetivo general 95
3.1.1. Objetivos específicos. 95
3.2. Hipótesis 96
3.3. Análisis y discusión de resultados por Objetivo Prioritario 96
3.3.1. OP 01: Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales. 101
3.3.1.1. Fortalecimiento de la Gestión Escolar. 101
3.3.1.2. Gestión oportuna y sin condicionamiento de la matrícula. 106
3.3.1.3. Contratación docente. 108
3.3.1.4. Elaboración, difusión y seguimiento de la calendarización. 110
3.3.1.5. Asistencia y puntualidad del personal y estudiantes de la IE. 112
3.3.1.6. Participación de los padres de familia en la educación de sus hijos. 114
3.3.1.7. Entrega oportuna, promoción, acceso y uso de materiales y recursos educativos. 115
3.3.1.8. Gestión de recursos tecnológicos y cobertura de red. 118
3.3.1.9. Fortalecimiento de la Gestión del Riesgo de Desastres. 120
3.3.1.10. Fortalecimiento de las estrategias de soporte y bienestar estudiantil: Qali Warma y Rutas Solidarias. 121
3.3.1.11. Mantenimiento de la infraestructura, equipamiento y mobiliario escolar. 123
3.3.2. OP 02: Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente. 126
3.3.2.1. Nivel de desarrollo del desempeño pedagógico docente. 127
3.3.2.2. Formación académica y fortalecimiento profesional docente. 128

3.3.2.3. Fortalecimiento del trabajo colegiado y las comunidades de aprendizaje. 131
3.3.2.4. Gestión e implementación de proyectos de innovación educativa. 134
3.3.2.5. Implementación y cobertura de la evaluación diagnóstica. 136
3.3.2.6. Formulación y contextualización de la planificación curricular. 137
3.3.2.7. Metodología educativa en el proceso de mediación. 138
3.3.2.8. Producción y aprovechamiento pedagógico de materiales y recursos TIC. 139
3.3.2.9. Evaluación formativa: del enfoque teórico a la práctica pedagógica. 141
3.3.2.10. Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica docente. 143
3.3.2.11. Implementación y difusión del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). 145
3.3.2.12. Acciones formativas para docentes desarrolladas por la IE. 147
3.3.2.13. Implementación del Programa de Atracción y Retención Docente. 149
3.3.3. OP 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales. 152
3.3.3.1. Acceso y permanencia en las Formas de Atención Diversificadas (FAD). 153
3.3.3.2. Atención pedagógica diferenciada y respuesta a la diversidad en el aula. 154
3.3.3.3. Implementación de estrategias para garantizar la trayectoria educativa. 156
3.3.3.4. Estrategias de atención a estudiantes en riesgo de abandono y prevención de la deserción escolar. 158
3.3.3.5. Rezago educativo y estrategias de nivelación. 161
3.3.3.6. Estrategias para evitar la repitencia escolar. 162
3.3.3.7. Progresión de los aprendizajes de los estudiantes del 2° grado. 164
3.3.3.8. Culminación de la trayectoria educativa de la población escolar (1°-5°)175
3.3.3.9. Transitabilidad a la educación superior. 178
3.3.4. OP 04: Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales. 181
3.3.4.1. Condición socioeconómica y oportunidades de desarrollo local de la comunidad educativa. 181
3.3.4.2. Participación democrática y organización de la IE. 184

3.3.4.3. Fortalecimiento de las condiciones socioemocionales. 186
3.3.4.4. Elaboración participativa de las normas de convivencia. 187
3.3.4.5. Implementación de acciones de prevención de la violencia con estudiantes, familias y personal de la IE o programa. 189
3.3.4.6. Atención a situaciones de violencia escolar. 192
3.3.4.7. Establecimiento de redes de protección para la prevención y atención de situaciones de violencia escolar. 193
3.3.4.8. Atención a la violencia familiar y de género. 195
3.3.4.9. Acompañamiento a los estudiantes y familias en el marco de la Tutoría, Orientación Educativa y Educación Sexual. 197
CONCLUSIONES 201
RECOMENDACIONES 207
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 217
ANEXOS 234
ANEXO N° 1: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 235
ANEXO N° 2 MATRIZ DE CONSISTENCIA 261
ANEXO N° 3: PANEL FOTOGRÁFICO 310

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Actividades extracurriculares que complementan las sesiones de aprendizaje para IIEE JEC (nombrados)..... 133
Tabla 2. Actividades extracurriculares que complementan las sesiones de aprendizaje para IIEE JEC (contratados)..... 133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Número y porcentaje de estudiantes que acceden y permanecen en el servicio educativo de la IE, 2019-2021 107
Figura 2. Número y porcentaje de contratación oportuna, asistencia y puntualidad docente, 2019-2021 110
Figura 3. Participación de las familias en la educación integral de sus hijos, 2019-2021 115
Figura 4. Docentes que reciben y hacen uso pertinente de los materiales educativos, 2019-2021 119
Figura 5. Niveles de desarrollo de desempeño y formación docente, durante el periodo 2019-2021 130
Figura 6. Participación de docentes en comunidades profesionales de aprendizaje durante el periodo 2019-2021 134
Figura 7. Implementación de la evaluación diagnóstica y formulación de la planificación curricular durante el periodo 2019-2021 138
Figura 8. Implementación de la evaluación formativa y estrategias nuevas de enseñanza y aprendizaje durante el periodo 2019-2021 143
Figura 9. Atención diversificada a estudiantes y difusión del CNEB durante el periodo 2019-2021 147
Figura 10. Efectividad de las estrategias de retención escolar y continuidad de estudios entre 2019 y 2021 160
Figura 11. Evolución de los resultados de aprendizaje en la Evaluación Diagnóstica del área de Matemática, por sección 2°, durante el periodo 2020-2022 172
Figura 12. Evolución de los resultados de aprendizaje en la Evaluación Diagnóstica del área de Comunicación, por sección 2°, durante el periodo 2020-2022 172
Figura 13. Evolución de los resultados de aprendizaje del área de Matemática en evaluaciones generadas por la propia IE, por sección 2°, durante el periodo 2020-2022 173
Figura 14. Evolución de los resultados de aprendizaje del área de Comunicación en evaluaciones generadas por la propia IE, por sección 2°, durante el periodo 2020-2022 173

Figura 15. Evolución de los resultados de aprendizaje en Matemática ECE, por secciones 2°, durante el periodo 2016-2019 174
Figura 16. Evolución de los resultados de aprendizaje en Lectura ECE, por secciones 2°, durante el periodo 2016-2019 174
Figura 17. Atraso, deserción escolar y culminación satisfactoria de estudios durante el periodo 2019-2021 178
Figura 18. Progresión de las condiciones socioeconómicas de la comunidad educativa de la IE durante el periodo 2019-2021 184
Figura 19. Difusión de los enfoques transversales, estereotipo de género y tensión laboral durante el periodo 2019-2021 197
Figura 20. Participación de la comunidad educativa en talleres de soporte socioemocional durante el periodo 2019-2021 200

IHS

INTRODUCCIÓN

Analizar los progresos en la puesta en práctica de una política educativa específica, en un contexto particular y con el compromiso de mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje, implica una cierta complejidad, más aún cuando las condiciones políticas, económicas y de salud son inestables e impredecibles. En este entorno, los gobiernos de turno han sumado esfuerzos para atender la demanda poblacional que exige, con urgencia y legítimo derecho, cambios sustanciales orientados a la mejora de la sociedad, proponiendo una serie de políticas públicas bien intencionadas; sin embargo, la falta de consideración de los aspectos humanos y morales dificulta un desarrollo sostenido e integral (Martínez, 2018).

Estas políticas, aunque bien intencionadas, generalmente no obedecen a un diagnóstico riguroso ni a un conocimiento territorial profundo. Asimismo, se evidencian serias dificultades en los procesos de implementación, seguimiento, monitoreo y evaluación —qué evaluar, cómo y con qué hacerlo—, lo que impide corregir oportunamente los errores recurrentes que obstaculizan el logro de los propósitos o metas institucionales dentro de los plazos establecidos (Salazar y Rojas, 2022). Se observa, además, que con el paso de los años persisten dificultades para plasmar en el aula lo establecido en políticas educativas que suelen ser idealistas, elaboradas sin un adecuado conocimiento del contexto o que buscan imitar experiencias desarrolladas en otros escenarios; por ello, resulta necesario asegurar la congruencia entre el diseño y la aplicación de dichas políticas (Martínez, 2018).

De acuerdo con Salcedo et al. (2022), las normativas educativas, tanto a nivel nacional como local, han sido moldeadas por las dinámicas de la globalización, integrándose a discursos educativos de alcance internacional y respondiendo a la influencia de organismos globales y a la incidencia de redes de formulación de políticas

en el ámbito educativo. Sin embargo, como sociedad diversa, las supuestas ventajas del nuevo orden global no resultan plenamente aplicables ni replicables en nuestro contexto, por lo que urge reorientar el tratamiento de las políticas educativas hacia un enfoque más local, humano y cultural. Más aún, si se considera que dichas políticas son asumidas por los gobiernos como el enfoque adecuado para la toma de decisiones sobre asuntos de interés público en una sociedad democrática, con el propósito de obtener legitimidad social, en contraposición a enfoques sustentados en postulados estrictamente liberales (Martínez, 2018). En este marco, resulta fundamental comprender que el desarrollo educativo de una nación actúa como un motor clave para fortalecer el bienestar social y el crecimiento de las comunidades. En este sentido, los docentes asumen un desafío trascendental, pues su formación debe garantizar excelencia, dominio de competencias y una adecuada articulación entre la centralidad del estudiante y las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pita, 2020).

Por otro lado, los inesperados resultados educativos a nivel internacional, especialmente en América Latina y el Caribe, han llevado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) a monitorear de manera permanente el progreso educativo y a promover una cultura de evaluación. Asimismo, esta organización ha brindado apoyo técnico para la implementación de diversos equipos evaluativos y ha facilitado bases de datos que permiten a los países formular políticas educativas sustentadas en logros reales de aprendizaje. De forma similar, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) ha manifestado su disposición a colaborar con países emergentes, proporcionando herramientas y asistencia orientadas a la mejora de los resultados educativos.

A pesar de estos esfuerzos, la inestabilidad política y económica a nivel global, junto con la persistencia de la corrupción, especialmente en el sector público, dificulta la consolidación de una formación educativa de calidad y equitativa en el corto plazo. En muchos países emergentes, las deficiencias en variables como el acceso, la equidad y los logros académicos responden, en gran medida, a una gestión ineficiente de los recursos disponibles (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2019).

En el Perú, al igual que en diversas naciones en vías de desarrollo, se evidencia de manera constante la existencia de barreras que limitan el acceso a oportunidades esenciales para el crecimiento integral de las personas. Esta situación se traduce en una marcada brecha en términos de acceso a la formación, la tecnología y la inclusión. En este contexto, la enseñanza ha tendido a mercantilizarse como consecuencia de una gestión ineficiente en la que se han visto inmersos diversos países (Canaza, 2018).

La política educativa constituye un eje fundamental de promoción del desarrollo social. Su diseño e implementación no son competencia exclusiva del gobierno; por el contrario, para lograr un impacto significativo, su formulación debe construirse desde los niveles regionales, provinciales e institucionales, así como desde el ámbito de la formación individual del profesorado (Martínez, 2018). A partir de una línea de base real y contextualizada, resulta indispensable adoptar decisiones clave de manera participativa y oportuna, orientadas al diseño, fortalecimiento y mejora de los lineamientos y de la implementación de la política educativa priorizada.

La esfera cultural y educativa se ve afectada de múltiples formas por los acontecimientos globales imprevistos, lo que pone de manifiesto que la implementación de las políticas educativas se encuentra estrechamente vinculada a otros dominios políticos que no pueden disociarse con facilidad, como el económico y el cultural. En este sentido, se vuelve imprescindible promover una mayor autonomía pedagógica que permita responder de manera efectiva a las necesidades y demandas de la comunidad, impulsando propuestas curriculares comprometidas con la justicia social y con una educación menos discriminatoria, acordes con el contexto. Ello implica, además, privilegiar la participación activa de las instituciones educativas en la creación, el diseño, la organización y el acompañamiento de las políticas educativas (Dussel et al., 2020).

Lo anterior resalta la importancia de realizar revisiones internas oportunas de dichas iniciativas, a fin de garantizar que hayan sido correctamente definidas, aplicadas y evaluadas. Como respuesta inmediata a la ejecución de las directrices políticas, estos procesos de revisión permiten a los actores educativos comprender mejor el entorno político en el que se desarrollan. En este marco, la evaluación y la medición oportunas resultan fundamentales para el éxito de la implementación, pues aportan información

objetiva que supera las suposiciones o percepciones subjetivas al momento de intervenir en las estrategias educativas (Pérez, 2018).

No se trata, por tanto, de imponer disposiciones de manera vertical, sin considerar las múltiples influencias que inciden en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes. En la actualidad, la educación es reconocida universalmente como un derecho humano fundamental, que debe garantizarse de forma gratuita como medio para promover la movilidad social y la autonomía individual. En esa línea, el artículo 17° de la Constitución Política del Perú (1993) promueve la educación bilingüe e intercultural mediante la creación de instituciones educativas en las localidades donde la población las requiere, así como la adecuación de la enseñanza a las condiciones locales, en el marco de la política de integración nacional. Asimismo, se orienta a erradicar el analfabetismo y a preservar las tradiciones culturales y lingüísticas regionales del país (Vilela et al., 2021).

Tomando en cuenta el papel fundamental de la educación en la evolución y transformación de la sociedad, para todo individuo que aspira a ejercer o detenta el poder, esta ha constituido históricamente un recurso clave de acción política. En ese sentido, se han desarrollado estructuras integrales de políticas educativas orientadas a generar cambios significativos y sostenibles, con el propósito de incrementar la calidad de vida de la ciudadanía (Echaiz, 2019). Aun así, dichas políticas suelen quedar, en muchos casos, en meras buenas intenciones o adquieren sesgos inesperados debido a prioridades coyunturales que, lejos de consolidar avances, terminan representando retrocesos que perjudican los logros alcanzados hasta el momento.

Desde inicios del siglo XX, se han evidenciado diversos intentos por mejorar las políticas educativas en los ámbitos rurales; sin embargo, muchos de ellos no han tenido el impacto esperado, lo que se refleja en los desfavorables resultados académicos obtenidos. Si bien la globalización ha contribuido a ciertas mejoras en el campo educativo, especialmente en las áreas metropolitanas, en las comunidades campesinas los resultados han sido limitados, debido a la falta de consideración de la diversidad cultural y la idiosincrasia de los pueblos. El respeto por las particularidades e individualidades resulta indispensable para la construcción de una comunidad educativa inclusiva y participativa; solo de esta manera la educación adquiere un sentido auténtico y se

consolida como una aspiración legítima y necesaria del individuo para el desarrollo colectivo (Clavijo y Bautista, 2019).

Es innegable que se han producido avances significativos en cuanto al acceso al servicio educativo; de una sociedad mayoritariamente analfabeta en el siglo anterior, se ha transitado hacia un contexto en el que gran parte de la población cuenta con oportunidades para acceder a la educación básica e incluso superior, con miras a su desarrollo personal y social. Sin embargo, persisten brechas importantes que aún deben ser superadas (Trujillo, 2018).

Bárcena et al. (2018) señalan que, en los últimos años, tanto la población como sus líderes han incrementado la inversión en educación y desarrollo. A pesar de ello, las prioridades políticas y económicas suelen postergar los proyectos educativos en curso, lo que impide que los resultados de las políticas aplicadas avancen al ritmo previsto por la Agenda 2030, particularmente en relación con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), eje central para la consecución de los demás objetivos. En muchos casos, incluso los propósitos iniciales no llegan a concretarse debido a diversos factores, lo que obliga a replantear las políticas, previa identificación y análisis de las causas que dieron origen a dichas limitaciones.

Ampliar la cobertura educativa sin criterios claros no equivale a garantizar una educación de calidad. La construcción de más instituciones educativas no asegura, por sí sola, mayores oportunidades de desarrollo; como señala Villaescusa (2022), la preocupación ha evolucionado desde la mera disponibilidad del servicio educativo hacia la calidad de este. Hasta el momento, son pocos los países que han logrado ofrecer oportunidades educativas inclusivas con calidad y equidad; la mayoría continúa enfrentando dificultades significativas en la atención a la diversidad.

En este contexto, se aspira a una educación de calidad respaldada por una plana docente altamente capacitada, lo que permitiría reducir las desigualdades sociales y fortalecer el sentido de libertad y justicia social. En muchos países, los hijos de familias con mayores recursos económicos acceden a mejores oportunidades educativas y privilegios, mientras que aquellos provenientes de contextos de pobreza o con limitaciones de salud enfrentan serias restricciones para acceder a las mismas

condiciones. Por ello, garantizar una educación pública de calidad se convierte en un recurso esencial para promover la equidad entre los estudiantes. Asimismo, la educación fomenta la reflexión crítica sobre los patrones heredados de generaciones anteriores y promueve la valoración y aceptación de la diversidad en el ámbito escolar (Oxfam Internacional [Oxfam], 2019).

Cerca de 250 millones de niños, adolescentes y jóvenes que han tenido acceso a la escolarización aún no han desarrollado competencias básicas de lectura y escritura, lo que evidencia que los intentos fallidos de homogeneización educativa han generado deserción y descontento en amplios sectores de la población. Asimismo, los resultados de las evaluaciones estandarizadas muestran que las habilidades fundamentales de los estudiantes no se encuentran suficientemente consolidadas. En este contexto, persiste una pedagogía tradicional caracterizada por la reiteración de ideas, teorías, conceptos y definiciones que rara vez se aplican a la resolución de problemas del mundo real o a la generación de nuevas perspectivas productivas y sociales (Aguirre, 2022).

Por otro lado, considerando el contexto nacional y los compromisos asumidos con organismos internacionales, el país ha venido implementando, en los últimos años, una serie de políticas educativas que han sido ampliamente cuestionadas por su relación entre costo, tiempo y resultados. Asimismo, se han difundido informes de evaluación que resultan superficiales y poco representativos del impacto real de dichas políticas, como ocurre con la política abordada en la presente investigación, los cuales no permiten evidenciar de manera objetiva sus efectos en los aprendizajes ni en la permanencia del estudiantado de zonas rurales. En su primer informe bianual, se observa que tanto mujeres como varones en contextos rurales no han logrado desarrollar competencias alineadas con sus necesidades específicas, intereses diversos, particularidades culturales ni con las dinámicas sociales y productivas propias de cada etapa de vida. Ello pone de manifiesto que los avances no se producen al ritmo esperado, debido a la incidencia de múltiples factores endógenos y exógenos, los cuales constituyen precisamente el objeto de análisis de este estudio titulado *Análisis de una política educativa en una institución educativa rural de Ayacucho*, enmarcado en la línea de investigación Políticas educativas y sus efectos en los logros de aprendizaje y la equidad (Ministerio de Educación [MINEDU], 2018).

Con el propósito de atender el histórico problema de la educación en contextos rurales del país, los gobiernos de turno han optado por adoptar las directrices y recomendaciones de organismos internacionales, priorizando el ordenamiento del servicio educativo con enfoque territorial, el fortalecimiento de las intervenciones existentes y la creación e implementación de diversos modelos, políticas sectoriales, planes, programas e intervenciones educativas, de acuerdo con las tipologías, necesidades y beneficios de aprendizaje de los estudiantes de las distintas regiones. En el nivel de educación secundaria, por ejemplo, se han implementado diez modelos de servicio educativo (MSE): Secundaria con Jornada Escolar Regular (JER), Secundaria con Jornada Escolar Completa (JEC), Atención de Estudiantes de Alto Desempeño (COAR), Secundaria en Alternancia (CRFA), Secundaria con Residencia Estudiantil (SRE), Secundaria Tutorial (ST), Secundaria con Formación Técnica (SFT), Atención de Estudiantes con Habilidades Sobresalientes (AEHS), Modelo Transversal de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y el Servicio Educativo Hospitalario (SEHO) (MINEDU, 2019).

Asimismo, se han venido implementando diversas políticas sectoriales orientadas a la atención de estudiantes de zonas rurales, entre ellas la Política de Educación Intercultural y de Educación Intercultural Bilingüe (DS N.° 006-2016-MINEDU), la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (DS N.° 013-2018-MINEDU) y la Política Nacional de Educación y Bienestar de Adolescentes (Resolución Ministerial N.° 538-2019-MINEDU). De igual manera, se ejecutaron planes nacionales como el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Resolución Ministerial N.° 629-2016-MINEDU) y el Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano (DS N.° 014-2021-MINEDU), implementado durante la pandemia. Además, se pusieron en marcha estrategias de educación a distancia como Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad (RVM N.° 211-2021-MINEDU). Finalmente, se estableció el programa presupuestal con enfoque por resultados Formadores Tutores (FT), orientado al desarrollo de competencias docentes mediante el uso de dispositivos electrónicos portátiles, con la finalidad de fortalecer la práctica pedagógica en el aula (MINEDU, 2021).

En el marco del Decreto Supremo N.° 014-2021-MINEDU, mediante el cual se declaró en emergencia el Sistema Educativo Nacional durante el segundo semestre de

2021 y el primer semestre de 2022, se estableció como objetivo central la consolidación de los aprendizajes para el cierre de brechas de inequidad, a través del desarrollo de seis ejes estratégicos. Entre ellos, se priorizó la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente y de otros intermediarios del aprendizaje (Resolución Ministerial N.° 357-2019-MINEDU), correspondiente al eje 2, así como la atención integral de las poblaciones afroperuanas, rurales, pueblos originarios y personas con discapacidad (eje 5), con la finalidad de atender las brechas formativas del profesorado y mejorar sus condiciones de trabajo pedagógico. Asimismo, se buscó optimizar las condiciones operativas de las instituciones educativas, fortalecer los planes, programas y políticas educativas, y afianzar el nivel de involucramiento de la comunidad pedagógica en la formación de sus estudiantes (MINEDU, 2021).

En ese sentido, dichas políticas fueron implementadas con el propósito de renovar los cimientos del sistema educativo peruano. Si bien se registraron algunos avances, estos no han sido significativos, principalmente debido a la persistente desatención de problemáticas estructurales como las inequidades, la segregación social y el centralismo en la toma de decisiones educativas (MINEDU, 2020).

Respecto al monitoreo, la evaluación y los resultados de impacto, se cuenta actualmente con diversos reportes e investigaciones, especialmente vinculados a modelos de servicio educativo como los dirigidos a estudiantes de Colegios de Alto Rendimiento (COAR) y a la Jornada Escolar Completa (JEC). Estos estudios han contribuido de manera relevante a la formulación del Proyecto Educativo Nacional al 2036. Al respecto, Bustamante (2021) sostiene que existe una asociación sostenida entre los beneficios de estos modelos y los aprendizajes, posicionándolos como referentes de calidad, cierre de brechas y avance educativo. Sin embargo, López (2021) advierte que dichos efectos no se manifiestan de manera homogénea en todas las instituciones educativas ni en las diversas regiones del país.

Los indicadores empleados para evaluar estas políticas, centrados principalmente en el aprendizaje cognitivo, no siempre reflejan de manera integral lo que constituye una educación de alta calidad. La dedicación pedagógica orientada a optimizar el aprendizaje cognitivo mediante diversas estrategias metodológicas resulta insuficiente si no se garantiza, además, la permanencia, culminación o continuidad de los estudios por

parte de los estudiantes, particularmente en la educación secundaria (Cortez y Tunal, 2018). En esta línea, es fundamental que el proceso educativo no se limite a la repetición y memorización de contenidos, sino que promueva el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y la argumentación (Demera-Zambrano et al., 2020).

Si bien no se cuestionan las conclusiones de los estudios recientes, al contrastarlas con el tiempo y los recursos económicos invertidos, los resultados obtenidos no resultan plenamente satisfactorios (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019). Un ejemplo representativo de esta situación es la dificultad para alcanzar los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Nacional al 2021. Asimismo, los resultados relativamente estancados en las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias entre los años 2009 y 2023 refuerzan esta percepción (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA], 2023).

En la región Ayacucho, considerada una de las más pobres del país y caracterizada por contar mayoritariamente con instituciones educativas rurales, donde se vienen implementando diversas políticas educativas, los resultados pedagógicos tampoco han sido alentadores. Se evidencia una brecha significativa entre los contextos rurales y urbanos. Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019), en la última Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) por regiones, en el área de Matemática se registró el siguiente progreso: en 2016, el 9,3 % de los estudiantes alcanzó el nivel satisfactorio; en 2018, el 9,8 %; y en 2019, el 13,6 %. En el área de Lectura, los avances fueron aún más limitados: en 2016, el 8,8 % de los estudiantes se ubicó en el nivel satisfactorio; en 2018, el 10,2 %; y en 2019, el 10,0 %. El análisis comparativo entre el ámbito rural y urbano resulta revelador, pues mientras en el área rural solo el 5,8 % de los estudiantes alcanzó niveles satisfactorios de aprendizaje, en el ámbito urbano dicha cifra ascendió al 15,5 %, lo que confirma que los estudiantes de las comunidades rurales enfrentan mayores dificultades para lograr aprendizajes esperados.

En la provincia de Víctor Fajardo, todas las instituciones educativas del nivel secundario son consideradas rurales (tipos 1, 2 y 3), con niveles de ingreso correspondientes a los quintiles Q1 y Q2 (pobre extremo y pobre). Sus principales fuentes de ingreso están vinculadas a actividades agropecuarias de subsistencia. La lengua materna predominante, especialmente en las zonas centro y norte, es el quechua chanka,

siendo el español la segunda lengua. Asimismo, estas localidades presentan limitadas condiciones de conectividad y escaso acceso a medios de comunicación; aun así, han desarrollado y preservado saberes ancestrales que les permiten mantener vivas sus tradiciones culturales, constituyéndose en un componente esencial de la resistencia cultural del país (INEI, 2018; INEI, 2020). En respuesta a esta realidad, en los últimos años el MINEDU ha reforzado su presencia mediante la implementación de diversos modelos, programas, estrategias y planes educativos focalizados; sin embargo, aún resulta prematuro evaluar sus resultados, especialmente considerando los efectos adversos que dejó la pandemia en la formación integral de los estudiantes (MINEDU, 2023).

La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Víctor Fajardo, ubicada en la región Ayacucho–Perú, administra un total de veinticinco instituciones educativas (IIEE) del nivel secundario. De estas, cuatro corresponden a la modalidad de Jornada Escolar Completa (JEC), las cuales, a su vez, funcionan como Secundaria con Formación Técnica (SFT). Las veintiuna instituciones restantes operan bajo la modalidad de Jornada Escolar Regular (JER) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de las cuales once se encuentran en proceso de revitalización y diez en fortalecimiento (Unidad de Gestión Educativa Local [UGEL], 2025).

En cuanto a los resultados educativos, se dispone de información proveniente de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), registrada en el sistema SICRECE. En el área de Matemática, los porcentajes de logro satisfactorio fueron de 7,1 % en 2016, 10,6 % en 2018 y 14,1 % en 2019. En Lectura, los resultados alcanzaron el 2,7 % en 2016, 7,7 % en 2018 y descendieron a 6,2 % en 2019. En el área de Historia, Geografía y Economía (HGE), se registraron 7,1 % en 2016 y 5,1 % en 2018; mientras que en Ciencia y Tecnología los resultados fueron de 3,5 % en 2018 y 6,8 % en 2019 (MINEDU, 2019). Estos datos evidencian un avance sostenido únicamente en las áreas de Matemática y Ciencia y Tecnología, mientras que en Lectura y HGE persisten serias dificultades en el progreso de los aprendizajes.

Respecto a los resultados por institución educativa, las únicas que evidenciaron desempeños destacados fueron los colegios emblemáticos de la provincia: “Basilio Auqui” de Huancapi y “José Carlos Mariátegui” de Hualla, ambos pertenecientes a la modalidad JEC y ubicados en zonas consideradas urbanas. En el año 2018, la institución

“Basilio Auqui” alcanzó los siguientes resultados: Matemática, 48,5%; Lectura, 27,3%; HGE, 21,2%; y Ciencia y Tecnología, 12,1%. Por su parte, “José Carlos Mariátegui” obtuvo: Matemática, 9,1%; Lectura, 2,3%; HGE, 4,5%; y Ciencia y Tecnología, 4,5%.

En contraste, las instituciones JEC ubicadas en zonas rurales presentaron resultados significativamente inferiores. La IE “San Agustín” de Taca registró: Matemática, 2,9 %; Lectura, 5,7 %; HGE, 5,7 %; y Ciencia y Tecnología, 2,9 %. De manera similar, la IE “Nuestra Señora de Asunción” de Sarhua obtuvo: Matemática, 5,6 %; Lectura, 2,8 %; HGE, 0,0 %; y Ciencia y Tecnología, 2,8 % (MINEDU, 2019). A pesar de que las cuatro instituciones pertenecen a la modalidad de Jornada Escolar Completa y Secundaria con Formación Técnica, las ubicadas en zonas urbanas muestran una diferencia notable respecto a aquellas situadas en contextos rurales.

En la última Evaluación Censal de Estudiantes del año 2019, los resultados de las cuatro IIEE JEC fueron los siguientes: “Basilio Auqui” de Huancapi alcanzó en Matemática 41,3%, en Lectura 10,3% y en Ciencia y Tecnología 6,9%; “José Carlos Mariátegui” de Hualla obtuvo 31,8% en Matemática, 13,6% en Lectura y 13,6% en Ciencia y Tecnología. Por el contrario, la IE “San Agustín” de Taca no registró estudiantes en nivel satisfactorio en ninguna de las áreas evaluadas, mientras que la IE “Nuestra Señora de Asunción” de Sarhua alcanzó 2,9 % en Matemática, 0,0 % en Lectura y 2,9 % en Ciencia y Tecnología.

Por otro lado, entre las instituciones de Jornada Escolar Regular (JER), la IE “San Cristóbal” de Huarcaya obtuvo los mejores resultados en 2018, con 35,7% en Matemática, 21,4% en Lectura y 0,0% tanto en HGE como en Ciencia y Tecnología. En el año 2019, la IE “Fernando Belaúnde Terry” de Raccaya superó dichos resultados, alcanzando 9,1% en Matemática, 18,2% en Lectura y 9,1% en Ciencia y Tecnología (MINEDU, 2020).

Cabe destacar que las instituciones educativas de la modalidad JEC cuentan con ventajas estructurales, como dos horas pedagógicas adicionales diarias, mayor dotación de personal y mejor equipamiento. Por el contrario, como evidencian los resultados estadísticos, desde su implementación en el año 2015 hasta la actualidad, estas condiciones no han logrado traducirse en una diferencia significativa y sostenida en los

aprendizajes en comparación con las instituciones de Jornada Escolar Regular, especialmente en contextos rurales.

Si una institución educativa resulta beneficiaria de modelos, planes, estrategias y programas educativos —incluidos aquellos implementados con apoyo técnico y metodológico de organizaciones no gubernamentales y entidades privadas— y, aun así, no logra evidenciar una diferencia significativa en los aprendizajes en comparación con otras instituciones, surge una interrogante fundamental: ¿por qué los estudiantes no están aprendiendo como se espera? O, como señala Villarán (2020), quizá como país aún no se ha logrado formular una política educativa integral, especialmente orientada a atender a las poblaciones más vulnerables. En esa línea, si las políticas implementadas no responden de manera efectiva a las exigencias del contexto global, cabe preguntarse qué tipo de políticas educativas podrían contribuir a la optimización de los aprendizajes de los estudiantes de zonas rurales, considerando las limitaciones estructurales de las políticas actuales.

En contextos marcados por condiciones adversas, una posible vía de solución radica en la realización de estudios exhaustivos que permitan comprender con mayor claridad los efectos reales de la implementación de las políticas gubernamentales. Asimismo, resulta pertinente diseñar políticas públicas orientadas al cambio social, que promuevan la formación de docentes altamente competentes, comprometidos con su desarrollo profesional continuo, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico y la comprensión profunda de la diversidad sociocultural de sus estudiantes (Pita-Torres, 2020). Esto resulta particularmente relevante en las zonas rurales, donde los docentes y estudiantes enfrentan múltiples obstáculos históricos que han limitado el logro de aprendizajes significativos. En este sentido, no resulta pertinente comparar los resultados de instituciones como los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) o las instituciones JEC ubicadas en contextos urbanos —que concentran a estudiantes con mejores condiciones de vida y mayores oportunidades educativas— con los resultados de instituciones JER rurales, cuyos estudiantes se desenvuelven en contextos desfavorables, con limitado acceso a recursos pedagógicos y tecnológicos, y con mayores dificultades de aprendizaje.

Estas situaciones justifican la realización de la presente investigación, desarrollada bajo un enfoque metodológico mixto, con el propósito de dar respuesta al

problema central de investigación: ¿cuál es el comportamiento real de la política educativa abordada en instituciones educativas del nivel secundario de la región Ayacucho? Asimismo, el estudio busca responder a interrogantes complementarias vinculadas al problema, tales como: ¿las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) están implementando adecuadamente las políticas educativas en el marco de sus competencias y conforme a las directrices establecidas?, ¿los programas, planes, intervenciones, estrategias y proyectos educativos rurales se encuentran alineados con los objetivos prioritarios de la política pedagógica analizada?, ¿la implementación de la política educativa rural está generando efectos positivos en los logros de aprendizaje de los estudiantes?, y ¿los procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación de dicha política se desarrollan de acuerdo con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación?

En este marco, la presente investigación, inscrita en el paradigma sociocrítico y con un enfoque emancipador, invita a reflexionar sobre la realidad de la educación rural en el país, en la medida en que la educación constituye una vía fundamental para la emancipación social. Si bien el estudio se vincula con el análisis de políticas públicas orientadas a normar procedimientos y estrategias educativas, se trata de un trabajo analítico y estructurado que, como sostiene Martínez (2018), aspira a contribuir al logro de objetivos que fortalezcan el sistema educativo. Los hallazgos derivados del proceso investigativo servirán como aporte teórico para el fortalecimiento de las categorías y subcategorías analíticas vinculadas a las políticas educativas, la educación rural, los logros de aprendizaje y la educación de calidad con equidad.

El contexto actual exige con urgencia el diseño de políticas educativas integrales, innovadoras y desafiantes, como respuesta a la deuda social histórica que el Estado mantiene con las poblaciones rurales. Dichas políticas, como advierte Villarán (2020), no pueden ser implementadas, monitoreadas y evaluadas de manera temporal para luego ser atendidas de forma parcial y fragmentada. Por el contrario, los procesos de evaluación deben sustentarse en análisis rigurosos que generen información objetiva, tanto cualitativa como cuantitativa, que evidencie su eficacia y eficiencia, el impacto alcanzado y el nivel de involucramiento de la población beneficiaria (Pérez, 2020).

En el ámbito de las políticas públicas educativas, existen áreas generales de análisis orientadas a la generación de conocimiento sobre factores clave del sistema educativo. En este marco, se presta especial atención a la investigación de las políticas educativas en sus distintas fases, tales como la formulación, implementación y evaluación (Malagón et al., 2019). El estudio de las políticas pedagógicas a nivel global contribuye a ampliar los niveles de conceptualización y comprensión, permitiendo identificar los principios fundamentales que las sustentan, así como los enfoques de intervención y los procedimientos generales que orientan su aplicación (Rodríguez et al., 2022).

La puesta en práctica de una política educativa exige un compromiso articulado de todos los actores involucrados, así como una adecuada movilización de recursos y coherencia intersectorial. Solo mediante procesos graduales, progresivos y sostenidos en el tiempo es posible alcanzar los resultados esperados. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo no solo analizar el efecto de la política pedagógica en los aprendizajes de los estudiantes de una institución educativa rural, sino también, desde la experiencia docente, proponer mejoras que contribuyan a la prestación de un servicio educativo diferenciado, sostenible y pertinente para la población vulnerable, en concordancia con los principios de inclusión, calidad y equidad, ampliamente promovidos, aunque aun débilmente implementados en la práctica.

El estudio se desarrolló a partir de una metodología documental, mediante el análisis de investigaciones afines —como tesis y proyectos vinculados a políticas educativas—, revistas y artículos científicos, bases de datos de las distintas Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED), así como documentos técnicos relevantes del Ministerio de Educación. Adicionalmente, se consideraron los hallazgos obtenidos a través de la aplicación de instrumentos validados para la recopilación de información, tales como entrevistas y análisis documental, los cuales constituyeron una base de datos fundamental para dotar de objetividad, credibilidad y rigor científico a la investigación. Los aportes de este estudio permitirán abrir nuevas líneas de investigación orientadas a: una educación de mayor calidad para la niñez rural, la revalorización profesional del docente como principal agente de mejora educativa, la gestión educativa para el logro de mejores aprendizajes, y el fortalecimiento de la comunicación, la gobernabilidad y las políticas públicas.

Como todo proceso de investigación, el estudio enfrentó diversas limitaciones que fueron progresivamente superadas gracias al trabajo metódico y disciplinado del investigador, así como al valioso apoyo de colaboradores conocedores de la problemática abordada. Entre las principales limitaciones metodológicas se identificó la escasez de estudios previos relacionados específicamente con la política educativa analizada, así como algunas dificultades asociadas a la confiabilidad de ciertos instrumentos de recolección de datos, cuyos resultados presentaron niveles de subjetividad. Desde la perspectiva del investigador, las principales dificultades estuvieron relacionadas con el acceso a información confiable sobre los resultados educativos anuales de la institución educativa, la restricción de tiempo para desarrollar un estudio más exhaustivo, la aplicación de entrevistas a docentes con escasa disposición para colaborar, así como la presencia de algunos sesgos que surgieron durante el proceso de análisis y discusión de los resultados.

Para abordar de manera sistemática el problema de investigación, el estudio se organizó en tres capítulos. El primero corresponde al Marco Teórico, en el cual, a partir de la revisión de antecedentes y de la literatura científica actual, se desarrollan y articulan conceptos y teorías vinculados con las políticas educativas, la educación rural, los logros de aprendizaje, la evaluación y la educación de calidad con equidad, lo que permite una comprensión integral del problema investigado. El segundo capítulo está dedicado al Marco Metodológico, donde se presentan los objetivos generales y específicos, las categorías y subcategorías de análisis, así como los criterios de selección de la muestra, los sujetos de estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, su validación y los procedimientos de análisis. El tercer capítulo aborda el Análisis y la Discusión de los Resultados, en el que se exponen los principales hallazgos y efectos asociados a los objetivos prioritarios de la Política de Atención Educativa Rural.

El estudio se complementa con las conclusiones, en las que se sintetizan los principales hallazgos, y con las recomendaciones, orientadas a proponer aportes de carácter teórico, metodológico, contextual y praxeológico para el desarrollo de futuras investigaciones. Asimismo, se incorporan las referencias bibliográficas actualizadas, organizadas conforme a las normas APA, y los anexos, que incluyen los instrumentos de recolección y validación de datos, además de la matriz de consistencia que asegura la coherencia interna del estudio.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El marco teórico de la presente investigación aborda ejes fundamentales como las políticas educativas, los logros de aprendizaje y los enfoques de calidad y equidad. Se analiza la influencia de dichas políticas en la mejora del acceso y de la calidad del servicio educativo en contextos rurales, con el propósito de garantizar iguales oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica. Asimismo, se consideran antecedentes de alcance internacional, nacional y local, a fin de ofrecer una visión amplia y contextualizada del fenómeno estudiado.

En el ámbito internacional, se revisan estrategias y prácticas desarrolladas en diversos países para afrontar los desafíos educativos en zonas rurales. A nivel nacional, se examinan las políticas y programas educativos orientados a fortalecer la educación rural. Finalmente, en el contexto local, se analizan las iniciativas impulsadas por las comunidades y las autoridades educativas para adaptar e implementar estas políticas de acuerdo con las necesidades específicas de las poblaciones rurales.

Este enfoque integral permite una comprensión profunda y contextualizada de las políticas educativas dirigidas a estudiantes de zonas rurales, facilitando la identificación de áreas de mejora y la formulación de propuestas orientadas a una implementación efectiva y sostenible.

1.1. Bases teóricas de la categoría políticas educativas

La fundamentación teórica del presente estudio responde al problema de investigación: ¿Cuál ha sido el comportamiento de la implementación de la política de atención educativa en una institución educativa secundaria rural de Ayacucho?

Asimismo, se inscribe dentro de una categoría epistémica que se consolida a partir de la segunda mitad del siglo XX: las políticas educativas. El análisis del comportamiento de la implementación de estas políticas en contextos rurales se vincula con las iniciativas impulsadas por los gobiernos, en muchos casos bajo la orientación de organismos internacionales, con el propósito de mejorar resultados educativos históricamente desfavorables y reducir las brechas existentes respecto a los ámbitos urbanos, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La conceptualización precisa del término política educativa resulta una tarea compleja y, en ocasiones, genera posturas divergentes entre los educadores, debido a la dificultad de delimitar con claridad los conceptos de política y educación (Echaiz, 2019). En tal sentido, para una adecuada comprensión epistémica del concepto, es necesario partir del análisis del significado de política en su sentido amplio.

1.1.1. Política.

Cuando se hace referencia al término política, suele asociarse de manera inmediata con aspectos vinculados al gobierno, al Estado, a las leyes y a la democracia; en otros casos, se relaciona con los principios y fundamentos de los partidos políticos. Por su parte, al abordar el concepto de educación, se generan imágenes asociadas al ámbito escolar, con un docente a cargo de la formación y orientación de los estudiantes. Sin embargo, esta actividad no siempre es percibida como una función directamente vinculada al gobierno, a pesar de que constituye una responsabilidad fundamental del Estado (Echaiz, 2019). En este marco, la política y el gobierno se encuentran estrechamente interrelacionados, ya que la formulación e implementación de políticas públicas orientadas al bienestar colectivo recaen en el Estado; con mayor razón cuando se trata de asuntos educativos, al formar parte de la problemática social que debe atender todo gobierno.

El término política tiene su origen en la tradición helénica, particularmente en la obra de Aristóteles, *Politiká* (polis, ciudad, comunidad), entendida como la atención de los asuntos de la ciudad. Esta concepción se vincula con un conjunto de personas que comparten objetivos y perspectivas comunes, organizadas en torno a un proyecto de vida colectivo (Lechuga, 2018). Asimismo, la política ha sido comprendida como el ejercicio

del gobierno de un país o de un grupo social, así como el conjunto de acciones orientadas a dar solución a problemas que afectan a un sector específico o a la sociedad en su conjunto.

Desde esta perspectiva, la política también puede entenderse como el conjunto de decisiones prácticas y urgentes que los gobiernos adoptan para responder a las demandas emergentes de una realidad determinada. En ese sentido, las políticas representan las acciones y posturas asumidas por el Estado en favor de la ciudadanía (Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez, 2022). Las políticas públicas expresan, además, el fortalecimiento del rol del Estado evaluador moderno, el cual, mediante acciones planificadas y estructuradas, busca garantizar la calidad educativa y afrontar problemáticas sociales relevantes (Malagón et al., 2019). De este modo, la política se concibe como la administración de los asuntos públicos, donde se definen objetivos y metas a través de la programación de actividades orientadas a la solución de problemas sociales, lo que exige altos niveles de responsabilidad, liderazgo y capacidad de gestión (Pérez y Merino, 2019).

En términos generales, la política puede entenderse como el conjunto de leyes, normas y principios que orientan la actuación de las personas, los grupos y las instituciones en asuntos de interés común. En este sentido, cuando se hace referencia a procedimientos más específicos, son las políticas nacionales e internacionales las que establecen compromisos, lineamientos y reglas de actuación. Hablar de la puesta en práctica de una política, es decir, de su implementación, implica generar efectos concretos y esperados en una determinada realidad. Por ello, la política no debe concebirse como un proceso estático, sino como un proceso dinámico que requiere la participación activa y articulada de todos los actores involucrados (Martínez, 2018).

Asimismo, la política no opera de manera aislada, sino que forma parte de procesos más amplios, principalmente de carácter económico y social. En consecuencia, se encuentra influida por diversos factores, entre ellos los económicos, personales, familiares, sociales y ambientales (Vinces y Campos, 2019). Las acciones desarrolladas para dar respuesta a un problema, cuando se ejecutan de manera sistemática y sostenida en el tiempo, pueden institucionalizarse y convertirse en normas, leyes o políticas públicas. De ahí que la implementación de políticas se entienda como un proceso

metódico, participativo y eficaz para afrontar desafíos específicos. La aplicación de una política en un sector determinado de la población depende, además, de otros ámbitos como el económico, social y cultural; por lo que resulta inapropiado concebirla como un proceso autónomo. En tal sentido, sería inviable implementar una política educativa sin la asignación presupuestal correspondiente ni la participación ciudadana (Valencia, 2022).

Desde una perspectiva ética, la política se configura como una subdisciplina orientada a la construcción de un sistema de acciones coordinadas dirigidas al bien común, así como a la conformación de una sociedad libre y capaz de resolver los problemas derivados de su propia convivencia mediante un gobierno deliberativo y representativo. Aristóteles, considerado uno de los pilares de la filosofía occidental, sostuvo que el ser humano es por naturaleza un *zoon politikón*, es decir, un ser político que prioriza el bienestar colectivo por encima de los intereses individuales. Esta búsqueda del bien común, guiada por la acción política, no debe comprometer los recursos naturales ni poner en riesgo las oportunidades de las generaciones futuras (Ibáñez et al., 2020).

Este propósito solo puede alcanzarse mediante la adopción y aplicación de políticas educativas consistentes, orientadas a dotar a las personas de los conocimientos y habilidades necesarios para tomar decisiones informadas, participar activamente en la vida social y promover la innovación en productos y servicios. En este marco, si bien el ser humano es concebido como un ser político por naturaleza, con aspiraciones de bienestar y progreso colectivo, surge una interrogante fundamental: ¿cómo comprender las acciones de quienes, desde el ejercicio del poder, contribuyen al sufrimiento y a la conflictividad dentro de la comunidad? Desde una perspectiva ética y social, la política debería entenderse como un medio para fortalecer las capacidades de las personas, permitiéndoles decidir con criterio, ejercer un liderazgo eficaz y colaborar en la solución de problemas que amenazan la convivencia social. Asimismo, la acción política posee el potencial de generar experiencias formativas que favorezcan el desarrollo pleno de los individuos, atendiendo a sus contextos, necesidades y particularidades (Lechuga, 2018).

1.1.2. Educación.

Los términos: *educativo*, *educativa* y *educación* no son equivalentes y su diferenciación resulta fundamental para una adecuada comprensión conceptual. El término *educativo* se utiliza como adjetivo y se vincula directamente con la enseñanza y la instrucción; alude al desarrollo secuenciado de actividades orientadas al desarrollo integral de los estudiantes, mediante la transmisión de saberes, valores, costumbres y conocimientos socialmente compartidos. Por su parte, el término *educativa*, desde su raíz etimológica, puede interpretarse como "conducir hacia afuera" o "guiar", y se emplea para describir una relación que puede manifestarse de manera activa o pasiva en el proceso formativo (Pérez y Merino, 2019). Distinguir estos conceptos resulta necesario para evitar confusiones sobre el verdadero sentido de la educación, la cual, en su dimensión social y praxeológica, se caracteriza principalmente por la interacción, la reflexión y la aplicación del conocimiento. Además, la educación constituye un fenómeno complejo que no admite una definición única, debido a la propia complejidad del ser humano y a su desarrollo cultural (Caicedo, 2022).

Esta complejidad se explica por la diversidad de contextos, valores y formas de comprender la realidad, ya que aquello que puede considerarse positivo para un grupo social no necesariamente lo es para otro. En este proceso, el componente cultural ejerce una influencia significativa, dado que determinadas costumbres, asumidas como parte de la educación en un contexto específico, pueden no ser reconocidas de igual manera en otros. Desde una perspectiva amplia, Reyes-Rodríguez y Reyes-Rodríguez (2022) definen la educación como un proceso fundamental de transmisión de saberes, valores, tradiciones y prácticas sociales de una generación a otra. En este sentido, la educación implica la difusión de la cultura en su conjunto, lo que supone que tanto hábitos positivos como negativos forman parte del proceso educativo, pues no siempre es posible delimitar con claridad qué elementos son considerados valiosos desde una perspectiva social homogénea. Esta situación se ve reforzada por una concepción contemporánea que asocia la educación principalmente con la adquisición de habilidades prácticas y actitudes funcionales (Medrano et al., 2022).

En esta misma línea, Sánchez (2021) señala que la educación consiste en una formación metodológica y práctica brindada de manera intencional, con la finalidad de

mejorar el desempeño de las personas en su vida cotidiana. Este proceso requiere, además, la provisión de recursos y materiales pertinentes que permitan afianzar los aprendizajes y facilitar una comprensión más profunda de la realidad. Desde esta concepción, la educación se entiende como un proceso deliberado y orientado a la mejora de las prácticas sociales, la aplicación de lo aprendido y la generación de nuevos conocimientos que contribuyan a una convivencia armónica, al desarrollo individual y colectivo, y a la capacidad de afrontar de manera reflexiva los desafíos que plantea la vida.

En este sentido, la proclamación del derecho a la educación ha sido reiterada en numerosos congresos y declaraciones internacionales, en los que autoridades políticas de distintos países han asumido el compromiso de garantizar su cumplimiento. Del mismo modo, en espacios académicos, especialistas en políticas educativas han formulado recomendaciones orientadas a su efectiva implementación; sin embargo, su universalización aún no se ha concretado debido a múltiples factores que requieren atención inmediata. Si bien se han registrado avances en el acceso al sistema educativo, en diversos países de la región persisten sociedades profundamente marcadas por la desigualdad educativa y la exclusión de determinados sectores de la población. En consecuencia, no todas las personas acceden a una educación de calidad, logran aprendizajes fundamentales para la vida o culminan oportunamente la educación básica regular (García, 2019).

Desde esta perspectiva, la principal contribución de un gobierno a la sociedad, a través de la acción política, debería ser la garantía de una educación intencionada, de calidad y con equidad, que respete las costumbres y considere el contexto sociocultural en el que se desarrollan las comunidades. Cuando el Estado no atiende de manera efectiva este derecho fundamental, no solo limita las posibilidades de desarrollo de sus ciudadanos, sino que también compromete su propia legitimidad como garante del bienestar colectivo (Valencia, 2022).

1.1.3. Política educativa.

La política y la educación comparten un propósito común: la mejora integral del individuo y de la sociedad. En la actualidad, ambas dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas, ya que su articulación resulta indispensable para generar

transformaciones sociales significativas. Al respecto, Pérez y Merino (2019) señalan que la política educativa constituye un acervo estructurado de estrategias impulsadas por el Estado con la finalidad de alcanzar resultados favorables en el ámbito educativo. Esta conceptualización permite advertir que los términos Estado y política se encuentran intrínsecamente relacionados. En tal sentido, la política educativa se configura como un instrumento relevante para la producción y distribución del conocimiento, administrado por los gobiernos de turno con el objetivo de promover el desarrollo social.

La política educativa puede definirse como el conjunto de estrategias y decisiones adoptadas por una institución o por el Estado para orientar el desarrollo del sistema educativo. Su materialización se expresa a través de proyectos, programas y planes implementados en los ámbitos local, regional y nacional, orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes y del servicio educativo en general. Asimismo, busca promover la equidad, la inclusión y el fortalecimiento de la participación ciudadana. La adecuada implementación de políticas educativas resulta determinante para el desarrollo social y económico de un país, pues, cuando están correctamente diseñadas y ejecutadas, contribuyen a mejorar la formación de la población, fomentar la investigación, la innovación y el emprendimiento, así como a promover la sostenibilidad ambiental. De igual manera, pueden incidir positivamente en otros ámbitos, como la seguridad, la salud y el bienestar social, e incluso contribuir a la reducción de la pobreza y la desigualdad (Euroinnova, s.f.).

En esta misma línea, Martínez (2018) sostiene que las políticas educativas comprenden un conjunto de medidas adoptadas por las autoridades públicas para organizar y regular el sistema educativo, lo que incluye la definición de objetivos, contenidos, métodos y recursos, así como la garantía del acceso, la permanencia en el sistema y la formación, evaluación y preparación del personal docente. Por su parte, Fernández et al. (2019) definen la política educativa como un conjunto de principios, normas, leyes y decisiones que orientan el funcionamiento del sistema educativo y que, al institucionalizarse, constituyen un marco de referencia para las acciones destinadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, una implementación deficiente de la política educativa afecta de manera directa la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo integral de la comunidad en su conjunto.

Se debe considerar que toda intervención en el ámbito educativo debe estar guiada prioritariamente por un sentido ético. No se trata únicamente de resolver un problema de manera inmediata, sino de hacerlo con integridad. Si bien la eficiencia y la eficacia son necesarias, la verdadera efectividad de las acciones educativas se sustenta en principios éticos y valores. En este marco, las políticas educativas se conciben como un conjunto integral de regulaciones, metas, estrategias, programas, proyectos y acciones que expresan una determinada forma de pensar y actuar, orientada por valores y opciones que encauzan las prácticas educativas tanto en contextos formales como informales (Aguayo y Marchant, 2020).

En consecuencia, las políticas educativas surgen a partir de una agenda política en la que la educación es reconocida como una prioridad y una herramienta fundamental de transformación social. Estas políticas buscan responder a los retos, desafíos, necesidades y problemáticas del sector educativo; por ello, corresponde al Estado establecer los lineamientos más adecuados para orientar y fortalecer su sistema educativo (Pita-Torres, 2020).

Asimismo, si los proyectos educativos se desarrollaran al margen de prácticas antiéticas como la corrupción, los resultados serían más favorables y contribuirían a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de las normas que la rigen. Para lograrlo, se requiere la sinergia y el trabajo articulado de las entidades públicas y privadas, orientadas de manera coherente hacia el logro de las metas y objetivos educativos comunes (Fernández et al., 2019).

Finalmente, comprender la naturaleza de la política educativa en toda su dimensión implica reconocer que no existe una única conceptualización, pues estas forman parte de las políticas públicas. Su origen responde a procesos de concertación condicionados por el contexto, el tiempo y los actores involucrados, en los que el Estado y los sujetos sociales deliberan y consensuan alternativas de solución frente a problemáticas de interés común. Por ello, las políticas educativas no deberían concebirse únicamente como iniciativas gubernamentales, sino como construcciones colectivas que parten de la participación y el consenso de la población, quienes conocen la realidad y son los principales agentes de su transformación (Valcárcel, 2018).

La utilidad de las políticas educativas trasciende el ámbito estrictamente educativo, ya que su adecuada formulación e implementación contribuye también a la reducción de las brechas sociales y económicas. En este sentido, Echaiz (2019) señala que las políticas educativas constituyen un conjunto de lineamientos, normas y medidas cuidadosamente planificadas que forman parte del accionar de todo gobierno y que se orientan a generar oportunidades de desarrollo para la comunidad, así como a acortar los distanciamientos sociales. Por ello, las políticas educativas resultan indispensables en cualquier gestión gubernamental, pues representan un punto de partida prioritario para promover cambios organizacionales que impacten positivamente en el bienestar de la población y en el desarrollo social, cultural, económico y científico del país. En consecuencia, los gobiernos que apuestan por políticas educativas sólidas y coherentes demuestran un compromiso real con el crecimiento de sus ciudadanos, dado que la mejora de la educación incide directamente en el fortalecimiento de las demás dimensiones del desarrollo.

Asimismo, la promoción de una educación con una función social liberadora, orientada a formar individuos protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollo, depende en gran medida de la existencia de políticas educativas bien estructuradas e implementadas. No obstante, este propósito también requiere de una educación ciudadana que asuma el reto de construir una democracia auténtica en contextos caracterizados por la diversidad y profundas desigualdades sociales (Aguayo y Marchant, 2020). El objetivo central es formar ciudadanos libres, autónomos y conscientes de su capacidad de transformación personal y colectiva. En este marco, la democracia se consolida a partir de las oportunidades educativas que se brindan a los ciudadanos de acuerdo con sus características, capacidades y contextos; del mismo modo, el respeto y la atención a la diversidad resultan fundamentales para reducir las brechas existentes y fortalecer una democracia inclusiva (Carreño y Roso, 2020).

En el ámbito local, la finalidad principal de las políticas educativas es impulsar la construcción de una sociedad educadora, consciente de su rol protagónico como agente formador. Ello implica articular esfuerzos orientados a la emancipación de los individuos, promoviendo su autonomía, capacidad propositiva y disposición para transformar realidades adversas que limitan el desarrollo humano (Aguayo y Marchant, 2020). Estas políticas buscan, además, generar cambios significativos en el sistema educativo,

reconociendo su papel fundamental en la garantía de la igualdad de oportunidades, la mejora de la eficiencia económica, el fortalecimiento de la gestión docente y el fomento de la autonomía institucional (Rodríguez, 2020). Con el tiempo, una sociedad educada puede convertirse en una sociedad educadora; sin embargo, para que ello ocurra, es imprescindible brindar oportunidades educativas diferenciadas que permitan a los ciudadanos tomar conciencia de que su desarrollo no es únicamente responsabilidad del Estado, sino una tarea compartida por toda la colectividad (Chávez et al., 2021).

La implementación de políticas educativas en el Perú ha estado marcada por diversos sesgos, interrupciones y recortes; sin embargo, estos procesos han incidido en la configuración de las políticas que actualmente se ejecutan y se buscan fortalecer en el sector educativo. Dichas mejoras deben orientarse hacia una adecuada articulación territorial, una planificación estratégica sostenida y una gestión educativa descentralizada que permita elevar la calidad del servicio educativo y, en consecuencia, contribuir al desarrollo integral del país (Lechuga, 2018). En este marco, la calidad educativa depende en gran medida de una implementación coherente de políticas y estrategias que involucren activamente a todos los actores del sistema educativo. Las interrupciones, los cambios intempestivos y los constantes virajes en la implementación, motivados por diversas influencias, dificultan el logro de una calidad educativa sostenida. Por ello, resulta imprescindible consolidar una gestión educativa descentralizada que garantice una efectiva articulación territorial y una planificación estratégica pertinente. Parte del problema radica en el limitado compromiso y participación de la comunidad educativa, así como en la escasa articulación y trabajo cooperativo entre las instancias educativas descentralizadas del Estado y las organizaciones públicas y privadas, que en muchos casos muestran desinterés o escaso optimismo frente a los asuntos educativos como verdaderos motores de cambio social (Ramírez y Tesen, 2022).

Las políticas educativas, por su naturaleza social, requieren ser evaluadas de manera permanente, con mayor énfasis en el contexto actual. En décadas anteriores, los procesos de control de calidad carecían de una adecuada administración y supervisión pública, a pesar de los esfuerzos realizados por el sector educativo para alcanzar objetivos tanto cualitativos como cuantitativos. Si bien se desarrollaron iniciativas pedagógicas orientadas a la mejora de la calidad, estas no siempre se sostuvieron de forma responsable y continua. En muchos casos, el sistema permaneció ajeno a los avances de la reflexión

pedagógica y a la atención del docente como actor central del proceso educativo. Las evaluaciones, en su dimensión cuantitativa, se limitaron principalmente a constataciones demográficas, mientras que el enfoque cualitativo fue escasamente considerado. Así, la evaluación se redujo a instrumentos de aula de uso restringido a los profesionales, desvinculados de los planteamientos políticos y de la conducción integral del sistema educativo (Colom, 2021).

En el marco de la modernización del Estado, se han registrado avances en la mejora de la gestión pública, aunque estos no se han producido con la celeridad esperada. Uno de los principales factores que ha limitado este proceso es la corrupción, la cual ha obstaculizado el tránsito hacia una gestión más eficiente y transparente. En este contexto, la evaluación adquiere un rol fundamental como herramienta para medir la calidad del servicio educativo, permitiendo identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora dentro del proceso de implementación de las políticas educativas. En consecuencia, sin una evaluación constante, sistemática y rigurosa, resulta difícil asegurar que las políticas educativas cumplan con su finalidad de garantizar una educación de calidad. La ausencia de correcciones oportunas frente a las deficiencias detectadas puede conducir a la reducción del sistema educativo a criterios meramente cuantificables y utilitarios, orientados a fines selectivos, en lugar de promover una educación integral, equitativa y pertinente para toda la población (Giraldo, 2019).

Con la consolidación de la democracia y del capitalismo, surgió la necesidad de supervisar y evaluar la inversión pública, especialmente en el ámbito educativo. Este proceso implica examinar de manera rigurosa la validez, los resultados y la utilidad de las políticas implementadas, con el propósito de garantizar un uso eficiente de los recursos y el cumplimiento de los objetivos propuestos. Si bien la cuantificación demográfica ha sido en gran medida superada, la cualificación continúa subordinada a enfoques predominantemente economicistas (Mansor-de Mattos et al., 2022). En este contexto, la política educativa ha estado fuertemente influenciada por la globalización, lo que ha propiciado la convergencia de principios económicos, modelos educativos, sistemas de evaluación y dinámicas sociales a escala mundial. A lo largo del tiempo, las políticas educativas han priorizado procesos como la descentralización, la evaluación de la calidad, la implementación de incentivos académicos y la expansión de la infraestructura escolar. Sin embargo, en el siglo XXI, el énfasis se ha desplazado hacia la exigencia de altos

estándares de calidad, orientados a fortalecer la competitividad de los países y, con ello, mejorar la inversión y los resultados educativos, según explica Martínez (2018). No obstante, el mismo autor advierte que las deficiencias en la implementación de estas políticas educativas responden a múltiples factores, entre los que destacan la limitada asignación presupuestal y los sesgos derivados de su alineación con intereses o lineamientos partidarios de los gobiernos de turno (Martínez, 2018).

La evaluación de una política educativa puede comprenderse como un proceso transversal, de amplio alcance y complejidad, vinculado a determinados valores y costos asociados a la educación y a la gestión gubernamental. Este proceso genera evidencias y juicios orientados a promover acciones continuas bajo principios que permitan producir cambios sustanciales, alcanzar consensos y superar controversias históricas que, desde mediados del siglo pasado, han limitado la comprensión del sistema educativo, reduciéndolo a simples categorías de acción o conocimiento (Betancourt et al., 2022). En este sentido, la evaluación constituye una herramienta fundamental para medir la calidad, analizar enfoques ideológicos, valorar costos y examinar estrategias de gobierno. Por ello, la evaluación de las políticas educativas se ha convertido en una preocupación prioritaria a nivel global, ante la creciente demanda de mejorar la calidad y sostenibilidad de los sistemas educativos. Como respuesta a esta necesidad, se han creado instituciones especializadas en estos procesos, con el objetivo de garantizar criterios de objetividad, pertinencia y eficiencia (Álvarez-López & Matarranz, 2020).

En América Latina, persisten importantes desafíos en la aplicación de políticas educativas, especialmente en lo referido a la garantía de una educación inclusiva, de calidad y con equidad. Las desigualdades educativas continúan siendo una problemática estructural en la región, evidenciándose en la exclusión y discriminación de diversos grupos de estudiantes dentro del propio sistema educativo. En muchos países, las políticas y normativas vigentes no logran revertir estas brechas. En consecuencia, las políticas educativas no deberían limitarse a promover el acceso al sistema, sino que deben garantizar una educación integral y de calidad, considerando la diversidad de talentos, inteligencias y capacidades de los estudiantes (López y Aguilar, 2021).

Si bien las políticas educativas han respondido a determinadas demandas sociales, especialmente en el reconocimiento de derechos fundamentales, estas se

encuentran condicionadas por estrategias económicas de corte neoliberal promovidas por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) (UNESCO, 2019). Dichas entidades formulan lineamientos y orientaciones dirigidas principalmente a los países emergentes, entre los que destacan la asignación restrictiva del presupuesto educativo, la ampliación del acceso al sistema educativo y la responsabilidad de reducir los elevados índices de analfabetismo.

La calidad educativa mantiene una relación directa con la inversión económica; sin embargo, cuando esta resulta limitada, se enfatiza la necesidad de un uso eficiente y racional de los recursos disponibles. En este escenario, la evaluación se ha consolidado como una herramienta clave para el seguimiento y control de las políticas educativas implementadas en las instituciones. No obstante, su finalidad no debe ser punitiva, sino formativa y, en determinados casos, sumativa, orientada a la mejora continua de los procesos educativos y de la gestión institucional (Valcárcel, 2018).

En el ámbito educativo, las políticas públicas, la acción gubernamental y el contexto internacional mantienen una relación estrecha y dinámica. Las políticas públicas no responden de manera exclusiva a enfoques neoliberales o socialistas, sino que se configuran como procesos complejos, similares a un entramado, en los que intervienen diversos actores, alianzas y relaciones que se desarrollan en los distintos niveles del aparato estatal. Los gobiernos, a través de su interacción con los organismos internacionales, definen y redefinen sus políticas públicas, influyendo incluso en la reconfiguración del propio Estado. En última instancia, son estos gobiernos quienes determinan la adopción, adecuación o rechazo de dichas políticas, considerando el contexto interno y las dinámicas de las relaciones internacionales (Araujo, 2021).

Es importante reconocer que los gobiernos latinoamericanos, desde la década de 1980 y con mayor énfasis durante los años noventa, asumieron un rol más activo en la atención de los múltiples problemas sociales que enfrentaban sus comunidades. Evidencia de ello es el diseño e implementación de diversas políticas educativas en distintos ámbitos sociales, orientadas —al menos en el plano normativo— a responder con mayor responsabilidad a las demandas ciudadanas. Al reconocerse la educación como un derecho fundamental y un pilar de la justicia social, sustentado en el principio de igualdad

de oportunidades, el compromiso por fortalecer las políticas educativas en la región se intensificó de manera significativa. Entre las principales medidas adoptadas para enfrentar la inequidad y la exclusión educativa destacan la ampliación del acceso al sistema educativo, la mejora de los resultados de aprendizaje, la búsqueda de la calidad educativa y la eficiencia en la gestión del sistema (Gluz, 2022).

Para responder a las competencias que exige el siglo XXI, las políticas educativas deben priorizar, como punto de partida, la formación docente. Asimismo, resulta indispensable ampliar la oferta educativa, atender oportunamente la demanda de matrícula y mejorar la eficiencia del servicio educativo, colocando al estudiante en el centro del proceso. El desafío consiste en lograr que el sistema educativo responda con oportunidad a los cambios acelerados del contexto contemporáneo, adaptándose a las nuevas demandas sociales, culturales y tecnológicas. Para ello, se vuelve fundamental la articulación de tres actores clave: los estudiantes, las familias y la comunidad. En este proceso, la formación docente y el trabajo coordinado con los demás integrantes de la comunidad educativa constituyen la base para una transformación sostenida, que exige participación activa y capacidad permanente de adaptación (Casillas, 2018).

Desde la llegada de los colonizadores españoles hasta tiempos relativamente recientes, las minorías étnicas no formaron parte central de los discursos ni de los proyectos políticos y sociales del país. Fue recién con la emergencia del indigenismo como categoría teórico-política, a inicios del siglo XX, cuando se intentó visibilizar a estas poblaciones, aunque muchas veces concebidas únicamente como un problema a resolver, sin otorgarles un rol protagónico en la construcción de soluciones (Ramos, 2019). Este enfoque buscó homogenizar a la población bajo una identidad nacional única; sin embargo, la visión asimilacionista —basada en un solo pueblo, una sola lengua, una sola cultura y un único sistema normativo— no logró consolidarse. La principal razón radica en la condición multiétnica, multilingüe y pluricultural del país, que exige el reconocimiento de la diversidad y la implementación de políticas educativas diferenciadas, acordes con las particularidades culturales, sociales y cognitivas de cada población. En la actualidad, estas concepciones han comenzado a transformarse, comprendiendo que la diversidad no constituye un obstáculo, sino una oportunidad para la interculturalidad y el desarrollo social.

El interés por la educación pública en el Perú se hizo evidente a partir del periodo republicano, con la formulación de leyes y la promulgación de la Constitución, mediante las cuales el Estado asumió la responsabilidad de garantizar la instrucción pública como una necesidad común para toda la población. Sin embargo, durante un prolongado periodo, las limitaciones económicas, políticas y administrativas impidieron que la educación llegara de manera efectiva a todos los sectores del país. Recién a inicios del siglo XX se evidenció un mayor compromiso estatal con la educación, expresado en la creación de proyectos, normas y reglamentos orientados a reducir el analfabetismo y promover una educación más equitativa. Aun así, fue recién entre las décadas de 1950 y 1960 cuando se empezó a concebir la educación rural como una alternativa específica para atender a los estudiantes de las zonas rurales y a aquellos con necesidades educativas particulares (Vargas et al., 2020).

Durante la década de 1990, bajo el gobierno de Alberto Fujimori, y en el marco de la globalización y las políticas neoliberales, se diseñaron e implementaron diversas políticas y programas orientados al mejoramiento de las condiciones operativas de las instituciones educativas y al fortalecimiento de las capacidades docentes. Estas acciones se sustentaron en un nuevo enfoque pedagógico basado en el constructivismo y el socio constructivismo, con el respaldo de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Dichas políticas fueron continuadas por los gobiernos posteriores, en muchos casos sin una revisión crítica, y se reforzaron mediante propuestas educativas centradas en el desarrollo de competencias, con influencias positivistas y conductistas que, según algunos autores, se alejaron de una perspectiva humanista integral (Aparicio y Ostos, 2018). Desde entonces hasta la actualidad, se ha logrado una mayor cobertura educativa, lo que constituye un avance importante; sin embargo, el desafío actual radica en formular políticas educativas de carácter humanista e integral que permitan a los ciudadanos del siglo XXI desarrollar capacidades acordes con sus necesidades, contextos y particularidades.

Atender las exigencias educativas de los estudiantes de los ámbitos rurales requiere asumir una mirada transversal que permita identificar características comunes relacionadas con el sujeto, el territorio y el contexto sociocultural, a fin de definir políticas educativas pertinentes para el conjunto de la comunidad rural. Asimismo, resulta indispensable considerar las condiciones propias de la ruralidad, como la diversidad

cultural y las necesidades específicas de estas zonas, para establecer lineamientos educativos coherentes y articulados en los niveles nacional, regional y local (Chachagua, 2020).

El incremento de la desigualdad, producto de una distribución inequitativa de los recursos —tanto de la riqueza como del conocimiento—, afecta de manera directa la organización social. Paradójicamente, las comunidades generadoras de conocimiento y nuevas ideas pueden llegar a ser más desiguales que aquellas economías centradas en la producción de mano de obra y bienes. En la actualidad, existe una mayor demanda de personas capaces de generar ideas innovadoras y resolver problemas complejos que de quienes realizan actividades rutinarias y poco creativas. Como consecuencia, los primeros acceden a mayores ingresos económicos, lo que amplía la brecha con aquellos que perciben salarios básicos y contribuye progresivamente a la fragmentación social. Frente a esta realidad, los organismos internacionales vinculados al sector educativo proponen la formulación de políticas educativas orientadas a alcanzar, al menos, dos objetivos fundamentales: aprender a vivir juntos y aprender a aprender (Araujo, 2021).

Un sistema educativo afectado por profundas desigualdades tiende a reproducir y profundizar las brechas sociales, debido a que una asignación inequitativa de recursos limita el acceso a una educación de calidad. En este contexto, la educación universal y de calidad se constituye en un factor clave para reducir la desigualdad, ampliar las oportunidades de desarrollo y fortalecer la cohesión social e inclusiva. Por ello, resulta indispensable que los responsables de la gestión pública prioricen la garantía de una educación gratuita, universal y de calidad, mediante la implementación de políticas orientadas al fortalecimiento de los sistemas educativos públicos. Ello exige, además, una asignación presupuestal suficiente y sostenida que permita financiar integralmente el sistema educativo y consolidar su papel como herramienta para la reducción de las desigualdades sociales (Madrid-Tamayo, 2019).

De acuerdo con estas consideraciones, la riqueza de una nación no radica únicamente en la posesión de recursos naturales, sino principalmente en su capacidad creativa y resolutiva. En este sentido, el Estado, a través de políticas educativas sólidamente fundamentadas, debe promover la iniciativa individual como expresión de una democracia auténtica. Estas políticas, concebidas como procesos integradores del

ciudadano, deben fortalecer las capacidades productivas, técnicas e intelectuales, así como fomentar el trabajo colaborativo y participativo, elementos esenciales para la convivencia social y la construcción de la solidaridad nacional (Rojas y Mora, 2019).

Como se ha señalado previamente, garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva se ha convertido en una prioridad para los gobiernos, especialmente en un contexto en el que la desigualdad se ha intensificado en los últimos años, tal como lo evidencian las evaluaciones realizadas por organismos internacionales. El acceso universal a la educación, aunque constituye un objetivo fundamental, puede transformarse en un obstáculo cuando se promueven de manera simultánea la educación rentada, las políticas de privatización y la desatención sistemática del sistema público. A nivel global, la gestión escolar ha experimentado un giro hacia lógicas de oferta y demanda, competencias institucionales, eficiencia económica y libertad de elección de las familias en función de su capacidad de ingreso para acceder a determinadas instituciones educativas. Esta orientación tiende a generar procesos de segregación escolar, configurando escuelas homogéneas que profundizan la segmentación social, debilitan la equidad y comprometen seriamente los logros de la escolaridad (Rojas y Mora, 2019).

Las políticas educativas influenciadas por la globalización, el mercantilismo y el libre mercado contribuyen a la conformación de sociedades más competitivas, pero también más injustas e inequitativas. Diversos estudios coinciden en que el fracaso y el abandono escolar se explican, en gran medida, por la homogenización social y económica de los estudiantes, lo que incrementa las desigualdades existentes. Si bien en los últimos años se ha ampliado el acceso a la educación, persiste una inversión insuficiente en las escuelas públicas, particularmente en recursos, infraestructura, currículo, gestión y formación docente, aspectos esenciales para el logro de mejores resultados educativos. En este escenario, las instituciones públicas, que atienden mayoritariamente a los sectores más vulnerables, evidencian condiciones de deterioro, mientras que las escuelas privadas, de carácter minoritario, concentran a estudiantes de sectores socioeconómicos medios y altos. Esta situación refuerza la desigualdad y pone en evidencia las limitaciones de numerosas políticas educativas, especialmente en países con economías emergentes (Martínez et al., 2020).

La calidad educativa y la desigualdad socioeducativa constituyen problemáticas estructurales en la mayoría de los países en desarrollo, particularmente en el marco de reformas educativas de orientación neoliberal. Frente a la complejidad de la organización de la práctica pedagógica, muchos Estados han mostrado una alta receptividad a las disposiciones de organismos internacionales y a las dinámicas de la globalización económica. Los constantes cambios en las políticas educativas responden, en gran medida, a discursos gubernamentales alineados con los intereses de las élites, con el fin de preservar determinadas relaciones de poder. En este contexto, la educación se configura como un instrumento funcional para la consolidación de la hegemonía neoliberal, en tanto que, como proceso social y práctica formativa, contribuye a moldear formas de ser, actuar y relacionarse de acuerdo con los intereses que impulsaron dichas políticas (Palacios et al., 2020).

Una de las prioridades de las políticas educativas contemporáneas para garantizar un mejor servicio educativo es el liderazgo ejercido por quienes dirigen las instituciones educativas. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) destaca la relevancia del liderazgo educativo como un factor clave para el desarrollo institucional, sustentado en la generación de expectativas positivas en las familias, la rendición de cuentas oportuna de los resultados educativos, la provisión de un servicio de calidad y la mejora de la efectividad escolar. En este sentido, un liderazgo sólido incide de manera significativa en la gestión institucional, la efectividad escolar y la calidad educativa. A partir de estas consideraciones y de experiencias desarrolladas en América Latina, se plantea la necesidad de formular propuestas renovadas para el diseño de políticas públicas educativas sostenibles (Valencia, 2022).

Las políticas educativas no deben circunscribirse únicamente al desarrollo de capacidades cognitivas básicas, como la lectoescritura y la aritmética, sino que también deben promover las potencialidades creativas de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de orden superior, tales como el pensamiento crítico, el razonamiento práctico y la resolución de problemas. De igual manera, resulta imprescindible incorporar el fortalecimiento de las capacidades emocionales, éticas y sociales, fundamentales para el equilibrio personal y la convivencia democrática. Desde esta perspectiva, la educación integral debe propiciar un desarrollo armónico de las dimensiones cognitivas, procedimentales, actitudinales, emocionales, éticas y sociales del individuo. Cuando estas

capacidades no se desarrollan de manera adecuada, se hace necesario que las políticas educativas revisen y reformulen sus estrategias a partir de evaluaciones objetivas y pertinentes que permitan identificar áreas de mejora y reorientar las acciones hacia el logro de los objetivos propuestos (Gobierno de la India, 2020).

La implementación de políticas educativas orientadas a la transformación de la realidad social no constituye una responsabilidad exclusiva de los gobiernos de turno. Por el contrario, requiere de la participación activa y articulada de la comunidad educativa, las instancias descentralizadas del Estado, los distintos niveles de gobierno, así como de organismos públicos y privados y entidades internacionales. Solo mediante un trabajo coordinado y sostenido entre todos estos actores será posible generar cambios significativos en el sistema educativo y contribuir, de manera efectiva, a la mejora de las condiciones educativas de las poblaciones rurales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sostiene que es imprescindible proporcionar a los responsables de la formulación de políticas públicas las herramientas necesarias para revertir los bajos resultados académicos de los sistemas educativos. En ese sentido, los indicadores utilizados para construir sistemas educativos más efectivos y equitativos deben ser integrales y pertinentes, de modo que resulten útiles para la toma de decisiones. Dichos indicadores deben facilitar la transición de la educación al mercado laboral e incorporar incentivos económicos que promuevan la inversión educativa, con el propósito de ampliar el acceso a oportunidades formativas y reducir las desigualdades. Para ello, se requiere una intervención temprana y la revisión de modelos educativos ineficientes, orientadas a incrementar la participación educativa y consolidar una mayor igualdad en el sistema (OCDE, 2022).

Asimismo, la OCDE convoca a los organismos internacionales a sumarse a estos esfuerzos con el fin de generar un mayor impacto en el corto y mediano plazo. La política educativa constituye un medio fundamental para impulsar acciones transformadoras, cuyo diseño e implementación no es responsabilidad exclusiva del gobierno central, sino que involucra a las instancias descentralizadas y, de manera decisiva, a la experiencia y formación del profesorado (Betancourt et al., 2022). Es importante señalar que la ejecución de las políticas educativas depende de las asignaciones presupuestales definidas

por las autoridades regionales y locales, más que de un financiamiento autónomo. Además, su efectividad exige la participación articulada de la comunidad educativa, los diferentes niveles de gobierno y las instituciones públicas y privadas. La evaluación de estas políticas debe ser permanente y sujeta a procesos de regulación y mejora continua, con el objetivo de optimizar los resultados educativos (Quintana, 2018).

1.2. Bases teóricas de las subcategorías de políticas educativas

Para comprender mejor el proceso de implementación de la política educativa en contextos rurales, resulta necesario analizar y conceptualizar tres subcategorías fundamentales que, de manera integral, permiten identificar los factores clave que influyen en su aplicación. Este enfoque ofrece una perspectiva más clara sobre los desafíos, oportunidades y dinámicas que caracterizan la ejecución de estas políticas, lo que contribuye a un entendimiento más sólido de los objetivos planteados en la presente investigación educativa.

1.2.1. Educación Rural.

La base del desarrollo económico de las naciones se encuentra, en gran medida, en el ámbito rural, donde la agricultura y la ganadería constituyen actividades fundamentales que generan otras dinámicas productivas y configuran el eje de la economía nacional y mundial. Sin embargo, de manera equívoca, estas actividades no suelen ser valoradas adecuadamente, al considerarse rutinarias y supuestamente demandantes de escasa formación. Como consecuencia, las escuelas rurales no reciben la atención que requieren ni se implementan políticas educativas pertinentes que impulsen cambios significativos o transformaciones sostenidas en la educación rural. Si bien en los últimos años en el Perú se han puesto en marcha algunas políticas educativas orientadas a las zonas rurales, como aquella que busca “garantizar un servicio educativo pertinente de acuerdo con las características, necesidades y demandas socioculturales de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos mayores que viven en zonas rurales” (MINEDU, 2018, p. 4), lo cierto es que, tal como señala Villarán (2020), estas políticas no se encuentran en la dirección adecuada. Aunque se han logrado avances en determinadas líneas de intervención, estas continúan siendo insuficientes y presentan una marcada

desarticulación, lo que limita su capacidad para generar un cambio significativo y sostenido en la educación de las zonas rurales.

La educación rural, históricamente, ha formado parte de la problemática educativa debido a múltiples factores que se desarrollan a lo largo de esta investigación, evidenciándose marcados contrastes con la educación urbana. A pesar de los diversos intentos por mejorarla, hasta el momento no se han alcanzado resultados sustanciales. En este marco, se han establecido metas de largo plazo en concordancia con el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional (PEDN) al 2030 y el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, las cuales plantean que el 60 % de los estudiantes del nivel secundario alcancen aprendizajes satisfactorios y que el 90 % concluya una educación básica de calidad (El Comercio, 2018). Sin embargo, el avance del tiempo es evidente y el horizonte del año 2030 se aproxima rápidamente. En esa línea, Aguilar (2010) sostiene que, para mejorar los aprendizajes y reducir la deserción escolar, resulta imprescindible replantear las estrategias de intervención vinculadas a los compromisos de gestión escolar relacionados con las condiciones educativas. Asimismo, como sostuvo el exministro de Educación Daniel Alfaro, las políticas educativas rurales deben fortalecerse mediante la conformación y articulación de redes entre instituciones educativas con residencia estudiantil, considerando el mapa etnolingüístico y promoviendo la educación intercultural bilingüe. De esta manera, será posible avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad en los ámbitos rurales.

De acuerdo con Echavarría et al. (2019), las múltiples carencias existentes en las escuelas rurales generan desmotivación en los estudiantes y aumentan la probabilidad de abandono escolar. A ello se suma la limitada participación de los padres de familia, quienes suelen reproducir prácticas y normas de vida tradicionales, sin brindar un acompañamiento educativo efectivo. Esta situación incide en la falta de motivación y de aspiraciones de superación personal, lo que favorece actitudes conformistas frente a la vida y perpetúa condiciones de pobreza y marginalidad. El contexto en el que se desenvuelve el estudiante rural resulta particularmente adverso, pues enfrenta diversos obstáculos que dificultan su acceso, permanencia y continuidad en el sistema educativo. Entre estos se encuentran la distancia entre las escuelas y las viviendas, las deficientes condiciones de las vías de comunicación, la sobrecarga laboral de los padres —que limita el apoyo académico a sus hijos— y, en muchos casos, la participación de niños y

adolescentes en las labores del campo. A ello se añade la carencia de servicios básicos esenciales como agua potable, electricidad e internet. Estas condiciones deben ser consideradas de manera prioritaria en el diseño e implementación de políticas educativas que aspiren a ser efectivas y pertinentes frente a las realidades de las poblaciones rurales.

A pesar de los avances alcanzados en los últimos años, aún persisten diversos desafíos que afectan a las escuelas rurales. Entre ellos se encuentra la insuficiente infraestructura para enfrentar amenazas naturales y garantizar condiciones adecuadas de seguridad y bienestar. A ello se suma el acceso limitado al transporte, producto de la lejanía de muchas comunidades rurales, lo que obliga a los estudiantes a recorrer largas distancias a pie para asistir a la escuela. Estos factores externos, junto con las condiciones previamente señaladas, inciden negativamente en la relación de los estudiantes con la institución educativa, reduciendo su motivación y aumentando el riesgo de deserción escolar y bajo rendimiento académico. En este sentido, resulta fundamental realizar un análisis exhaustivo de las necesidades de los estudiantes en las comunidades rurales, poniendo énfasis en aspectos como la calidad educativa, las prácticas docentes y el acceso a servicios educativos básicos (Montero y Uccelli, 2020).

En la misma línea, el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE, 2018), a través del Proyecto CREER (Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú), desarrolló un estudio cuantitativo sobre la situación de la educación rural en el país. Los resultados evidencian que, aunque se han registrado avances en cobertura y acceso, persisten problemáticas relevantes: no se han logrado mejoras sustantivas en los aprendizajes, no se ha garantizado la culminación de la trayectoria educativa —especialmente en el nivel secundario— y continúan existiendo brechas de género, con una desventaja del 10,8 % para las mujeres.

Pese a los esfuerzos realizados, los retos siguen siendo significativos. El 20,8 % de la población nacional reside en áreas rurales, de la cual el 43,8 % se encuentra en situación de pobreza. Asimismo, 3 315 666 personas adultas que viven en zonas rurales no han iniciado o no han culminado la educación básica. En el nivel secundario, el 24 % de los estudiantes presenta retraso escolar, frente al 7,4 % en áreas urbanas. En la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2018, solo el 13 % de los estudiantes alcanzó un nivel satisfactorio en Comprensión Lectora y Matemática. A ello se añade que el 8,7

% de las mujeres de 15 años o más y el 3 % de los varones son analfabetos; el 46 % de las mujeres rurales entre 14 y 29 años depende económicamente de un varón; el 22,7 % de las adolescentes entre 15 y 19 años ha estado embarazada; y ocho de cada diez adolescentes embarazadas abandonan la escuela. Estas cifras evidencian la urgencia de implementar políticas educativas integrales y focalizadas que respondan de manera efectiva a las múltiples problemáticas que enfrenta la educación en los ámbitos rurales.

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2018), las condiciones de los ámbitos rurales no resultan favorables para el aprendizaje de los estudiantes, debido a que gran parte de las necesidades básicas no se encuentran satisfechas. Se registran elevados índices de hogares sin servicios higiénicos (22,7 %), con hacinamiento (8,1 %) y con viviendas inadecuadas (11,2 %). A ello se suman las dificultades en el acceso a servicios básicos, como el agua potable —del cual carece el 68,9 % de los hogares—, el saneamiento —ausente en el 44,7 %— y la electricidad —a la que no accede el 78,9 %—. En este contexto, solo el 28,2 % de los hogares rurales dispone de los tres servicios básicos, frente al 82,6 % de los hogares urbanos. Asimismo, el INEI señala que en el 73,1 % de los hogares rurales solo un miembro cuenta con un teléfono celular y que apenas el 8,6 % tiene acceso a equipos tecnológicos. El acceso a internet es aún más restringido, alcanzando apenas al 1 % de la población rural, en comparación con el 30,2 % en las zonas urbanas. Estas carencias evidencian profundas desigualdades que afectan el desarrollo educativo y social de las poblaciones rurales.

De igual manera, el INEI (2018) precisa que la lengua de uso predominante en los ámbitos rurales es el castellano, con un 61,8 %, seguida del quechua, con un 37,4 %. Asimismo, señala que las áreas rurales se caracterizan por contar con no más de 100 viviendas agrupadas y por no constituir capitales de distrito. Incluso cuando superan dicho número, las viviendas suelen encontrarse dispersas, sin conformar núcleos poblacionales definidos. Aunque los espacios rurales y urbanos presentan diferencias marcadas, ambos se interrelacionan y confluyen, principalmente en los ámbitos económico, político y social. En comparación con décadas anteriores, el proceso migratorio del campo a la ciudad ha disminuido de manera significativa. Estas migraciones, tradicionalmente motivadas por la búsqueda de mejores oportunidades educativas, de salud y laborales, reflejan las históricas carencias y desigualdades que han enfrentado las poblaciones rurales.

Considerando que las características y condiciones de los ámbitos rurales han experimentado cambios importantes en los últimos años, se hace necesaria una nueva conceptualización de lo rural. Ello se explica por la mayor interrelación con el ámbito urbano, la diversificación de las actividades económicas —que ya no se limitan exclusivamente a lo agropecuario—, el fortalecimiento de las relaciones sociales y comerciales, y la mejora de las vías de comunicación, que facilitan una mayor movilidad de la población. En términos generales, la complejidad de lo rural en la actualidad exige una mirada distinta desde una perspectiva territorial e intercultural, conceptualizada como "nueva ruralidad" (Sánchez y Gutiérrez, 2022). En las últimas dos décadas, ha surgido la necesidad de adoptar enfoques conceptuales y operativos renovados, particularmente en relación con la nueva ruralidad y el desarrollo rural, con el propósito de impulsar transformaciones significativas en estos espacios, promover la diversificación productiva y fortalecer la interacción entre las zonas urbanas y rurales. Todo ello se orienta a la búsqueda de una mayor cohesión territorial que contribuya a reducir las brechas existentes entre lo rural y lo urbano (Fernández et al., 2019).

Históricamente, la educación rural en el Perú ha enfrentado condiciones persistentes de vulnerabilidad que han limitado su desarrollo. Si bien en los últimos años se ha puesto énfasis en la formulación e implementación de políticas educativas orientadas a estos contextos, su ejecución presenta diversas limitaciones. Entre ellas, se identifica la insuficiente asignación de personal profesional debidamente capacitado para comprender la complejidad del contexto rural, aplicar estrategias pedagógicas innovadoras, atender la diversidad cultural y lingüística, y planificar o adecuar el currículo a las necesidades específicas de estas poblaciones. Asimismo, se advierte la escasa formulación de políticas educativas locales que incorporen las necesidades, intereses y realidades de las comunidades rurales, consideren los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y promuevan la elaboración de materiales educativos pertinentes que fortalezcan los aprendizajes (UGEL Víctor Fajardo, 2022).

La conceptualización de esta subcategoría, ampliamente desarrollada en el ámbito teórico, pero con dificultades en su concreción en la práctica educativa, resulta fundamental para comprender su relevancia en el contexto rural. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2018) la define como una modalidad del sistema educativo

peruano orientada a garantizar una educación básica de calidad, pertinente y adecuada a la diversidad de los estudiantes que habitan en zonas rurales. No obstante, en la actualidad, la efectividad de esta propuesta viene siendo objeto de análisis crítico, principalmente a partir de los resultados de aprendizaje alcanzados, los cuales no siempre se corresponden con los estándares esperados. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de revisar y fortalecer los enfoques y estrategias de implementación, con el fin de avanzar hacia el logro de los objetivos educativos planteados y responder de manera más efectiva a las demandas de las poblaciones rurales.

Desde otra perspectiva, la educación rural es entendida como una subcategoría de carácter complejo, vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje contextualizado, al ejercicio pedagógico con sentido transformador y cooperativo, y a una práctica educativa que reconoce su dimensión sociopolítica. Este enfoque se distancia de los modelos homogeneizadores y se aproxima a las influencias políticas, cognitivas y socioculturales propias de cada territorio. Ambas aproximaciones coinciden en que la educación rural se sustenta en la atención a la diversidad y al contexto, diferenciándose de la educación urbana, que suele operar bajo parámetros más estandarizados. En este sentido, la educación rural demanda un enfoque flexible y adaptativo, capaz de reconocer las particularidades geográficas, culturales y sociales de las comunidades, así como un compromiso institucional orientado a reducir las brechas educativas y garantizar una educación de calidad, equitativa y pertinente.

En consecuencia, resulta imprescindible que la enseñanza se planifique y desarrolle en concordancia con las características y necesidades educativas específicas de los estudiantes de contextos rurales, considerando que en sus procesos de aprendizaje inciden diversos factores, tal como se ha evidenciado previamente. Ello supone adecuar las estrategias pedagógicas, los recursos educativos y los enfoques evaluativos, de modo que respondan de manera pertinente a las particularidades del entorno y contribuyan a garantizar una educación ajustada a las demandas del contexto rural.

La educación rural no puede concebirse como una trasposición del modelo urbano orientada a la homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin considerar las dimensiones sociales, políticas, culturales y cognitivas, ni las características propias de los actores involucrados en esta modalidad educativa. Por el

contrario, se trata de un enfoque de carácter plural, estrechamente vinculado a la contextualización del proceso educativo y al desarrollo de prácticas pedagógicas didácticas e innovadoras, con una intencionalidad formativa y social, que requieren del trabajo colegiado y de la articulación con la comunidad educativa (Echavarría et al., 2019). Un elemento central de esta perspectiva es la contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que posibilita la planificación a partir de un diagnóstico previo. No obstante, desde una mirada más estructural, habría sido pertinente avanzar hacia la formulación de un currículo propio, diseñado en función de las características, necesidades y contextos específicos de los estudiantes rurales.

Desde esta perspectiva, la Educación Rural se concibe como una modalidad de atención educativa orientada a estudiantes que habitan en zonas rurales, cuya finalidad es garantizar su escolaridad mediante estrategias y métodos pedagógicos adaptados a la diversidad de sus contextos. Este enfoque parte del reconocimiento de la realidad y las capacidades de los individuos dentro de la comunidad, definiendo la organización del trabajo pedagógico, los ejes temáticos y la articulación de las distintas áreas del conocimiento. Así, la Educación Rural busca atender de manera pertinente las necesidades educativas de los estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados. En este marco, diversos autores coinciden en destacar el carácter polisémico de la educación rural, sustentado en una atención diversificada del estudiante, su realidad y su contexto, así como en el uso de métodos y estrategias pertinentes; sin embargo, señalan que, en la práctica, estos planteamientos aún presentan brechas importantes respecto de su aplicación efectiva (Cieza et al., 2022).

En este sentido, Huanca y Canaza (2019) sostienen que la educación rural se ha venido configurando, en la práctica, como una transferencia de programas, contenidos, estrategias pedagógicas y modelos de formación docente propios de la educación urbana, de modo que las instituciones educativas, por el solo hecho de ubicarse en zonas rurales, adquieren dicha denominación. Esto implica que, en muchos casos, los procesos educativos reproducen esquemas urbanos, pese a los marcados contrastes existentes entre ambos contextos. Los autores enfatizan que una diferencia sustantiva radica en que los ámbitos rurales mantienen fuertes vínculos con las costumbres, la naturaleza y la vida comunitaria, mientras que los espacios urbanos se encuentran más asociados a la productividad, la economía, la tecnología y las dinámicas del mercado. Estas divergencias

evidencian la necesidad de replantear y orientar con mayor precisión las políticas educativas dirigidas a la atención de los estudiantes de contextos rurales.

Este fenómeno no es exclusivo del ámbito educativo, sino que se presenta con frecuencia en regiones que enfrentan limitaciones socioeconómicas estructurales. En estos contextos, la exclusión y la atención insuficiente a las poblaciones rurales resultan evidentes, lo que dificulta la consolidación de procesos de desarrollo sostenido, tal como lo recomiendan diversos organismos internacionales. En relación con las principales carencias, la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RTIER, 2018) identifica, entre otros aspectos, un presupuesto educativo limitado, infraestructura deficiente, escaso equipamiento, debilidades en la gestión educativa, así como procesos de monitoreo, supervisión y acompañamiento poco efectivos. A ello se suma la aplicación de estrategias y modelos pedagógicos poco pertinentes, que no responden a la diversidad sociocultural de las comunidades rurales, además de una débil articulación entre proyectos y políticas educativas locales. Estas condiciones se ven agravadas por problemáticas sociales recurrentes, como el desempleo, la marginación, la exclusión, la pobreza y diversas formas de violencia, presentes en numerosos territorios rurales.

Con frecuencia, la educación rural se asocia a las zonas más alejadas, desatendidas y con mayores índices de pobreza del país, percibiéndose como espacios con escasa presencia del Estado y limitadas condiciones de bienestar. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, estos territorios se caracterizan por su riqueza y diversidad, al constituir una importante reserva genética, alimentaria, biológica, forestal, minera, energética y, especialmente, cultural (MINEDU, 2018). En este sentido, lo rural no debe ser entendido únicamente como sinónimo de carencia, sino también como un espacio de potencialidades y oportunidades para el desarrollo. No obstante, estas consideraciones suelen limitarse al diagnóstico o a la caracterización territorial durante el diseño de las políticas educativas rurales, mientras que, en su implementación, tienden a ser relegadas. Ello se vincula, en parte, a la falta de personal especializado con competencias en gestión y práctica pedagógica contextualizada, además de otros factores previamente señalados. A la fecha, la ausencia de evaluaciones sistemáticas y especializadas sobre la efectividad de estas políticas dificulta su ajuste y reorientación en función de las necesidades reales de las poblaciones rurales.

El rol de las escuelas rurales resulta fundamental para la preservación del patrimonio cultural de las comunidades, lo que hace necesario priorizar su fortalecimiento y consolidación. Estas instituciones se reconocen como rurales por su ubicación en zonas alejadas de los centros poblados principales, donde el acceso suele ser limitado y existen carencias en servicios básicos esenciales (Loker, 2020). Esta situación ha contribuido a que muchas de estas escuelas permanezcan en condiciones de invisibilidad y marginalidad. Pese a la implementación de diversas políticas, programas y planes educativos por parte de los gobiernos, en numerosos casos no se han logrado los objetivos previstos, lo que se refleja en resultados educativos que, en su mayoría, continúan siendo poco favorables.

En el enfoque tradicional de la educación rural, como señalan Bonilla y Muñoz (2022), la realidad y el contexto del campesinado tienden a ser relegados, siendo sustituidos por modelos educativos ajenos, orientados principalmente a la productividad, el mercado, el consumismo y perspectivas propias del ámbito urbano. Esta orientación ha limitado el reconocimiento de los saberes ancestrales y de las enseñanzas transmitidas por las familias y los líderes comunitarios, situación que se mantiene debido a la escasa comprensión del contexto local y a la limitada participación de las comunidades en la formulación de políticas educativas que valoren sus particularidades.

La caracterización de una zona rural exige una comprensión precisa y una adecuada delimitación del contexto en el que operan las escuelas rurales, dado que no existen dos realidades rurales idénticas, pues cada territorio presenta rasgos propios que deben ser considerados al momento de diseñar políticas educativas pertinentes. Las comunidades rurales suelen ubicarse en áreas geográficas distantes de otros centros poblados, lo que, en algunos casos, dificulta la comunicación y la interacción social con otras comunidades, así como el acceso a profesionales calificados y a recursos educativos adecuados. Asimismo, los elevados costos asociados a estas condiciones limitan la provisión de servicios educativos de calidad (Echazarra y Radinger, 2019). Estas dificultades constituyen desafíos que deben ser atendidos de manera prioritaria en el marco de la educación rural. El hecho de que las escuelas se encuentren en contextos desfavorables no debería traducirse en una menor calidad del servicio educativo; por el contrario, dichas condiciones deben ser consideradas como un punto de partida para la

implementación de estrategias que garanticen iguales oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de las comunidades rurales.

No es posible concebir un desarrollo rural integral sin garantizar una educación de calidad, equitativa y orientada al logro de aprendizajes significativos. En este marco, la educación rural se plantea como una respuesta a las principales carencias del sector educativo en estos territorios. Garantizar el acceso a la educación y ofrecer una enseñanza pertinente, mediante la implementación de estrategias que promuevan el razonamiento, la creatividad, el pensamiento crítico y el pensamiento complejo, debe constituirse en una prioridad fundamental. En este sentido, la educación rural representa un desafío permanente, en el que las experiencias y situaciones de aprendizaje deben partir del propio contexto y responder a sus particularidades.

No se trata únicamente, como señalan Castañedo y Gómez (2021), de promover procesos de reflexión, sino de generar espacios de participación y concertación en los que se fortalezcan tanto las habilidades de gestión de la información como los valores, saberes y costumbres del entorno social inmediato. Estos elementos resultan esenciales para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes rurales, en función de sus posibilidades y características específicas. En este proceso, el docente asume un rol central en el desarrollo de la comunidad, al promover proyectos educativos acordes con las necesidades personales, sociales y culturales de quienes buscan aprender y transformar su realidad.

Mientras persistan brechas educativas significativas entre los ámbitos rural y urbano, la sociedad peruana continuará enfrentando procesos de fragmentación social, económica, cultural y étnico-racial que dificultan la cohesión y el desarrollo nacional. Resulta necesario, por tanto, no solo replantear la mirada sobre la educación rural, sino también avanzar en el cumplimiento efectivo de los compromisos asumidos, aun en contextos marcados por limitaciones en la gestión educativa y en el ejercicio docente. En este escenario, la educación diferenciada se presenta como una estrategia clave para la preservación de la diversidad cultural, particularmente presente en las zonas rurales del país. Es en estos espacios donde se expresa con mayor fuerza la resistencia cultural de los pueblos; si dicha riqueza no se fortalece a través de una pedagogía rural renovada y contextualizada, difícilmente se alcanzarán los aprendizajes esperados conforme a los

estándares del Currículo Nacional de la Educación Básica, lo que podría derivar, progresivamente, en la pérdida de elementos fundamentales de la identidad nacional (Cuenca, 2019).

1.2.2. Logros de aprendizaje.

La formulación e implementación de una política educativa deben orientarse, principalmente, al desarrollo integral y a la culminación satisfactoria de la trayectoria educativa de los estudiantes. Sin embargo, en las zonas rurales, donde se registran los resultados educativos menos favorables y una considerable tasa de deserción escolar debido a múltiples factores, este objetivo no se cumple plenamente. El desempeño estudiantil en un contexto rural no constituye, en sí mismo, un limitante; por el contrario, representa una oportunidad para enriquecer la educación a través de la riqueza cultural y comunitaria que caracteriza a estas áreas. El problema radica, más bien, en la ausencia de políticas educativas genuinamente adaptadas a las particularidades de estos entornos.

En numerosos casos, las políticas incluyen el término "rural" como un elemento complementario e incluso reivindicativo, pero en la práctica se limitan a trasladar enfoques urbanos sin considerar las necesidades específicas de las comunidades rurales. Esta falta de contextualización, sumada a la carencia de evaluaciones rigurosas que permitan identificar y corregir errores de manera oportuna, repercute negativamente en los aprendizajes de los estudiantes, quienes, en muchos casos, se desmotivan y terminan abandonando el sistema educativo (Martínez, 2018).

Según Benavidez (2019), los resultados de pruebas internacionales muestran que los estudiantes de Europa y Asia superan ampliamente a los latinoamericanos en términos de aprendizaje. Aunque las autoridades educativas reconocen la relevancia de estas evaluaciones, estas presentan limitaciones técnicas, no se aplican de manera constante y, con frecuencia, los resultados no se utilizan para reformular o mejorar las políticas educativas con el objetivo de incrementar los logros de aprendizaje. Además, la difusión de los resultados suele ser insuficiente, ya que podría afectar la imagen de la administración de turno y, en muchos casos, se responsabiliza exclusivamente a los docentes del bajo desempeño estudiantil. Por ello, resulta fundamental contar con evaluaciones especializadas y permanentes que permitan conocer el progreso o retroceso

en los logros de aprendizaje, pues constituyen una herramienta clave para orientar las políticas hacia una mejora efectiva de la calidad educativa a nivel nacional.

Para que el ser humano se desenvuelva adecuadamente en un contexto, es necesario que desarrolle un conjunto de capacidades, conductas y valores a través de un proceso sistemático, ya sea autorregulado o guiado por un tutor o docente; a este proceso se le denomina aprendizaje. Al respecto, Pérez (2021) define el aprendizaje como un proceso mediante el cual las personas adquieren habilidades, conocimientos y competencias a partir de la asimilación y procesamiento de información. Este proceso no se limita a la recepción de datos, sino que también implica su interpretación, organización y aplicación en contextos específicos, lo que permite desarrollar capacidades cognitivas, prácticas y sociales.

El aprendizaje puede alcanzarse mediante el estudio, la observación, el razonamiento y la experiencia personal. Asimismo, para la adquisición de habilidades resulta imprescindible considerar tanto la influencia externa como las capacidades internas del individuo. Las personas aprenden de diversas formas: de manera autónoma, dirigida o bajo influencia externa, lo que genera una diversidad de necesidades educativas que requiere atención diferenciada. En este proceso, el contexto y las características particulares de los estudiantes deben orientar los aprendizajes, ya que los contenidos descontextualizados e impuestos suelen generar desinterés y, en muchos casos, abandono escolar.

El término aprendizaje proviene del vocablo “aprender”, derivado del latín *apprehendere*, que se relaciona con la acción de perseguir y capturar algo. Así, el ser humano se encuentra en constante búsqueda, asimilación e interiorización de conocimientos que le sean útiles para desenvolverse en la sociedad. Sin embargo, no todas las personas aplican de manera adecuada esos conocimientos ni discriminan cuáles les resultan más pertinentes para su desarrollo. En este contexto surge la educación formal y las escuelas, cuya función es orientar qué aprender y determinar los contenidos esenciales para un desempeño sobresaliente. Sin embargo, el ser humano continúa cuestionándose con frecuencia sobre qué aprender, cómo aprender y con qué propósito. A pesar de las diversas teorías del aprendizaje —cognitivista, constructivista, social, por descubrimiento, colaborativa, entre otras—, la humanidad aún enfrenta desafíos para

lograr plenamente el desarrollo personal y social que el aprendizaje debería garantizar (Díaz-Ramírez, 2021).

Por ejemplo, el constructivismo sostiene que el conocimiento es una construcción individual que el ser humano elabora a partir de la percepción de su realidad. Esta construcción está influenciada por su sistema nervioso central y su desarrollo cognitivo, lo que implica que cada persona interpreta y organiza la información de manera única, de acuerdo con sus experiencias, capacidades y contextos. Es decir, el ser humano aprende en interacción constante con su entorno, formando teorías y conceptos que posteriormente son validados y utilizados por la comunidad (Díaz-Ramírez, 2021).

El enfoque constructivista plantea que el conocimiento resulta de la reinterpretación de información previamente existente y se desarrolla a través de la interacción social y cultural; además, reconoce que este puede variar según el nivel educativo y el contexto social. Desde esta perspectiva, los docentes adquieren conocimiento mediante dos procesos: la construcción individual de significados y la negociación social de perspectivas, es decir, la discusión y el consenso entre distintos puntos de vista (Vargas y Acuña, 2020).

Para transformar la realidad actual, resulta necesario reflexionar sobre la manera en que se aprende. Menéndez (2020) sostiene que, si se desea un futuro más justo, esto solo será posible a partir de personas íntegras que actúen como constantes agentes de cambio. Los cimientos de la sociedad se construyen sobre aprendizajes significativos, los cuales suelen facilitar los nuevos enfoques educativos. El sistema educativo tradicional ha promovido, equivocadamente, un aprendizaje mecánico que ha conducido a resultados insatisfactorios, especialmente en la educación latinoamericana; en este modelo, no se consideran otros estilos de aprendizaje acordes con los objetivos e intereses propuestos, como los enfoques estratégico y crítico, que resultan más pertinentes y eficaces. Solo recientemente se ha comenzado a implementar el autoaprendizaje y el aprendizaje significativo, quizá impulsados por el contexto actual. Surge, entonces, la pregunta: ¿cuándo y cómo logra el ser humano aprendizajes significativos para la vida?

Para responder a esta cuestión, es importante comprender qué se entiende por logros de aprendizaje. El MINEDU (2018) los conceptualiza como “pautas, conductas o

acciones que deben manifestar los estudiantes mediante el desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades y actitudes, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicado posteriormente a su ámbito familiar, laboral y comunal" (p. 8). En otro documento, se indica que los logros de aprendizaje son referentes que permiten identificar la situación en la que se encuentra un estudiante respecto a los propósitos de aprendizaje. Una descripción objetiva de la situación real de aprendizaje posibilita que la comunidad educativa conozca el grado de desarrollo de las competencias del estudiante (MINEDU, 2020). Ambas definiciones coinciden en que el aprendiz debe manifestar lo adquirido gracias a un proceso de enseñanza-aprendizaje y a un propósito establecido, lo que permite evaluar objetivamente la asimilación de conocimientos mediante la aplicación de instrumentos de evaluación de logros de aprendizaje.

No lejos de las concepciones anteriores, los logros de aprendizaje son entendidos como unidades pragmáticas que especifican lo que se espera que el estudiante sea capaz de demostrar al finalizar una experiencia educativa. Se refieren a la consecución de metas y objetivos de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal planteados al inicio del proceso de enseñanza. En consecuencia, el logro constituye el resultado que el estudiante alcanza al culminar un conjunto de actividades o retos propuestos por una determinada asignatura, representando el estado deseado que se busca obtener, no solo en la dimensión cognitiva, sino también en los aspectos prácticos y afectivos. Lo que se espera, como menciona Gómez (2018), es que el aprendiz aprenda a pensar, a hacer, a ser y a sentir.

Esto implica que el estudiante logre los objetivos establecidos, identifique estímulos importantes, establezca metas personales, desarrolle planes para alcanzarlas, reconozca la relevancia de disponer de una estrategia y un plan, y tenga la capacidad de adaptarse al entorno de manera flexible (Londoño et al., 2019). De esta manera, el "estado deseado" se refleja en el perfil de egreso, que define las competencias y habilidades que los estudiantes deben alcanzar para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado.

En América Latina, un problema recurrente es la aplicación de modelos estandarizados en contextos muy diversos y con recursos educativos limitados. La aspiración generalizada consiste en lograr aprendizajes significativos, formando estudiantes competentes capaces de resolver problemas con sentido ético. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) de México, el

aprendizaje significativo se vincula estrechamente con la construcción de un conjunto integral de saberes, procedimientos, actitudes y valores, desarrollados en función de los propósitos de aprendizaje establecidos en el Diseño Curricular Básico (DCB).

Estos aprendizajes significativos están directamente relacionados con el desarrollo de competencias. Silva (2022) señala que ser competente implica poseer la habilidad y capacidad de alcanzar un propósito, afrontar y resolver situaciones complejas del contexto de manera adecuada y oportuna, actuando con sentido ético. Un estudiante competente es, por tanto, aquel que comprende la realidad que enfrentará, evalúa las posibles soluciones y actúa de manera eficaz y responsable.

Aldana et al. (2021) sostienen que, en una sociedad especialmente vulnerable, donde existe un alto riesgo de abandono escolar debido a la falta de aprendizajes útiles para la vida, resulta necesario implementar cambios urgentes en las estructuras escolares para garantizar su sostenibilidad. Esto incluye flexibilizar el currículo de acuerdo con las necesidades laborales de los estudiantes, complementando lo académico con aspectos económicos. En este sentido, las políticas educativas deben orientarse al logro de aprendizajes significativos que promuevan el desarrollo integral de los jóvenes, basados en proyectos de vida que les permitan enfrentar de manera efectiva los cambios vertiginosos de la sociedad, así como los avances tecnológicos y la productividad.

Los logros de aprendizaje no dependen únicamente de la mediación de un docente calificado o del manejo adecuado de la información, sino que están estrechamente vinculados con el desarrollo de competencias transversales, siendo la comprensión lectora un eje fundamental desde la práctica pedagógica. La lectura, aún no consolidada como hábito, influye de manera significativa en los logros de aprendizaje, limitando el desarrollo de competencias esenciales y afectando el rendimiento académico, especialmente en áreas que requieren un trabajo constante y sistemático.

Por ello, resulta indispensable promover la dinamización de la lectura en las instituciones educativas mediante estrategias diversas, como talleres de comprensión lectora, clubes de lectura, actividades lúdicas y el uso de tecnologías digitales. Estas acciones favorecerían el fortalecimiento del hábito lector, mejorarían las competencias

comunicativas y despertarían el interés de los estudiantes por el aprendizaje, contribuyendo así a su formación integral.

La comprensión lectora ha sido considerada un indicador fundamental para dimensionar la competencia pedagógica alcanzada y validar los procesos formativos (Salmerón y Villafuerte, 2019). Asimismo, los autores destacan que la construcción de saberes se sustenta principalmente en la comprensión lectora. Por ello, resulta crucial priorizar el desarrollo de competencias lectoras, ya que estas no solo fortalecen los niveles de aprendizaje, sino que también empoderan a los estudiantes de las comunidades rurales, proporcionándoles herramientas esenciales para su crecimiento académico y personal. El fomento de esta competencia es clave para reducir las brechas educativas y garantizar una formación integral y equitativa.

1.2.3. Calidad y equidad.

Si los estudiantes no logran los aprendizajes esperados en un determinado periodo de enseñanza y aprendizaje, se pone en cuestionamiento la calidad y la equidad educativa ofrecida como parte de la implementación de una política educativa. La Constitución Política del Perú (CPP) y el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) garantizan y promueven una educación de calidad con equidad, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional (PEDN), el Proyecto Educativo Nacional (PEN), los Fines y Principios de la Educación Peruana (FPEP) y los Objetivos de la Educación Básica (OEB). Además, los Proyectos Educativos Regionales (PER), los Proyectos Educativos Locales (PEL) y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) refuerzan este marco normativo y programático.

A pesar de que la planificación, articulación y proyección de metas parecen estar claramente definidas, es en la implementación donde se evidencian las verdaderas carencias, las cuales hasta el momento no se han logrado superar. Por ello, la evaluación durante el proceso de implementación de una política educativa resulta fundamental, ya que permite determinar si efectivamente se avanza hacia el cumplimiento de las metas establecidas (Flores et al., 2021).

a. Calidad.

La calidad suele definirse como un estado de excepcionalidad o como el cumplimiento de requisitos que satisfacen plenamente a los usuarios; bajo este enfoque, permite a los individuos alcanzar un desarrollo óptimo. Asimismo, la calidad se entiende como la facultad de un conjunto de características inherentes a un servicio que, al ser eficaz para resolver problemáticas sociales, adquiere una mayor valoración. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) sostiene que la calidad es indisociable del derecho a una formación pertinente y equitativa. No obstante, al analizar la educación pública en el Perú, se observa que el sistema ha mantenido brechas históricas que benefician a sectores privilegiados mientras postergan a los más vulnerables (Guadalupe, 2020). Por ello, para el desarrollo personal y social, el servicio educativo debe garantizar, finalmente, una calidad incorporada (Quintana, 2018).

Por su carácter escaso y destacado, la calidad ha sido una preocupación constante y una aspiración permanente. No existe un concepto único y explícito de calidad, ya que la palabra es tan polisémica que muchas veces se renuncia a definirla con precisión (Echaiz, 2019). Los fracasos frecuentes en su consecución invitan a flexibilizar su conceptualización. Alcanzar calidad, especialmente a bajo costo, no es sencillo: requiere sacrificio, constancia, disciplina y preparación. Pocos están dispuestos a cumplir con estos requisitos, aunque todos exigen calidad, invirtiendo grandes recursos para obtener siquiera un nivel mínimo de ella. La calidad, por tanto, se reconoce como sinónimo de éxito, trabajo y prosperidad; sin embargo, en el ámbito educativo, implementar políticas que realmente garanticen calidad sigue siendo un desafío, donde a menudo se limita a contemplar y culpar en lugar de actuar.

En el contexto educativo, calidad y educación están estrechamente vinculadas. En este sentido, Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía (2021) señalan que, aunque el concepto de calidad educativa posee un carácter subjetivo, se interpreta como “la adecuación de los proyectos educativos a las necesidades sociales, su capacidad para responder a dichas demandas y su potencial para propiciar aprendizajes significativos tanto a nivel individual como colectivo”. Esta subjetividad no implica menor calidad; la pertinencia y la utilidad de la educación son elementos esenciales. Si un servicio educativo carece de utilidad,

carece de calidad. Por ello, la evaluación oportuna es fundamental, ya que permite reformular y redireccionar acciones con el objetivo de alcanzar la tan anhelada y esquiva calidad educativa.

b. Equidad.

La calidad y la equidad forman parte esencial de todo proyecto educativo; si no se promueven y desarrollan, no se podrán satisfacer las expectativas de la comunidad educativa. En este sentido, la equidad se entiende como la atención oportuna al acceso a la enseñanza y a la diversidad de aprendizajes de los estudiantes, generando situaciones y condiciones igualitarias para todos los beneficiarios. El ejercicio de la escolaridad permite brindar oportunidades equitativas a una población diversa, considerando aspectos como raza, religión, lengua, origen, sexo, opinión y condición socioeconómica. Por ello, las políticas educativas deben orientarse por la equidad como mecanismo de fortalecimiento de la cohesión social (Osorio, 2022).

Si bien las políticas pedagógicas que buscan promover la equidad suelen formularse desde perspectivas limitadas, sin considerar las barreras de acceso, la complejidad de los procesos y las condiciones de las instituciones, su objetivo central es alcanzar la justicia social mediante la asignación de recursos formativos que garanticen una educación de excelencia para todos los escolares (Silva, 2019). El respeto a la diferencia es fundamental para integrar a la comunidad y hacerla protagonista del desarrollo del país. Esta estrategia requiere mayores recursos, pero los beneficios obtenidos superan con creces la inversión realizada. En un país diverso como el Perú, resulta urgente implementar una educación equitativa acorde con las particularidades de su población.

No es posible hablar de calidad educativa sin considerar la equidad. Atender a las personas según sus necesidades, intereses y capacidades constituye la esencia de la equidad. La diversidad es inherente al ser humano y estas diferencias individuales deben ser respetadas, ya que resultan fundamentales para el aprendizaje. Las escuelas requieren transformaciones que aborden de manera innovadora las disparidades existentes, con el fin de garantizar equidad educativa; esto implica superar las desigualdades tradicionales del sistema y atender a los estudiantes de manera individualizada, tomando en cuenta sus

particularidades y necesidades específicas (Martínez-Iñiguez et al., 2019). La inequidad genera desmotivación, exclusión y marginación, ya que los saberes y costumbres de los estudiantes no son reconocidos ni valorados. En consecuencia, los aprendizajes pierden autenticidad, la educación se vuelve menos atractiva, se incrementa la tasa de deserción escolar y se compromete la culminación de una educación básica que constituye un derecho fundamental protegido por el sistema educativo nacional e internacional (Osorio, 2022).

La OCDE (2019), considerando los reiterativos fracasos educativos en sus países miembros, planteó objetivos ambiciosos a mediano y largo plazo con la intención de garantizar una enseñanza básica de calidad con equidad. La organización sostiene que ofrecer a niños y jóvenes una formación sólida es fundamental para su desempeño en la vida. Para alcanzar estas metas, se requiere reformular los sistemas educativos mediante estrategias inclusivas y enfoques personalizados que aseguren que todos los estudiantes tengan éxito. No obstante, la consecución de estos objetivos es más viable en economías competitivas y sociedades cohesionadas. En países en vías de desarrollo, mientras tanto, resulta necesario flexibilizar el currículo según la realidad y capacidades de los estudiantes, de manera que logren aprendizajes significativos y aplicables que les permitan afrontar mejor los desafíos de la vida.

Por tanto, la calidad educativa se entiende como los logros académicos que alcanzan las instituciones educativas en relación con el tiempo y los recursos asignados (eficacia), mientras que la equidad se refiere a la capacidad de los centros pedagógicos para atender a los estudiantes de acuerdo con sus características, requerimientos e intereses de aprendizaje (Ríos y Cevallos, 2018). Este enfoque permite un mejor uso de los recursos, fortalece la autonomía de los colegios y promueve la profesionalidad de quienes conducen los procesos educativos. La calidad educativa implica alcanzar un alto nivel de excelencia y eficacia en los métodos de enseñanza, así como en los resultados pedagógicos obtenidos. Este concepto abarca aspectos como las instalaciones escolares, los materiales didácticos, el plan de estudios, la capacitación docente, las estrategias formativas, la evaluación del aprendizaje y la equidad. El objetivo principal es garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación que les permita desarrollar plenamente sus habilidades, adquirir conocimientos relevantes y competencias

fundamentales para su vida personal, académica y profesional (Martínez-Iñiguez et al., 2019).

Si bien en los últimos años el Perú ha realizado importantes esfuerzos para mejorar la cobertura y la calidad educativa, los expertos señalan que la calidad sigue siendo esquiva y no acompaña el ritmo de expansión del acceso al sistema educativo (Rubio, 2020). De nada sirve ampliar la cobertura si no se garantiza una educación de calidad con equidad. Esta situación convierte los proyectos educativos en esfuerzos fallidos cuando las buenas intenciones no se traducen en acciones concretas que reviertan los malos resultados. Es fundamental implementar una atención diversificada, especialmente dirigida a los estudiantes rurales y a aquellos con insuficiencias educativas especiales, quienes enfrentan mayores desafíos para acceder a una educación de calidad.

No se logrará un cambio significativo mientras no se priorice el fortalecimiento de las capacidades de gestión de los líderes pedagógicos y la práctica docente en el aula; mientras no se provean los recursos y herramientas necesarias a docentes y estudiantes; mientras no se formulen políticas educativas contextualizadas y participativas, acordes con los requerimientos, intereses y contextos de los estudiantes; mientras no se fortalezcan los vínculos familiares y la comunicación asertiva en la comunidad educativa; y mientras no se articulen los proyectos educativos regionales, locales e institucionales. Además, es imprescindible que las políticas y los responsables políticos dejen de tratar los asuntos educativos de manera ocasional, utilizándolos únicamente como un “caballo de Troya” para sus intereses personales y ambiciones (Ramírez y Tesén, 2022).

1.3. Antecedentes de la investigación

1.3.1. Antecedentes internacionales.

Un trabajo de investigación internacional que influyó significativamente en el emprendimiento de la presente tesis fue el de Hernández (2021), quien presentó la tesis titulada *"Emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa"*, realizada en Antioquia, Colombia, para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Bajo una metodología cualitativa de carácter documental, la autora analiza por qué y para qué de la constitución de las escuelas rurales, sus orígenes y la relevancia que tuvieron en los inicios del sistema educativo. Asimismo, examina los fundamentos políticos de su creación, los obstáculos encontrados en su génesis y los desafíos que presenta la ruralidad frente a la implementación de políticas educativas gubernamentales en la actualidad. Este estudio se centró en la población de las instituciones educativas rurales del departamento de Antioquia, sin delimitar una muestra específica. Para la obtención de información, se utilizó el análisis documental como instrumento, lo que permitió abordar con claridad el discurso partidista y la organización de dichas escuelas.

Entre los principales hallazgos, se destaca que desde la época republicana —periodo en el que surgió el interés por brindar oportunidades educativas sin distinción— no se consideraron las profundas desigualdades geográficas, culturales, sociales y económicas del país para configurar políticas acordes a esa diversidad. Este problema se prolongó hasta mediados del siglo XX, cuando los gobiernos admitieron que dicha problemática era responsabilidad del Estado y no de particulares, abriendo paso a reformas educativas.

Este viraje permitió cuestionar si el sistema colombiano brindaba igualdad de condiciones en los ámbitos rurales. La investigación demuestra que, a la fecha, persisten tensiones relacionadas con la formación docente, la infraestructura y la implementación pedagógica. Además, concluye que no se ha logrado atender a los sectores más pobres según sus necesidades, prevaleciendo una homogeneización de la enseñanza. El sistema educativo se muestra fragmentado, limitándose a exigir resultados académicos uniformes. En resumen, a pesar del Plan Nacional de Desarrollo, la concreción de una educación de calidad con equidad y respeto a la diversidad sigue siendo precaria y distante.

Otra investigación de carácter internacional y de gran interés, que se propuso averiguar la influencia de las políticas educativas en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en las zonas rurales, fue la realizada por Vélez et al. (2020). La investigación denominada *"Influencia de las políticas educativas en el desarrollo y efectividad de los procesos de aprendizaje en la zona rural"* parte del acercamiento teórico entre políticas públicas y educación rural; analiza el nivel de implementación de las políticas educativas en las zonas rurales y hace énfasis en la identificación de los

diferentes programas, planes y proyectos que no llegaron a implementarse, así como en las consecuencias que acarreó su falta de aplicación oportuna.

La población de la investigación se enfocó en las II. EE. de las comunidades rurales de toda la nación cafetera, sin delimitar una muestra en particular. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el análisis documental, que permitió acceder a una serie de documentos e investigaciones relacionadas con las políticas públicas educativas. Al examinar los resultados, los autores concluyen que, en todo el territorio colombiano, las políticas educativas rurales no se han venido implementando exitosamente en los últimos años debido al desconocimiento de las particularidades, intereses y necesidades de las comunidades rurales; además del alto grado de corrupción que existe en las diferentes entidades del Estado y la poca prioridad que el gobierno da a los asuntos educativos.

No obstante, la principal falencia, enfatizan, está en el desarrollo de un currículo totalmente descontextualizado, sin consideraciones a las costumbres, situación económica y al grado de violencia que vive el país. Así también, mencionan que, a pesar de que se han implementado sistemas de evaluación de control de la calidad educativa, estos no consideran la verdadera dimensión de la problemática de la ruralidad colombiana. Si bien hay un Proyecto de Educación Rural, se ha invertido en la profesionalización docente y se ha creado el programa de atención social para estudiantes, la otra cara muestra una total desatención en la infraestructura y la provisión de recursos educativos elementales y tecnológicos.

Asimismo, la poca oportunidad de participación y autonomía que se les da a los pobladores rurales en la formulación de proyectos y planes locales forma parte de esa realidad. Los autores coinciden en que la implementación oportuna y adecuada de las políticas educativas brinda mejores condiciones de aprendizaje y, por tanto, soberanía, calidad de vida y mejores oportunidades laborales. Por ello recomiendan que, ante una situación donde las políticas se formulan bien pero no se gestionan, implementan ni evalúan adecuadamente, los docentes asuman un rol protagónico, con el apoyo del Estado, garantizando el respeto y la aplicación efectiva de las normativas, especialmente en las zonas rurales donde la falta de atención y el incumplimiento resultan notorios.

La educación rural en Latinoamérica ha sido objeto de diversas investigaciones destinadas a identificar los factores que influyen en la eficacia de las políticas educativas que fueron diseñadas e implementadas por los gobiernos de turno para atender un derecho fundamental ciudadano de vehículo a otros derechos: educación de calidad. Esto ha conllevado a que la investigadora ecuatoriana Calderón (2015) realice un trabajo de investigación denominado *"Situación de la Educación Rural en Ecuador"*, donde hace un análisis de la verdadera situación de la educación rural en dicho país. Su población está enfocada en las diferentes instituciones educativas de los ámbitos rurales nacionales.

Se basa en la premisa de que la educación, al ser un derecho fundamental, debe asegurarse de forma progresiva e inclusiva para toda la ciudadanía, considerando las capacidades económicas. Y, al igual que los investigadores colombianos, resalta la idea de que, pese a que los gobiernos de turno han sumado esfuerzos —incluso con ayuda internacional— para mejorar el sistema educativo desde las políticas públicas y eliminar los obstáculos de acceso, principalmente en las zonas rurales, aún no se han conseguido logros sustanciales como referentes de buena gestión.

Entre esas barreras que no permiten al poblador rural acceder a una educación, destaca su grado de abandono y pobreza, que se acrecienta cada año más. El índice de analfabetismo del 12,9 % en las zonas rurales es consecuencia de la insuficiencia de atención de políticas educativas efectivas que atiendan oportunamente esta vergonzosa situación. Más allá de culpar directamente a la corrupción y a la pésima capacidad de gestión del gobierno en cuestiones educativas, la investigadora aduce que, a falta de una coordinación interinstitucional de entidades del Estado y al mal uso de recursos, no se han podido resolver los problemas estructurales de la pobreza y, por tanto, de la educación rural del país.

Para eliminar las brechas educativas entre lo rural y urbano, recomienda que se amplíe la cobertura docente y se invierta más en su formación. Quizá lo más relevante de su propuesta sea que se preste más atención a la educación inicial, ya que este nivel constituye la base de toda formación. Asimismo, para ofrecer una educación de calidad, señala que se tiene que ajustar la malla curricular en acuerdo a las características de la población rural; mejorar la infraestructura educativa y la provisión de materiales tecnológicos apropiados; y vincular la educación básica con la educación superior y el

mercado laboral. Por último, sugiere cambiar la perspectiva de que lo rural solo está relacionado con el campo, el atraso o la producción agropecuaria, por una de grandes potencialidades y oportunidades de desarrollo personal y grupal.

Un artículo de corte internacional que sirvió también de antecedente a este trabajo de investigación sustantiva fue el realizado por la investigadora argentina Escobar (2017). A través de su artículo científico titulado *"Políticas Educativas para la educación rural en territorio bonaerense"*, realizado con escolares de II. EE. rurales de la provincia de Buenos Aires, da a conocer las decisiones y estrategias tomadas por recomendación, acuerdos y compromisos asumidos por las autoridades platenses con organismos internacionales para la atención específica a poblaciones vulnerables de las zonas rurales más alejadas y postergadas.

Manifiesta que, a pesar de que las leyes del Estado argentino garantizan el cumplimiento de la escolaridad obligatoria mediante estrategias diseñadas para atender las particularidades de la población rural, estas no se están implementando de acuerdo con lo establecido en la normativa. Los objetivos relacionados con la pedagogía flexible, el respeto a la identidad cultural y la productividad local, así como la aplicación de diversos modelos de organización escolar —redes educativas, aulas multigrados y multiedad, instituciones multinivel, escuelas de alternancia e itinerantes— no tienen sostenibilidad en la atención de esta problemática.

El marco legal normativo argentino brinda beneficios importantes a la educación rural; sin embargo, al igual que en el caso peruano y latinoamericano, estos sufren sesgos que terminan en la desatención de estos sectores vulnerables. Uno de estos aspectos se relaciona con la práctica pedagógica docente como eje vertebrador del resto de los campos formativos. Tal como sucede en el contexto peruano, es necesario que estas instituciones conformen redes educativas que fomenten un trabajo colaborativo e interdisciplinario; sin embargo, esta situación no se materializa en la práctica diaria.

Además, las instituciones formadoras de docentes deben promover prácticas preprofesionales en los sectores rurales para que los futuros maestros conozcan la realidad y adecuen su enseñanza al entorno donde se labore. También es imperativo realizar un seguimiento, monitoreo, acompañamiento y evaluación de dicha práctica para

redireccionar el abordaje didáctico. El punto más resaltante es que las entidades formadoras curiosamente se encuentran en zonas urbanas, lo que genera una "mentalidad urbana" para atender la ruralidad. En conclusión, de forma similar a nuestra problemática interna, se refiere al aislamiento del docente, su excesiva recarga administrativa y la falta de redes educativas adecuadas, por lo que recomienda centrar las políticas en tres aspectos: la formación docente, el fortalecimiento del trabajo pedagógico en aula y la producción curricular acorde a las características de la población rural.

1.3.2. Antecedentes nacionales.

La demanda histórica de la comunidad educativa del Perú siempre ha sido la implementación de políticas que contribuyan eficazmente al logro de los aprendizajes fundamentales. Por esta razón, los gobiernos de turno han formulado e implementado una serie de ambiciosas políticas dirigidas a los diferentes sectores y ámbitos sociales. Otra exigencia recurrente de la población es la evaluación, mediante instrumentos válidos, del comportamiento de la política educativa en ciertos tramos de su ejecución para conocer el avance y el impacto obtenido.

Bajo este contexto, por encargo del Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE), implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) con el apoyo técnico y económico del Gobierno de Canadá y el aval de la Universidad de Connecticut de EE. UU., el investigador Agüero (2016) realizó una investigación titulada *"Evaluación de Impacto de la Jornada Escolar Completa"*. El estudio se basa en la teoría "tiempo de estudio y aprendizaje" para dar a conocer la influencia de estas intervenciones en los logros académicos. Su población se centró en las más de 1000 instituciones de Jornada Escolar Completa (JEC) que funcionaban ese año a nivel nacional; y aunque no precisa una muestra específica, se infiere que se realizó en estudiantes del segundo grado de secundaria de esta modalidad.

Entre los aportes más importantes de la investigación, destaca que, a un año de su implementación, los resultados académicos mejoraron en comparación con periodos anteriores. El hallazgo más significativo se dio en el área de Matemática, con un incremento del 14 % al 23 %, lo cual fortaleció la confianza de los estudiantes; mientras que en Comunicación los resultados, aunque positivos, fueron menores y poco estables.

Llama la atención el mayor impacto en los distritos menos favorecidos y la mínima brecha de desarrollo académico entre varones y mujeres. Además, los estudiantes con mejores resultados en el nivel primario se beneficiaron más con el servicio de JEC. En definitiva, el autor enfatiza que este tipo de intervenciones son positivas al demostrar ser eficaces y replicables, situándose incluso por encima del promedio latinoamericano y como uno de los más destacados a nivel mundial.

La problemática de atención a los estudiantes de los ámbitos rurales también ha sido abordada por otros investigadores nacionales; es así que surge, siguiendo la línea de la anterior investigación, el estudio realizado por los investigadores Gonzales y Veliz (2021), que lleva por título *"Análisis del modelo de servicio educativo de Jornada Escolar Completa (JEC) en la mejora de la calidad de la enseñanza y logros de aprendizaje de los estudiantes de secundaria de la Unidad de Gestión Educativa Local UGEL-Lamas"*. Esta investigación, de enfoque mixto y de diseño de tipo descriptivo-relacional, se enfocó en evidenciar que el MSE JEC influye en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de instituciones del nivel secundario de una determinada UGEL.

El muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico y estuvo conformado por estudiantes de segundo grado de dos instituciones educativas rurales ubicadas en la provincia de Lamas, en la región de San Martín. Una de estas instituciones implementa la JEC, mientras que la otra funciona bajo el modelo de JER. Para la recolección de datos se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de indagación: análisis documental, para la recopilación de información histórica de la ECE 2016 y 2018; y encuesta, con preguntas estructuradas, para recoger apreciaciones y percepciones de los estudiantes y padres de familia de las II. EE. de referencia.

Los resultados obtenidos demuestran que la IES JEC "Martín de la Riva y Herrera" tiene mejores resultados de aprendizaje que la IES JER "0707 Emilio San Martín", ambas de la UGEL Lamas de la región San Martín. Coincidiendo con la anterior investigación, concluyen que las instituciones educativas con intervención del modelo de JEC sí contribuyen significativamente en la consecución de aprendizajes para la vida de los estudiantes. Además, señalan que la incorporación de las TIC fomenta el desarrollo de competencias transversales, como la capacidad de gestionar el aprendizaje de manera autónoma y desenvolverse eficazmente en entornos virtuales. Por otro lado, las

instituciones educativas (IIEE) que implementan la Jornada Escolar Completa (JEC), al contar con un personal calificado y completo tanto en la gestión pedagógica como administrativa, favorecen la creación de espacios más participativos y promueven un mejor desarrollo de las competencias y capacidades tanto de los estudiantes como de los docentes.

De igual manera, el acondicionamiento y mantenimiento adecuado de las instalaciones y el equipamiento educativo tienen un impacto positivo en el logro de los aprendizajes y en la culminación exitosa de la trayectoria educativa. Para terminar, manifiestan que el modelo educativo ha sido muy bien acogido por los estudiantes y padres de familia, porque sienten que está contribuyendo a mejorar la calidad educativa. Si bien la investigación no aborda en profundidad aspectos como la atención, el costo, el tiempo, la diversidad, la calidad o la equidad, lo cierto es que se han identificado claramente las ventajas de implementar políticas educativas de manera oportuna en el proceso de interacción educativa.

Considerando la importancia de la evaluación oportuna de los avances de la implementación de una política educativa con fines de corregir las dificultades del proceso, se ha tomado también como referente la investigación llevada a cabo por Pérez (2020) titulada, *"Modelo de evaluación de implementación de políticas educativas para las instituciones de José Leonardo Ortiz UGEL - Chiclayo".* La población está representada por 150 centros educativos pertenecientes a la jurisdicción de la UGEL "José Leonardo Ortiz" de la provincia del mismo nombre, departamento de Chiclayo. La muestra la constituyen 67 instituciones educativas de los diferentes niveles educativos.

Entre los principales aportes y resultados identificados en esta investigación, se destaca que todas las instancias educativas descentralizadas, al desempeñar un papel clave en la implementación de las políticas educativas, están sujetas a evaluaciones constantes con el objetivo de asegurar la calidad educativa y el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, manifiesta que, a pesar del rol protagónico que tienen las instituciones en el engranaje estatal educativo y en la implementación de las políticas educativas, la comunidad educativa no tiene conocimiento o es limitada su participación en el proceso de implementación y evaluación; así también, en la toma de decisiones oportunas y el establecimiento de metas y objetivos institucionales.

Para mejorar esta situación, proponen un modelo de evaluación de políticas educativas con enfoque participativo, teniendo en cuenta aspectos como: consideraciones del contexto, los procesos internos que se llevan a cabo, los resultados académicos de impacto, la participación de la comunidad y de los protagonistas de la evaluación; así como la sistematización, análisis y evaluación de la información para la toma de decisiones oportuna con todos los agentes de la contextualización, implementación y evaluación. Concluye, que la implementación de iniciativas educativas no es solo "enunciados procedimentales técnicos" a cargo de los gobiernos, sino procesos "sociológicos" que requieren de la mediación y participación de los protagonistas de la implementación.

1.3.3. Antecedentes regionales o locales.

En el plano regional, una de las investigaciones que guarda relación con este trabajo es la llevada a cabo por Ocampo (2018), titulada *"Participación Ciudadana y Políticas Educativas en la Municipalidad Distrital de Cangallo, Ayacucho, 2018"*. La investigación, realizada para obtener el grado de maestro en Gestión Pública, tuvo un diseño descriptivo correlacional de corte transversal. El estudio, desarrollado desde la gestión de la Municipalidad Provincial de Cangallo, tomó una muestra accesible —a manera de estudio censal— de 100 ciudadanos, entre mujeres y varones.

Entre los principales hallazgos, el autor reporta que el 63 % de la población considera que las políticas educativas implementadas por los municipios en las instituciones educativas de su jurisdicción son considerables; asimismo, un 47 % de los encuestados manifiesta que la participación ciudadana es comprometida y responde positivamente a la ejecución de estas políticas. Aun cuando la realidad de un contexto difiere de otro en ciertos aspectos, lo cierto es que también hay particularidades que convergen en un punto común. En casi todas las poblaciones, las autoridades y los ciudadanos tienen las mejores intenciones de coadyuvar en la mejora de los aprendizajes; pero lamentablemente, ese entusiasmo no es sostenido, lo que repercute en la no consecución de los objetivos de las políticas educativas locales.

Los padres de familia, sobre todo de las zonas rurales, no están tan comprometidos con la educación de sus hijos y encomiendan toda la responsabilidad a los docentes y autoridades. Si bien existe una correlación entre la participación ciudadana y las políticas educativas, y como el propio investigador concluye, estas no pasan más allá de la regularidad; lo cierto es que no son las recomendadas para la consecución de objetivos y metas institucionales. El mismo investigador reconoce también que, pese a que hay normas y leyes que amparan el derecho ciudadano, son pocas las personas que realmente se comprometen, apoyan, vigilan o fiscalizan las políticas implementadas por los gobiernos locales. Quizá allí resida el problema del fracaso de muchas políticas educativas implementadas por el gobierno.

Asimismo, en lo que respecta a la implementación de políticas educativas en ámbitos rurales y bajo el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), destaca la investigación realizada por Eyzaguirre y Villalobos (2018) titulada: *"Estudio de caso: Análisis de las características de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa Pública Cochabamba, en el distrito de Soccos, Ayacucho, 2016-2017"*. Este estudio de enfoque cualitativo se llevó a cabo en la Institución Educativa Primaria N° 38094, ubicada en la localidad de Cochabamba, distrito de Soccos, provincia de Huamanga.

La investigación empleó un muestreo no probabilístico, basando la selección de la muestra en criterios de significancia y relevancia. La población objetivo estuvo compuesta por 48 alumnos (25 varones y 23 mujeres) y 6 profesores de la mencionada institución rural. El estudio tuvo como objetivo explicar las características y los factores que influyen en la implementación de la política de EIB en una zona afectada por altos índices de pobreza en la región Ayacucho, analizando el impacto de dichas políticas en los aprendizajes.

Entre sus principales hallazgos, se reporta que, si bien los maestros, directivos y especialistas de la UGEL conocen y comprenden en qué consiste la propuesta pedagógica de EIB, existe una brecha considerable entre el conocimiento teórico y la práctica pedagógica, ya que en la interacción directa con los estudiantes se omiten aspectos fundamentales de la política. Se descubrió que, aunque se realizó un diagnóstico psicolingüístico adecuado que ubicó a los estudiantes en un primer escenario —donde

predomina el quechua sobre el castellano—, los docentes no están preparados para gestionar esta situación. Persiste en ellos la idea de que los aprendizajes significativos se logran principalmente en la segunda lengua (castellano), relegando el uso de la lengua nativa a una mera formalidad o exigencia administrativa.

Los maestros no planifican ni implementan metodológicamente la propuesta del MINEDU sobre el tratamiento de lenguas y, pese a su predisposición, esta no es suficiente para lograr resultados positivos. Los docentes son conscientes de la relevancia de la EIB, del respeto a la identidad cultural y a las tradiciones locales; sin embargo, no se sienten capacitados para asumir estos retos de atención a la diversidad. Entre otras dificultades identificadas, destacan el limitado dominio de la lengua y de la cultura local, el desconocimiento de estrategias metodológicas, la falta de interiorización del enfoque intercultural y una limitada identificación con la política educativa, lo cual impide alcanzar el impacto proyectado para esta población.

Desde una perspectiva de participación social concertada, destaca el artículo científico de Vila (2017) titulado *"Diálogos Ciudadanos por la Educación Rural en Ayacucho"*, encargado y publicado por la revista TAREA (Asociación de Publicaciones Educativas), en colaboración con el Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) e implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), con el soporte técnico y financiero del Gobierno de Canadá. La investigación aborda la propuesta de Políticas de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales y fue realizada en las provincias de Fajardo, Cangallo y Huamanga. En ella se llevaron a cabo 19 diálogos con 240 personas: 7 diálogos en Fajardo, con 93 participantes; 4 diálogos en Cangallo, con 40 participantes; y 8 diálogos en Huamanga, con 107 personas. La finalidad fue recoger aportes, recomendaciones y alertas de directores, docentes y miembros de los Consejos Participativos Locales (COPALE) respecto a cinco medidas sobre la ejecución de reformas educativas rurales.

Entre los hallazgos más significativos se descubrió que la comunidad educativa estaba muy entusiasmada con las cinco medidas principales. Toman con buena perspectiva el sistema por ciclos porque otorga más tiempo para desarrollar competencias; asimismo, valoran la evaluación formativa y la flexibilidad del currículo. El uso de expedientes de progreso se considera una estrategia positiva para planificar una

atención diferenciada. En este sentido, sugieren que el docente considere el entorno laboral para formular instrumentos contextualizados y que los maestros sean capacitados permanentemente por profesionales con amplia experiencia en entornos rurales.

En cuanto a la segunda medida, respaldan la identificación de estudiantes con problemas de aprendizaje o riesgo de abandono para brindarles atención especializada, así como identificar a las IIEE con bajos resultados para implementar nuevas estrategias. Replicar experiencias exitosas y mejorar la comunicación con los padres de familia se considera fundamental para el logro de los objetivos institucionales. Referente a la tercera medida, manifiestan que es favorable ratificar a los docentes contratados para asegurar continuidad; además de homologar sus sueldos, facilitar su nombramiento y establecer incentivos.

Con respecto a la cuarta medida, se sugiere crear una cartera de servicios para la población rural y fomentar el trabajo en redes multidisciplinarias. Y como última medida (quinta), se propone evitar la alta rotación docente, lo cual solo será posible con una buena remuneración, apoyo permanente, seguros, bonos, vivienda, becas y flexibilidad en la calendarización para reunirse con sus familiares. Se tiene que mostrar que la carrera docente en las zonas rurales sea atractiva y favorable. Sumado a esto, la investigación descubrió, por testimonio de los entrevistados, que la implementación de estas políticas está sujeta a la corrupción, al desconocimiento de la realidad y de la lengua local por parte de los docentes, y a capacitaciones descontextualizadas. Estos diálogos evidencian una predisposición y entusiasmo por una política de atención a los estudiantes en las zonas rurales.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

La metodología constituye una herramienta esencial para alcanzar los objetivos de una investigación. No solo permite gestionar y minimizar los riesgos del estudio mediante la aplicación estructurada de métodos, técnicas y procedimientos estratégicos, sino que también facilita la formulación de hipótesis, la resolución de problemas y el desarrollo del análisis riguroso.

Según Azuero (2018), la metodología contribuye a identificar los supuestos del estudio y a reconstruir información concreta, posibilitando así la generación de conocimiento a partir de saberes previos y la búsqueda de soluciones al problema de investigación. Además, el marco metodológico establece un conjunto de pautas sistemáticas que permiten examinar y describir la relevancia del problema abordado, proporcionando acciones clave para comprender, verificar, contrastar, corregir o aplicar el conocimiento con la intención de validar la hipótesis propuesta.

2.1. Paradigma de investigación científica

Considerando que un paradigma de investigación es esencial en cualquier proyecto (Brown y Dueñas, 2020, como se citó en Deroncele, 2020), se adoptó el modelo sociocrítico. Según Alvarado y García (2008), este enfoque parte de las necesidades de una comunidad y busca promover una autonomía racional y emancipadora, preparando a los individuos para asumir un papel más activo y participativo en la transformación social.

Este modelo fomenta la autorreflexión y el autoconocimiento, permitiendo a cada persona reconocer su rol en la resolución de problemas comunes. Además, se sustenta en cuatro principios fundamentales:

a. Conocer la realidad y entenderla como una práctica.
b. Integrar teoría y práctica, combinando conocimientos, acciones y valores.
c. Dirigir el enfoque epistémico hacia la libertad del ser humano.
d. Promover la unidad y la autorreflexión de los participantes, así como la toma de decisiones consensuada y el deber compartido (Popkewitz, 1988, como se citó en Alvarado y García, 2008).

Según Villón (2018), el modelo sociocrítico tiene como propósito esencial fortalecer el pensamiento crítico, reflexivo y creativo en los individuos. Este enfoque se sustenta en estrategias que priorizan la participación activa y el trabajo colaborativo, promoviendo un desarrollo progresivo y estructurado de conocimientos científicos o técnicos dentro de un entorno de interacción bidireccional entre docentes y estudiantes. Basado en la crítica social, este modelo integra la autorreflexión como un elemento central del proceso de aprendizaje, reconociendo que el conocimiento se construye a partir de los intereses y necesidades del colectivo. Asimismo, busca potenciar la autonomía racional y emancipadora de los individuos, capacitándolos para involucrarse activamente en la transformación de la sociedad.

2.2. Enfoque de investigación

Debido a la intención de lograr una mejor comprensión del problema, se ha optado por un enfoque de investigación mixto. Este se define como un proceso que recoge, examina y vincula datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio para abordar la formulación del problema (Tashakkori y Teddlie, 2003, como se citó en Barrantes, 2014). Además, según Ramos (2020), un enfoque mixto es más diverso y amplio, ya que combina las características de las vertientes cuantitativa y cualitativa, por lo que se considera un modelo que "funciona con el mundo" (Campos, 2021).

La utilización ordenada y secuencial de ambos enfoques permite obtener una visión integral y detallada del fenómeno a investigar. Si bien los métodos cuantitativo y cualitativo poseen ventajas y limitaciones individuales, la búsqueda de diversas alternativas para una mejor interpretación del problema hace que el enfoque mixto sea el más adecuado, pues ofrece las siguientes fortalezas: la narrativa y la simbología ayudan a interpretar los números; los datos numéricos aportan precisión para entender la

narrativa; permite responder a una amplia gama de interrogantes; se utilizan las fortalezas de un método para compensar las debilidades del otro; las conclusiones de ambos enfoques ayudan a verificar los resultados; y la combinación de ambos proporciona un conocimiento más completo del problema (Guelmes y Nieto, 2015).

2.3. Tipo de investigación

La presente indagación tiene como propósito facilitar una visión integral del problema para comprender su naturaleza, por lo cual se clasifica como una investigación de tipo descriptivo. Al respecto, Arellano (2023) sostiene que este nivel se enfoca en caracterizar el fenómeno estudiado, priorizando el "qué" del acontecimiento para detallarlo minuciosamente, sin centrarse en las causas o el "porqué" del mismo. En tal sentido, el autor refiere que no es imperativo interpretar las razones del fenómeno; basta con exponer las particularidades observadas en el objeto de estudio.

Bajo esta premisa, la recolección de información se constituye como una labor fundamental del investigador, quien debe emplear herramientas para el acopio de datos de manera sistemática. Entre estos recursos destacan las encuestas y el análisis documental, técnicas de amplio uso en el campo académico. Esta exploración de los fenómenos en su estado natural, a partir de la observación sistemática, permite transitar hacia el análisis de las hipótesis planteadas. Por ello, se optó por un estudio de caso, diseño que permite examinar a un grupo determinado de sujetos mediante la integración de métodos cualitativos —como entrevistas— y cuantitativos —a través de registros documentales—.

Complementando lo expuesto, Guevara et al. (2020) manifiestan que la finalidad primordial de la investigación descriptiva es caracterizar los componentes esenciales de una realidad. Este abordaje destaca por su objetividad y precisión, evitando inferencias subjetivas y priorizando las características verificables. En este escenario, el investigador no ejerce control sobre las variables, sino que su función se centra en organizar y analizar la información recolectada mediante un marco teórico sólido que brinde sustento científico a la investigación.

2.4. Tipo de estudio

Teniendo en cuenta que la población estudiantil presenta características particulares que requieren una observación y evaluación minuciosa en un momento único, la investigación se define como transversal. Este diseño permite recopilar datos en un tiempo determinado para describir las variables y analizar su comportamiento dentro de un contexto específico.

En este sentido, Shuttleworth (2010) sostiene que "un estudio transversal representa una captura de la población en un punto específico del tiempo, lo que posibilita la obtención de conclusiones sobre determinados fenómenos a partir de una muestra representativa". Además, dependiendo del objetivo general, los estudios transversales pueden tener un carácter descriptivo o analítico; su función principal es evaluar un momento determinado en el tiempo, lo que resulta de gran utilidad para estudios de prevalencia. Este tipo de indagación, bajo un enfoque analítico, permite examinar la relación entre dos o más variables, constituyéndose como una opción relevante para investigar asociaciones, incluso en contextos con recursos limitados (Cvetkovic et al., 2021).

2.5. Alcance (nivel)

El estudio presenta un alcance descriptivo, considerando que puede desarrollarse bajo un enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto. Desde esta perspectiva, el objetivo consiste en describir detalladamente una realidad específica, el comportamiento o las percepciones de un colectivo en un contexto determinado, permitiendo así una comprensión más profunda de sus características, dinámicas y particularidades.

Al respecto, Guevara et al. (2020) señalan que "el propósito de la investigación descriptiva radica en alcanzar a identificar las circunstancias, hábitos y cualidades sobresalientes por medio de las actualidades direccionadas en diligencias, esencias, métodos y sujetos" (p. 171). Este tipo de investigación constituye un método eficaz para la recolección de datos, la cual puede ejecutarse mediante diversas técnicas como encuestas, entrevistas, observaciones o análisis documentales, dependiendo de los

objetivos y el contexto del estudio. Cada técnica posee ventajas y limitaciones propias, por lo que su elección se supedita a las necesidades específicas de la indagación.

Bajo este marco, resulta imprescindible contextualizar el escenario en el que ocurren los hechos o fenómenos estudiados. En el ámbito educativo, por ejemplo, es necesario especificar si la investigación se desarrolla en una institución pública o privada, detallando su ubicación geográfica —anexo, centro poblado, distrito, provincia o región—, además del grado y sección observados.

Asimismo, es esencial definir con claridad a los sujetos de estudio, quienes pueden ser especialistas, directivos, docentes, padres de familia o materiales documentales específicos. Estas precisiones son fundamentales para interpretar los resultados con rigor, facilitando así el análisis y la discusión por parte de otros investigadores (Valle et al., 2022).

Es fundamental también destacar que este trabajo no se limita únicamente a la recolección de datos, sino que implica el análisis de las relaciones entre las variables. La recopilación de la información se fundamenta en una hipótesis o premisa previamente establecida, la cual se aborda de manera sintética antes de proceder al análisis detallado de los resultados. El propósito de este proceso es obtener generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento científico (Guevara et al., 2020).

2.6. Métodos (diseño de investigación)

El diseño de investigación, según Muguira (2018), se refiere a las estrategias, métodos y técnicas elegidos y empleados por un investigador para responder a las interrogantes de investigación e hipótesis. Este diseño parte de un marco teórico en el cual se explica cómo se recopilarán los datos, los cuales pueden ser obtenidos mediante la observación, medición o consulta de registros. Asimismo, el diseño determina cuáles y cuántos registros se considerarán y cómo se analizarán los datos obtenidos, ya sea de manera cuantitativa, cualitativa o mixta; esto permite que la investigación reduzca los sesgos y se desarrolle de modo eficaz y eficiente. El proceso consta de tres etapas importantes: recolección, medición y análisis de datos. Basado en una técnica, determina

la herramienta y su forma de uso para recopilar y estudiar las referencias, y presenta cuatro características principales: neutralidad, fiabilidad, validez y generalización.

Bajo este planteamiento, el diseño del estudio es mixto, pues combina elementos fijos y flexibles, dado que el plan se establece antes de la recopilación de datos, pero los participantes tienen libertad de respuesta. Asimismo, la investigación es de tipo descriptiva, ya que, como señala Pamplona (2022), el investigador proporciona una descripción detallada del problema.

En este sentido, la recopilación, análisis, estructuración y exposición de los datos se basan en un enfoque teórico. Este tipo de investigación ofrece la ventaja de proporcionar al investigador un marco racional para presentar el problema, facilitando así su comprensión por parte de la comunidad académica y otros interesados.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Al desarrollar una investigación, resulta fundamental seleccionar métodos, técnicas e instrumentos que garanticen la solidez y validez empírica del estudio. Según Hernández y Mendoza (2018), el método define la ruta a seguir, mientras que las técnicas abarcan los procedimientos específicos utilizados dentro de ese enfoque. Por su parte, los instrumentos comprenden los recursos y medios que facilitan la recolección, organización y análisis de los datos.

Asimismo, los autores sostienen que la aplicación de técnicas de recopilación de datos es una fase crucial, en la cual se procede a examinar y transformar la información para destacar los elementos más relevantes. El análisis de los resultados obtenidos a través de estos instrumentos permite llegar a conclusiones y formular recomendaciones para la mejora del estudio, optimizando su impacto y contribución al conocimiento en el área investigada.

En este sentido, existen múltiples formas de obtener información mediante diversas técnicas de recolección de datos. La organización sistemática de este proceso contribuye a la verificación del problema de investigación planteado, fortaleciendo así la validez del estudio.

En la presente investigación, se emplearon técnicas confiables para la compilación de información: la entrevista, orientada a los datos cualitativos, y el análisis documental, para los datos cuantitativos. Cada técnica contó con un instrumento de medición con criterios claros y alineados a los objetivos establecidos. Herrera (2017) define la entrevista como una técnica de recolección en la que un individuo formula preguntas a otra persona o grupo con el propósito de obtener datos pertinentes sobre un tema particular, estableciendo una interacción verbal esencial entre los participantes. Si bien existen tipos como la estructurada y la no estructurada, en este caso se optó por una modalidad que permitió un entorno de diálogo abierto y flexible; aunque las preguntas se alinearon con los objetivos del estudio, la profundidad y secuencia se adaptaron a la dinámica de la interacción.

Además, se empleó la técnica de análisis documental para seleccionar y extraer información relevante, lo que permitió la fundamentación de las conclusiones. Esta técnica consiste en recopilar datos de documentos confiables, analizarlos de manera rigurosa y categorizarlos como conocimiento válido y pertinente (Ruiz, 1992, como se citó en Bernal, 2018).

2.8. Procedimientos para el análisis de la información y determinación de los resultados

El conocimiento obtenido mediante la aplicación de instrumentos de recolección de datos debe ser analizado de manera metódica y dinámica para garantizar una toma de decisiones adecuada. El objetivo fundamental consiste en extraer ideas relevantes de diversas fuentes de información, lo cual permitirá interpretar los hallazgos sin ambigüedades y facilitará el almacenamiento, recuperación y disposición de los insumos de manera eficiente y organizada.

Al respecto, Sarduy (2007) sostiene que este proceso parte del análisis de diversos datos y fuentes validadas, asegurando la entrega de información confiable y actualizada que pueda ser empleada en la toma de decisiones, generando así seguridad en el análisis realizado. En consecuencia, los datos obtenidos por medio de los instrumentos

constituyen una base que debe ser extraída y procesada para transformarla en información elaborada, con valor académico y utilidad práctica.

2.8.1. Preparación de datos.

Para obtener información precisa y útil, resulta fundamental que los datos sean preparados adecuadamente. Según el Centro de Recursos IT User (2022), la preparación de datos constituye un método de innovación y reestructuración en la investigación que garantiza la coherencia y precisión de la información, disponiéndola para su posterior análisis y modelado. Este proceso transforma los datos en conocimiento al eliminar errores y sesgos derivados de una deficiente calidad en el origen.

En este sentido, la información recopilada a través de los instrumentos cuantitativos —análisis documental— y cualitativos —entrevista—, los cuales fueron seleccionados y diseñados meticulosamente para obtener resultados significativos, fue procesada con especial rigurosidad. Durante esta fase, se eliminaron incoherencias, datos dudosos o incompletos, así como información que no contribuía directamente a los objetivos de la investigación. Este proceso de depuración y organización garantizó que los datos fueran confiables y válidos, lo cual permitió un análisis preciso y la obtención de conclusiones sólidas y fundamentadas.

2.8.2. Introducción de datos.

Previo al ingreso de los resultados en la matriz de consistencia de datos, se procedió con la codificación mediante asignación numérica (01) de cada Objetivo Prioritario —OP— de la variable políticas educativas. Por ejemplo, para el primer Objetivo Prioritario del instrumento cuantitativo se estableció la nomenclatura OP 01: "Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales". Los ítems correspondientes a cada objetivo también fueron codificados sistemáticamente; como ejemplo, el código OP 01. 01 refiere al número de estudiantes que se incorporan o acceden al servicio educativo de la institución, considerando una gestión pertinente y sin condicionamientos en la matrícula.

La matriz cuantitativa se estructuró con campos específicos para el valor base, la línea de base 2019, el valor alcanzado en 2020, el resultado de 2021 y el nivel de progreso; en este caso, las unidades de medida se establecieron en porcentajes y número de actividades realizadas —véase instrumento cuantitativo—. De manera similar, para la matriz cualitativa, las interrogantes se organizaron y codificaron conforme a los Objetivos Prioritarios de la política de atención educativa abordada. Un ejemplo de esto es el código OP 01: "Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales", asociado a la pregunta 01: ¿Qué acciones favorables y replicables ha desarrollado su gestión para una matrícula oportuna y sin condicionamientos como parte del acceso y continuidad educativa? —véase instrumento cualitativo—.

En el procesamiento cualitativo, las respuestas se consignaron en un espacio inmediatamente inferior a la pregunta, mientras que las observaciones se registraron en una columna contigua. La información se integró en la matriz con rigurosidad, respetando la fuente original de los testimonios. Por su parte, en la matriz cuantitativa se ingresaron los datos previamente depurados de acuerdo con los requerimientos y alcances de la investigación.

2.8.3. Procesamiento y selección de datos.

El proceso de selección y tratamiento de la información constituye uno de los elementos más decisivos de la investigación, ya que de este depende la validez y el rigor de los resultados. Según Ortega (2023), el procesamiento y selección de datos consiste en la recolección de información y su conversión en insumos utilizables para diversos fines. Aunque los datos pueden examinarse mediante distintos enfoques, la evaluación sistemática de la información contribuye a contrastar teorías y a la toma de decisiones informadas.

A través de este proceso, los hallazgos cualitativos y cuantitativos de un estudio se transforman en formatos legibles, tales como informes y cuadros gráficos; además, proporcionan contexto a la información recopilada para el establecimiento de estrategias. En este marco, los datos obtenidos se analizaron de manera metódica y meticulosa dentro de un periodo determinado. Los resultados permitieron contrastar la hipótesis, alcanzar los objetivos y fundamentar las decisiones finales. Asimismo, los datos primarios se

transformaron en información funcional, permitiendo la democratización del conocimiento científico.

2.8.4. Interpretación de datos.

Este proceso resulta crucial para que la nueva información sea funcional y utilizable, contribuyendo a la formulación de conclusiones precisas y a la toma de decisiones basada en evidencia. De acuerdo con Ortega (2023), la interpretación de datos consiste en examinar la información con rigor, aplicando distintos métodos analíticos para validar su precisión y extraer hallazgos relevantes. Este procedimiento permite resumir, categorizar y organizar la información para responder a interrogantes críticas, pues los datos de fuente primaria carecen de valor científico si no se someten a una interpretación adecuada.

En tal sentido, en el presente estudio se aplicó un control riguroso en la interpretación de los resultados para garantizar la objetividad y evitar sesgos analíticos. Para ello, se ejecutaron las siguientes fases:

- Recolección de datos: se analizó la información de manera precisa y neutral.
- Desarrollo del descubrimiento: se evaluó a fondo la información para identificar comportamientos y tendencias significativas.
- Conclusiones: se dio respuesta a las interrogantes que motivaron la investigación.
- Recomendaciones: se sintetizaron los resultados para proponer acciones basadas en los hallazgos.

Es importante recalcar que la matriz de datos constituye el insumo fundamental para la generación de nuevos conocimientos sustentados en los resultados. Una organización sistemática y la ausencia de errores en esta etapa aseguran la viabilidad de la investigación y su orientación hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos.

2.9. Métodos teóricos

El método se entiende como la vía o el camino que se sigue para alcanzar un fin determinado. Al respecto, López y Ramos (2021) lo definen como un proceso integral diseñado para cumplir un propósito específico, estructurado en una secuencia de pasos organizados que permiten el logro de objetivos y la ejecución eficiente de las acciones planificadas. En este sentido, el método científico constituye un procedimiento ordenado, metódico y sistemático que busca respuestas a diversos problemas con el fin de obtener resultados relevantes e innovadores. Si bien existen múltiples clasificaciones de los métodos, entre las que destacan los teóricos y empíricos, en el ámbito científico académico —especialmente en trabajos de grado— suelen priorizarse los de tipo teórico.

Con base en este concepto y en las características del estudio, se utilizó el método analítico-sintético. Según Bernal (2010), este método estudia los fenómenos mediante la descomposición del objeto de estudio en sus elementos constitutivos para examinarlos de manera particular —análisis—; posteriormente, se integran dichos elementos bajo una relación lógica para analizarlos de forma holística e integral —síntesis— (p. 60). Los procesos analítico y sintético operan de manera conjunta y complementaria en la búsqueda del conocimiento.

Cada uno posee etapas diferenciadas: el método analítico abarca la observación, descripción, descomposición, enumeración, ordenación y clasificación; por su parte, el método sintético comprende la observación, clasificación, establecimiento de relaciones, interpretación y explicación. Estos procesos deben efectuarse en estrecha interrelación, ya que el análisis se fortalece a través de la síntesis y viceversa, vinculando los elementos que constituyen la situación problemática. Durante el desarrollo de la investigación, o en alguna de sus fases, puede observarse el predominio de uno de estos enfoques sobre el otro, dependiendo de la naturaleza de la tarea realizada.

2.10. Población y muestra

Rojas (2017) conceptualiza la población como el conjunto de personas, objetos o mediciones que comparten características similares y que son susceptibles de ser analizadas en un contexto determinado. Asimismo, explica que la muestra constituye una

porción representativa extraída de dicha población. Por su parte, Ventura (2017) sostiene que la población está conformada por elementos con rasgos comunes, los cuales son objeto de estudio y se seleccionan con base en criterios específicos de inclusión y exclusión. El autor añade que la muestra es un subconjunto representativo de la totalidad del grupo, seleccionado intencionalmente para obtener conclusiones válidas y proyectables al estudio en cuestión.

Bajo estas premisas, la población debe delimitarse con claridad en función del problema de investigación y el objetivo general propuesto. En el presente trabajo, se ha considerado como población finita a 157 estudiantes y 18 docentes de una institución educativa de nivel secundaria rural con modelos de Jornada Escolar Completa —JEC—, Formación Técnica y Educación Intercultural Bilingüe —EIB—, perteneciente a la UGEL Víctor Fajardo, Ayacucho.

Respecto a la muestra, se seleccionó a 20 estudiantes del segundo grado, sección A, un docente, una directora y un especialista en educación secundaria de la UGEL mencionada. Esta selección permite abordar el fenómeno de estudio desde diversas perspectivas y roles dentro del sistema educativo local.

2.11. Tipo de muestreo

Identificar a los participantes idóneos que se ajusten a la naturaleza y objetivos del proyecto resulta fundamental, pues garantiza la obtención de información de alta calidad. En consecuencia, se empleó un muestreo de tipo no probabilístico, debido a que, como mencionan Otzen y Manterola (2017), la elección de los sujetos de estudio depende de los criterios definidos por el investigador según las necesidades de la indagación. En este sentido, la selección no se realizó mediante un proceso aleatorio, sino a través de una identificación estratégica de los informantes.

El subtipo aplicado es el muestreo deliberado, crítico o por juicio. Según Parra y Vázquez (2017), en esta modalidad los individuos se seleccionan con base en el conocimiento especializado del investigador sobre el fenómeno estudiado. Se considera un muestreo intencional dado que las personas elegidas poseen características o cualidades específicas que responden directamente al propósito del estudio; por tanto, el

criterio experto es determinante para asegurar que los componentes de la muestra sean los más aptos para aportar datos significativos.

En consecuencia, el proceso de muestreo permite analizar la relación entre la distribución de una variable en la población y su comportamiento en la muestra seleccionada. A su vez, este procedimiento proporciona claridad sobre la lógica de inclusión de cada individuo durante la fase de selección, fortaleciendo la coherencia interna de la investigación.

2.12. Categorías y subcategorías

La ciencia convencional utiliza el reduccionismo para simplificar la realidad a un número limitado de variables o categorías de análisis (Rivas, 2015). En este sentido, el paso inicial en una investigación consiste en definir dichas categorías, ya que su determinación y las relaciones entre ellas son clave para delimitar el problema de estudio. Según Romero (2005), las categorías constituyen una forma metódica de clasificar, codificar o conceptuar expresiones, evitando así ambigüedades. Aunque poseen un carácter abstracto, permiten agrupar y vincular pensamientos y subcategorías en torno a una unidad analítica, facilitando el estudio sistemático de fenómenos complejos.

Bajo este marco, la categoría principal de la presente investigación es Políticas Educativas, la cual funciona como eje rector para las siguientes subcategorías: Logros de aprendizaje, Educación rural, y Calidad y equidad educativa. Estos elementos refinan y clarifican la categoría matriz, permitiendo un análisis exhaustivo del fenómeno abordado. Al respecto, Bastis Consultores (2020) sostiene que una subcategoría es un componente que emana de la categoría principal para profundizar en la unidad de análisis, proporcionando detalles específicos que facilitan una comprensión integral del problema o fenómeno en cuestión.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se realiza un análisis exhaustivo de los hallazgos obtenidos mediante la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, discutiendo su relación con investigaciones precedentes para identificar convergencias, divergencias y contribuciones al campo del conocimiento. Asimismo, se contrastará la hipótesis que plantea una asociación entre la ejecución de la política pedagógica y los niveles de formación de los estudiantes de secundaria en ámbitos rurales, determinando la validez de dicha afirmación con base en la evidencia empírica recopilada. Finalmente, se evaluará la representatividad de los resultados observados en la muestra respecto a las propiedades de la población estadística, lo cual permitirá una interpretación fundamentada de los hallazgos en el contexto de la educación rural.

3.1. Objetivo general

Describir los efectos de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación secundaria de una institución educativa rural de la región Ayacucho.

3.1.1. Objetivos específicos.

- Analizar de manera objetiva los resultados obtenidos mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos, tomando como referencia los indicadores de seguimiento de los cuatro Objetivos Prioritarios de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, a fin de determinar el nivel de avance de su implementación en la institución educativa rural estudiada.

- Examinar los resultados alcanzados en los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario, así como en la calidad y equidad de los servicios educativos brindados en contextos rurales, en el marco de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales.

- Proponer alternativas de solución, fundamentadas en la experiencia docente y en los hallazgos de la investigación, para cada uno de los objetivos prioritarios de la política educativa analizada, orientadas a fortalecer su implementación y promover el desarrollo integral y la culminación satisfactoria de la trayectoria educativa de los estudiantes de comunidades rurales.

3.2. Hipótesis

La implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales contribuye a la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa rural de la región Ayacucho.

3.3. Análisis y discusión de resultados por Objetivo Prioritario

El presente trabajo, que consideró indicadores de los cuatro objetivos prioritarios de la Política Educativa y que guarda relación con los actuales compromisos de gestión escolar, ha generado datos relevantes que, al ser analizados, muestran un panorama claro del efecto que ha tenido la ejecución de la política pedagógica en los aprendizajes de los estudiantes y en la calidad formativa de las instituciones educativas de los espacios rurales de la región Ayacucho.

En relación con el primer objetivo prioritario OP 01 (Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales), se identificó un incremento notable en el número de estudiantes que accedieron al sistema educativo, superando las limitaciones del contexto rural. Asimismo, se registró un avance significativo en la producción y aplicación de materiales y recursos educativos, además

de estrategias pedagógicas innovadoras adaptadas al entorno. Por otra parte, prácticamente todos los estudiantes matriculados al inicio del año lectivo completaron su trayectoria educativa, pese a las condiciones desfavorables ocasionadas por la COVID-19 durante la pandemia.

Se observó, además, una mejora significativa en la contratación oportuna de docentes por parte de la UGEL, así como en los procesos de evaluación, nombramiento y designación de directores y especialistas. Las diversas instituciones educativas descentralizadas han trabajado de manera articulada y sostenida para capacitar a los directores y docentes. Asimismo, se ha identificado un avance relevante en el cumplimiento de las actividades pedagógicas y de gestión programadas al inicio del año lectivo.

Se ha registrado una disminución en el número de tardanzas e inasistencias de directivos y maestros. Asimismo, la gestión de traslados —ingreso y egreso— de estudiantes a las instituciones educativas ha mostrado mejoras significativas, superando los tradicionales trámites burocráticos. Por otra parte, ha mejorado el índice de participación de los padres de familia y apoderados en la formación de los menores, identificándose también la comunicación asertiva entre docentes y familias como un aspecto favorable.

La distribución, recepción y entrega pertinente de recursos y materiales educativos constituyen otro punto a destacar. La gestión del riesgo de desastres se ha implementado con compromiso, logrando entornos seguros, funcionales y accesibles que garantizan la salud e integridad física de la comunidad educativa. De igual manera, la ejecución del Programa de Mantenimiento de Locales Escolares ha mejorado las condiciones operativas de la infraestructura y el mobiliario. Si bien la intervención de Rutas Solidarias no ha cubierto las expectativas previstas, el programa Qali Warma ha contribuido notablemente a la reducción de la anemia y la desnutrición crónica de los estudiantes.

En cuanto al objetivo prioritario OP 02 (Mejorar la Práctica Pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente), se han logrado importantes avances: incremento de docentes que alcanzan niveles satisfactorios en los procesos de monitoreo

y acompañamiento en el aula; mayor número de docentes que mejoran su formación académica y profesional; docentes que desarrollan la gestión autónoma de sus aprendizajes utilizando plataformas de autoformación como PerúEduca; promoción y participación de docentes en comunidades profesionales de aprendizaje, tanto virtuales como presenciales; elaboración colegiada de instrumentos de gestión; implementación de evaluaciones diagnósticas para identificar las características, requerimientos e intereses de los estudiantes; planificación curricular contextualizada, formulada de manera colegiada a partir de los resultados de las evaluaciones diagnósticas; uso de estrategias, métodos y técnicas innovadoras en el proceso de mediación y acompañamiento a estudiantes; así como la gestión eficaz y oportuna de las evidencias de aprendizaje para una retroalimentación efectiva.

Además, se ha observado una mejora significativa en la producción participativa de instrumentos de evaluación con criterios claros y precisos; el uso adecuado de materiales didácticos y recursos tecnológicos para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje; la mejora en el desempeño docente en entornos virtuales; el incremento de espacios de trabajo colegiado y el desarrollo de acciones formativas implementadas por las instituciones educativas para optimizar la práctica pedagógica; el aumento de maestros monitoreados por directivos mediante el empleo de rúbricas de observación de aula; el desarrollo de estrategias de difusión de las orientaciones del CNEB a toda la comunidad educativa; la atención diversificada y el trabajo alineado al enfoque por competencias; la evaluación formativa, así como la implementación estratégica del programa de atracción y retención docente. Estos avances destacan el compromiso y la dedicación de los docentes en el perfeccionamiento continuo de la calidad del desempeño docente.

Con relación al objetivo prioritario OP 03 (Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población de los ámbitos rurales), se han identificado hallazgos significativos. Se ha observado un incremento en la cantidad de estudiantes que culminan satisfactoriamente su proceso formativo desde su ingreso al servicio educativo. Asimismo, se registra un fortalecimiento en las estrategias para garantizar la permanencia estudiantil, destacando la optimización de una atención educativa diferenciada. Esta se fundamenta en el reconocimiento de los saberes previos y las prácticas productivas que hombres y mujeres de entornos rurales desarrollan en su ciclo de vida, integrando sus conocimientos ancestrales al proceso pedagógico. De igual manera, se ha priorizado la

ampliación de la cobertura de los servicios de educación básica especial para estudiantes con necesidades educativas especiales, bajo un enfoque de respeto a las diferencias, fortalecimiento comunitario y criterios transversales de interculturalidad y género.

Adicionalmente, se ha registrado un aumento en el número de alumnos que alcanzan el nivel satisfactorio en las evaluaciones diagnósticas y estandarizadas, junto con una disminución de aquellos situados en el nivel de inicio. No obstante, persiste un grupo que no logra cumplir con las metas académicas, lo cual señala la continuidad del rezago escolar. Para mitigar esta situación, se ha vuelto fundamental asegurar la detección temprana de riesgos y la generación de alertas en la prestación de los servicios educativos, enfocándose en el bienestar integral del estudiante. Pese a estos desafíos, se ha logrado superar la cifra de escolares que concluyen la secundaria de primero a quinto grado, así como el número de egresados que transitan exitosamente hacia estudios superiores en diversas instituciones públicas y privadas.

En relación con el objetivo prioritario OP 04 (Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales), se han identificado varios avances importantes. Se han logrado progresos significativos en las condiciones socioeconómicas de la comunidad educativa, así como en el fortalecimiento de entornos de participación democrática y gestión institucional. Además, se ha promovido el desarrollo de relaciones interpersonales favorables y un clima escolar positivo entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Por otra parte, se ha observado un incremento en el número de docentes que elaboran de manera cooperativa y concertada las normas de convivencia institucional; sin embargo, se ha detectado un aumento en la carga y tensión laboral de los maestros. Asimismo, ha disminuido la presencia de estereotipos de género en la plana docente y se ha registrado un avance en la difusión e implementación de los enfoques transversales del CNEB. Las acciones para la prevención de la violencia dirigidas a estudiantes, familias y personal del colegio también se han incrementado, al igual que las estrategias implementadas por la institución y la red educativa para atender situaciones de violencia en concordancia con los protocolos vigentes.

Con respecto a la prevención y atención de la violencia familiar y de género en los ámbitos rurales, se han implementado estrategias relevantes. Se ha registrado una mejora en el porcentaje de docentes que fortalecen el acompañamiento a los estudiantes y apoderados en el marco de la Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar, la Educación Sexual Integral y la prevención del embarazo adolescente. De igual manera, ha crecido la participación del equipo pedagógico en acciones formativas relacionadas con aspectos socioemocionales y clima institucional. Asimismo, se destaca que la totalidad de los docentes ha participado en las reuniones de reflexión y trabajo colegiado para la elaboración de pautas comunes orientadas al cuidado y prevención de casos de violencia estudiantil.

Para determinar de manera sistémica los efectos de la ejecución de la política de atención educativa en la formación de los estudiantes de entornos rurales, se desarrolló una revisión exhaustiva de diversos documentos y plataformas educativas. Estos incluyen fichas de matrícula, registros de evaluación, portafolios estudiantiles y docentes, e instrumentos de gestión como el PAT, PEI, PCI y RI. Asimismo, se analizaron carpetas pedagógicas, hojas de desempeño, fichas de monitoreo, informes de eficiencia de la gestión escolar, registros de asistencia y de entrega de materiales. Complementariamente, se consultaron aplicativos y sistemas oficiales, entre los que destacan SIAGIE, NEXUS, SIMON, SICRECE y ESCALE.

Los indicadores formulados estuvieron alineados con los objetivos prioritarios de la política de atención educativa para estudiantes de entornos rurales. Se estableció como línea de base el año 2019, correspondiente al periodo prepandemia, y se compararon los valores obtenidos durante los años 2020 y 2021, periodo de pandemia, así como 2022 y 2023, etapa postpandemia.

Para el acceso a documentos de carácter reservado, se coordinó con la dirección de la institución educativa de referencia, la cual mostró disposición y apoyo constante al propósito investigativo. El acceso a las distintas plataformas de gestión de datos fue posible gracias a las facultades de ingreso que posee el investigador en su condición de servidor de la UGEL de Víctor Fajardo.

Los hallazgos derivados del análisis documental y de las plataformas revisadas, así como de las entrevistas realizadas a los distintos actores educativos, se presentan a continuación:

3.3.1. OP 01: Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales.

En este primer apartado, se analizan los lineamientos correspondientes al Objetivo Prioritario 01, orientado a garantizar la disponibilidad de servicios educativos de calidad para los estudiantes en contextos rurales. El análisis considera dimensiones fundamentales, tales como la optimización de la gestión educativa y la administración de una matrícula escolar pertinente y libre de condicionamientos. Asimismo, se examina el proceso de contratación docente, la promoción del ingreso del talento del estudiante rural a la docencia y las formas de atención diferenciada, así como la producción, difusión y supervisión del cumplimiento de la calendarización escolar.

Complementariamente, se aborda la asistencia y puntualidad de los actores educativos, la participación activa de los padres de familia en el proceso formativo y la distribución oportuna de los materiales pedagógicos. De igual manera, el estudio integra la gestión de los recursos tecnológicos y la conectividad de red, el fortalecimiento de la Gestión del Riesgo de Desastres (GRD) y la implementación de estrategias de soporte y bienestar estudiantil, tales como Qali Warma y Rutas Solidarias. Finalmente, se considera el mantenimiento de la infraestructura, el equipamiento y el mobiliario escolar.

Este enfoque integral permite comprender cómo cada lineamiento contribuye a la consolidación de una educación equitativa y de calidad en el ámbito rural.

3.3.1.1. Fortalecimiento de la Gestión Escolar.

Se aspira a garantizar, mediante el desarrollo de competencias, una educación que atienda la diversidad cultural, asegurando que todos los estudiantes formen parte del sistema educativo desde temprana edad y que nadie quede excluido. Ello implica salvaguardar su trayectoria educativa y su desarrollo integral, con el propósito de formar ciudadanos democráticos capaces de contribuir al desarrollo del país. Es de conocimiento

que persiste una significativa brecha educativa entre los ámbitos rural y urbano, la cual aún no se ha podido superar; dicha disparidad afecta los derechos fundamentales, el principio democrático y los objetivos de inclusión social.

Para acortar esta brecha, resulta esencial fortalecer la Gestión Escolar, concebida por el Minedu (2023) como un conjunto de procesos estratégicos de liderazgo, así como acciones pedagógicas y administrativas orientadas a facilitar el acceso a la educación básica, promover el desarrollo integral y asegurar la culminación satisfactoria de la trayectoria educativa de los estudiantes. Esta labor se materializa mediante la atención a las condiciones operativas, el acompañamiento de la práctica pedagógica y la gestión del bienestar estudiantil, todo ello enmarcado en enfoques de gestión territorial, por procesos, transformacional y por resultados.

La institución de referencia se adscribe a la modalidad presencial de Educación Básica Regular (EBR), al modelo de Jornada Escolar Completa (JEC) y al enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Además, ofrece Secundaria con Formación Técnica (SFT), orientada al desarrollo de competencias que faciliten la inserción de los estudiantes en el mundo laboral. Estas características buscan garantizar un servicio pedagógico de calidad, que promueva la equidad y la pertinencia cultural y lingüística.

En este sentido, la investigación identificó que las diferentes Instancias de Gestión Educativa Descentralizadas (IGED) han mejorado progresivamente, evidenciando un trabajo articulado y comprometido con la optimización integral de la atención educativa. Los hallazgos obtenidos mediante entrevistas cualitativas confirman esta tendencia, tal como lo expresó el especialista de la UGEL, Víctor Fajardo:

> Mira, la UGEL hace unos años era una de las más relegadas de la región Ayacucho; pero estos últimos años está posicionada entre los que mejor están haciendo las cosas. Esto debido a que estamos implementando políticas educativas locales centradas en el aprendizaje de los estudiantes. Antes había mucha desorganización en las IIEE; faltas recurrentes del personal y poca vocación de servicio de directores y docentes. Esto influía significativamente en la calidad de la prestación de servicios que se brindaban a los estudiantes. Para revertir esta situación, se tuvo primero que convocar a los líderes pedagógicos para asumir compromisos de verdaderos cambios, fortificar la práctica formativa de los maestros y ciertas capacidades del personal administrativo. Al principio no fue fácil, sobre todo debido a la reacción de la comunidad

> magisterial acostumbrada a malos hábitos que desprestigiaban el servicio educativo brindado por el Estado. Nuestra labor como especialista, tú sabes, fue fundamental en el proceso de supervisión y acompañamiento. Llegamos a los lugares donde anteriormente la UGEL brillaba por su ausencia. No solo una vez, sino varias veces. Esto lo reconoce la comunidad y son conscientes de que ha habido cambios y ha mejorado significativamente la atención al público. (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022)

Como se aprecia, la UGEL ha desempeñado un rol relevante en el fortalecimiento de la gestión de las IIEE, principalmente mediante monitoreos y acompañamientos constantes a los directores, quienes han comprendido que el cumplimiento oportuno de las responsabilidades de gestión contribuye al logro de los objetivos institucionales. La designación de un porcentaje considerable de directores (27%) también ha favorecido la mejora en la conducción de las instituciones educativas.

Por otra parte, los directivos señalan que el perfil del personal docente no siempre resulta el más adecuado, limitando la optimización de los servicios educativos. Se observa una sobrecarga en las funciones directivas y restricciones a la autonomía institucional. Si bien existen avances puntuales, aún no se aprecia un trabajo colaborativo y articulado orientado a la formación integral de los estudiantes.

Al respecto, la directora de la institución manifestó:

> Quien contrata al personal docente es la UGEL. Algunos docentes aún no tienen muy clara la profesión docente hoy en día; hay tendencia al individualismo. Mucha tecnología, pero falta empatía, imaginación, didáctica y creatividad para la mediación del aprendizaje. Resistencia al trabajo en equipo. Como los docentes saben que al año siguiente se van a otra escuela, no le ponen mayor empeño a lo que hacen. Para evitar problemas o discusiones, se hacen de la vista gorda o fingen que no pasa nada a nivel magisterial y/o con la comunidad educativa. No hay garantías de bienestar del personal docente, menos para el directivo. No hay una revalorización o valoración al magisterio en el contexto social. Se hacen esfuerzos, pero no hay un reconocimiento público; lo negativo sí corre como reguero de pólvora. Son variables que afectan este momento y no nos permiten lograr los procesos al nivel deseado. (Directora de la IE., comunicación personal, junio de 2022)

Este testimonio evidencia que muchas gestiones no alcanzan el éxito esperado debido a que el Estado no garantiza condiciones de bienestar para directivos y docentes,

ni reconoce suficientemente su esfuerzo, especialmente en entornos rurales. Aunque se ha mejorado la remuneración según la escala magisterial, persiste la sensación de desatención hacia el factor humano, generando tensiones y limitando el compromiso a largo plazo.

Se identifica, además, una debilidad en la sistematización de los avances institucionales, atribuible a la ausencia de asistencia técnica especializada y a la limitada capacidad operativa del personal de la UGEL. La directora enfatiza:

> Hay una debilidad en cuanto a la documentación de los avances que vamos logrando en la escuela. En principio, porque no siempre se sabe por dónde empezar, inexistencia de asistencia técnica y limitado personal a nivel de UGEL. Del mismo modo, para la mejora, medición, análisis y evaluación, una de las grandes dificultades es la sobrecarga laboral, especialmente de naturaleza burocrática. En la actualidad, también se da el caso de la afectación de la salud mental en la sociedad en su conjunto; hecho que no se pretende visibilizar, pero que, de a poco, está afectando a las personas y se ve reflejado en nuestros estudiantes en cuanto a su comportamiento" (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

Una gestión institucional que aspire a ofrecer un servicio pedagógico de excelencia debe articular cuatro dimensiones clave: estratégica, administrativa, pedagógica y comunitaria. Esta última es fundamental, pues permite que la escuela se vincule activamente con la comunidad y fomente la participación de las familias en la vida institucional. Se ha observado mayor colaboración de los apoderados en asuntos administrativos del plantel, aunque su incidencia directa en los aprendizajes sigue siendo limitada. Este hallazgo sugiere la necesidad de futuras investigaciones sobre la relación entre gestión escolar, protagonismo familiar y rendimiento académico.

Asimismo, se evidencia la falta de acompañamiento sostenido de la UGEL hacia los directivos, especialmente aquellos que asumen funciones por primera vez, ya sea como designados o encargados. Esta situación se relaciona con restricciones presupuestarias y la falta de implementación de lineamientos como la RM N° 321-2017-MINEDU ("Escritorio Limpio"), generando una sobrecarga administrativa que dificulta a los directivos centrarse en la gestión pedagógica y atender los requerimientos de los docentes, limitando así la calidad educativa.

Otro desafío identificado es la visión verticalista que predomina en las instancias centrales del Ministerio de Educación. Las normas y directivas se aplican de manera homogénea en un país tan diverso, sin considerar los procesos particulares de cada comunidad educativa. Esta situación limita la capacidad de las instituciones para adaptar las políticas y estrategias a su realidad específica.

La directora de la institución aportó un testimonio que evidencia y profundiza esta problemática:

> Otra dificultad es la visión verticalista hacia las escuelas; se dictan normas y directivas de manera homogénea a un país tan diverso como el nuestro, cuyas comunidades educativas tienen sus propios procesos. Tampoco logramos articular porque la Educación Básica Regular y la Educación Superior tienen direcciones distintas: cada una va por su lado. Los programas de estudio universitarios no articulan con las directivas de nuestras escuelas. Hablamos de enfoque por competencias, pero los exámenes de admisión están planteados bajo el enfoque por conocimientos. La autoestima del magisterio aún está resentida por la falta de valoración social que se refleje en su bienestar: salud, salario, fortalecimiento de competencias y acompañamiento socioemocional. Tampoco se toma en cuenta al personal administrativo, quienes son clave para brindar un servicio de calidad y alcanzar los objetivos planteados. Hay mucho por debatir y discutir en lo educativo y pedagógico (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

Como se observa, la percepción de la directora coincide con el análisis inicial, al señalar que la aplicación uniforme de normas y directivas no considera la diversidad de los contextos educativos, generando desafíos en la articulación entre los distintos niveles del sistema y afectando la implementación efectiva del enfoque por competencias.

No se puede hablar de éxito en la gestión escolar mientras no se atienda adecuadamente a los estudiantes de acuerdo con su diversidad y contexto. Resulta indispensable crear condiciones que faciliten la labor directiva y asegurar la articulación en la transición de la educación secundaria hacia la educación superior, garantizando que los objetivos de la gestión escolar tengan continuidad en el siguiente nivel formativo. Si bien el enfoque por competencias prepara al estudiante para la vida, este no debe desvincularse de la aspiración legítima de continuar estudios superiores, lo que requiere la coordinación efectiva de las autoridades educativas.

Finalmente, se observa una discrepancia en las percepciones de los actores consultados. Mientras el especialista de la UGEL destaca los avances significativos en la mejora de la gestión pedagógica y en la optimización de los aprendizajes, la directora de la institución señala que aún persisten aspectos críticos por atender. Esta diferencia evidencia que, para lograr un progreso genuino, se requiere una gestión escolar autónoma, diversificada y contextualizada.

3.3.1.2. Gestión oportuna y sin condicionamiento de la matrícula.

En acuerdo con la política educativa, se proyecta que para el año 2030, el 50% de la población de infantes en entornos rurales menores de tres años se incorpore al sistema educativo. Según la base de datos del Minedu, la matrícula de estudiantes del Ciclo I (0 a 2 años) en el ámbito rural fue muy baja, alcanzando apenas el 1.8%. Se había planteado un incremento al 14% para el 2020, pero no se han identificado reportes que confirmen la consecución de este objetivo. La presente investigación se centra en los niveles secundarios (Ciclo VI y VII), aunque se reconoce que la matrícula temprana influye de manera indirecta en la continuidad de los ciclos posteriores. Si bien algunas IIEE presentan disminución en la matrícula, en la institución educativa de referencia se ha mantenido estable en los últimos períodos.

En el marco de la equidad y el respeto a la diversidad cultural y de género, la institución logró garantizar la matrícula oportuna y sin condicionamientos durante los años 2019-2021, periodo de referencia del estudio. Según las nóminas institucionales, se matricularon 148 estudiantes en 2019, 156 en 2020 y 159 en 2021. La verificación en el SIAGIE indica que el 100% de los estudiantes que ingresaron en 2019 y 2020 completaron satisfactoriamente su trayectoria educativa, mientras que en 2021 la cifra descendió al 97%, debido a cuatro estudiantes de 5° grado que no participaron del programa Aprendo en Casa. Aunque estos estudiantes fueron promovidos por consideración a la coyuntura, permanecieron sujetos a las medidas de postergación de evaluación y promoción guiada.

Los datos obtenidos evidencian que, en general, la matrícula fue oportuna y se garantizó la continuidad educativa, con la excepción del 2021, afectado por la emergencia

sanitaria. Este logro se atribuye, en gran medida, al trabajo articulado de la comunidad educativa, como manifestó la directora de la institución:

> Hemos hecho trabajo de sensibilización a los padres y la comunidad educativa, aprovechando las reuniones generales de la escuela; también hemos usado los altoparlantes y las redes sociales. Para el Buen Inicio, buscamos donaciones para entregar pequeños packs (útiles escolares y golosinas) a los estudiantes, especialmente a los ingresantes (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

Cumplir con esta práctica de gestión en un contexto desfavorable no fue sencillo, sobre todo cuando el Estado se limitó a monitorear y solicitar rendición de cuentas a directores y docentes. Aun así, las IIEE sumaron esfuerzos para alcanzar las metas establecidas. En particular, para garantizar la matrícula oportuna y sin condicionamientos, la directora resaltó que se realizaron acciones de sensibilización a los apoderados durante las reuniones convocadas por la IE y se utilizaron de manera creativa las plataformas sociales y los altoparlantes comunitarios. Además, para el Buen Retorno del Año Escolar (BRAE), se gestionaron útiles escolares destinados a todos los estudiantes, priorizando a quienes transitaban de primaria a secundaria o provenían de zonas vulnerables y alejadas.

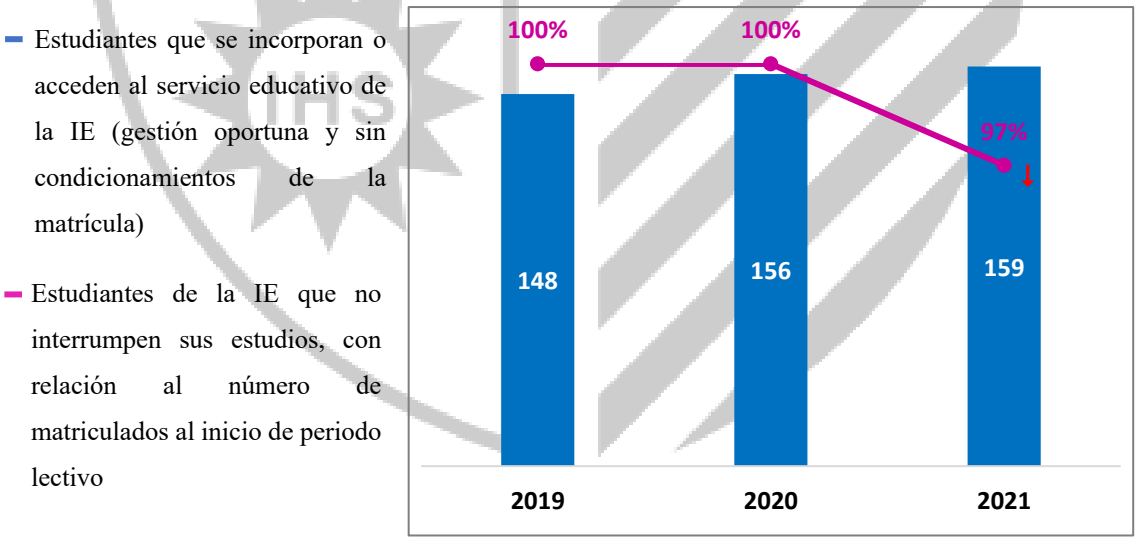


Figura 1. Número y porcentaje de estudiantes que acceden y permanecen en el servicio educativo de la IE, 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 01: Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales. Los datos proceden de las nóminas de matrículas, registro SIAGIE e Informe de Eficiencia de Gestión Escolar de las IIEE.

3.3.1.3. Contratación docente.

La presencia de un equipo docente completo en la IE desde el primer día hábil del año lectivo, mediante la contratación oportuna, resulta fundamental para garantizar un servicio pedagógico de calidad. Aunque la UGEL no realizó de manera autónoma una selección estricta del personal docente con criterios propios, sí se ajustó al marco normativo vigente, al Cuadro de Asignación de Personal (CAP) y al Cuadro de Distribución de Horas Pedagógicas (CDHP) del colegio.

En la IE de referencia, se registró el siguiente número de docentes nombrados y contratados: en 2019, 18 docentes (5 nombrados y 13 contratados); en 2020, 20 docentes (5 nombrados y 15 contratados); y a partir de 2021 hasta la actualidad se mantuvo el número total de docentes, con 3 nombrados y 17 contratados debido a resignaciones. Entre ellos, se encuentra un director, encargados de ciencias, letras y Tutoría y Orientación Educativa (TOE); un docente de Aula de Innovación Pedagógica (AIP), dos maestros del área de Pensamiento Lógico, un docente de Comunicación, dos docentes de Inglés, dos docentes de Ciencia y Tecnología, tres de Ciencias Sociales, tres de Educación para el Trabajo, un maestro de Educación Física y un docente de Educación Religiosa. Asimismo, la IE cuenta con una psicóloga, un Coordinador de Innovación y Soporte Tecnológico (CIST), un auxiliar de pedagogía, un oficinista, un vigilante y personal de servicio.

Si bien la IE ha contado con el equipo docente completo, el personal no siempre ha sido idóneo ni conocedor de la realidad del medio rural. La mayoría de los maestros provienen de contextos urbanos y poseen una formación e idiosincrasia urbanas, por lo que enfrentan dificultades para atender a estudiantes rurales. A pesar de que en los últimos años se ha solicitado como requisito la certificación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), debido a la falta de personal calificado se ha contratado a docentes que no cumplen plenamente con estos criterios.

Esta situación refleja los desafíos que enfrenta la UGEL para garantizar docentes con perfil adecuado en entornos rurales. En palabras del especialista de la UGEL:

> Consideramos los mismos criterios que el MINEDU recomienda. No podemos salirnos del marco normativo. Nos gustaría considerar nuevos criterios, pero estaríamos atentando contra los derechos de los maestros. La verdad, necesitamos docentes calificados para afrontar los múltiples problemas que se generan en los colegios de los entornos rurales. Son pocos los profesionales con el perfil adecuado. Tú sabes que tenemos hasta problemas en conseguir docentes con certificación EIB en nivel intermedio. La mayoría son foráneos y no dominan el quechua o simplemente no saben. No cuentan con cursos de especialización para atender estudiantes con dificultades de aprendizaje. Y uno que otro con certificación y experiencia prefiere quedarse en la capital de distrito donde el español es la primera lengua del estudiante. (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022)

Aunque la UGEL contrata oportunamente a los docentes conforme a las disposiciones del MINEDU, muchos no poseen el perfil adecuado para atender de manera efectiva a estudiantes de zonas rurales. Es evidente que el magisterio requiere profesionales calificados para brindar un servicio pedagógico de calidad. Los docentes con perfil adecuado a menudo no se sienten atraídos por la ruralidad debido a la falta de incentivos, la limitada infraestructura tecnológica, la escasez de oportunidades de desarrollo personal y profesional, y la necesidad de servicios esenciales como internet, que son fundamentales para fortalecer la autonomía y las competencias tecnológicas del docente.

A pesar de los avances en la contratación oportuna, persisten dificultades para captar profesionales que conozcan y comprendan el contexto rural. Como señala Vila (2017), es necesario que los docentes reciban capacitación continua y que los acompañantes pedagógicos cuenten con experiencia suficiente en entornos rurales. Asimismo, resulta favorable ratificar a los docentes en los centros donde laboran, garantizar la homologación salarial con los docentes nombrados, facilitar su nombramiento y ofrecer incentivos basados en resultados.

Es fundamental reducir la alta rotación de maestros rurales, ya que esta dificulta la implementación adecuada de los procesos académicos y didácticos necesarios para optimizar las competencias de los estudiantes. Para lograrlo, resulta indispensable asignar una remuneración competitiva al docente rural, brindar apoyo permanente a su labor, ofrecer seguros, bonos, viviendas, becas y capacitaciones, así como flexibilizar su calendarización para facilitar el contacto con sus familiares. Asimismo, es necesario

promover que la carrera docente en las zonas rurales sea atractiva y motivadora, reconociendo su valor y contribución al desarrollo educativo de estas comunidades.

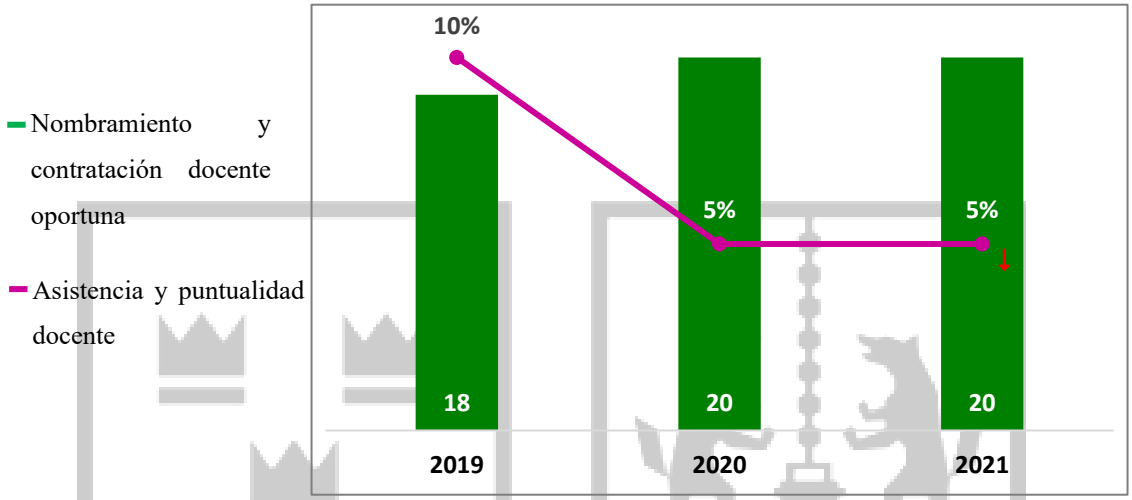


Figura 2. Número y porcentaje de contratación oportuna, asistencia y puntualidad docente, 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 01: Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales. Los datos proceden del sistema Nexus - Sistema único de planillas, registro biométrico y cuadernos de asistencia de la IE.

3.3.1.4. Elaboración, difusión y seguimiento de la calendarización.

Un indicador clave del cumplimiento de la calendarización y de la prevención de eventos que puedan afectar su ejecución es la programación estratégica de las actividades escolares. Para ello, la institución educativa organiza de manera participativa las horas destinadas a la labor pedagógica (semanas lectivas) y a la gestión estudiantil (semanas de gestión), estableciendo una hoja de ruta que posteriormente se detalla en el Plan Anual de Trabajo (PAT). Una vez socializada con la comunidad educativa, esta planificación busca garantizar el desarrollo de actividades programadas que faciliten el aprendizaje y el fortalecimiento de competencias en los estudiantes.

En el análisis realizado se identificó que, en 2019, la IE de referencia programó diez actividades concretas relacionadas con la formulación, difusión y seguimiento de la calendarización, lo que evidencia un interés creciente por minimizar los factores que afectan el progreso de los procesos pedagógicos. Para una IE con Jornada Escolar Completa (JEC), se establece un mínimo de 1600 horas pedagógicas al año, distribuidas en 45 horas semanales y nueve horas diarias, según lo indicado en el Reglamento Interno. En caso de eventos que afecten el desarrollo normal, se programan estrategias de

recuperación pedagógica, que usualmente responden a aniversarios, fechas cívicas, feriados, paros o concursos educativos. El objetivo central es garantizar que las horas pedagógicas programadas se ejecuten efectivamente para optimizar la calidad de la enseñanza.

Durante la emergencia sanitaria (2020 y 2021), las acciones de seguimiento se incrementaron a 12 y 14 actividades, respectivamente, con el propósito de asegurar el cumplimiento de las actividades educativas programadas en contexto de pandemia. Sin embargo, las limitaciones del contexto afectaron significativamente la calidad de la formación, y los programas de recuperación pedagógica, la promoción guiada y el refuerzo escolar tuvieron un impacto limitado en la nivelación y consolidación de aprendizajes.

El especialista de la UGEL encargado de sistematizar informes de asistencia y eficiencia escolar señaló que muchos docentes no cumplen con el mínimo de horas pedagógicas establecidas, lo que se atribuye tanto a las condiciones contextuales como a la falta de planificación colegiada efectiva:

> Como te mencioné, todavía estamos en un proceso de cambio. Habíamos logrado avances importantes, pero la pandemia interrumpió ese ritmo. Retomar la dinámica requiere esfuerzo; los líderes pedagógicos y docentes se han acostumbrado al simplismo e individualismo. Muchos incluso tuvieron dificultades con el retorno a la presencialidad, pues la carga pedagógica, administrativa e institucional se incrementó notablemente. He escuchado quejas de directores y docentes referente a la sobrecarga de actividades; en parte, tienen razón, pero también evidencia la necesidad de una planificación participativa, priorizada y rigurosa. “Papelito aguanta todo” y “del dicho al hecho hay mucho trecho”. (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022)

Con el retorno a la presencialidad, los docentes enfrentan dificultades para retomar el ritmo establecido, afectado por cambios en la dinámica familiar y laboral durante el confinamiento. En consecuencia, la priorización de labores administrativas sobre pedagógicas ha limitado la capacidad de las IIEE de cumplir con las diligencias establecidas en el PAT. Además, las principales comisiones de gestión no han trabajado de manera plenamente articulada y participativa, concentrándose únicamente en la difusión de algunas actividades a través de redes sociales. Como menciona la directora:

“Usamos grupos de WhatsApp, planificador, bitácora, murales y en ocasiones las redes sociales” (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

Durante el desarrollo de las labores educativas, se presentan actividades que, aunque son percibidas como extracurriculares, en realidad contribuyen de manera significativa al desarrollo integral de los estudiantes y deberían ser consideradas desde el inicio en el PAT como parte de la programación pedagógica. La correcta difusión de estas actividades mediante bitácoras, murales y redes sociales permite que la comunidad educativa esté informada sobre lo que se planifica y ejecuta, promoviendo la transparencia en la gestión escolar.

Aun cuando se han identificado deficiencias en el cumplimiento de la calendarización, los procesos de difusión y seguimiento han mostrado mejoras en los últimos años. La IE ha incorporado diversos medios de comunicación, como redes sociales, para informar las actividades priorizadas durante las semanas lectivas y de gestión. Asimismo, los monitoreos periódicos de la hoja de ruta han contribuido a mejorar la ejecución de las acciones planificadas y fortalecer la calidad de los procesos pedagógicos.

3.3.1.5. Asistencia y puntualidad del personal y estudiantes de la IE.

La puntualidad, más allá de la concurrencia temporal, constituye un valor vinculado al respeto interpersonal y al compromiso ético; su incumplimiento afecta directamente el clima organizacional y el desarrollo institucional. Según los lineamientos de control del Ministerio de Educación (2019), el directivo tiene la responsabilidad de concurrir puntualmente y supervisar la asistencia del personal docente y administrativo mediante sistemas de control idóneos.

Durante el año 2019, se registró que el 10% (2) de los docentes presentó tardanzas o inasistencias, según los informes de cumplimiento de horas efectivas. En 2020 y 2021, esta cifra descendió al 5% (1), identificándose casos de participación intermitente debido a limitaciones de conectividad en el contexto no presencial. Aunque la dirección realizó el seguimiento correspondiente, las medidas correctivas se aplicaron con

prudencia para evitar interpretaciones de presión excesiva dada la coyuntura excepcional de la pandemia.

En la actualidad, la asistencia ha mostrado una mejora significativa, impactando positivamente en la calidad del servicio. Este avance responde, en gran medida, a la iniciativa de la UGEL de implementar relojes biométricos en la provincia de Víctor Fajardo. La directora destaca la eficacia de estas herramientas:

> Usamos el reloj biométrico como gran medida. Cada docente es responsable y está pendiente de su asistencia. Pero también seguimos utilizando los cuadernos de asistencia y registro de actividades diarias, solo en caso de fallas del equipo o falta de fluido eléctrico. El personal de vigilancia también registra la entrada y salida de todos los sujetos que acceden a la IE. (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022)

Este rigor administrativo se traslada al seguimiento de la población estudiantil bajo el liderazgo de la auxiliar de educación. La información recopilada se centraliza en la oficina de Tutoría y Orientación Educativa (TOECE), asegurando que ninguna incidencia pase desapercibida. El protocolo establece que toda inasistencia recurrente debe contar con la justificación de los padres o apoderados. Más allá del trámite, los tutores realizan visitas domiciliarias para comprender el entorno familiar, identificar las causas del ausentismo y establecer acuerdos que favorezcan la permanencia del estudiante. Este esfuerzo queda registrado en los cuadernos de campo y actas de tutoría, documentos que evidencian una mejora progresiva en el compromiso de la comunidad.

Asimismo, los docentes reconocen la importancia de la puntualidad para la formación de los estudiantes, tal como lo manifestó el docente entrevistado: “Cumplir con las responsabilidades académicas garantiza el proceso de formación y aprendizaje” (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

Se observa que el magisterio ha incorporado la puntualidad como un factor determinante para la calidad educativa. Este cambio de actitud es valorado por los estudiantes y sus familias, quienes, al percibir una organización coherente y responsable, incrementan su propio compromiso y nivel de involucramiento con las metas de la institución.

3.3.1.6. Participación de los padres de familia en la educación de sus hijos.

La presencia de los apoderados en el proceso formativo constituye un factor determinante, no solo para garantizar la continuidad educativa, sino también para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. En teoría, los padres representan aliados estratégicos del magisterio; sin embargo, en los entornos rurales, la limitada formación académica y las particularidades culturales suelen dificultar una identificación plena con las metas pedagógicas. Al respecto, Ocampo (2018) señala que, en estos contextos, las familias tienden a delegar la responsabilidad principal del aprendizaje en manos de directores y docentes, desempeñando un papel más limitado en el acompañamiento educativo.

Los hallazgos del estudio indican que, hasta el año 2019, la participación de los padres en asuntos estrictamente educativos era reducida (40%), atribuible a la percepción de que la enseñanza era competencia exclusiva de la escuela. Esta dinámica comenzó a transformarse en 2020, alcanzando un 50% de involucramiento gracias a la implementación de la tutoría familiar, que fortaleció los canales de comunicación entre la escuela y las familias. Para 2021, la cifra ascendió al 60%, resultado de un trabajo coordinado entre el equipo de TOECE, la especialista de la UGEL y el equipo itinerante de convivencia estudiantil. Como sostiene Vila (2017), estrechar los vínculos de cooperación con las familias constituye una condición esencial para el logro de los objetivos institucionales.

En relación con la valoración pedagógica, es responsabilidad del docente informar oportunamente sobre los avances, aciertos y dificultades de aprendizaje, facilitando la toma de decisiones compartidas. Este intercambio requiere una comunicación continua y asertiva que trascienda los límites de la formalidad institucional. En 2019, dicho contacto era limitado, restringiéndose casi exclusivamente a las seis reuniones anuales convocadas por la IE para la entrega de resultados.

La crisis sanitaria de 2020 impuso desafíos críticos, como la falta de cobertura móvil, equipos digitales y planes de datos. Ante este escenario, el personal docente diversificó sus estrategias, recurriendo a visitas domiciliarias bajo protocolos de bioseguridad y al uso de altoparlantes comunales. El esfuerzo por mantener el vínculo

familiar se tradujo en un incremento del 100% de las actividades planificadas para este fin, alcanzando 12 acciones programadas. Posteriormente, en 2021, con la transición hacia la semipresencialidad, estas actividades se estabilizaron en 10.

Desde el inicio de la emergencia sanitaria, la IE ha priorizado la mejora de sus canales de interacción. Los esfuerzos por establecer un diálogo constante con estudiantes y apoderados han generado resultados tangibles: la tasa de deserción se ha mantenido prácticamente nula durante este periodo. Estos avances demuestran que un mayor grado de involucramiento de los padres es fundamental para optimizar la formación de los escolares en contextos desafiantes.

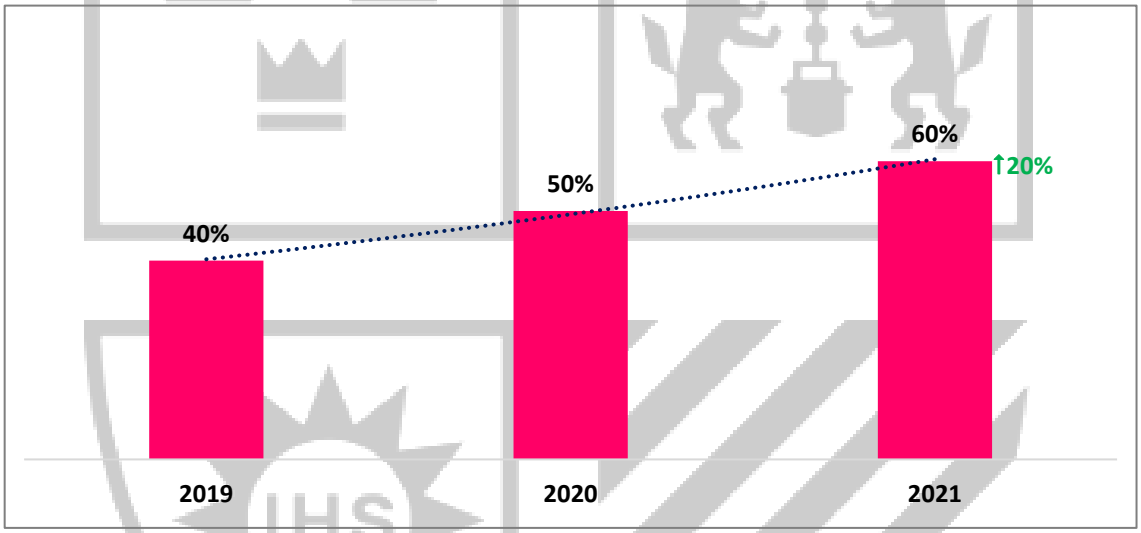


Figura 3. Participación de las familias en la educación integral de sus hijos, 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 01: Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales. Los datos proceden del registro de participación de familias de la IE.

3.3.1.7. Entrega oportuna, promoción, acceso y uso de materiales y recursos educativos.

Vélez et al. (2020) muestran que su país ha venido avanzando en la profesionalización docente; sin embargo, señalan que el Estado ha desatendido aspectos relativos a la infraestructura y la provisión de materiales educativos y recursos tecnológicos esenciales para la optimización educativa en los entornos rurales.

La presente investigación evidencia que en nuestra realidad educativa también se han registrado avances en la formación docente, así como en la entrega de materiales educativos y recursos tecnológicos a las IIEE. No obstante, se identifican dificultades en

la promoción y uso adecuado y sostenido de estos recursos. Por ejemplo, los datos del instrumento cuantitativo muestran que en 2019 se programaron en el PAT siete actividades para la entrega de materiales pedagógicos a docentes y estudiantes, sin incluir acciones orientadas a su promoción y uso pedagógico. Los docentes hacían uso de estos materiales con las pocas orientaciones brindadas por los especialistas de la UGEL.

Para 2020, con la provisión de recursos tecnológicos (tabletas) para la formación remota mediante la estrategia Aprendo en Casa, las actividades programadas para su entrega y difusión se incrementaron a diez: recepción de materiales, preparación, cronograma de entrega, difusión del cronograma, entrega de materiales, información a la UGEL, orientaciones para distanciamiento durante la entrega, registro de entrega, entrega de protocolos de conservación y manuales de uso, entre otras.

En 2021, las acciones de difusión y entrega se ampliaron a doce, incluyendo asistencia técnica y monitoreo del uso pedagógico de los materiales y recursos tecnológicos. Los principales inconvenientes estuvieron relacionados con la atención a distancia y semipresencial, la descontextualización de los textos, la baja calidad de algunos recursos tecnológicos y problemas de cobertura de red.

> Si bien el gobierno realiza esfuerzos por proveer a las IIEE mediante sus instancias descentralizadas, la distribución de los materiales no siempre es oportuna, y gran parte del personal educativo no hace un uso pedagógico sostenido de los recursos. Para mejorar este proceso, la UGEL reforzó la distribución mediante movilidades institucionales, fortaleció la comunicación con directores y personal administrativo responsables de recibir los materiales y coordinó con la DREA para subsanar los faltantes. Asimismo, se han brindado orientaciones técnicas y talleres descentralizados para optimizar el uso de estos recursos. (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022)

Pese a dificultades en la entrega de materiales pedagógicos y recursos tecnológicos, se evidencia preocupación y avance en la fase de distribución, como se constata en los Pedidos-Comprobante de Salida (PECOSA) de la IE. Sin embargo, es necesario fortalecer la entrega oportuna a docentes y estudiantes, así como afianzar su uso adecuado y sostenido para potenciar la enseñanza y promover un aprendizaje multidimensional.

Como señaló la directora de la IE: “Hemos usado fichas para la entrega de los materiales. También realizamos reuniones colegiadas con la comunidad de interaprendizaje y el docente de AIP sobre el uso pertinente de los materiales educativos; a la fecha aún no contamos con personal CIST” (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022). Esto evidencia que, una vez recibidos los materiales, se redistribuyeron oportunamente bajo registro y compromiso de uso y cuidado a alumnos, docentes y apoderados. Además, con el apoyo del docente del Aula de Innovación Pedagógica (AIP), se realizaron reuniones colegiadas sobre el uso correcto de los materiales y recursos pedagógicos, abordando también aspectos de la utilización pedagógica de tabletas y otros recursos tecnológicos.

Los monitoreos de la UGEL identificaron que la IE no realizó un seguimiento sistemático al uso de los materiales, lo que se atribuye a la ausencia de un CIST, quien es el encargado de orientar y supervisar la gestión de los recursos, asistencia técnica, uso eficiente de materiales y entornos de formación, así como la alineación pedagógica del docente.

Se reconoce que la promoción adecuada de los materiales permite un mayor compromiso y participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Las IIEE deben garantizar su distribución y uso pedagógico permanente. Sin embargo, algunos docentes manifiestan dificultades o reticencias: “Son materiales descontextualizados”, “Elaboro y uso mis propios textos”, “No tenemos cobertura”, “El plan de datos es muy limitado”, “No se ha instalado el gestor de contenidos”, “Faltan chips y cargadores”, “No sé cómo usar los aplicativos”, “Los tutores tecnológicos no enseñan nada”, entre otros.

Según el registro de préstamos de la biblioteca de la IE, el acceso a los materiales educativos es limitado, pese a que la política institucional garantiza su disponibilidad. Los monitoreos indican que en 2019 solo un 50% de docentes y estudiantes hicieron uso pedagógico de los materiales; durante el inicio de la pandemia en 2020, esto se redujo al 30%, debido a que la mayoría solo utilizó las prácticas de Aprendo en Casa. Para 2021, con el retorno gradual y semipresencial, la cifra se recuperó a 40%, motivada por las demandas de la gestión escolar dispersa. Se identificó que el acceso virtual a la información ha alejado a docentes y estudiantes de los anaqueles físicos de la IE, y existe

percepción de que los textos disponibles no están contextualizados ni adaptados a los intereses y necesidades de los escolares, aportando poco al desarrollo de competencias.

3.3.1.8. Gestión de recursos tecnológicos y cobertura de red.

Brindar un servicio educativo de calidad implica una gran responsabilidad, especialmente en contextos desfavorables y con presupuestos limitados. Hasta 2019, el uso de tecnologías en la educación era casi inexistente, y el desarrollo de capacidades transversales y el aprendizaje integral en entornos digitales proporcionados por las TIC apenas comenzaba. Los estudiantes y docentes solo utilizaban ocasionalmente las computadoras del Aula de Innovación Pedagógica (AIP), sin integrarlas a las sesiones diarias de aprendizaje. Con el confinamiento y la educación a distancia, esta situación cambió drásticamente. Surgió la necesidad urgente de implementar tecnologías para garantizar la continuidad educativa. Los entornos rurales se vieron especialmente afectados, pues carecían de cobertura de red y de dispositivos electrónicos adecuados. Además, ni docentes ni estudiantes contaban con capacitación suficiente en el uso de TIC o en el trabajo a distancia. Tras un proceso de formación, solo los docentes lograron mejorar su desempeño en entornos virtuales; sin embargo, la cobertura de red y la adquisición de equipos tecnológicos permanecieron como limitaciones. Inicialmente, la estrategia pedagógica Aprendo en Casa (AeC) resultó de gran ayuda, aunque la audiencia se centró principalmente en la radio y la televisión.

Para mejorar este contexto, la IE ejecutó diversas gestiones, inicialmente seis, enfocadas en la instalación de antenas y repetidoras de radio y TV, la provisión de internet y la adquisición de tabletas electrónicas. Estas acciones se realizaron ante entidades gubernamentales descentralizadas, autoridades locales, miembros de la comunidad en otras ciudades, instituciones privadas e incluso organismos internacionales. Sin embargo, la mayoría no produjo resultados significativos. Solo Programa Nacional de Telecomunicaciones de Perú (PRONATEL) distribuyó, de manera tardía, unas tabletas básicas para apoyar la implementación de la estrategia pedagógica “AeC”.

Debido a los resultados limitados del año anterior, al año siguiente se intensificaron las gestiones a ocho acciones específicas, orientadas a mejorar la cobertura, disponibilidad de recursos y uso adecuado de las tecnologías. A pesar de que existen

servicios de telefonía e internet en la localidad, su acceso no es viable para la comunidad educativa por los altos costos y bajos ingresos de las familias. Aunque el MINEDU dotó de tabletas electrónicas, la falta de señal limitó su utilidad. En cuanto al gestor de contenidos, su funcionalidad fue reducida, pues la ausencia de conexión desmotivaba a los estudiantes. A pesar de estas limitaciones, los cursos de aprovechamiento pedagógico de tecnología realizados por entidades externas contribuyeron a fortalecer el desempeño de docentes y estudiantes en entornos digitales. Los talleres de familiarización para el uso adecuado de los materiales tecnológicos fueron un paso importante. Como evidenció el docente entrevistado: "Se realizaron talleres de familiarización para el uso adecuado de los materiales tecnológicos, y se considera necesario gestionar con las entidades (municipios, empresas privadas, entre otros) correspondientes el acceso libre a internet para los estudiantes" (docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

Se destaca que la IE aún no cuenta con una cobertura de red óptima y que el plan de datos subvencionado por el MINEDU resulta insuficiente para potenciar los aprendizajes mediante la exploración de recursos en línea. En plena era digital, no es posible democratizar la educación mientras no se asegure un acceso a internet de calidad para todos. Hasta la fecha, la intervención estatal ha sido limitada, lo que restringe la mejora de la calidad educativa en las IIEE. La comunidad educativa continúa gestionando alternativas con diversas entidades públicas y privadas, para garantizar el acceso libre a internet, aunque aún no se ha logrado una solución efectiva.

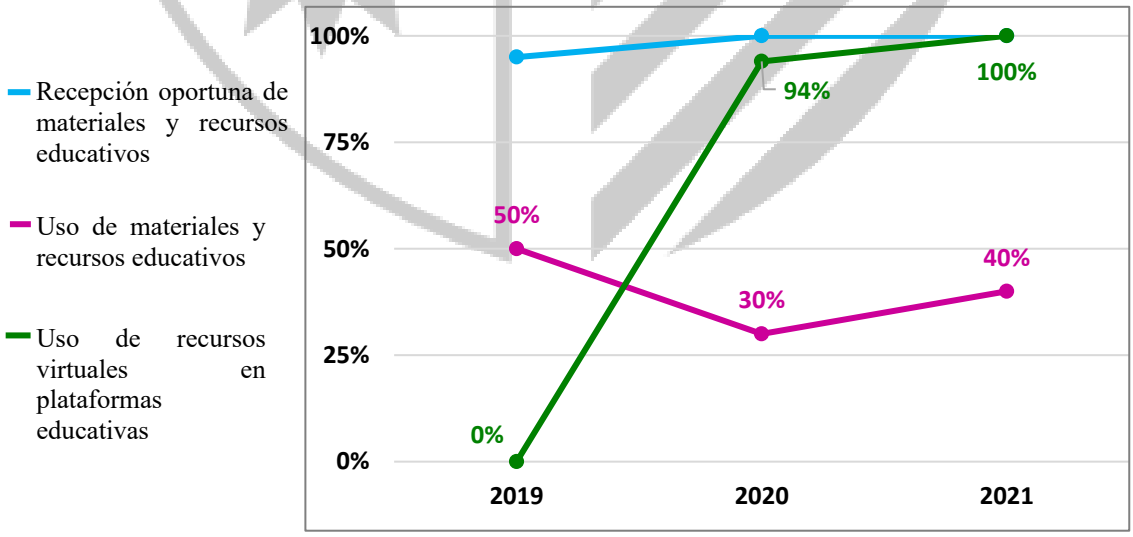


Figura 4. Docentes que reciben y hacen uso pertinente de los materiales educativos, 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 01: Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales. Los datos proceden del registro de entrega de materiales (SIAGIE), ficha de monitoreo de la IE y UGEL, y ESCALE.

3.3.1.9. Fortalecimiento de la Gestión del Riesgo de Desastres.

El SINAGER es responsable de implementar la Política Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres (DS N° 111-2012-PCM) y el Plan Nacional de GRD (DS N° 034-2014-PCM), cuyo objetivo es identificar y reducir los peligros vinculados a cualquier tipo de riesgo, minimizando sus impactos sobre la población y las instituciones.

Como parte de su rol estatal, la IE programó en 2019 un plan de GRD compuesto por diez diligencias específicas para enfrentar y mitigar riesgos de origen natural y físico. Los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados evidencian que la IE cumplió al 100% con actividades como la formulación del Plan, la conformación de brigadas, la ejecución de simulacros, la señalización de áreas, la implementación de protocolos de evacuación y reparación, así como la realización de charlas de sensibilización, entre otras.

Durante 2020, se planificaron diversas actividades orientadas a la prevención y la reacción ante posibles amenazas; no obstante, debido a la interrupción ocasionada por la pandemia, solo se ejecutaron cuatro de las diez actividades previstas, centradas en acciones de bioseguridad. En 2021, con el retorno semipresencial a partir de agosto, se cumplieron seis de las diez actividades programadas en el Plan de GRD. Esto permite deducir que, exceptuando el primer año de emergencia sanitaria, la IE ha logrado cumplir con las acciones planificadas, garantizando entornos seguros, accesibles y adecuados que protegen la salud y la integridad física de la comunidad educativa, especialmente del personal docente.

> El seguimiento de estas acciones se realiza de manera sistemática y detallada a través del Comité Ambiental y de Gestión de Riesgos, con el personal administrativo, los policías ambientales y las brigadas, revisamos la señalética, los espacios comunes, clavos salidos, palos o techos endebles. Se inspecciona cada área para identificar posibles riesgos y se ejecutan las reparaciones o señalizaciones necesarias. (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022)

La directora enfatiza que este proceso minucioso asegura un entorno seguro y salubre para todos los miembros del grupo pedagógico. La coordinación efectiva entre el Comité Ambiental y de Gestión de Riesgos, el personal administrativo, los policías

ambientales y las brigadas es fundamental para mantener la seguridad e integridad de los espacios educativos.

Este enfoque proactivo y colaborativo refleja el compromiso institucional con la protección y el bienestar de la comunidad educativa. La labor constante de revisión y mantenimiento es fundamental para garantizar que los entornos escolares sean seguros y propicios para el aprendizaje.

Las evidencias obtenidas de los instrumentos cuantitativos y cualitativos coinciden en que la IE ha venido ejecutando de manera satisfactoria acciones de prevención, corrección y reducción de riesgos, fortaleciendo así la seguridad institucional ante posibles desastres.

3.3.1.10. Fortalecimiento de las estrategias de soporte y bienestar estudiantil: Qali Warma y Rutas Solidarias.

Para asegurar que los estudiantes lleguen de manera oportuna a la institución educativa (IE), cuenten con una mejor atención alimentaria y permanezcan en el sistema escolar, el MINEDU implementó las estrategias de soporte y bienestar estudiantil denominadas Qali Warma y Rutas Solidarias. Uno de los grandes aciertos para mejorar el nivel nutricional de los estudiantes fue la implementación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en el nivel secundario, específicamente en el modelo de Jornada Escolar Completa (JEC). En el 2019, se cumplió al 100 % con la preparación de los alimentos en la propia IE, de acuerdo con los requerimientos energéticos, nutricionales y calóricos de los estudiantes.

Durante la emergencia sanitaria de 2020 y 2021, se postergó la preparación presencial para sustituirla por la entrega oportuna de canastas familiares a todos los beneficiarios bajo protocolos de bioseguridad. Este proceso también se cumplió al 100 % y coadyuvó a mitigar los efectos de la pandemia, permitiendo la continuidad de la estrategia pedagógica Aprendo en Casa. Se advierte que el programa favorece la continuidad educativa y la mejora de los aprendizajes, por lo que el MINEDU debería considerar ampliar el servicio a las instituciones rurales de Jornada Escolar Regular (JER)

como respuesta a la lógica de atención integral que genera condiciones adecuadas de bienestar.

Con la finalidad de brindar mejores condiciones de bienestar a los estudiantes, optimizando el acceso y garantizando su trayectoria educativa, el MINEDU benefició a las IIEE rurales y de mayor pobreza con la intervención Rutas Solidarias. En el año 2019, el porcentaje de beneficiarios alcanzó el 13.51 % (20 estudiantes), cifra que se mantuvo durante los años 2020 (12.82 %) y 2021 (12.58 %), aunque las unidades no se utilizaron debido al confinamiento. Si bien la intervención se realiza desde 2015, fue en 2018 cuando se emitió la RM N° 031-2018-MINEDU para mejorar la atención de los beneficiarios mediante la dotación de bicicletas y bienes complementarios de seguridad.

Sin embargo, la sostenibilidad de esta intervención enfrentó desafíos críticos; mientras la novedad causó expectativa inicial, también generó incomodidad en quienes no fueron beneficiados. Al cabo de un año, la dirección informó que las unidades se encontraban en condiciones precarias. Ante ello, la UGEL impulsó en el CETPRO "San Luis" de Huancapi el programa "Mecánica de motos y vehículos afines" para su reparación; no obstante, los altos costos de traslado y la falta de soporte logístico neutralizaron el impacto de esta medida. Asimismo, aunque la RD N° 259-2020-MINEDU facultó el uso de fondos de mantenimiento para repuestos, la IE priorizó las urgencias sanitarias, dejando desatendida la recuperación de los vehículos.

En conclusión, el estudio identifica una dualidad en la efectividad de estas políticas. Mientras que el programa alimentario, pese a sus dificultades operativas, cumplió el objetivo de mejorar el nivel nutricional de los estudiantes, Rutas Solidarias mostró una utilidad efímera que decayó durante el año escolar. De acuerdo con la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, que monitorea el porcentaje de estudiantes que asisten puntualmente mediante el servicio de traslado, queda pendiente el reto de implementar soluciones de transporte más sostenibles que logren efectivamente acortar las distancias y garantizar la equidad en el acceso educativo.

3.3.1.11. Mantenimiento de la infraestructura, equipamiento y mobiliario escolar.

El acondicionamiento de los locales escolares incide de manera directa en la calidad del aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Por ello, el gobierno implementa anualmente el Programa de Mantenimiento de Locales Escolares (PMLE), bajo los principios de transparencia, eficiencia y legalidad, con el objetivo de garantizar que las condiciones de infraestructura, equipamiento y mobiliario sean óptimas para la realización de las actividades pedagógicas.

En 2019, la institución educativa (IE) cumplió al 100% con el proceso de mantenimiento, según lo evidencian los monitoreos del Sistema de Reporte de Mantenimiento y Gastos (WASICHAY). Se priorizó la adquisición de mobiliario y equipos tecnológicos, el pintado de aulas y la reparación de instalaciones sanitarias. Aunque surgieron dificultades relacionadas con la ficha técnica y la rendición de gastos, estas fueron superadas con el apoyo del especialista de mantenimiento de la UGEL.

Durante los años 2020 y 2021, el programa continuó implementándose de manera íntegra, con especial énfasis en la adquisición de materiales de bioseguridad y la construcción de estaciones de lavado de manos, conforme a las disposiciones de la RM N° 259-2020-MINEDU. Las dificultades emergieron principalmente en la conformación de comités de mantenimiento y veeduría, la realización de cotizaciones, la elaboración de fichas técnicas y la ejecución de la etapa II del plan. A pesar de ello, el programa contribuyó a ofrecer espacios seguros y agradables para el aprendizaje de los escolares, aun en contextos de recursos limitados.

Hasta 2019, el PMLE se enfocaba en prevenir y neutralizar desperfectos en infraestructura y mobiliario, priorizando aulas y servicios higiénicos, seguidos de cocinas, comedores, bibliotecas y espacios exteriores y administrativos. Durante la emergencia sanitaria, el enfoque se desplazó hacia la bioseguridad, asegurando estaciones de lavado de manos y protocolos sanitarios. El seguimiento se realizó mediante las plataformas WASICHAY y SIMON, demostrando que la IE cumplió al 100% con las medidas y protocolos establecidos.

El éxito en la ejecución del presupuesto no solo depende de la logística, sino de la comprensión de su impacto en el entorno educativo. Al respecto, el especialista de educación secundaria de la UGEL, tras recoger impresiones del área técnica, destaca la evolución en la capacidad de gestión de los directivos:

> Hace poco conversé con el ingeniero responsable del programa de mantenimiento de locales escolares de la UGEL y me manifestó que, con referencia a años anteriores, donde hubo mala implementación del presupuesto por el comité de condiciones operativas, a esta fecha se han reducido significativamente los problemas gracias a las diferentes y oportunas asistencias técnicas brindadas. El propio profesional ha estado supervisando las obras y asesorando el buen uso del recurso económico asignado. Todavía hay IIEE que tienen dificultades, pero están haciendo uso del presupuesto. Antes, incluso había instituciones que, por evitar responsabilidades, devolvían el presupuesto sin considerar cuánto influía esto en la calidad de la prestación del servicio pedagógico (Especialista pedagógico de UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

Se observa que los resultados de los instrumentos cuantitativos y cualitativos coinciden, evidenciando que las instituciones educativas han cumplido con sus compromisos al 100%, aunque con ciertos grados de dificultad y retraso operativos. Este avance se atribuye directamente al asesoramiento brindado por la UGEL al Comité de Gestión de Condiciones Operativas sobre el uso adecuado de los bienes y recursos del Estado.

En consecuencia, la implementación del programa requiere de la participación concertada de dicho comité y del liderazgo estratégico del director, factores que permiten una inversión pertinente del dinero asignado para generar condiciones de seguridad y bienestar. En este sentido, el docente entrevistado de la institución refuerza esta visión pedagógica sobre el mantenimiento:

> Es relevante generar condiciones favorables para asegurar aprendizajes significativos en la institución educativa. Esta responsabilidad principalmente debe recaer en un buen gestor educativo, quien a través de la concertación, comunicación, motivación y acompañamiento busca la transformación educativa. El liderazgo pedagógico sobre el administrativo es la base fundamental para el logro de mejores resultados educativos (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

Se dificulta que las instituciones educativas rurales mantengan de manera sostenida un servicio educativo de calidad, debido a que los comités de gestión escolar frecuentemente enfrentan obstáculos para cumplir con la totalidad de las prácticas establecidas. En numerosos casos, los integrantes de estos comités desconocen el alcance de sus responsabilidades o perciben las tareas de gestión como una carga laboral adicional que se suma a sus funciones pedagógicas.

Por ejemplo, aunque el docente sugiere la necesidad de una gestión que genere condiciones favorables para el aprendizaje, en su discurso se omite la mención de acciones preventivas o correctivas para el uso adecuado del presupuesto de mantenimiento. Esta omisión revela un desconocimiento parcial de las prácticas de gestión de condiciones operativas, las cuales son fundamentales para garantizar la sostenibilidad del servicio educativo.

Asimismo, se resalta la urgencia de un liderazgo que impulse la transformación educativa mediante la concertación, la comunicación, el acompañamiento y el incentivo. Si bien los líderes pedagógicos son piezas clave para el éxito en las escuelas rurales, la gestión no debe recaer exclusivamente en el director. Como establece el Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDD), la colaboración en la gestión institucional debe ser una responsabilidad compartida por todo el equipo docente, direccionada siempre hacia el beneficio de la comunidad educativa.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación reflejan una dualidad entre esfuerzos institucionales significativos y desafíos estructurales persistentes en la gestión de zonas rurales. Por un lado, los avances son evidentes en dimensiones como la puntualidad y asistencia del personal, el incremento de la participación de los padres de familia y el fortalecimiento de la Gestión de Riesgos de Desastres; asimismo, destaca el cumplimiento en la distribución de materiales y el mantenimiento de la infraestructura escolar. No obstante, subsisten áreas críticas que demandan atención prioritaria: la contratación y retención de docentes idóneos, la precariedad en la cobertura de red, el aprovechamiento limitado de los recursos tecnológicos y la necesidad de optimizar las estrategias de soporte y bienestar estudiantil (como Rutas Solidarias y Qali Warma) para asegurar la permanencia escolar.

El compromiso de la comunidad educativa y la implementación de diversas estrategias han generado avances significativos; sin embargo, la insuficiencia de recursos adecuados sigue representando un obstáculo mayor. Por ello, resulta fundamental fortalecer de manera sostenida el liderazgo pedagógico y la planificación participativa, con el fin de consolidar un entorno educativo de excelencia que se adapte a las particularidades y necesidades de cada institución. En última instancia, la efectividad de estos esfuerzos depende de la colaboración estrecha entre todos los actores educativos y del compromiso permanente del Estado para garantizar el apoyo y los recursos necesarios.

3.3.2. OP 02: Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente.

La mejora de los estándares de enseñanza requiere un abordaje integral de los componentes que definen la labor docente y su formación continua. En este sentido, el Objetivo Prioritario 02 se enfoca en el fortalecimiento del ejercicio pedagógico y la búsqueda de la excelencia en el desempeño magisterial. Las estrategias propuestas comprenden acciones orientadas a consolidar el desarrollo profesional docente, abarcando desde la solvencia en el aula y la especialización académica, hasta la participación activa en comunidades de aprendizaje colaborativo.

En esta misma línea, este eje otorga especial relevancia al diseño y ejecución de proyectos de innovación, la aplicación de evaluaciones diagnósticas rigurosas y una programación curricular situada. Asimismo, promueve la adopción de metodologías que dinamicen la mediación cognitiva, orientando la labor docente más allá de la transmisión de contenidos. El propósito fundamental es que el educador actúe como un facilitador del aprendizaje, con la capacidad de articular su práctica pedagógica con las singularidades y demandas específicas del territorio.

Complementariamente, la producción y el aprovechamiento de recursos didácticos, la integración de herramientas tecnológicas y la operatividad de la evaluación formativa constituyen ejes fundamentales para consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta lógica, la apertura de espacios para el trabajo colegiado, así como el monitoreo sistemático y el acompañamiento pedagógico a la práctica docente, se presentan como factores de éxito determinantes. Asimismo, la implementación

del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) y las iniciativas de capacitación interna representan esfuerzos sustantivos para potenciar la eficacia de la enseñanza. El análisis siguiente examina detalladamente cada uno de estos lineamientos para discernir su incidencia real en el fortalecimiento del perfil docente y, por consiguiente, en la equidad del servicio educativo.

3.3.2.1. Nivel de desarrollo del desempeño pedagógico docente.

El monitoreo pedagógico se define como un proceso sistemático de recojo y análisis de información sobre las necesidades formativas de los docentes, orientado a la toma de decisiones estratégicas para el fortalecimiento de la práctica en el aula. Esta actividad debe ser oportuna para redireccionar el ejercicio profesional y, consecuentemente, optimizar los logros de aprendizaje de los estudiantes. En este ámbito, el MINEDU, a través de la plataforma SIMON (Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Calidad del Servicio Educativo), gestiona información en tiempo real para el seguimiento de los programas y estrategias implementados. Paralelamente, las instancias descentralizadas (DREA y UGEL) y la propia institución educativa ejecutan planes de monitoreo específicos para obtener datos objetivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con una frecuencia de uno a ocho seguimientos anuales según la planificación de los especialistas y directivos.

De acuerdo con los consolidados de monitoreo de la institución, en el año 2019, solo el 13 % (3 docentes) alcanzó el nivel Satisfactorio en su desempeño pedagógico. Durante el periodo 2020-2021, condicionado por la crisis sanitaria, este indicador disminuyó al 11 % (2 docentes). A pesar de que las entidades descentralizadas brindaron capacitaciones en modalidades presencial y virtual, diversas limitaciones estructurales impidieron que el profesorado cumpliera plenamente con sus funciones y que la formación se tradujera en un incremento real del desempeño satisfactorio.

Entre las causas principales que explican estos resultados se identifican la sobrecarga laboral, la carencia de asesoría pedagógica permanente, la deficiente cobertura de red y el limitado empoderamiento en el uso de herramientas tecnológicas y entornos virtuales. Asimismo, persiste una brecha en la comprensión del enfoque por competencias y los procesos de evaluación formativa. No obstante, datos recientes

extraídos de la plataforma SIMON sugieren una tendencia incremental en el desempeño de un sector del profesorado, lo cual ha comenzado a incidir positivamente en los niveles de logro estudiantil.

Estos hallazgos convergen con lo planteado por Eyzaguirre y Villalobos (2017), quienes sostienen que un sector del magisterio aún presenta limitaciones para asumir retos educativos complejos, especialmente aquellos vinculados a la atención a la diversidad. La evidencia sugiere carencias críticas en el dominio de las lenguas originarias y el conocimiento de la cultura local, así como un desconocimiento de metodologías interculturales. En última instancia, se observa una falta de interiorización del enfoque bilingüe y un grado de compromiso con la política educativa y la población que no alcanza las expectativas proyectadas para los entornos rurales.

3.3.2.2. Formación académica y fortalecimiento profesional docente.

La oferta formativa dirigida a directivos y docentes experimentó una diversificación significativa durante la crisis sanitaria. Hasta el año 2019, apenas el 20% del profesorado de la institución participaba en programas de actualización o especializaciones a distancia. No obstante, el confinamiento aceleró la adopción de estas oportunidades, facilitadas por la virtualidad y la expansión de la oferta educativa tanto de entidades públicas como privadas.

Esta tendencia se refleja en el crecimiento estadístico de la profesionalización: en 2020, el 40% de la plana docente se involucró en cursos virtuales y programas de posgrado; para 2021, esta cifra ascendió al 60%, impulsada por el trabajo remoto y las exigencias de los procesos de nombramiento y ascenso de escala. Si bien esta progresión académica no se tradujo de forma inmediata en una mejora sustancial del desempeño en el aula, sentó las bases para una transición hacia modelos pedagógicos centrados en el estudiante. Sin embargo, persiste una brecha crítica en la transferencia de dichos conocimientos a la práctica cotidiana.

Pese a los esfuerzos de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) por alcanzar una cobertura total, las metas suelen verse limitadas por el desinterés de un sector del magisterio. Aunque se prioriza el enfoque por competencias y la

evaluación formativa, el dominio teórico resulta insuficiente si no se acompaña de una práctica reflexiva y una gestión autónoma del aprendizaje. Al respecto, la visión de las instancias de supervisión refuerza la necesidad de una formación articulada:

> Siempre hemos pensado que para revertir los malos resultados educativos en la provincia es esencial fortalecer primero el liderazgo de quienes conducen una institución; por ello, desde hace varios años venimos realizando asistencias técnicas sobre el marco normativo y los dominios del Marco del Buen Desempeño Directivo y Docente. Estas acciones incluyen gestión por procesos, habilidades blandas, monitoreo y acompañamiento, así como trabajo colegiado. Asimismo, el perfeccionamiento de la experiencia formativa del educador ha sido una constante mediante procesos identificados en los monitoreos, tales como: orientaciones para la evaluación diagnóstica, talleres de planificación curricular, estrategias de mediación, optimización de competencias y el uso pedagógico de recursos tecnológicos. (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022)

Tradicionalmente, la formación docente ha sido percibida como una responsabilidad exclusiva de la UGEL o la DRE. Sin embargo, las propias instituciones educativas, al poseer un conocimiento directo de sus necesidades, deberían asumir un rol protagónico en este proceso. Es responsabilidad de cada docente, de manera autónoma y considerando las particularidades de sus estudiantes, facilitar la apropiación de los aprendizajes. Sin embargo, se ha identificado que muchos maestros no profundizan en documentos clave como el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), Programa Curricular (PC) o el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), lo que limita su capacidad para desarrollar las competencias esperadas. La siguiente afirmación del docente entrevistado, evidencia un conocimiento vago de estos instrumentos orientadores: “Los 4 dominios ya que están relacionados y se trata de un recurso estratégico en una política integral de desarrollo del educador” (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

Esta breve respuesta revela un conocimiento superficial del MBDD, omitiendo la complejidad de las nueve competencias y los cuarenta desempeños que rigen su labor. Al no ser consciente de esta limitación, el maestro difícilmente logra identificar qué áreas requieren un fortalecimiento prioritario. Si bien el docente entrevistado destaca la necesidad de una "política integral", es preciso señalar que dicha política ya existe; el desafío radica en que, en plena revolución digital, el docente debe fortalecer sus

competencias de manera autónoma, aprovechando el aula como un espacio de mejora continua.

La calidad pedagógica es un proceso continuo donde la gestión educativa y el desempeño del maestro se entrelazan. Si bien es cierto que en los últimos años la labor docente ha mostrado avances, aún resta potenciar competencias críticas relacionadas con el discernimiento de las peculiaridades de los alumnos, la planificación colegiada, la evaluación permanente y el ejercicio ético de la carrera en entornos digitales. Sobre la priorización de estas habilidades, el docente entrevistado menciona: "En la implementación de las TIC y un extenso repertorio de habilidades didácticas que accedan llegar con la metodología más apropiada a las circunstancias de los escolares que sea capaz de asistir sus especificidades" (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

Esta afirmación es relevante, pues la calidad educativa está vinculada al empoderamiento docente en el uso de estrategias metodológicas que respondan a los intereses y contextos del estudiante. Sin embargo, surge una tensión cuando se analiza la responsabilidad del sistema. Como menciona Hernández (2021), la problemática educativa suele recaer más en el Estado que en los propios protagonistas, lo que abre el debate sobre las reformas necesarias. Existe una coincidencia en que la formación docente y la atención a la diversidad son las rutas de avance; sin embargo, persiste una contradicción entre la ejecución de políticas rurales y la concreción de una formación de calidad que, en la práctica, todavía se percibe precaria y distante.

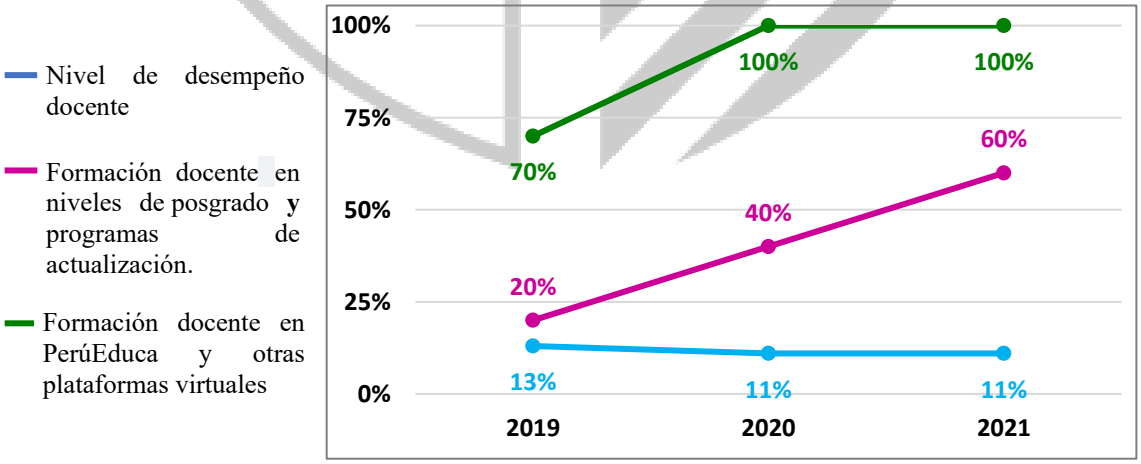


Figura 5. Niveles de desarrollo de desempeño y formación docente, durante el periodo 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 02: Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente. Los datos proceden de las fichas de monitoreo de la IE, la UGEL, SUNEDU y la plataforma PerúEduca.

3.3.2.3. Fortalecimiento del trabajo colegiado y las comunidades de aprendizaje.

Una estrategia fundamental para optimizar el desempeño docente consiste en el fortalecimiento de los trabajos colegiados, espacios donde se intercambian experiencias y se toman decisiones oportunas para la mejora de los aprendizajes. Hasta el año 2019, este ámbito participativo no contaba con una adecuada acogida ni implementación por parte del profesorado; de hecho, solo el 40% de los docentes se reunía ocasionalmente para abordar aspectos de formación continua. No obstante, durante el periodo de emergencia sanitaria (2020-2021), la totalidad de los maestros comenzó a cooperar en diversas acciones de reflexión crítica sobre su propio desempeño, en el marco del servicio pedagógico a distancia.

Esta participación, al estar integrada en las 30 o 32 horas de trabajo pedagógico remunerado, adquirió un carácter formal y obligatorio. Ello permitió reconocer y atender los requerimientos de la plana docente, asumiendo retos compartidos para elevar los logros de aprendizaje de los estudiantes. Aunque la institución educativa no forma parte del Ciclo de Formación Interna —oferta formativa del Ministerio de Educación (MINEDU) para docentes en servicio que busca desarrollar competencias profesionales y personales—, la institución ha promovido, mediante el trabajo colaborativo, la conformación de comunidades de aprendizaje. Esto se ha canalizado a través de trabajos colegiados y grupos de interaprendizaje (GIA), cuya meta principal ha sido la interiorización del enfoque por competencias y la evaluación formativa propuestas en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB).

Al respecto, la directora de la institución destaca la consolidación de estos espacios:

> Tenemos reuniones colegiadas con el equipo directivo semanalmente. También, están las reuniones colegiadas de los tres coordinadores de la IE. Desde el año anterior se ha conformado nuestra comunidad de interaprendizaje donde reflexionamos y proponemos diversas estrategias para articular mejor nuestro trabajo con la comunidad educativa. (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

En concordancia con lo manifestado por la directora, la institución educativa realiza reuniones semanales de coordinación, evaluación y reflexión de la práctica

pedagógica, orientadas a la optimización de la gestión escolar. Estas sesiones incluyen acciones de sensibilización y el planteamiento de estrategias para fomentar la colaboración de los padres de familia y apoderados en el proceso de enseñanza y formación de los estudiantes. Si bien existe un esfuerzo por elevar la calidad del desempeño docente mediante estas reuniones, se observa que, en ocasiones, no se encuentran plenamente planificadas ni responden a una propuesta de acción sistemática que busque alcanzar las metas y objetivos institucionales de manera integral.

Históricamente, el trabajo colegiado y otros espacios como las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) y los Grupos de Interaprendizaje (GIA) enfrentaron desafíos de implementación y rigurosidad operativa. No fue sino hasta 2020, en el contexto de la emergencia sanitaria, cuando estas dinámicas se consolidaron como ejes centrales para adaptar la gestión y la práctica pedagógica a la educación remota. Bajo este nuevo paradigma, se registró una participación activa con un promedio de 36 reuniones anuales en 2020, manteniendo la frecuencia semanal normativa. Aunque en 2021 la cifra de encuentros reflexivos se situó en 30 sesiones, esta evolución demuestra un fortalecimiento de la cultura colaborativa, impactando positivamente en el desempeño docente y la calidad del servicio educativo.

Resulta indispensable precisar que el fortalecimiento de estos espacios de interacción grupal responde, en gran medida, al control riguroso ejercido por la UGEL sobre el cumplimiento del Cuadro de Distribución de Horas Pedagógicas (CDHP). En las instituciones educativas bajo el modelo de Jornada Escolar Completa (JEC), el personal docente debe cumplir estrictamente con una jornada de 30 horas cronológicas en el caso de los contratados, y 32 horas en el de los nombrados.

Al respecto, la RVM N° 148-2023-MINEDU reglamenta las actividades complementarias a las Horas Efectivas de Trabajo Pedagógico (HETP), estructurando el tiempo no lectivo para garantizar la mejora continua de la práctica docente a través de la siguiente distribución:

Tabla 1.
Actividades extracurriculares que complementan las sesiones de aprendizaje para IIEE JEC (nombrados)

Sesiones de aprendizaje	Trabajo colegiado de áreas curriculares	Trabajo colegiado de tutoría	Atención a estudiantes y familias	Elaboración/reajuste de materiales educativos, análisis de evidencias de aprendizaje de los estudiantes y retroalimentación escrita, investigación para la mejora de la práctica	**TOTAL**
24 horas	2	2	2	2	32 horas
25 horas	2	2	1	2	32 horas
26 horas	2	1	1	2	32 horas

Nota. Las IIEE de educación secundaria con JEC, los profesores nombrados tienen una jornada laboral de treinta y dos (32) horas semanal-mensual, las cuales comprenden tanto las horas lectivas como las no lectivas, según la RVM N° 148-2023-MINEDU.

Tabla 2.
Actividades extracurriculares que complementan las sesiones de aprendizaje para IIEE JEC (contratados)

Sesiones de aprendizaje	Trabajo colegiado de áreas curriculares	Trabajo colegiado de tutoría	Atención a estudiantes y familias	Elaboración/reajuste de materiales educativos, análisis de evidencias de aprendizaje de los estudiantes y retroalimentación escrita, investigación para la mejora de la práctica	**TOTAL**
24 horas	2	1	1	2	30 horas
25 horas	1	1	1	2	30 horas
26 horas	1	1	1	1	30 horas

Nota. En el caso de las plazas orgánicas vacantes y las plazas eventuales de profesor en IIEE de JEC, la jornada laboral es de treinta (30) horas pedagógicas semanal-mensual, las cuales comprenden tanto las horas lectivas como las no lectivas, según la RVM N° 148-2023-MINEDU.

Como se observa en la normativa, el trabajo colegiado no se limita a las áreas curriculares, sino que se extiende a la tutoría, reafirmando la prioridad que el Minedu otorga a la reflexión sostenida y la toma de decisiones oportuna (MBDD, competencia 8, desempeño 36). En conclusión, si bien existen progresos significativos en la participación, el reto actual reside en transitar de un cumplimiento administrativo hacia una planificación estratégica que garantice el uso efectivo de las horas extracurriculares en beneficio del progreso académico de los escolares.

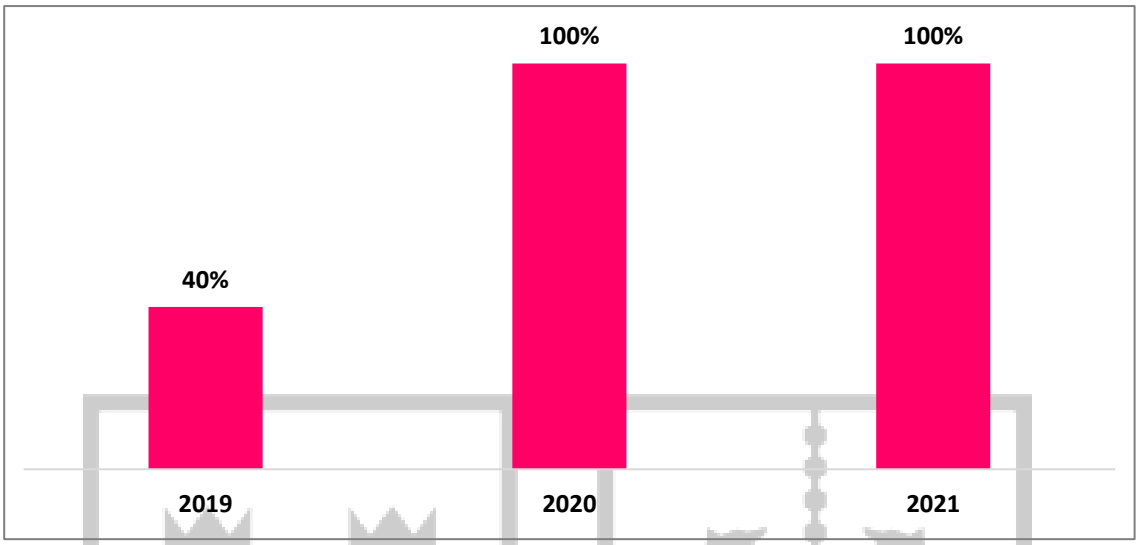


Figura 6. Participación de docentes en comunidades profesionales de aprendizaje durante el periodo 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 02: Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente. Los datos proceden del acta de conformación de la comunidad de interaprendizaje y la RD de reconocimiento de la comunidad de interaprendizaje.

3.3.2.4. Gestión e implementación de proyectos de innovación educativa.

Con el objetivo de reorientar la práctica formativa habitual hacia metodologías más efectivas que promuevan aprendizajes significativos, el MINEDU y diversas instancias descentralizadas han impulsado la formulación de planes de investigación educativa y gestión escolar. Estas iniciativas se fundamentan en la experiencia directa y el contexto del personal directivo y docente. En este sentido, el estudio pedagógico se define como un proceso metódico de exploración en el campo educativo, cuyo propósito central es generar conocimiento sobre los procesos de formación, así como sobre las metodologías empleadas en el aula. Este ejercicio conlleva la recopilación y el análisis de datos para optimizar la calidad educativa y contribuir al diseño de estrategias más eficaces, cuyos resultados sirven de base para que docentes y gestores tomen decisiones informadas que transformen los sistemas educativos (Santamaría, 2019).

En este marco, la promoción de proyectos de innovación y gestión escolar ha sido un eje de las políticas locales de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL). No obstante, la implementación efectiva presenta desafíos críticos, como lo detalla el especialista entrevistado:

> La UGEL todos los años, desde iniciada las labores escolares y la interacción en proceso formativos con directores y docentes, ha promovido la formulación e implementación de

> proyectos de innovación educativa, que incluso nos ha permitido ocupar uno que otro podio en los diferentes concursos promovidos por el MINEDU, DRE y la FONDEP. Quizá una de las más recordadas sea la presentada por una IE rural considerada una de las más alejadas de la provincia. Pero sinceramente son pocos los directores y docentes que se presentan en este tipo de concursos porque no hay una cultura de investigación: casi todos viven ajenos a la problemática educativa local y a la realidad nacional (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

A pesar de los esfuerzos de difusión y asesoramiento técnico brindados por la UGEL, la investigación pedagógica aún no se consolida como un elemento intrínseco de la cultura magisterial. Se percibe que la presentación de estudios suele responder más a una exigencia administrativa que a una iniciativa propia por proponer formas disruptivas de atención educativa. En consecuencia, se advierte una carencia de investigaciones rigurosas que emerjan de la experiencia del docente rural, quien, en diversos casos, mantiene una práctica pedagógica tradicional y rutinaria. Esta situación revela cierta resistencia frente a las nuevas dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, sugiriendo además que el liderazgo pedagógico requiere fortalecer la promoción de proyectos basados en la realidad local como alternativas de mejora institucional.

En la IE de referencia, se evidencia una carencia estructural en la formulación de proyectos de investigación. Los resultados del instrumento cuantitativo indican que durante el periodo 2019-2021 no se identificaron trabajos formales de innovación. A pesar de ello, el discurso docente sugiere la aplicación de acciones aisladas en el aula: “Mejoramos nuestra competencia oral en la segunda lengua a través de los juegos verbales (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

A partir de este testimonio, se deduce que, si bien se implementan acciones de mejora, estas no llegan a formalizarse como proyectos de aprendizaje estructurados. La estrategia mencionada se orientó a fortalecer la comunicación oral en castellano como segunda lengua, dada la naturaleza bilingüe de la comunidad, cuya lengua materna es el quechua variante Chanka. Sin embargo, la ausencia de registros sobre los resultados obtenidos o de otros proyectos en el último quinquenio evidencia que estas actividades se realizan de forma esporádica. Así, la innovación se limita a ensayos aislados de mejora pedagógica y no a la validación científica ni a la participación en certámenes de

innovación como los promovidos por el FONDEP o las Buenas Prácticas Docentes (BPD) del MINEDU.

3.3.2.5. Implementación y cobertura de la evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica oportuna constituye una práctica fundamental del desempeño docente, ya que permite identificar los conocimientos previos, necesidades, intereses, características socioculturales, contexto y nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes. Esta información resulta clave para la formulación de una planificación curricular pertinente, que oriente adecuadamente la práctica pedagógica y contribuya al logro de aprendizajes de calidad. Bajo esta premisa, el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), promovido por el Ministerio de Educación, establece en la competencia 1, desempeño 1, la importancia de conocer las características individuales y colectivas de los estudiantes, así como sus necesidades educativas y etapas evolutivas, con el propósito de desarrollar capacidades de alto valor.

Para ello, el docente emplea diversos instrumentos y estrategias de evaluación, tales como los kits de evaluación de Matemática y Lectura, las fichas de evaluación diagnóstica del MINEDU, la revisión de actas de evaluación de años anteriores, el análisis de portafolios y evidencias de aprendizaje, la generación de situaciones evaluativas y la valoración de carpetas de recuperación, entre otros documentos. Estas acciones permiten al docente contar con una visión integral y objetiva de la situación real de aprendizaje de los estudiantes.

En el año 2019, este proceso se implementó únicamente en las áreas de Comunicación y Matemática, utilizando los kits de evaluación del MINEDU, con una participación del 11% de los estudiantes de segundo grado. En 2020, la evaluación diagnóstica se amplió a cuatro áreas curriculares, alcanzando una participación del 22% de los estudiantes. Finalmente, en 2021, se logró por primera vez la participación del 100% de los estudiantes, desde primero hasta quinto grado, en todas las áreas curriculares.

Si bien en los primeros años no se contó con una evaluación diagnóstica plenamente objetiva que reflejara con precisión el nivel de desarrollo de las competencias de los escolares, este proceso permitió establecer una línea de base relevante para la

elaboración de una planificación curricular diversificada, acorde con las particularidades, necesidades y contextos de los estudiantes, en concordancia con el enfoque por competencias y los principios de la evaluación formativa.

3.3.2.6. Formulación y contextualización de la planificación curricular.

La planificación es definida por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2021) como un proceso de anticipación, organización y toma de decisiones sobre las actividades que permiten generar aprendizajes significativos. Este proceso considera las habilidades, necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes dentro de su marco sociocultural. Requiere, además, de una articulación colegiada entre docentes, fundamentada en los hallazgos de la evaluación diagnóstica. Bajo esta premisa, se observó que en 2019 los docentes de la institución educativa elaboraron sus programaciones curriculares al 100%; no obstante, este trabajo se realizó de manera aislada y descontextualizada, sin responder a las necesidades de aprendizaje identificadas ni a las problemáticas del entorno.

En el año 2020, ante la implementación de la estrategia nacional "Aprendo en Casa", se adoptaron las experiencias de aprendizaje facilitadas por el MINEDU. Sin embargo, solo el 20% de los docentes logró contextualizar, adaptar y adecuar estos recursos a la realidad de sus estudiantes. Para el año 2021, gracias a las asistencias técnicas brindadas por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) en materia de diversificación y evaluación formativa, la cifra de docentes que formularon planificaciones contextualizadas ascendió al 50%. A pesar de este avance, un sector del profesorado mantuvo una dependencia de materiales no oficiales circulantes en redes sociales, los cuales carecían de pertinencia territorial. Ante ello, el ente rector enfatizó el retorno a los documentos oficiales de gestión pedagógica: Programación Anual, Unidades Didácticas (proyectos y módulos) y Sesiones de Aprendizaje, elaboradas de forma colegiada.

A partir de lo expuesto, se infiere que, si bien existe un avance progresivo en la diversificación curricular, persisten desafíos técnicos críticos en la práctica docente. Estas debilidades se manifiestan, en primer lugar, en el diseño de la unidad didáctica y sesiones de aprendizaje, específicamente en la formulación de situaciones significativas y la

alineación de los propósitos de aprendizaje con la priorización de necesidades reales y la precisión de desempeños. En segundo lugar, se observan dificultades en la secuenciación de sesiones y en la planificación de actividades que respeten los procesos pedagógicos y didácticos de cada área. Estas últimas deben estar centradas en el estudiante y orientadas al desarrollo de habilidades de orden superior, tales como el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico. Finalmente, la elaboración de criterios e instrumentos de valoración bajo el enfoque de la evaluación formativa constituye todavía una tarea pendiente para consolidar una planificación coherente y pertinente a la realidad rural.

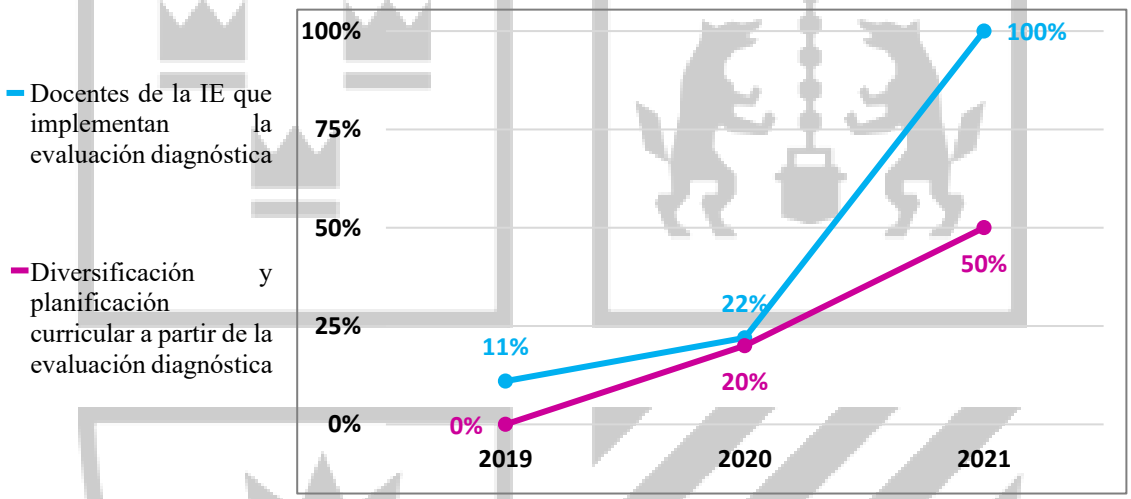


Figura 7. Implementación de la evaluación diagnóstica y formulación de la planificación curricular durante el periodo 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 02: Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente. Los datos proceden de las fichas de monitoreo de la IE y la UGEL.

3.3.2.7. Metodología educativa en el proceso de mediación.

Los procesos de monitoreo realizados por la UGEL y la institución educativa evidencian que uno de los principales problemas de la educación rural es la limitada utilización de métodos, técnicas, procedimientos y estrategias de enseñanza diversificadas, acordes con la heterogeneidad y pluralidad del estudiantado. Con frecuencia, los docentes recurren a enfoques metodológicos tradicionales, centrados en el protagonismo del docente y en la transmisión de contenidos teóricos, lo que reduce la funcionalidad y aplicabilidad de los aprendizajes.

De acuerdo con los resultados del instrumento cualitativo aplicado en la IE, en el año 2019 solo el 10% de los docentes incorporó algunas estrategias metodológicas innovadoras orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En 2020, el nuevo

escenario educativo generado por la emergencia sanitaria obligó a replantear las prácticas pedagógicas y a implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje a distancia mediante el uso de plataformas virtuales, aplicativos, redes sociales y otros recursos tecnológicos que permitieran mantener la interacción pedagógica. No obstante, durante este periodo, apenas el 20% de los docentes intentó aplicar alguna metodología orientada a optimizar los procesos formativos en un contexto adverso.

En 2021, con el retorno progresivo a la presencialidad, se fue consolidando la modalidad de aprendizaje híbrido o aula invertida, que integró espacios presenciales y virtuales. Si bien esta modalidad no resultó novedosa, su implementación fue necesaria y contó con el apoyo de recursos tecnológicos, con el propósito de prevenir la deserción escolar. El fortalecimiento de la autonomía del estudiante y la mejora en el manejo de entornos virtuales permitieron que aproximadamente el 50% de los docentes experimentara con metodologías activas orientadas al desarrollo de habilidades como la comunicación, la argumentación, la cooperación, la innovación, la creatividad, el razonamiento y el pensamiento crítico. Aunque no se evidenciaron mejoras significativas en los resultados de aprendizaje, este proceso sentó las bases de una transformación gradual de la práctica pedagógica, alineada con el enfoque de bienestar estudiantil promovido por el Ministerio de Educación en el marco de la denominada Nueva Escuela.

Sin embargo, la problemática identificada trasciende el aspecto metodológico, pues los monitoreos también revelan dificultades significativas en el dominio del enfoque por competencias, la didáctica de las áreas curriculares y el conocimiento de teorías y prácticas formativas contemporáneas, tal como lo señala el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), desempeño 3. Estas limitaciones pueden ser superadas mediante el desarrollo de proyectos de estudio e investigación pedagógica desde la propia práctica docente, promoviendo procesos de reflexión crítica y mejora continua.

3.3.2.8.Producción y aprovechamiento pedagógico de materiales y recursos TIC.

Los materiales educativos se definen como dispositivos diseñados con intención pedagógica y creatividad para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es responsabilidad del docente adecuarlos, adaptarlos o diseñarlos en función de los requerimientos y afinidades de los estudiantes. Debido a la complejidad que conlleva su

creación, se observa que diversos maestros no los elaboran de manera constante, recurriendo habitualmente a recursos disponibles en redes sociales o a los proporcionados de forma estandarizada por el Ministerio de Educación.

En la presente investigación se identificó que, en 2019, solo el 25% de los educadores elaboraba ocasionalmente sus propios materiales. Para el año 2020, este porcentaje se incrementó al 30% ante la necesidad de sostener el servicio educativo a distancia. Estos recursos, predominantemente digitales, se distribuyeron mediante WhatsApp y otras aplicaciones de mensajería; sin embargo, la baja cobertura de red y el uso limitado de las herramientas tecnológicas impidieron que influyeran significativamente en los logros de aprendizaje.

Durante el 2021, el 60% de los docentes, con el soporte de los Formadores Tutores, optimizó la producción de materiales digitales como presentaciones, videos breves, audios y pódcast. Pese a este avance, el esfuerzo no se sostuvo en el tiempo, ya que, con el retorno progresivo a la presencialidad, se retomó el uso de materiales tradicionales con menor impacto pedagógico. El Marco de Buen Desempeño Docente, en su competencia 4 y desempeño 23, resalta precisamente la importancia del uso de recursos tecnológicos diversos y accesibles para consolidar los aprendizajes, lo cual debe ser una práctica permanente y no coyuntural (MBDD, 2012).

La producción de material didáctico está condicionada por múltiples factores técnicos y logísticos. Al consultar al personal docente sobre las principales dificultades en este proceso, se manifestó lo siguiente: “Falta de materiales y recursos para su adecuada elaboración según los requerimientos de formación de los educandos (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

Sobre la base de esta evidencia, se infiere que la elaboración sostenida de recursos requiere de insumos básicos que no siempre son provistos de manera suficiente por el Estado. Esta carencia obliga al docente a gestionar recursos propios, acudir a instituciones aliadas o, en última instancia, recurrir al apoyo económico de las familias. Para revertir esta situación, resulta imperativo que el presupuesto público garantice la adquisición y distribución oportuna de materiales que estimulen la creatividad docente en la creación de folletos, infografías, manuales y guías adaptadas a la realidad rural.

El desafío no reside únicamente en la producción de materiales alineados a la diversidad del alumnado, sino también en el dominio de su propósito pedagógico. Los resultados del monitoreo evidencian que la mayor dificultad radica en el manejo de aplicativos y utilitarios del gestor de contenidos de las tabletas electrónicas; herramientas que, al no ser plenamente interiorizadas, han caído en desuso. Mientras que en 2019 solo el 10% de los maestros hacía un uso pertinente de estos recursos, para el 2021 la cifra ascendió al 50% gracias al acompañamiento técnico. No obstante, la falta de mantenimiento y la nula cobertura de red en la zona rural han neutralizado estos avances. En definitiva, el fortalecimiento del uso de materiales y recursos tecnológicos en la mediación de aprendizajes enfrenta brechas estructurales que la política de atención pedagógica rural aún debe resolver de manera integral.

3.3.2.9. Evaluación formativa: del enfoque teórico a la práctica pedagógica.

Previo al periodo de emergencia sanitaria, el empoderamiento del enfoque por competencias y la evaluación formativa por parte del profesorado se encontraba en una etapa incipiente, por lo que los resultados de la implementación del CNEB eran limitados. En ese contexto, predominaba la evaluación sumativa, ejecutada al finalizar experiencias de aprendizaje basadas en campos temáticos preestablecidos por el docente. En consecuencia, la generación de evidencias tangibles e intangibles, producto de desafíos concertados entre el estudiante y el docente, era escasa.

El diagnóstico revela que, en 2019, la gestión de evidencias —productos y actuaciones— para una retroalimentación oportuna era prácticamente inexistente. Sin embargo, en 2020, la estrategia Aprendo en Casa y las acciones formativas de las instancias descentralizadas del Minedu exigieron la gestión de estas evidencias como eje central de la mediación. El aprovechamiento del error constructivo permitió una comprensión más profunda de la evaluación formativa, logrando que el 99% de los maestros incorporara la gestión de evidencias como insumo clave para el proceso de retroalimentación.

No obstante, los monitoreos realizados a través de la plataforma SIMON evidenciaron que el 85% de los docentes presentaba dificultades para retroalimentar

debido a una comprensión limitada de su impacto en el aprendizaje; solo el 15% ejecutaba esta acción con efectividad. Para el año 2021, esta cifra mostró una mejora relativa, alcanzando un 25% de docentes que retroalimentaban a sus estudiantes basándose en evidencias de aprendizaje. Pese a este incremento, la calidad y pertinencia del proceso continúan siendo desafíos institucionales pendientes.

Al respecto, el CNEB 2017, en su capítulo VII, establece que los docentes deben elaborar, de manera participativa, instrumentos de evaluación con criterios claros que permitan a los estudiantes comprender el objeto, el método y la finalidad de su evaluación. Estos instrumentos deben ser compartidos con anticipación a los alumnos e informados a los padres de familia para transparentar las expectativas de aprendizaje. Sin embargo, se ha identificado que los maestros encuentran dificultades para diseñar de forma autónoma y sostenida estos instrumentos, recurriendo frecuentemente a recursos estandarizados de redes sociales o comunidades virtuales, lo que evidencia un bajo empoderamiento en el uso de estándares y desempeños para la formulación de criterios.

En cuanto a la evolución técnica de estos recursos, en 2019 la formulación de instrumentos era rudimentaria, con solo un 10% de docentes involucrados y sin criterios claros de evaluación. Con el despliegue del CNEB, un 40% de los maestros comenzó a ensayar disposiciones para la valoración de competencias. Ante estos resultados, las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) organizaron capacitaciones virtuales que permitieron que, en 2021, más del 50% de los docentes formulara y utilizara instrumentos de manera pertinente para identificar el progreso del alumnado y fortalecer la retroalimentación.

En síntesis, si bien se identifican avances cuantitativos significativos en la transición hacia una evaluación con enfoque formativo, la calidad de su implementación técnica permanece como una tarea pendiente en la gestión pedagógica institucional. Persiste la necesidad crítica de fortalecer la competencia docente en el diseño de situaciones significativas auténticas y en el uso de juicios de valoración técnica para la construcción de instrumentos de evaluación. Asimismo, resulta imperativo institucionalizar la comunicación oportuna de los criterios de evaluación a los estudiantes y sus familias, garantizando que el proceso de retroalimentación trascienda la mera

gestión de evidencias y se convierta en un motor real para la autonomía y la mejora de los aprendizajes en el entorno rural.

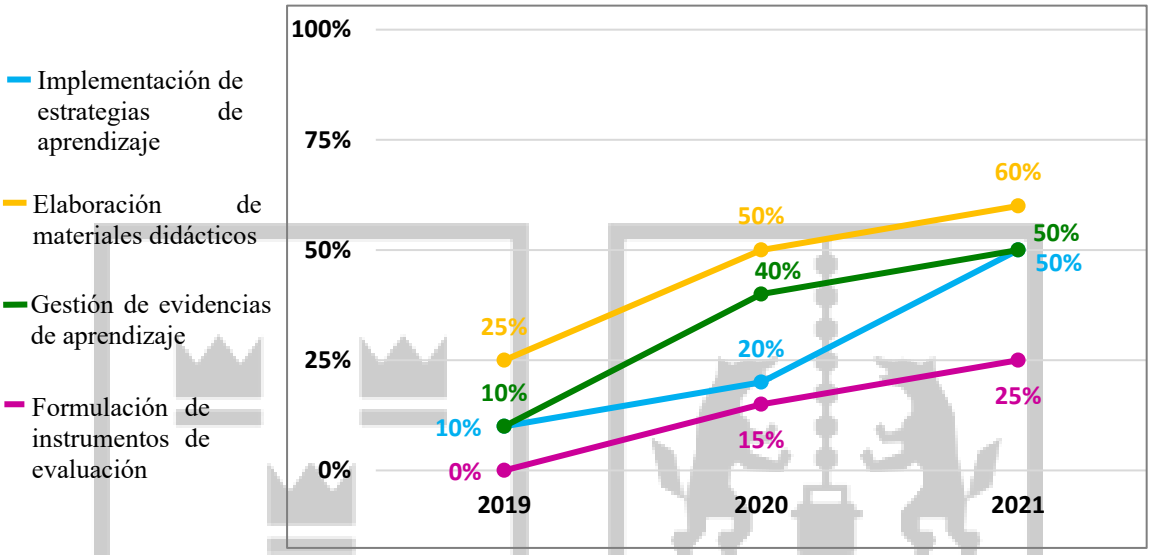


Figura 8. Implementación de la evaluación formativa y estrategias nuevas de enseñanza y aprendizaje durante el periodo 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 02: Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente. Los datos proceden de la Ficha de monitoreo del desempeño docente en el aula.

3.3.2.10. Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica docente.

El monitoreo, el acompañamiento, la supervisión y el seguimiento permiten identificar oportunamente los requerimientos formativos de los docentes. Esto facilita que, mediante capacitaciones, orientaciones y talleres, los maestros optimicen su desempeño en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hasta el año 2019, las Instituciones Educativas (IIEE) programaban una visita trimestral por docente; sin embargo, estas no se cumplían debido a la carga administrativa de los directores. Por ejemplo, la institución de referencia programó en su Plan de Monitoreo y Acompañamiento tres visitas anuales por docente, pero solo logró monitorear en una ocasión a diez de ellos utilizando instrumentos elaborados por la propia entidad. En aquel periodo, las rúbricas de desempeño docente eran poco conocidas y su manejo por parte de directivos y coordinadores era incipiente. Solo la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) aplicó estos instrumentos en más de una oportunidad a una muestra reducida de docentes. En consecuencia, no se evidenciaba un acompañamiento sostenido que impulsara al maestro a reflexionar y redireccionar oportunamente su práctica pedagógica en el aula.

Con el fortalecimiento del Sistema de Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico (SIMON) durante la pandemia, esta situación mejoró. La automatización de los resultados generó evidencias sobre distintas habilidades y programas, lo que facilitó la toma de decisiones oportunas en las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED). Asimismo, permitió la programación de estrategias de autofortalecimiento docente en las plataformas oficiales del Ministerio de Educación (MINEDU). En el 2020, la UGEL, en conjunto con la institución, monitoreó a diez docentes en dos oportunidades utilizando la ficha y el protocolo del sistema. Para el 2021, empleando la misma plataforma, los coordinadores lograron monitorear hasta en dos ocasiones a la totalidad de los docentes (16) de la institución. Este proceso permitió identificar necesidades formativas vinculadas a la interiorización del enfoque por competencias y la evaluación formativa, tal como lo manifiesta la directora de la entidad:

> La comunidad docente, en una ficha diagnóstica que se aplicó, señaló que deseaban fortalecerse sobre temas pedagógicos y que sean amenas y didácticas. Al acompañar la práctica docente, se evidencia que aún tienen limitaciones sobre el manejo del Enfoque por Competencias, aún hay dudas al respecto. Lo mismo que, en la elaboración de Experiencias de Aprendizaje, Instrumentos de Evaluación, Retroalimentación, etc. (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

Lo manifestado evidencia que el personal docente requiere fortalecerse en diversos aspectos pedagógicos, principalmente en lo relacionado al enfoque por competencias y la evaluación del aprendizaje. Además, sus demandas se vinculan con la planificación y contextualización de las experiencias de aprendizaje, la elaboración de instrumentos con criterios de valoración y la retroalimentación oportuna. Es pertinente notar que no menciona necesidades relacionadas con la mediación y el acompañamiento a los estudiantes, lo que sugiere que este proceso es el que los maestros han desarrollado con mayor solvencia. Al respecto, un docente añade que su prioridad es: "Evaluar el proceso de los aprendizajes para la retroalimentación oportuna de los estudiantes y contextualizar su enseñanza" (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

Lo anterior confirma que persisten dificultades con la competencia 2 y el desempeño 7 (contextualización del diseño de la enseñanza), así como con la competencia 5 y los desempeños 26 y 27 (elaboración de instrumentos de evaluación y retroalimentación) del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Tanto el monitor

como el monitoreado coinciden en que la principal necesidad formativa identificada en los procesos de acompañamiento se vincula más con la planificación y la evaluación que con la mediación.

En la actualidad, el proceso de monitoreo en las II. EE. de Jornada Escolar Regular (JER) y Jornada Escolar Completa (JEC) se ha consolidado mediante la plataforma SIMON. El número de visitas por coordinador con aula a cargo se ha incrementado a ocho por docente al año, mientras que los directivos sin aula a cargo realizan tres monitoreos anuales por docente, siguiendo protocolos que profesionalizan la estrategia. Se evidencia un interés del MINEDU por mejorar el monitoreo y acompañamiento al docente en servicio, reconociéndolo como una vía fundamental para optimizar el ejercicio profesional y, directamente, la formación de los estudiantes.

3.3.2.11. Implementación y difusión del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB).

La implementación y difusión gradual del CNEB inició en el año 2018 mediante la Resolución Ministerial N° 124-2018-MINEDU, titulada "Disposiciones para la ejecución del Currículo Nacional de la Educación Básica en el año 2018". Posteriormente, en el 2019, se establecieron las líneas de acción para su consolidación a través de la Resolución Viceministerial N° 024-2019-MINEDU, dirigida a los actores educativos para orientar el diseño, puesta en práctica, análisis y valoración del currículo.

La presente investigación halló que, en el 2019, solo el 15% de los docentes implementaba métodos de enseñanza y aprendizaje alineados con los enfoques del CNEB. Esta cifra resulta comprensible dado que su ejecución formal había iniciado apenas un año antes. A pesar de la intensificación de los procesos formativos en el 2020, solo se identificó a un 20% de docentes que ejercían su labor bajo el enfoque por competencias y la evaluación formativa. Para el 2021, este porcentaje experimentó un incremento del 10%, alcanzando un 30% de docentes que orientaban su práctica según los enfoques curriculares vigentes. Es importante precisar que, desde la publicación de este documento en el 2016, se ha enfatizado en el desarrollo de competencias como una alternativa de mejora educativa para la vida, fundamentada en los enfoques pedagógicos cognitivo y socioconstructivista de Piaget y Vygotsky.

Si bien la estrategia de difusión durante los años 2018 y 2019 fue adecuada y oportuna para toda la comunidad educativa, se presentaron dificultades críticas en el proceso de implementación. La emergencia sanitaria por la COVID-19 obstaculizó su adopción debido a las exigencias de la educación a distancia. Con el retorno gradual a la presencialidad, se retomaron las acciones de difusión; no obstante, se observó una tendencia en los docentes a retornar a formas tradicionales de enseñanza. Ante este escenario, las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) han intensificado las acciones formativas y los procesos de monitoreo para garantizar que el ejercicio docente guarde coherencia con el enfoque propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU). Al respecto, el especialista de la UGEL señala:

> El proceso de implementación del CNEB se vio interrumpido por la aparición súbita de la pandemia. Ya se había dado un gran paso que se reflejaba en la optimización de la enseñanza en las evaluaciones estandarizadas. Pero estos nuevos acercamientos con directores y docentes indican que hemos vuelto a la práctica pedagógica tradicional y eso es preocupante. Nuevamente trataremos de enrumbar el camino mediante microtalleres descentralizados (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

Los hallazgos del estudio evidencian que una amplia mayoría de docentes continúa laborando bajo esquemas tradicionales, lo cual repercute significativamente en los aprendizajes de los estudiantes. Las acciones formativas y reflexivas no han logrado modificar sustancialmente las estructuras mentales de directivos y docentes. Los últimos resultados de los monitoreos realizados por la UGEL confirman que más del 90% de los docentes no incorpora el enfoque por competencias ni la evaluación formativa en sus métodos de enseñanza.

Una forma inmediata de identificar si un docente desarrolla su sesión conforme al Capítulo VI del CNEB, referido a las orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias, es verificar si diseña situaciones de aprendizaje que partan de la realidad y representen retos auténticos. Estos deben permitir al estudiante movilizar capacidades para resolver problemas de manera ética y pertinente. Sin embargo, se han identificado vacíos en la comprensión del Capítulo VII, "Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula". Este apartado establece que el docente debe comprender la competencia a evaluar, analizar el estándar de aprendizaje del ciclo, diseñar situaciones

significativas, utilizar criterios de evaluación para elaborar instrumentos, comunicar a los estudiantes los criterios y propósitos, valorar el desempeño actual basados en evidencias y brindar retroalimentación para cerrar la brecha entre el nivel actual y el esperado.

En la institución de referencia, solo algunas de estas orientaciones se aplican efectivamente. Hasta el 2019, solo un 10% del personal educativo seguía estos enfoques; cifra que ascendió al 15% en 2020 y al 25% en 2021. A pesar de las ofertas formativas certificadas y la difusión en redes y comunidades de aprendizaje, no se ha logrado un empoderamiento total del magisterio, especialmente en entornos rurales. Se concluye que, aunque los docentes han tenido acceso a la lectura del CNEB, aún persiste una brecha entre el conocimiento teórico y la capacidad de ponerlo en práctica para una interiorización significativa.

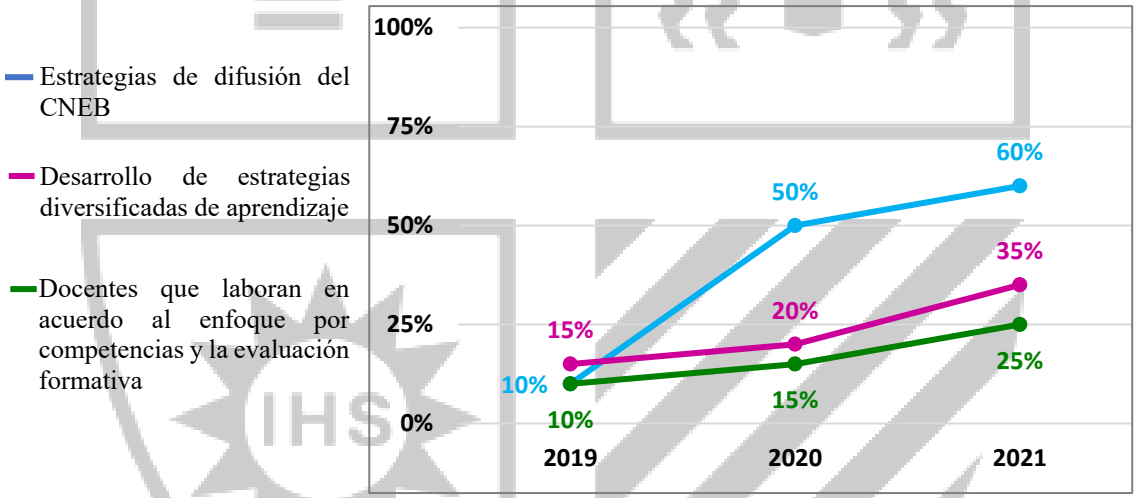


Figura 9. Atención diversificada a estudiantes y difusión del CNEB durante el periodo 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 02: Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente. Los datos proceden de las fichas de monitoreo docente a la práctica pedagógica en el aula y del reporte SIMON.

3.3.2.12. Acciones formativas para docentes desarrolladas por la IE.

Los procesos de monitoreo a la práctica pedagógica en el aula han permitido identificar diversas necesidades formativas. Se observa que incluso las nuevas generaciones de educadores presentan carencias respecto a los enfoques pedagógicos vigentes. El problema central no parece radicar en la insuficiencia de la oferta formativa, sino en la limitada predisposición de algunos docentes para aplicar estas nuevas metodologías de trabajo.

Asimismo, se ha detectado que una parte del profesorado no ha desarrollado plenamente las competencias transversales necesarias para desenvolverse en entornos virtuales y gestionar información de manera autónoma. Al igual que los estudiantes, muchos docentes aún mantienen una relación de dependencia hacia agentes externos que los orienten y capaciten constantemente.

En cuanto a la gestión institucional, se ha identificado que las Instituciones Educativas (II. EE.) promueven recursos para acciones formativas de manera ocasional, delegando usualmente esta responsabilidad a la UGEL. Por ejemplo, en 2019, la institución programó tres actividades formativas, de las cuales se cumplieron dos. En 2020, debido a la coyuntura sanitaria, se desarrollaron tres capacitaciones virtuales con el soporte de la UGEL. Para el año 2021, gracias al apoyo de organizaciones no gubernamentales como Horizonte y New Vision, se ejecutaron cuatro actividades formativas adicionales.

No obstante, el número de intervenciones formativas gestionadas directamente por las II. EE. resulta insuficiente, considerando que estas son las instancias llamadas para priorizar acciones que impacten en la mejora de los aprendizajes. Diversos factores limitan el cumplimiento de este compromiso. Por su parte, la UGEL ha cumplido con facultar a los educadores en aspectos relacionados con los procesos de enseñanza; sin embargo, existe la percepción de que estas capacitaciones no siempre satisfacen las expectativas, generando en ocasiones confusión debido a que los propios facilitadores no estarían plenamente empoderados del enfoque. Al consultar sobre las estrategias para revertir esta realidad, los docentes suelen recurrir a la solicitud de mayor asistencia técnica:

> Oportuna dotación de los materiales, talleres y capacitaciones; acompañamiento de los especialistas por parte de la UGEL y consideración en cuanto a los documentos administrativos ya que hay lugares que no cuentan con accesibilidad a internet o falta de fluido eléctrico (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

Esta respuesta evidencia que la mejora de las estrategias formativas requiere considerar aspectos fundamentales como la dotación oportuna de recursos pedagógicos en contextos desfavorables. De manera subyacente, el docente solicita garantizar la

cobertura de red para participar en las estrategias de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED). Asimismo, se advierte sobre la excesiva carga administrativa que impide priorizar la atención pedagógica; un mayor trámite documentario no se traduce necesariamente en una atención de calidad.

Uno de los propósitos de la política de atención pedagógica para poblaciones rurales es que, al 2024, el 40% de los maestros alcance un nivel satisfactorio en su desempeño, proyectando un 70% para el 2030. Sin embargo, la presente investigación demuestra que, hasta el momento, solo un 30% de los docentes ha logrado ubicarse en dicho nivel, lo que revela un avance parsimonioso de este indicador. Las dificultades en la consecución de este objetivo se atribuyen, principalmente, a la complejidad del enfoque por competencias y a la persistencia de un sector del magisterio en prácticas tradicionales de corte conductista, centradas en la transmisión, acumulación y reproducción de información.

Superar este nudo crítico requiere de una generación de docentes con habilidades de adaptabilidad ante los cambios sociales, pedagógicos y ambientales; profesionales con vocación, idealmente provenientes de la propia comunidad rural, que comprendan y apliquen los nuevos enfoques educativos. Esta identidad territorial permitiría una mediación pedagógica con pertinencia cultural, reduciendo las resistencias al cambio y cerrando la brecha entre la teoría del enfoque por competencias y la práctica en el aula. En última instancia, el fortalecimiento del desempeño docente en la ruralidad no solo depende de la capacitación técnica, sino de una revalorización del rol magisterial como agente de transformación social profundamente vinculado a la realidad de sus estudiantes.

3.3.2.13. Implementación del Programa de Atracción y Retención Docente.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (MINEDU, 2018), se proyecta que, al año 2030, el 40% de los profesionales que laboran en el ámbito rural accedan a los beneficios del Programa de Atracción y Retención Docente, con la finalidad de promover la excelencia en la enseñanza mediante procesos de especialización pedagógica y asegurar la permanencia de docentes calificados en las instituciones educativas rurales, con dedicación a tiempo completo. No obstante, en la práctica, se evidencia un

desconocimiento generalizado respecto a los beneficios integrales del programa por parte del magisterio.

Entre los incentivos más reconocidos por los docentes se encuentra el bono de atracción a la Carrera Pública Magisterial por ingreso en el tercio superior en el concurso de nombramiento docente (S/ 18 000), así como las asignaciones por laborar en zonas rurales: ruralidad tipo 1 (S/ 500), tipo 2 (S/ 100) y tipo 3 (S/ 70). Asimismo, se consideran las bonificaciones por certificación en dominio de lengua originaria (S/ 50) y por desempeño en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe – EIB (S/ 100). Si bien el 100% de los docentes que laboran en zonas rurales accede a estas asignaciones, estas resultan insuficientes para generar un impacto significativo en la mejora del desempeño docente. En consecuencia, se observa una limitada predisposición al cambio pedagógico, manteniéndose prácticas tradicionales que no favorecen avances sustantivos en los aprendizajes de los estudiantes del ámbito rural.

Hasta la fecha, el Estado no ha logrado garantizar recursos suficientes ni un acompañamiento integral que permita asegurar una educación de calidad con docentes comprometidos a tiempo completo. Los incentivos económicos y profesionales existentes son limitados y poco atractivos, lo que dificulta la captación de profesionales altamente calificados para el sector educativo rural. Diversos estudios señalan que aproximadamente el 70% de los trabajadores de la educación requieren fortalecer sus competencias profesionales para desempeñarse de manera efectiva, situación que se agudiza en contextos rurales caracterizados por mayores desafíos geográficos y sociales.

Asimismo, no se evidencia un trabajo articulado entre el sector educativo y otras entidades del Estado para generar condiciones de bienestar que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los docentes rurales. Al respecto, el especialista de la UGEL señala las limitaciones que enfrentan las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) para la implementación del programa:

> No se puede ofrecer mucho debido al bajo presupuesto que se nos asigna. Además, los recursos ya se encuentran comprometidos para actividades específicas con metas presupuestales establecidas. La única manera de atraer a los docentes a las instituciones educativas rurales, especialmente a las más alejadas, es mediante la bonificación por ruralidad; sin embargo, ello no

> garantiza contar con los mejores profesionales. Sería necesario ofrecer condiciones mínimas como vivienda y alimentación, así como facilidades para que los docentes puedan visitar a sus familias. La asignación por ruralidad debería, por lo menos, duplicarse respecto a lo que actualmente se percibe. Sin apoyo adicional, es poco lo que se puede hacer (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

El testimonio recogido confirma que el Programa de Atracción y Retención Docente no logra captar profesionales idóneos en pedagogía para la atención diferenciada de estudiantes en contextos rurales, debido a que los beneficios ofrecidos no resultan suficientemente atractivos. La mayoría de los docentes manifiesta insatisfacción con sus condiciones laborales, principalmente por la ausencia de una vivienda adecuada, una alimentación balanceada y el acceso a equipamiento tecnológico con conectividad a internet. Esta situación genera una alta rotación docente y una escasa identificación con la comunidad educativa, evidenciándose una baja motivación para mejorar el desempeño profesional.

Adicionalmente, se evidencia una débil supervisión y control de la rotación docente, situación que propicia que profesionales con menor nivel de preparación opten por laborar en zonas alejadas, donde la presencia de la UGEL es limitada y la gestión directiva resulta permisiva. Como consecuencia, el contexto termina condicionando el desempeño del docente rural, configurándose prácticas pedagógicas individualistas, una escasa participación institucional y un limitado interés por la investigación y la mejora continua. En este sentido, la afirmación de un docente: “No participo en el programa” (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022) pone en evidencia un desconocimiento del Programa de Atracción y Retención Docente. Esta situación revela deficiencias en la difusión y en la implementación de la Política de Atención Educativa para Estudiantes de Ámbitos Rurales, cuya responsabilidad recae en las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED). En consecuencia, los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados demuestran que no se están alcanzando los indicadores previstos por año, lo que compromete el cumplimiento de los objetivos establecidos en dicha política pública.

En resumen, los hallazgos evidencian que, si bien existen esfuerzos por parte de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) para optimizar el desempeño

docente, persisten desafíos estructurales que limitan la implementación efectiva de metodologías activas, la adecuada gestión de evidencias de aprendizaje y la consolidación de una cultura de autoformación profesional. Estas dificultades se ven reforzadas por una débil implementación del Programa de Atracción y Retención Docente, cuyos incentivos resultan insuficientes para garantizar la permanencia de maestros calificados en los contextos rurales. En este sentido, se hace imprescindible fortalecer el acompañamiento pedagógico continuo, articulándolo con políticas integrales que aseguren condiciones laborales dignas, incentivos pertinentes y bienestar docente, de modo que se promueva no solo el desarrollo profesional, sino también el compromiso sostenido con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

3.3.3. OP 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales.

En este apartado se analizan los lineamientos del Objetivo Prioritario 03 (OP 03), el cual busca garantizar el curso pertinente de la trayectoria pedagógica de los estudiantes de nivel secundaria en contextos rurales. Este análisis aborda aspectos fundamentales como el acceso a las Formas de Atención Diversificadas (FAD) y la implementación de una atención pedagógica diferenciada. Asimismo, se examinan las estrategias orientadas a asegurar la continuidad educativa, incluyendo aquellas dirigidas a la población estudiantil en riesgo de exclusión y las acciones para la prevención de la deserción escolar.

De igual manera, se exploran las causas del atraso escolar y se discuten las intervenciones orientadas a evitar la repitencia, así como la progresión de los aprendizajes en los estudiantes del segundo grado de secundaria. También se evalúa la culminación satisfactoria de la trayectoria pedagógica desde el primer hasta el quinto grado, junto con la transitabilidad hacia la educación superior. Este análisis integral permitirá comprender cómo cada uno de estos lineamientos contribuye a asegurar una trayectoria educativa efectiva y equitativa para los escolares en entornos rurales.

3.3.3.1. Acceso y permanencia en las Formas de Atención Diversificadas (FAD).

Las FAD, constituyen modalidades y estrategias de formación diseñadas para atender a los estudiantes según sus necesidades y características socioculturales. Su implementación en diversos contextos garantiza una educación de excelencia con pertinencia cultural, considerando la complejidad del entorno rural. Estas formas de atención no solo aseguran el acceso, sino que promueven la continuidad y culminación satisfactoria de la educación básica. Bajo este enfoque, la institución educativa de referencia ha sido beneficiada con tres modelos fundamentales: la Jornada Escolar Completa (JEC), la Secundaria con Formación Técnica (SFT) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Si bien la educación es un servicio, el Estado tiene el deber de garantizar estas modalidades como un derecho fundamental, adaptándolas a las particularidades de los ciudadanos para consolidar el perfil de egreso y mejores oportunidades de desarrollo.

Al analizar los registros del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE), se observa que el acceso a estas modalidades (JEC, SFT y EIB) mantiene una tendencia estable. En el año 2019, se matricularon 147 estudiantes de primero a quinto grado; tras un traslado registrado durante el año, la cifra de cierre fue de 148 alumnos. Para el 2020, en el contexto de la emergencia sanitaria, la matrícula inicial fue de 152 estudiantes; a pesar de un traslado de salida, se registraron cinco nuevos ingresos, culminando el año con 156 escolares. En el 2021, la matrícula se mantuvo en 156 estudiantes y, tras la incorporación de tres alumnos nuevos sin registrarse traslados de salida, el año lectivo cerró con 159 escolares. Se deduce, por tanto, que no hubo un descenso escolar pese a la pandemia; al contrario, se evidenció un incremento progresivo en la matrícula, tal como lo corrobora el especialista de la UGEL:

> Estos últimos años no hemos tenido mucha deserción escolar pese al grado de pobreza de los entornos rurales. En el periodo de pandemia hemos tenido un 6% de estudiantes que no participaban o tenían participación intermitente. Caso curioso, incluso algunas instituciones se vieron favorecidas con el incremento de estudiantes que solicitaron sus traslados a nuestra provincia. Generalmente nuestra población estudiantil en secundaria bordea los 1500 estudiantes. Hay algunas instituciones con alerta roja por su baja población que disminuye no por deserción, sino por traslado o control de natalidad (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

Frente a esta situación, la UGEL ha realizado un trabajo articulado con autoridades y apoderados para sensibilizarlos sobre el riesgo que implica trasladar a los menores hacia la costa, lo cual debilita el derecho de otros estudiantes a concluir sus estudios en su propia comunidad. Según el especialista, aproximadamente el 96% de los estudiantes que inician el nivel secundario logran culminarlo con éxito, mientras que el 4% restante no lo consigue debido a factores económicos, embarazo precoz o inserción prematura en el mercado laboral.

Aunque se reconoce que en las zonas rurales del país persisten barreras para completar la trayectoria escolar, los hallazgos en esta jurisdicción indican un índice de abandono reducido (4%). Incluso durante la crisis sanitaria, la continuidad educativa no se vio afectada sustancialmente en términos de permanencia, aunque sí impactó en el desarrollo de los aprendizajes y en la profundidad de la mediación intercultural. Es relevante mencionar que la UGEL Víctor Fajardo gestiona instituciones con baja densidad estudiantil que están en riesgo de suspender servicios, no por deserción, sino por el descenso de la tasa de natalidad y la migración interna hacia otras regiones.

En conclusión, para asegurar la trayectoria de más del 96% de los estudiantes, la UGEL, las instituciones educativas, entidades privadas y padres de familia han implementado estrategias participativas y contextualizadas. El fortalecimiento de modelos como la EIB ha sido clave para esta retención; no obstante, el reto pendiente radica en atender al 4% de la población estudiantil que aún no logra concluir sus estudios satisfactoriamente, abordando las causas estructurales y socioeconómicas identificadas en el estudio.

3.3.3.2. Atención pedagógica diferenciada y respuesta a la diversidad en el aula.

Por naturaleza, el ser humano es un ser social que se desarrolla en colectividad; sin embargo, cada individuo posee características singulares que lo hacen único. Estas particularidades están configuradas por factores culturales, étnicos, políticos, económicos, psicológicos y cognitivos. Al ser sujetos distintos, el proceso de formación requiere una educación diferenciada que permita a cada estudiante ejercer una ciudadanía plena en concordancia con su identidad. En ese sentido, la atención diversificada no es

solo un principio pedagógico, sino una necesidad imperativa aplicable en todas las etapas del sistema educativo.

En los entornos rurales, donde las particularidades territoriales son muy marcadas, la atención educativa diversificada requiere un énfasis mayor. No obstante, se ha identificado que los docentes enfrentan serias dificultades para concretar este enfoque. La insuficiencia de materiales adecuados y una planificación que no siempre parte de una evaluación diagnóstica exhaustiva limitan este proceso. Los monitoreos al desempeño docente revelan una inclinación hacia la enseñanza homogeneizada, debido a que resulta más ágil y sencilla de ejecutar. Este desafío se agudiza al atender a estudiantes con necesidades educativas especiales o aquellos en riesgo de exclusión, lo que representa retos complejos que el docente afronta con los recursos limitados que posee. Como señala el docente entrevistado, es fundamental el dominio de teorías contemporáneas para responder a estos requerimientos específicos:

> La diversidad es parte de la realidad humana y social, por lo que debe ser el contexto desde el que se generen los modelos educativos partiendo de la concienciación de los maestros, conocer a los estudiantes, la educación activa y las teorías de las inteligencias múltiples (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

La atención a la diversidad exige modelos educativos que emanen del conocimiento profundo de la realidad social. Se requiere de profesionales especializados que comprendan el medio en el que intervienen; de lo contrario, la labor pedagógica se reduce a una actividad rutinaria que empobrece el ejercicio docente. Bajo esta premisa, se busca la implementación de la Escuela Activa y la aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples. Mientras la primera promueve la autonomía y el protagonismo del estudiante al llevar la teoría a la práctica, la segunda permite que el discente reconozca sus propias habilidades para utilizarlas de manera efectiva en su aprendizaje.

Lograr que los estudiantes que requieren mayor apoyo participen en condiciones de equidad exige habilidades que muchos docentes aún están en proceso de desarrollar. No se trata únicamente de atender demandas formativas, sino de potenciar el razonamiento y la creatividad mediante diversos formatos didácticos y la generación de situaciones significativas de aprendizaje, tal como lo establece la RVM N° 222-2021-

MINEDU. Asimismo, es fundamental promover un ambiente de respeto y autonomía que sustente el progreso educativo.

Respecto a los resultados de los monitoreos a la planificación curricular, se identificó que en 2019 solo el 10% de los docentes planificaba considerando las características individuales de los estudiantes; el 90% restante mantenía un enfoque tradicional y conductista de atención homogeneizada. Esta situación mostró una mejora relativa durante el primer semestre de 2020 ante las exigencias de la educación a distancia. Si bien la estrategia "Aprendo en casa" facilitó experiencias de aprendizaje, solo el 50% de los docentes logró contextualizarlas y adaptarlas. Ante esta debilidad, las instancias descentralizadas intensificaron las acciones formativas hacia finales de año. Para el 2021, se observó un mayor compromiso en la atención de estudiantes con riesgo de abandono y dificultades de aprendizaje, alcanzando un 60% de docentes que optimizaron su práctica de diversificación.

Sin embargo, los monitoreos más recientes de la práctica en aula evidencian un nuevo descenso en la proporción de maestros que atienden la diversidad, lo cual se atribuye a la complejidad técnica que supone esta especialización. La investigación concluye que este procedimiento pedagógico enfrenta serias barreras de implementación, derivadas principalmente de la insuficiencia de soporte estatal y la limitada participación de los padres de familia en el proceso formativo.

3.3.3.3. Implementación de estrategias para garantizar la trayectoria educativa.

Para asegurar la trayectoria educativa del alumnado matriculado, resulta imperativo garantizar una formación de excelencia que siente las bases para la culminación exitosa del recorrido en el sistema escolar. Es prioritario generar condiciones que fortalezcan los vínculos entre los discentes y la institución, así como establecer coordinaciones con la colectividad formativa para asegurar una matrícula oportuna. A través de un acompañamiento sostenido, se busca que los menores concluyan el año lectivo satisfactoriamente.

Antes de la emergencia sanitaria, no se observaba un seguimiento riguroso al cumplimiento de las responsabilidades de gestión; por ello, las estrategias orientadas a

garantizar la permanencia de los escolares no eran una prioridad. No obstante, durante la pandemia esta situación se revirtió ante la amenaza inminente de una alta deserción. La institución educativa de referencia, frente a esta coyuntura, programó en el 2020, seis estrategias que permitieron que un número mínimo de jóvenes abandonara sus estudios.

Además de la estrategia nacional Aprendo en Casa, destacó la adecuación de materiales educativos para los educandos de zonas altoandinas carentes de cobertura de red. Para el 2021, el número de intervenciones implementadas se ajustó a cinco debido al retorno progresivo a la semipresencialidad. La prioridad en dicho periodo fue el fortalecimiento del soporte socioemocional, orientado a promover el bienestar integral y generar condiciones motivacionales para el aprendizaje continuo. Al respecto, la directora de la institución resalta la articulación con diversos profesionales para consolidar los vínculos familiares:

> Estamos trabajando de manera articulada con el Comité TOE, las familias de los estudiantes y las autoridades locales. Así mismo, tenemos a la fecha un convenio con psicólogos voluntarios quienes de manera remota van a hacer acompañamiento socioemocional a nuestros estudiantes. Hay diversas problemáticas en la comunidad y ni qué decir al interior de cada familia. Además de los estilos de crianza que hoy en día, llevan adelante cada hogar que son muy disímiles; hay crianza: Negativa, positiva, democrática, permisiva, autoritaria; etc. No hay un modelo perfecto ni receta que se pueda compartir. Muchas familias han dejado de lado los valores ancestrales y/o comunales en la crianza de los menores influenciados por la migración permanente a contexto urbanos. Hay desde luego también abandono moral y económico; así como falta de monitoreo emocional de los padres a los hijos e hijas. Todo esto se ve reflejado en la escuela donde "todo explota". Hay muchas variables a tomar en cuenta para analizar y plantear estrategias (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

La autoridad manifiesta que la implementación de estas acciones es compleja debido a la diversidad y múltiples necesidades de los núcleos familiares. Una problemática latente es la erosión de la identidad y de los saberes ancestrales, especialmente en aquellos que migran y adoptan estilos de vida urbanos. Aunque las condiciones socioeconómicas resultan adversas, se realiza un trabajo articulado para que la población preserve sus costumbres y perciba la educación como una oportunidad de desarrollo.

En este escenario, el personal docente reconoce que el punto de partida para retener al alumnado es la relevancia de lo que se enseña; sin embargo, existe una brecha entre el reconocimiento teórico y la práctica en el aula. Al ser consultado sobre la estrategia principal para asegurar que el menor no abandone la escuela, el docente enfatiza la importancia de: “Planificar las actividades pedagógicas contextualizadas a partir de las necesidades de los estudiantes” (Docente, comunicación personal, julio de 2022).

Esta respuesta confirma que el profesorado identifica la contextualización como el motor principal para evitar el abandono escolar; sin embargo, en la práctica, este proceso aún se encuentra en una etapa inicial. El desafío actual no es solo diseñar documentos basados en un diagnóstico, sino lograr que la enseñanza en el aula responda verdaderamente a lo que el entorno rural exige. En ese sentido, asegurar que el alumnado permanezca en el sistema requiere que la escuela trascienda la planificación en el papel y pase a una acción pedagógica real. Esto implica tres frentes de trabajo urgentes: primero, mejorar las estrategias de enseñanza para que el aprendizaje sea útil y atractivo para el menor; segundo, establecer una alianza sólida y de respeto con los padres de familia; y tercero, que la escuela se apoye en un trabajo interdisciplinario para manejar los problemas familiares que afectan a los educandos. Solo así se podrá garantizar que el curso de la trayectoria educativa sea pertinente y no se vea interrumpido por factores externos.

3.3.3.4. Estrategias de atención a estudiantes en riesgo de abandono y prevención de la deserción escolar.

A nivel global, la interrupción prematura de la formación escolar constituye un problema con profundas repercusiones individuales y sociales. Factores económicos, académicos, familiares y motivacionales convergen en distintas etapas del desarrollo, limitando las oportunidades laborales y el crecimiento personal de los jóvenes. Por ello, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de implementar estrategias para la atención oportuna de los educandos en riesgo de abandono. Este esfuerzo se alinea con los compromisos de gestión escolar que buscan asegurar que el total del alumnado matriculado culmine satisfactoriamente el periodo lectivo.

Hasta el 2019, en la institución de referencia, las estrategias de prevención no se consideraban prioritarias debido a que la mayoría de los estudiantes finalizaba el año sin inconvenientes. No obstante, durante la pandemia, ante el riesgo de una deserción masiva, se promovieron actividades preventivas para asegurar la continuidad de los estudios. En el 2020, el esfuerzo conjunto del magisterio permitió que el 100% de los adolescentes culminara el año académico, superando las expectativas iniciales del 80%. Aunque la brecha digital y la falta de equipos tecnológicos dificultaron el logro de los aprendizajes esperados, se garantizó la permanencia de todos. En contraste, durante el 2021, cuatro estudiantes (3%) de cuarto y quinto grado optaron por no participar en las actividades de la estrategia Aprendo en Casa; sin embargo, bajo el marco normativo de las RR. MM. N° 432-2020 y N° 193-2020-MINEDU, estos menores accedieron a la Promoción Guiada. Hacia el 2022, mediante Carpetas de Recuperación y procesos de consolidación, lograron regularizar su trayectoria educativa.

La deserción o interrupción de estudios se interpreta como el abandono súbito de las labores escolares. Si bien las estadísticas en zonas rurales reportan altos índices de abandono por causas socioeconómicas, la presente investigación demuestra que en la institución analizada la tendencia es distinta. En 2019, los 147 matriculados concluyeron el año; en 2020, los 152 inscritos lograron lo propio pese a casos de participación intermitente; y en 2021, los 156 escolares consiguieron promover de grado. Como señala la directora, este logro es resultado de una gestión centrada en las necesidades de los menores:

> Fortalecer a la IE, como una escuela acogedora y democrática; procurando un clima escolar e institucional positivo; generando espacios de confianza y de diálogo. Hemos tenido casos de estudiantes con embarazo adolescente que han querido tirar la toalla y ya no participar en la escuela de sus procesos de aprendizaje; pero, las visitas a su familia, los diálogos con ellos para poder ver en qué, desde nuestras posibilidades como escuela, les podíamos apoyar. En resumen, no en la mirada de que "los estudiantes se adapten a la escuela, sino que la escuela se adapte a nuestros estudiantes" (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

Se ha identificado que en el último quinquenio no se registraron casos de repitencia escolar. Esta situación no responde únicamente al desempeño del alumnado, sino a decisiones estratégicas de la institución que identificó que la reprobación genera desmotivación y afecta la autoestima, derivando eventualmente en el abandono. Además,

el enfoque por competencias y la evaluación formativa recomiendan la retroalimentación inmediata para facilitar el tránsito hacia niveles superiores de desarrollo.

Este despliegue institucional fue prioritario para cimentar aprendizajes significativos. La escuela logró acoplarse a las diversas realidades de los adolescentes, un desafío complejo dado el desarrollo de la autonomía en esta etapa. En este proceso, la participación del entorno familiar fue determinante, tal como indica el docente entrevistado: "La sensibilización de los padres y los estudiantes resaltando la importancia de la educación" (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2026).

En última instancia, la formación se reafirma como un servicio fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo la paz, la tolerancia y el ejercicio de una ciudadanía activa como pilares para fortificar la democracia. Para el éxito de estas metas, el respaldo de los progenitores resulta vital; a mayor cohesión en el hogar, mayor garantía de éxito en la trayectoria de los hijos. La labor pedagógica adquiere su máximo potencial cuando existe un respaldo sólido del entorno, logrando que la comunidad perciba la enseñanza no solo como un proceso académico, sino como la oportunidad definitiva para que cada joven transforme su realidad y construya un proyecto de vida que trascienda su contexto actual.

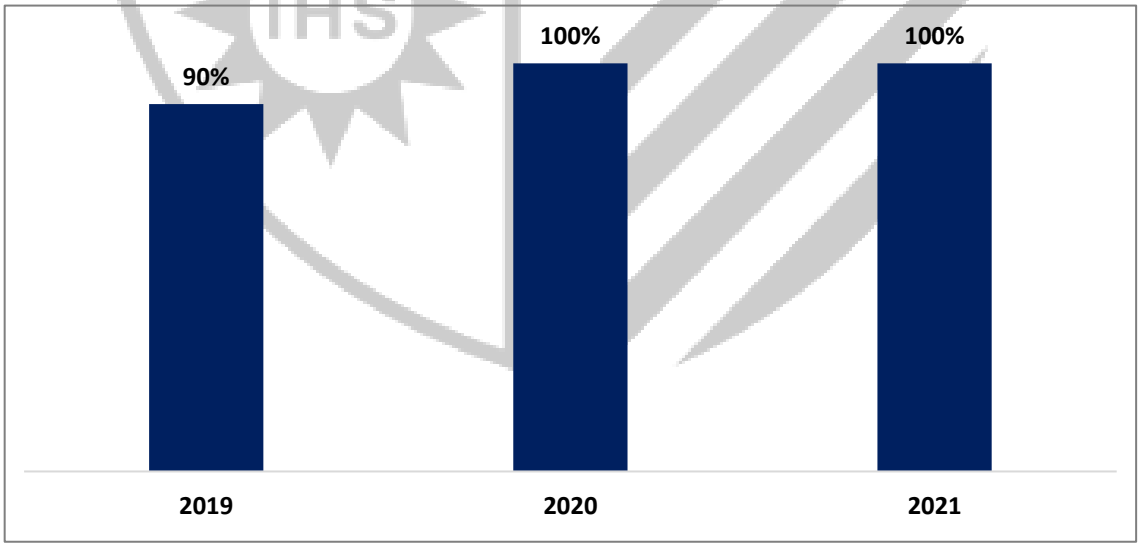


Figura 10. Efectividad de las estrategias de retención escolar y continuidad de estudios entre 2019 y 2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales. Los datos proceden de los instrumentos de gestión de la IE: PAT y PEI.

3.3.3.5. Rezago educativo y estrategias de nivelación.

El rezago educativo se manifiesta como un síntoma en el cual los escolares no logran avanzar al ritmo pedagógico establecido, evidenciando dificultades sustanciales para alcanzar los estándares previstos. Este fenómeno se encuentra vinculado a múltiples factores, entre los que destaca el impacto de la crisis sanitaria, cuya transición hacia la enseñanza a distancia limitó el desarrollo óptimo de las competencias básicas. Para mitigar esta problemática, se han implementado diversas intervenciones como el Refuerzo Escolar y la atención personalizada; no obstante, estas acciones han generado una notable tensión laboral debido al incremento de la carga horaria, bajo la premisa de que una mayor cantidad de horas no garantiza necesariamente una superior calidad en la enseñanza.

Según el Censo Educativo 2019, el 20% de la población rural presentaba un atraso escolar, cifra que fue ratificada por la evaluación diagnóstica institucional del 2020. Esto significa que aproximadamente 30 de los 147 menores matriculados no alcanzaron los niveles esperados según el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). Durante el 2020, este indicador se elevó drásticamente: aunque se evitó el abandono, el 80% de los jóvenes no logró los niveles mínimos de aprendizaje. Sin embargo, para el 2021, con el retorno progresivo a la semipresencialidad bajo el marco del D.S. N° 014-2021-MINEDU y la adopción del aprendizaje híbrido, esta cifra descendió al 70%. La intensificación de la Estrategia Nacional de Refuerzo Escolar (RVM N° 045-2022-MINEDU) permitió reducir aún más este porcentaje durante los años 2022 y 2023. Si bien la consolidación de los saberes sigue en proceso, se observan avances significativos que justifican la continuidad de tácticas curriculares y cocurriculares orientadas a perfeccionar las capacidades del alumnado.

Al respecto, el especialista de la UGEL detalla las acciones territoriales emprendidas para revertir esta situación:

> En acuerdo a los informes de los directores en época de pandemia, teníamos un aproximado de 6% de estudiantes vulnerables y más del 80% con atraso escolar. Felizmente, ese 6% forma parte de la matrícula de este año. Lo que sí se está trabajando de manera articulada es en nivelar a los estudiantes que no lograron desarrollar las competencias priorizadas. El MINEDU ha dispuesto

> implementar el Refuerzo Escolar (RVM N° 045-2022-MINEDU) de manera paralela con las actividades de este año; asimismo, la DREA ha planificado una serie de estrategias: concursos, ferias, festivales, etc. para fortificar la formación de los educandos. Por su parte la UGEL también, como parte de su compromiso y política, este año hemos incluido en el Plan de Trabajo, desarrollar estrategias como: "Refuerzo escolar", "Lectura intensiva", "Matematizando", etc. (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

De lo expuesto por el especialista se infiere que, si bien se logró la permanencia del 6% de la población más vulnerable, la brecha principal radica en la consecución de los aprendizajes priorizados. Ante este panorama, la DREA y la UGEL impulsaron diversas actividades para afianzar los conocimientos, aunque los resultados iniciales no han sido del todo favorables. Actualmente, se persisten en los esfuerzos para revertir estos indicadores adversos, conscientes de que el rezago persistente puede derivar en la repitencia o en el abandono definitivo del sistema.

La superación del atraso escolar exige transitar de un modelo de enseñanza dirigido a uno centrado en el protagonismo del educando. Esto implica que la escuela debe proveer los escenarios necesarios para que cada adolescente desarrolle una autonomía sólida, permitiéndole gestionar sus metas según su propio ritmo y estilo. Al fortalecer este compromiso personal con el saber, se asegura no solo la permanencia en las aulas, sino una transición exitosa hacia niveles de competencia más complejos que faciliten la mejora sustancial de su entorno.

3.3.3.6. Estrategias para evitar la repitencia escolar.

La repitencia se produce cuando un menor no alcanza los niveles de logro previstos y mantiene áreas pendientes que no son subsanadas oportunamente. Este fenómeno suele estar vinculado a factores críticos como la desintegración familiar y la violencia en el hogar. La pedagogía contemporánea cuestiona esta práctica, pues se considera que obstaculiza el desarrollo integral del joven. Mientras que algunos sectores la perciben como una medida necesaria para asegurar el perfil de egreso, los nuevos enfoques apuestan por una valoración que garantice el progreso del alumnado mediante una retroalimentación permanente. En este sentido, la institución ha asumido que la adquisición de aprendizajes mínimos es, primordialmente, una responsabilidad compartida donde el docente debe perfeccionar la atención diversificada, reconociendo

que la reprobación carece de sentido pedagógico cuando las condiciones del entorno son desfavorables.

La investigación revela datos significativos sobre este indicador. A diferencia de los años previos a la aprobación de la Política de atención educativa para entornos rurales (DS N° 013-2018-MINEDU), donde las tasas de reprobación eran considerables, durante el periodo de estudio (2019-2021) se registró un 0% de repitencia. Si bien las disposiciones extraordinarias durante la crisis sanitaria (RM N° 193-2020 y RM N° 432-2020-MINEDU) protegieron la continuidad de los escolares, los resultados de los años 2022 y 2023 confirman que esta tendencia hacia un índice nulo se ha mantenido vigente.

Sobre este punto, el especialista de la UGEL destaca el papel de la mediación docente:

> Como te decía, antes de la pandemia, teníamos poco porcentaje de reprobación. En la pandemia el MINEDU dispuso la no repitencia escolar. Esta estrategia permitió que los estudiantes en riesgo de abandono o participación intermitente no abandonen el sistema educativo; al contrario, les dio la oportunidad de continuar o terminar su trayectoria educativa. Ahora a los maestros se les está orientando para que sumen esfuerzos con la atención diversificada y la retroalimentación oportuna. Consideramos que sí se hace una buena retroalimentación, no hay necesidad que el estudiante repita (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

Las normativas implementadas resultaron beneficiosas especialmente para quienes mantuvieron un vínculo intermitente con la estrategia Aprendo en Casa. El éxito de estas medidas se fundamentó en la aplicación de la evaluación formativa y, como resalta la directora, en la cohesión con los actores locales:

> Trabajo articulado con las familias y las autoridades locales. A la fecha, en este último quinquenio no tenemos casos de repitencia. Es un trabajo bastante arduo y que demanda mucho tiempo puesto que es muy necesario, sobre todo en la adolescencia que es una etapa muy delicada; la repitencia implica ausencia porque muchos chicos se desmotivan y su autoestima se ve aún más devaluada al decirle que debe repetir el grado. Por ello, se hacen grandes esfuerzos, sobre todo el primer semestre para evitar estos casos en todo lo que sea posible. Pero si a pesar de ellos, se presentara algún caso, ya sería inevitable, aunque habría evidencias de todo el esfuerzo desplegado para evitarlo (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

La capacidad de la escuela para adaptarse a las necesidades de la población estudiantil ha sido determinante para erradicar la repitencia. Acciones como las visitas domiciliarias, el acompañamiento moral personalizado y el diálogo constante con los progenitores han permitido que jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad, como el embarazo adolescente, no interrumpan su formación. Asimismo, la creación de ambientes acogedores, seguros y democráticos demuestra que es posible asegurar la continuidad educativa en contextos rurales cuando existe un compromiso articulado entre todos los miembros de la comunidad.

3.3.3.7. Progresión de los aprendizajes de los estudiantes del 2° grado.

Un punto de partida crucial en la optimización de los procesos de formación durante el año lectivo es la evaluación diagnóstica. Esta estrategia permite recoger información fidedigna sobre el índice real de desarrollo de los aprendizajes y las demandas formativas de los docentes. Conocer el nivel de competencia de los escolares resulta relevante para planificar en función de sus necesidades y, de este modo, revertir los indicadores identificados. Desde la adopción del CNEB en 2018, las instituciones educativas han interiorizado esta práctica, alineándose con una estrategia de gestión orientada a resultados.

En este contexto, la institución de referencia aplicó evaluaciones diagnósticas durante el periodo 2020-2022, obteniendo resultados que evidencian una crisis en el desarrollo de competencias. En la etapa prepandemia (2019), el escenario ya era complejo: un 60% de los menores de segundo grado se ubicaba en el nivel de "Inicio". Lejos de mejorar, la irrupción de la emergencia sanitaria agravó esta brecha; para el 2021, el 80% de la población evaluada presentaba serias dificultades en comprensión lectora. Si bien en el 2022 este porcentaje experimentó un ligero descenso (77.42%) gracias al retorno progresivo a las aulas, el problema persistió como secuela de la educación remota. Este fenómeno no sugiere necesariamente que la formación virtual sea ineficaz, sino que evidencia que tanto los adolescentes como los maestros aún no han consolidado las competencias transversales necesarias para la autonomía digital.

En el área de Matemática, los hallazgos resultan aún más alarmantes. El diagnóstico de 2020 situó al 80% de los jóvenes de segundo grado en el nivel de "Inicio",

datos que contradicen significativamente los resultados de la última Evaluación Censal y lo consignado en las actas oficiales de la institución. Durante el confinamiento, la situación empeoró sistemáticamente: en 2021, el porcentaje de logro insuficiente subió al 84%, alcanzando un crítico 87% en 2022. Estas cifras demuestran que la mediación directa y presencial del docente es un factor imprescindible para la construcción del pensamiento lógico-matemático en este entorno.

Es fundamental considerar las discrepancias existentes entre las evaluaciones estandarizadas y las calificaciones generadas por la propia institución. Estas últimas, a menudo, no reflejan con precisión el nivel de desarrollo alcanzado por los menores, lo que genera una falsa percepción de progreso.

Respecto al nivel "Satisfactorio" en Lectura, los resultados de 2019 (evaluados a inicios de 2020) mostraron que solo un 10% de los educandos lograba comprender diversos tipos de textos en su lengua materna. Para el 2021, este indicador descendió drásticamente al 4%, logrando una recuperación del 10% recién en 2022 tras el retorno a la presencialidad. Históricamente, esta deficiencia ha carecido de soluciones favorables. Son pocos los escolares que logran interpretar lo que leen o desarrollan hábitos lectores sostenibles. Esta carencia no puede atribuirse a la falta de recursos educativos, sino que radica en una ejecución inadecuada de estrategias que no consideran los intereses de los jóvenes. Asimismo, la limitada competencia lectora de los propios docentes afecta la calidad de la mediación, convirtiéndose en un obstáculo para la superación de este rezago histórico.

Los indicadores de excelencia en el área de Matemática resultan alarmantes. El diagnóstico ejecutado en 2020 (referente al ciclo 2019) señala que apenas el 3% de la población escolar alcanzó el nivel satisfactorio. En el 2021, esta cifra descendió al 0%, registrando un ligero repunte del 3% en 2022. Estos datos confirman una debilidad estructural en el desarrollo de las competencias para resolver problemas de cantidad, regularidad, forma y gestión de datos. Resulta imperativo destacar que estas cifras contrastan drásticamente con las actas generadas por la propia institución, las cuales consignan un 76% de éxito, pero guardan una estrecha coherencia con los resultados de la última Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que también se situó en un 3%.

Esta divergencia sugiere una excesiva permisividad en los procesos de calificación por parte del cuerpo docente, situando a los jóvenes en niveles de desarrollo que no han alcanzado efectivamente. Evidencia, además, dificultades en los métodos de enseñanza-aprendizaje que se intentan invisibilizar mediante registros de evaluación que no corresponden a la realidad cognitiva de los estudiantes. Este fenómeno se agudiza en los entornos rurales, donde las debilidades en el liderazgo directivo y la supervisión técnica pedagógica derivan en una gestión de la información poco objetiva y deficiente.

La sistematización de resultados a través del SIAGIE, vigente desde 2012, debería facilitar el reconocimiento del progreso educativo anual. No obstante, al analizar las capacidades en el área de Comunicación, específicamente en la competencia de comprensión de textos, las contradicciones persisten: durante el trienio 2019-2021, las actas oficiales reportaron un 0% de menores en el nivel de "Inicio". Este escenario idealizado se desmorona al contrastarlo con las evaluaciones diagnósticas, donde el promedio de escolares ubicados en dicha categoría de vulnerabilidad asciende al 80%.

En consecuencia, el núcleo del problema reside en una evaluación sumativa transigente que intenta validar una labor pedagógica que no ha rendido los frutos esperados. Esta práctica genera que, al iniciar un nuevo ciclo lectivo, los adolescentes no cuenten con las herramientas para enfrentar los retos curriculares correspondientes a su edad. Si bien la crisis sanitaria impactó el desempeño general, los factores externos no justifican la brecha abismal entre lo que el sistema registra administrativamente y las competencias que la juventud rural efectivamente demuestra poseer.

Esta misma situación se replica, aunque de manera más discreta, en el área de Matemática. Las actas revisadas correspondientes al periodo de análisis muestran que, en 2019, un 23% de los escolares se ubicaron en el nivel de "Inicio"; este indicador se redujo notablemente al 10% en 2020 y, para el 2021, el registro oficial no reportó ningún estudiante (0%) en esta categoría. Aunque estas cifras sugerirían una labor pedagógica de excelencia, los resultados de las evaluaciones diagnósticas contradicen esta premisa, indicando que, en realidad, más del 80% de la población estudiantil se situó en el nivel de "Inicio" durante cada año escolar.

Los hallazgos de la Evaluación Censal de Estudiantes respaldan esta inconsistencia, evidenciando que el índice real de desarrollo de estas competencias es mínimo. Estos datos subrayan la necesidad de una reestructuración urgente de los métodos de enseñanza y aprendizaje para los ciclos venideros. No es sostenible perpetuar el ocultamiento de una realidad que en los entornos rurales resulta evidente y preocupante. Si bien la implementación de políticas educativas, programas y diversas modalidades de atención contribuye parcialmente, los resultados no avanzan al ritmo esperado. Se requiere, por tanto, una renovación en el perfil de los profesionales de la educación y una democratización efectiva en el acceso a la conectividad y a las tecnologías de la información.

Frente a este escenario, se consultó a la dirección de la institución sobre las acciones emprendidas para revertir la alta proporción de jóvenes con niveles de logro insuficientes. Al respecto, la autoridad educativa señaló:

> Estamos realizando un acompañamiento más personalizado, adaptando los materiales educativos según el índice de logro de cada escolar. Además, implementamos diversas actividades lúdicas y pedagógicas para hacer la escuela más atractiva y motivar a los estudiantes a continuar con su educación (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

La respuesta proporcionada destaca dos pilares estratégicos para fortalecer el rendimiento académico y la retención: el acompañamiento personalizado y la dinamización de la enseñanza. La gestión se enfoca en un abordaje integral que combina la adaptación curricular con la creación de un entorno motivador. Al ajustar los recursos didácticos a las particularidades de cada adolescente, se atienden demandas individuales que pueden mejorar significativamente el desempeño. Complementariamente, el componente lúdico contribuye a sostener el interés escolar, factor determinante para garantizar la continuidad educativa. En conjunto, estas medidas no solo aspiran a mejorar los resultados técnicos, sino también a consolidar un clima escolar estimulante que mitigue el riesgo de exclusión.

En 2019, los registros oficiales indicaron que el 57% de la población de segundo grado alcanzó el nivel de desarrollo “Satisfactorio” en el área de Comunicación. Esta cifra sugería que más de la mitad de los escolares poseía las capacidades para comprender,

producir y comunicarse eficazmente en su lengua originaria. No obstante, se detecta un sesgo informativo sustancial al contrastar estos datos con las evaluaciones estandarizadas. Lo esperado era una mayor correlación entre los diagnósticos internos y los hallazgos de las pruebas censales; sin embargo, la diferencia es tan marcada que obliga a cuestionar la objetividad de los reportes institucionales.

Durante el primer año de la emergencia sanitaria (2020), el índice de éxito en esta área descendió notablemente, situándose en un 23%. Para el 2021, se registró una recuperación del 13%, alcanzando un 36% de aprobados con nivel satisfactorio. A pesar de la fluctuación causada por la crisis, estos promedios siguen distantes de la realidad reportada por organismos externos. Las evaluaciones internacionales y nacionales, caracterizadas por una mayor neutralidad, sitúan de forma consistente a los estudiantes del país entre los niveles más bajos de lectura y producción textual en Latinoamérica, lo que invalida el optimismo de las actas locales.

Una distorsión informativa similar se presenta en el área de Matemática. Según las actas de finalización de ciclo, en 2019 el 34% de los jóvenes alcanzó el nivel "Satisfactorio". Inexplicablemente, en 2020 este indicador ascendió al 37%, sugiriendo que la pandemia no solo no afectó el aprendizaje, sino que lo potenció. El escenario más inverosímil se presentó en 2021, donde el reporte oficial consignó que un 76% de la población estudiantil —es decir, 8 de cada 10 menores— logró un desempeño óptimo.

Estos datos, totalmente desvinculados de la evidencia empírica, pretenderían demostrar que la educación remota favoreció la formación matemática por encima de la comprensión lectora. No obstante, tal premisa carece de sustento al compararla con las pruebas de muestreo, las cuales reflejan la cruda y precaria realidad educativa de los entornos rurales. Ante estas incongruencias, la gestión actual busca implementar medidas correctivas. Al consultar a la directora sobre las estrategias para incrementar el número de estudiantes con un nivel de logro satisfactorio real y no solo administrativo, manifestó lo siguiente:

> Estamos trabajando a nivel de círculos de estudio, tanto con estudiantes destacados como con exalumnos que, a solicitud o de manera voluntaria, se suman a esta actividad. También participan docentes que se integran a esta iniciativa. En grupos de WhatsApp, se comparten materiales que

> requieren un mayor esfuerzo y se desafía a los estudiantes a explorar nuevas formas de aprendizaje (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

Estas tácticas reflejan un abordaje integral y flexible para potenciar el rendimiento académico. La sinergia entre la mentoría de egresados, el acompañamiento docente y el aprovechamiento de plataformas digitales sugiere la intención de consolidar un ecosistema de formación interactivo y colaborativo. El énfasis en proponer materiales de mayor complejidad busca estimular habilidades de orden superior, esenciales para la comprensión crítica y la producción textual.

No obstante, la urgencia de estas medidas se comprende mejor al analizar la trayectoria de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Esta valoración, diseñada por el Ministerio de Educación para monitorear el progreso nacional, permite observar una tendencia preocupante en la entidad de referencia. En el 2016, el 66% de la población evaluada se situó en el nivel de "Inicio" en Lectura. Tras la suspensión de las pruebas en 2017 debido a la huelga magisterial y los impactos climáticos del fenómeno de El Niño, los resultados de 2018 mostraron una reducción de este indicador al 56%. Lamentablemente, en 2019 —último registro previo a la crisis sanitaria—, dicha cifra se mantuvo estática en un 56%.

A pesar de los ligeros avances previos, la proporción de jóvenes con aprendizajes insuficientes continúa siendo alarmante. Aunque se diseñaron diversas estrategias de mejora, su ejecución se vio interrumpida por la pandemia. Las evaluaciones diagnósticas posteriores evidencian un retroceso significativo: los niveles de "Inicio" se dispararon al 60% y 80% en los años sucesivos, manteniéndose en un crítico 77% hacia el 2022. Ante este escenario, la DRE, en articulación con la UGEL y las instituciones educativas, ha priorizado programas de Refuerzo Escolar y Voluntariado para mitigar las secuelas pedagógicas dejadas por la formación a distancia.

El área de Matemática mostró resultados históricamente superiores en comparación con Lectura en las evaluaciones estandarizadas desde el 2016. En aquel periodo, el 48% de la población escolar se ubicó en el nivel de "Inicio", una cifra menor al 66% registrado en comprensión lectora. Los registros posteriores detallan que en 2018

hubo una mejora sustancial al reducir este indicador al 36%; no obstante, para el 2019 se produjo un retroceso del 5%.

A pesar de los avances puntuales identificados en las Evaluaciones Regionales (ERA) y Provinciales (EPA), la proporción de jóvenes en la categoría de "Inicio" se mantuvo en niveles críticos. La transición hacia la enseñanza remota exacerbó esta problemática, elevando el índice de vulnerabilidad académica hasta un 84%. En el escenario actual, se proyecta que las estrategias territoriales logren reducir este déficit en al menos un 10%, meta que deberá ser validada por la Evaluación Muestral (EM) y la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) que el Ministerio de Educación suele ejecutar al cierre de cada ciclo anual.

Por otro lado, la presencia de la población estudiantil en el nivel de desarrollo “Satisfactorio” para Lectura es alarmante. En el 2016, no se registró ningún escolar (0.0%) con este grado de competencia. Para el 2018, la cifra experimentó un leve incremento al 3%; sin embargo, este avance careció de sostenibilidad, retornando al 0% en el 2019. Durante el bienio de confinamiento (2020-2021), la totalidad del alumnado se desplazó hacia los niveles de "Proceso" e "Inicio", evidenciando una desconexión con los estándares de excelencia.

En Matemática, el 2016 marcó un hito institucional con un 17% de jóvenes en el nivel "Satisfactorio". Aunque se anticipaba una tendencia ascendente, la falta de continuidad pedagógica provocó un declive progresivo: solo el 6% en 2018 y un exiguo 3% en 2019. Al igual que en Lectura, los años 2020 y 2021 representaron un retorno a niveles de logro nulos.

Este escenario revela que, más allá de los compromisos declarativos, persiste una crisis de sostenibilidad derivada de la falta de articulación y contextualización entre el liderazgo directivo y la labor docente. Resulta imperativo priorizar el desarrollo de capacidades en situaciones desafiantes que demanden una mayor exigencia cognitiva. Al respecto, el especialista de la UGEL ofrece una perspectiva sobre la ruta de recuperación:

> No cabe duda de que los años de pandemia nos han perjudicado a todos. Retomar la línea será un desafío. Sin embargo, con las salidas y la atención a los requerimientos pedagógicos de los

> directores y docentes de cada colegio, podremos cumplir gradualmente con los compromisos de gestión, reflejándose en los aprendizajes de los escolares. El MINEDU está considerando retomar las evaluaciones censales, lo que nos permitirá evaluar si hemos cumplido con nuestras metas institucionales. Por el momento, hemos acordado fortalecer el desarrollo de formación y aprendizaje de los docentes, afianzar las estrategias lectoras de los educandos, promover la gestión autónoma de los noviciados y fortificar el uso formativo de los recursos tecnológicos. Todo esto no será posible sin el respaldo fundamental de los apoderados (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

El especialista subraya que la etapa postpandemia exige un plan de acción sistémico que trascienda la instrucción básica, integrando la capacitación directiva, la evaluación constante y el soporte emocional de las familias. No obstante, la magnitud del reto se refleja con crudeza en los resultados de la última Evaluación Regional de Aprendizaje (ERA) 2024, ejecutada por la Dirección Regional de Educación de Ayacucho.

En el área de Comunicación, el panorama para el segundo grado es complejo: un 14% de la población escolar se sitúa en el nivel "Previo al Inicio", el 59% se posiciona en "Inicio", un 24% se halla en "Proceso" y apenas un exiguo 3% alcanza el nivel "Satisfactorio". La situación en Matemática es todavía más crítica, revelando que el 24% de los jóvenes se encuentra en "Previo al Inicio", un abrumador 72% permanece en "Inicio", el 3% está en "Proceso" y no se registra ningún estudiante (0%) con un desempeño satisfactorio. Estas cifras evidencian que el aprendizaje aún no logra consolidarse, a pesar de la implementación de estrategias remediales como el Refuerzo Escolar.

Ante esta realidad, el sistema educativo enfrenta el imperativo de reconstruirse. Esto no solo implica recuperar los saberes postergados, sino también innovar en las metodologías de enseñanza, atender las necesidades psicológicas del estudiantado y asegurar que tanto docentes como escolares dominen competencias digitales y transversales. La colaboración comunitaria se vuelve, entonces, el eje fundamental para cimentar un entorno de apoyo pedagógico integral.

La educación en esta nueva era parece enfrentar un reinicio estructural, con la mirada puesta en el Proyecto Educativo Nacional al 2036. El objetivo es transitar hacia

un modelo que priorice la investigación, la productividad y el bienestar general, mediante experiencias formativas significativas que sintonicen con las demandas de la ciudadanía. Solo mediante el desarrollo de estas capacidades se podrá garantizar la sostenibilidad y el crecimiento económico, social y cultural del país.

Finalmente, es necesario reconocer que la declaratoria de emergencia educativa será inoperante si no se intervienen oportunamente los nodos críticos desde la educación inicial. A pesar de los esfuerzos normativos, resulta urgente erradicar las prácticas de corrupción dentro de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) para asegurar que las políticas públicas tengan un impacto real y transformador en las aulas rurales.

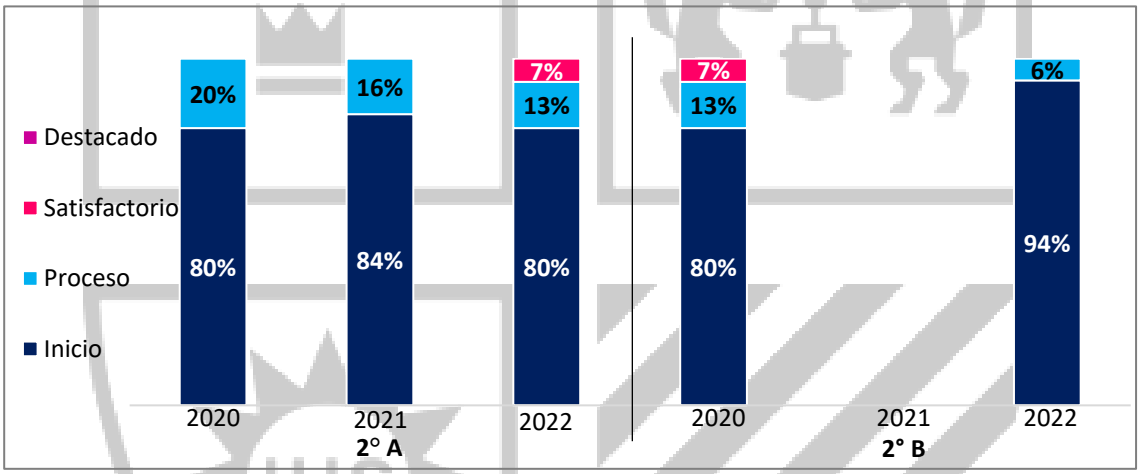


Figura 11. Evolución de los resultados de aprendizaje en la Evaluación Diagnóstica del área de Matemática, por sección 2°, durante el periodo 2020-2022.
Nota. Las figuras están relacionadas con el OP 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales. Los datos proceden de los resultados consolidados de las Evaluaciones Diagnósticas de las IIEE 2020-2022 de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Víctor Fajardo.

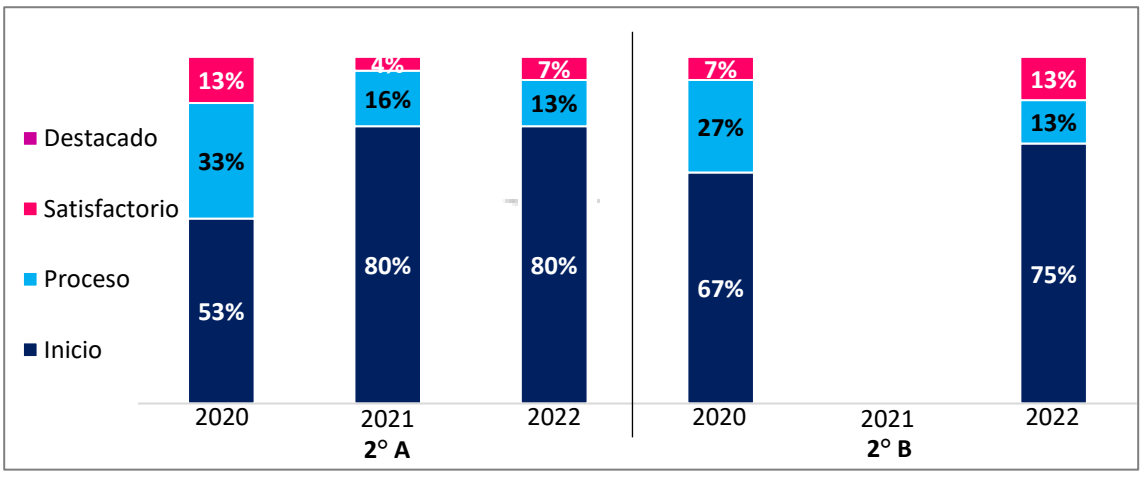


Figura 12. Evolución de los resultados de aprendizaje en la Evaluación Diagnóstica del área de Comunicación, por sección 2°, durante el periodo 2020-2022.
Nota. Las figuras están relacionadas con el OP 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales. Los datos proceden de los resultados consolidados de las Evaluaciones Diagnósticas de las IIEE 2020-2022 de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Víctor Fajardo.

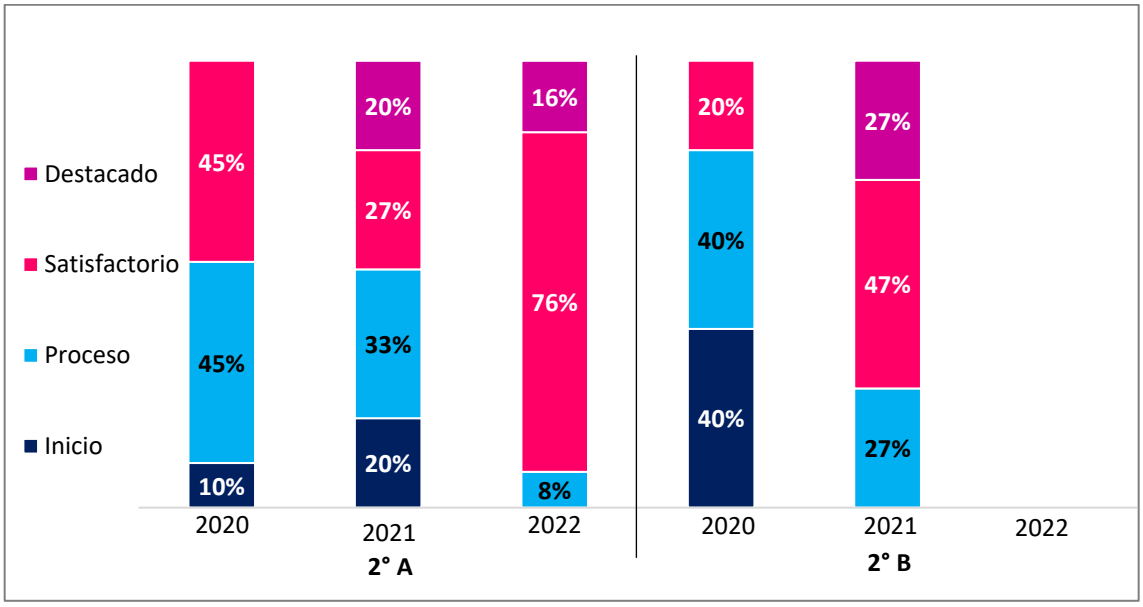


Figura 13. Evolución de los resultados de aprendizaje del área de Matemática en evaluaciones generadas por la propia IE, por sección 2°, durante el periodo 2020-2022.
Nota. La figura está relacionada con el OP 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales. Los datos proceden de las actas de evaluación 2020-2022 del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE).

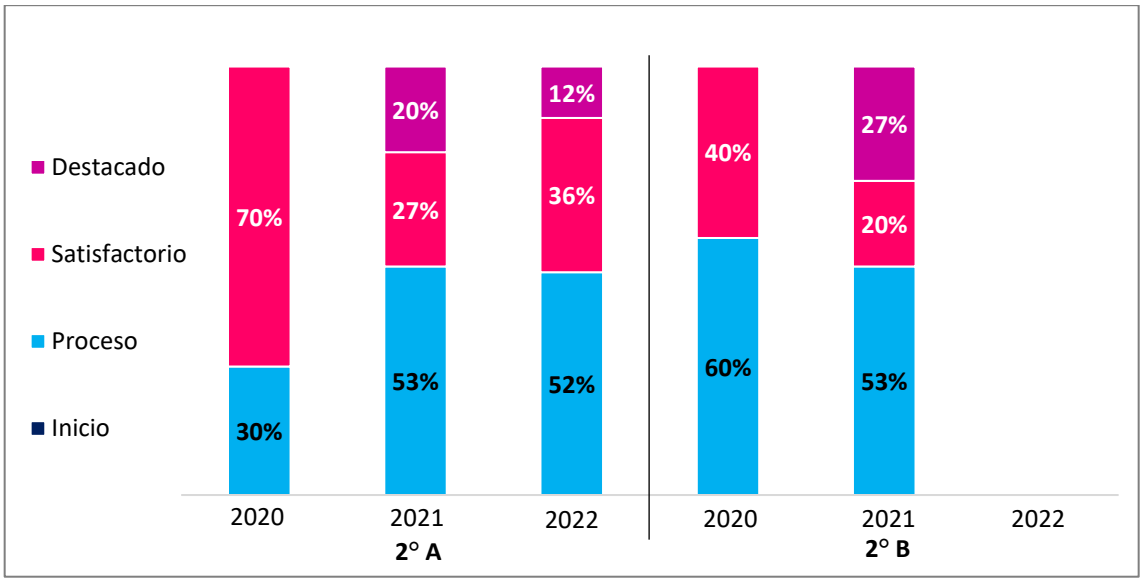


Figura 14. Evolución de los resultados de aprendizaje del área de Comunicación en evaluaciones generadas por la propia IE, por sección 2°, durante el periodo 2020-2022.
Nota. La figura está relacionada con el OP 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales. Los datos proceden de las actas de evaluación 2020-2022 del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE).

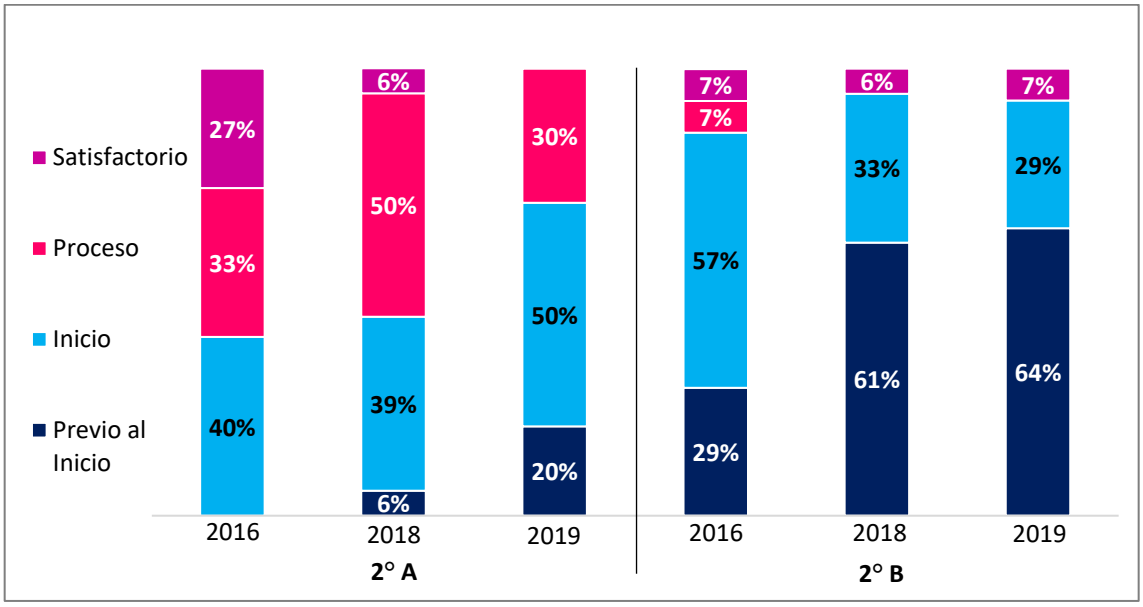


Figura 15. Evolución de los resultados de aprendizaje en Matemática ECE, por secciones 2°, durante el periodo 2016-2019.
Nota. La figura está relacionada con el OP 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales. Los datos proceden de los reportes de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016-2019 del sistema SICRECE (Minedu).

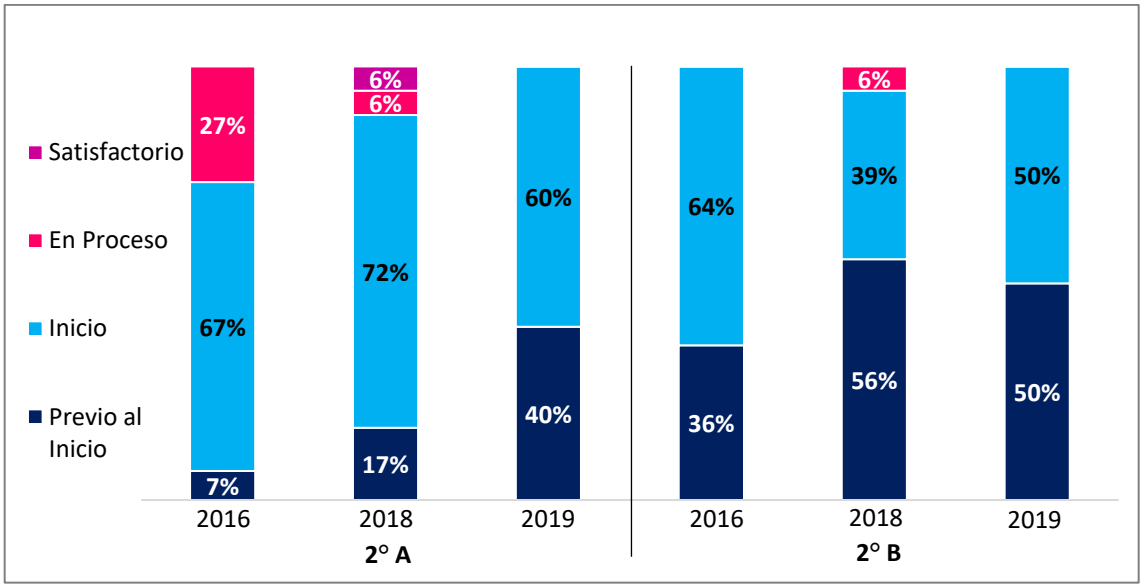


Figura 16. Evolución de los resultados de aprendizaje en Lectura ECE, por secciones 2°, durante el periodo 2016-2019.
Nota. La figura está relacionada con el OP 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales. Los datos proceden de los reportes de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016-2019 del sistema SICRECE (Minedu).

3.3.3.8. Culminación de la trayectoria educativa de la población escolar (1°-5°)

La trayectoria educativa se define como el itinerario que recorre el estudiante desde su formación inicial hasta la conclusión de la secundaria. Para que este proceso sea exitoso, el recorrido debe ser continuo, completo y de calidad. La investigación revela que, en los últimos ciclos, la mayoría de los jóvenes que iniciaron su formación en la institución de referencia lograron concluir el quinto grado sin interrupciones sustanciales, demostrando una sólida tasa de retención.

En 2015, ingresaron al primer grado 26 estudiantes: 11 en la sección "A" y 15 en la "B". Durante el año, se incorporaron cuatro escolares al 1° "A", terminando el ciclo 14 de ellos debido al retiro de uno. En el 1° "B", ingresaron dos jóvenes, pero se retiraron tres, concluyendo así 14 integrantes. Para 2016, 14 menores se matricularon en el 2° "A", sumando un nuevo ingreso para culminar con 15. En el 2° "B" se matricularon 13, con un nuevo ingreso, terminando 14. En 2017, ambas secciones se unificaron con una matrícula de 28 escolares, pero solo terminaron 22 debido a dos retiros y cuatro traslados. En 2018, se matricularon 21 alumnos en cuarto grado, finalizando todos satisfactoriamente. En 2019, los 21 escolares se matricularon en quinto grado y culminaron con éxito. De los 26 estudiantes que comenzaron en 2015, 21 finalizaron en 2019, resultando en una continuidad educativa de 1° a 5° del 81%. Los motivos de traslado fueron principalmente por cuestiones laborales, mientras que los retiros se debieron a razones económicas y otros motivos personales.

Respecto a la trayectoria educativa de la promoción 2020, el SIAGIE muestra que en 2016 se matricularon 37 jóvenes: 19 en el 1° "A" y 18 en el 1° "B". Durante el año, hubo dos ingresos al 1° "B", sumando un total de 20 integrantes. Los 19 escolares del 1° "A" lograron culminar satisfactoriamente el año lectivo, mientras que en el 1° "B" solo terminaron 18, ya que dos se retiraron: uno por enfermedad y el otro por diversos motivos. En 2017, 20 estudiantes se matricularon en 2° "A" y 17 en 2° "B". Hubo un ingreso y dos traslados en 2° "A", quedando 19 alumnos; asimismo, hubo un ingreso en 2° "B", quedando 18 escolares. Todos culminaron satisfactoriamente el año lectivo.

En 2018, se matricularon 32 estudiantes en tercer grado: 16 en el 3° "A" y 16 en el 3° "B". Hubo dos ingresos y un traslado en 3° "A", concluyendo 17 escolares, mientras

que en 3° "B" hubo un ingreso por traslado, concluyendo también 17 integrantes. En 2019, se matricularon 31 estudiantes en cuarto grado: 16 en 4° "A" y 15 en 4° "B". Se registró un ingreso más en 4° "A", sumando 17 escolares, y todos culminaron satisfactoriamente el año lectivo, al igual que los 15 del 4° "B". Finalmente, en 2020, se matricularon 32 estudiantes en quinto grado: 17 en 5° "A" y 15 en 5° "B". Todos culminaron satisfactoriamente el año lectivo en ambas secciones.

En esta promoción comenzaron 37 estudiantes y culminaron su trayectoria educativa de 1° a 5° un total de 32 escolares, resultando en un 87% de alumnos que terminan satisfactoriamente sus estudios secundarios.

Tratándose de la promoción 2021, la trayectoria fue la siguiente: en 2017 lograron matricularse 31 estudiantes, 16 en el 1° “A” y 15 en el 1° “B”. Durante el año ingresaron dos escolares al 1° “A” y dos al 1° “B”, concluyendo el periodo 18 y 17 jóvenes, respectivamente. Para 2018, se matricularon en el 2° “A” 18 menores y en el 2° “B” 17; en esta última sección ingresaron tres alumnos, pero dos se retiraron por diversos motivos, logrando concluir el año 18 integrantes en cada sección. En 2019, iniciaron el tercer grado con 33 estudiantes: 15 en el 3° “A” y 18 en el 3° “B”, todos los cuales lograron culminar satisfactoriamente el ciclo lectivo.

En 2020, nuevamente se matricularon 33 jóvenes: 15 en 4° “A” y 18 en 4° “B”, concluyendo con éxito la totalidad de los estudiantes de ambas secciones. Finalmente, en 2021 se matricularon 34 escolares en quinto grado: 16 en el 5° “A” y 18 en el 5° “B”. Todos los alumnos de la sección “A” y los 18 de la “B” lograron culminar sus estudios secundarios, aunque dos de estos últimos postergaron su evaluación; finalmente, consiguieron completar su travesía educativa desde el primero hasta el quinto grado de secundaria.

En conclusión, la proporción de escolares que iniciaron y culminaron su recorrido en el nivel secundario durante el periodo 2017-2021 fue alta (97%). Prácticamente todos los que se matricularon en 2017 terminaron sin inconvenientes su formación en 2021, a pesar de las dificultades contextuales presentadas en los años 2020 y 2021. El 3% de estudiantes que no concluyeron sus estudios se debe principalmente, como menciona el docente entrevistado, al desinterés y escaso respaldo de los

apoderados: "El desinterés de los padres hacia la formación de sus menores" (Docente, comunicación personal, julio de 2022).

Este desapego y el limitado apoyo de los progenitores se debe, en gran medida, a las restringidas oportunidades educativas que ellos mismos tuvieron. Aunque pertenecen a sectores de bajos ingresos, la investigación demuestra que estas circunstancias no han sido el factor determinante para el abandono del sistema. Según el especialista de la UGEL, el núcleo del problema reside en la calidad educativa que ofrece la institución:

> Considero que lo más importante para garantizar la trayectoria educativa de los estudiantes de los entornos rurales es brindarles una enseñanza diferenciada, y eso solo se consigue fortaleciendo la gestión escolar de los directores y la práctica formativa de los educadores en aula. Lamentablemente no contamos con el personal calificado: los buenos profesionales prefieren trabajar en las ciudades. Pero sumamos esfuerzos para trabajar con los que hay. Muchos desconocemos los objetivos prioritarios de la política. Sería bueno que nos socialicen para entenderla e implementarla mejor. De esta manera, se garantizaría una atención de mayor calidad y, por consiguiente, el éxito en la trayectoria educativa de nuestros estudiantes rurales (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

Es indiscutible que una oferta educativa de excelencia, respaldada por la comunidad, constituye el principal factor de protección para la permanencia y continuidad de la trayectoria escolar de los adolescentes. En contextos de ruralidad, resulta fundamental fortalecer el liderazgo pedagógico de los directivos y optimizar el desempeño de los docentes en el aula. Esta necesidad conlleva el diseño de políticas de reclutamiento que integren estímulos diferenciados para atraer talento humano hacia zonas vulnerables, donde la complejidad del entorno demanda una mediación basada en la atención diversificada y la personalización del aprendizaje.

En paralelo, surge la oportunidad de proyectar centros de educación técnica productiva con un enfoque de alto impacto territorial. Diversificar la oferta educativa de esta manera no solo favorecería la culminación oportuna de la secundaria, sino que potenciaría el desarrollo de habilidades emprendedoras y capacidades técnicas alineadas a las demandas del mercado laboral actual. Así, se garantiza que el egresado cuente con

herramientas de empleabilidad que fomenten el progreso económico local y el bienestar sostenible de sus comunidades de origen.

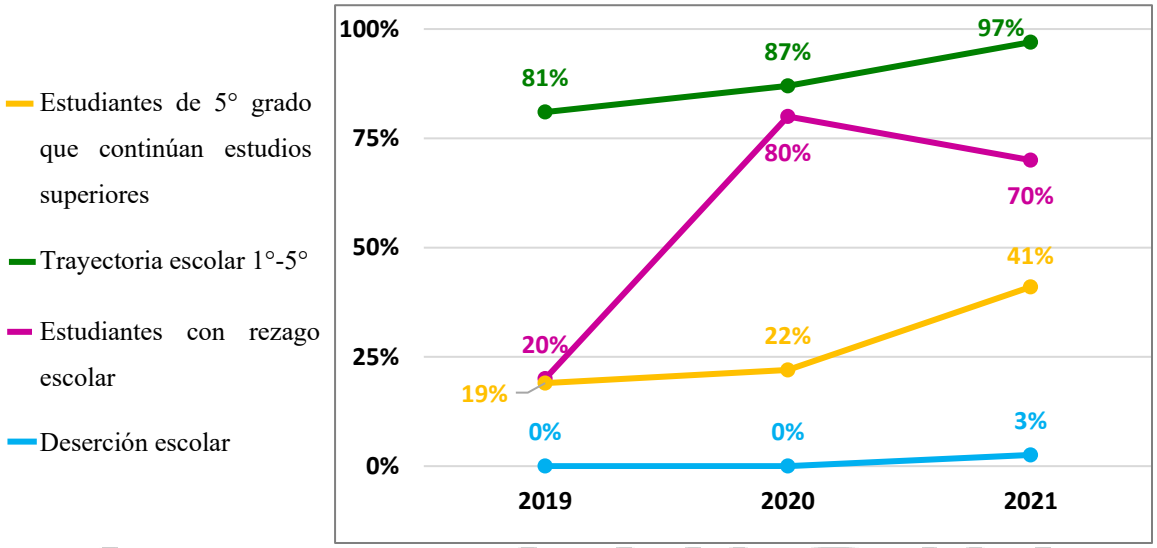


Figura 17. Atraso, deserción escolar y culminación satisfactoria de estudios durante el periodo 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales. Los datos proceden del control de asistencia institucional, resultados de la evaluación diagnóstica y el SIAGIE.

3.3.3.9. Transitabilidad a la educación superior.

La transitabilidad educativa se define como la capacidad de los egresados del nivel secundario para dar continuidad a su trayectoria formativa en instituciones de nivel superior. Este tránsito exitoso se encuentra condicionado por la calidad del servicio educativo recibido, el compromiso de autoformación del estudiante y el respaldo moral y financiero del entorno familiar. Los hallazgos de esta investigación revelan que la tasa de acceso a universidades e institutos (pedagógicos y tecnológicos, tanto públicos como privados) ha sido históricamente reducida, con la notable excepción de la promoción 2021. Según el reporte de la dirección institucional, los resultados muestran que de los 21 egresados de la promoción 2019, solo 4 (19%) continuaron su formación; en la promoción 2020, de 32 graduados, solo 7 (22%) accedieron a la educación superior; finalmente, en la promoción 2021, de un total de 34 estudiantes, 14 (41%) lograron insertarse en entidades de formación profesional.

El caso de la cohorte 2021 resulta excepcional, ya que más de la tercera parte del alumnado consiguió trascender la Educación Básica Regular (EBR). Esta cifra es atípica para el contexto institucional, donde el promedio anual suele oscilar cerca del 20%. Dicho

incremento es digno de mención para una escuela rural que, a pesar de su riqueza en manifestaciones culturales, pertenece a una de las zonas con mayor postergación socioeconómica en la región Ayacucho, encontrando en la educación la principal vía de movilidad social.

Este espíritu de superación se manifiesta también en el flujo creciente de estudiantes de segundo grado que logran vacantes en los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) y en aquellos egresados que acceden a programas del Estado como Beca 18. Sin embargo, persiste una brecha estructural debido a la limitada oferta de instituciones de educación superior que brinden programas alineados con las aptitudes de la juventud rural y las demandas reales del mercado. Es crucial que la oferta académica priorice la formación técnica de ciclo corto, facilitando una inserción inmediata en el mercado laboral y permitiendo que los jóvenes se integren prontamente a la población económicamente activa.

La consolidación de un sistema educativo que garantice el éxito postsecundario requiere, necesariamente, de una gestión estratégica conjunta entre los diversos actores del sector público y privado. No obstante, este horizonte de colaboración enfrenta serias dificultades de ejecución en el territorio. Al respecto, el especialista de la UGEL ofrece una visión crítica sobre las brechas entre la planificación administrativa y la realidad operativa:

> Que yo sepa, la UGEL coordina y planifica una serie de acciones estratégicas con diversas instituciones estatales y privadas; sin embargo, en muchos casos, lo planificado no logra concretarse y los objetivos propuestos no se cristalizan. El apoyo de otras autoridades suele ser limitado, por lo que, en la práctica, la UGEL termina asumiendo la mayor parte de la responsabilidad en la implementación de dichas acciones. Recientemente, se suscribió un convenio con los CETPRO e institutos superiores tecnológicos cercanos, con la finalidad de articular el trabajo con los estudiantes del nivel secundario mediante proyectos formativos, facilitando la certificación o la continuidad de estudios superiores en su propia localidad, en el marco de la transitabilidad educativa. Sin embargo, el alcance de esta iniciativa es reducido, debido a que en la provincia solo se cuenta con un instituto superior tecnológico y tres CETPRO. Asimismo, son pocos los estudiantes que acceden a Beca 18 o ingresan a una institución de educación superior por iniciativa propia. Ante esta situación, las posibilidades de intervención resultan limitadas, lo que genera la percepción de que no se puede avanzar significativamente en este aspecto (Especialista pedagógico de la UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

Esta falta de articulación efectiva, sumada a la limitada oferta formativa en la provincia, genera consecuencias socioeconómicas directas para el egresado. Gran parte de los escolares que logran culminar sus estudios secundarios (80%) terminan permaneciendo en sus localidades para formar familias y dedicarse a labores de subsistencia, como la artesanía, la agricultura o la ganadería. Por otro lado, del 20% que consigue acceder a una entidad de formación superior, una proporción considerable no logra concluir sus estudios debido a precariedades económicas. Estos hechos subrayan que es fundamental que el Estado descentralice las oportunidades educativas, adaptándolas a las potencialidades productivas de cada distrito para que el aprendizaje sea un motor de desarrollo real.

A nivel de políticas públicas, los reportes de avance del Objetivo Prioritario N° 03 (OP 03) de la Política de Atención Educativa para entornos rurales muestran un panorama ambivalente. Si bien se ha registrado que el 99.68% de los estudiantes asistieron a instituciones con formas de atención diversificada —lo cual es un logro en cobertura—, el acceso real al servicio pedagógico diversificado presenta deficiencias alarmantes. Mientras se esperaba alcanzar un 35% de cobertura en este servicio, la cifra actual apenas llega al 10%, evidenciando serias dificultades en la implementación de la política.

Esta escasa cobertura en el servicio pedagógico diversificado influye de manera directa en la transitabilidad. Al no garantizarse una formación de calidad adaptada al entorno rural, el egresado carece de las competencias académicas y técnicas necesarias para acceder con éxito a la educación superior. Esto explica por qué, a pesar de las altas tasas de culminación escolar, la inserción en universidades o institutos sigue siendo mínima: el sistema asegura que el estudiante "esté" en la escuela, pero no lo prepara eficazmente para "transitar" fuera de ella hacia una carrera profesional.

En consecuencia, los hallazgos vinculados al OP 03 revelan que, aunque se ha logrado sostener la matrícula y la culminación de la trayectoria incluso en contextos adversos, persisten desafíos sustanciales en la excelencia de los aprendizajes. Si bien la atención diversificada ha favorecido la retención escolar, las estrategias de soporte para estudiantes en riesgo de abandono demandan un enfoque más sólido y persistente. Resulta determinante optimizar la vinculación entre los centros escolares y las instituciones de

nivel superior para brindar alternativas viables a los egresados. En conclusión, aunque los indicadores de continuidad y culminación de estudios son alentadores desde una perspectiva cuantitativa, es indispensable priorizar la calidad educativa y la remoción de las barreras estructurales que impiden a los jóvenes de entornos rurales alcanzar su más alto potencial.

3.3.4. OP 04: Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales.

En esta última sección, se estudiarán los lineamientos del Objetivo Prioritario 04, que tiene como propósito optimizar las condiciones de bienestar de los escolares y maestros en los entornos rurales. Este análisis abordará aspectos esenciales como la condición socioeconómica de la comunidad educativa y la participación democrática y organización de las instituciones pedagógicas. Además, se examinarán estrategias para el fortalecimiento de las condiciones socioemocionales y la elaboración de normas de convivencia.

Asimismo, se incluirá la ejecución de estrategias de prevención de la violencia con alumnos, tutores y personal educativo, así como la atención a situaciones de violencia escolar. También se analizará el establecimiento de redes de protección para la prevención y atención de la violencia escolar, la atención a la violencia familiar y de género, y el acompañamiento a los escolares y sus apoderados en el marco de la Tutoría, Orientación Educativa y Educación Sexual Integral. Este análisis permitirá comprender cómo cada uno de estos lineamientos contribuye a mejorar el bienestar integral de la comunidad pedagógica en los contextos rurales.

3.3.4.1. Condición socioeconómica y oportunidades de desarrollo local de la comunidad educativa.

El distrito de Sarhua es custodio de una vasta riqueza histórica y de costumbres singulares, cuyo rasgo distintivo más emblemático es su cultura viva, expresada de manera sobresaliente en las reconocidas Tablas de Sarhua. Si bien se trata de una población culturalmente rica, en el ámbito económico figura entre las más postergadas. De acuerdo con información del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI),

antes del año 2019 fue considerado uno de los 20 distritos con mayores índices de pobreza en la región Ayacucho y a nivel nacional. Asimismo, los datos del Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH) evidencian que solo el 10 % de las familias cuentan con condiciones básicas de servicios y una situación económica favorable. Aunque se proyectó que en el año 2020 la situación económica se agravaría como consecuencia de la pandemia, esta se mantuvo relativamente estable en comparación con el año previo.

En el año 2021, con la reactivación progresiva de las actividades productivas, se registró una leve mejora en las condiciones económicas de las familias, alcanzando un 12 %. No obstante, ello implica que más del 88 % de los hogares del distrito continúan viviendo en situación de escasez o pobreza extrema. El ingreso monetario per cápita se estima en aproximadamente S/ 300.00, cifra inferior al promedio del ingreso rural nacional, que asciende a S/ 496.00, y considerablemente menor al ingreso urbano, que, según un estudio del Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN) y en comparación con el año 2020, alcanzó los S/ 927.00.

Frente a este contexto, en el año 2018 la institución educativa fue incorporada al modelo pedagógico de Secundaria con Formación Técnica, como complemento al modelo de Jornada Escolar Completa, con el propósito de articular los aprendizajes generales con el desarrollo de competencias técnicas. Este enfoque permitió fortalecer habilidades específicas, principalmente en el ámbito agropecuario, orientadas a mejorar la productividad diversificada y a contribuir en la atención de problemas de nutrición estrechamente vinculados a los aprendizajes. Asimismo, se promovió que los estudiantes optimicen el aprovechamiento de los recursos del entorno mediante el uso de la tecnología, sentando bases para la continuidad de estudios superiores relacionados con la producción local. De manera complementaria, y considerando las habilidades artísticas del estudiantado, la UGEL impulsó el desarrollo de la artesanía tradicional y contemporánea mediante docentes especializados en la elaboración de las Tablas de Sarhua. A ello se sumó el Programa Horizontes de la Unesco en el Perú, orientado a fortalecer las habilidades socioemocionales, la afirmación de la identidad cultural y la culminación oportuna de los estudios secundarios. Esta articulación interinstitucional se refleja en la gestión de alianzas estratégicas que la institución ha consolidado para atender integralmente las necesidades del estudiantado.

Al respecto, la directora de la institución destaca la importancia de este trabajo articulado al señalar:

> Estamos trabajando con TAREA y el Centro de Salud de la comunidad, en convenio para su apoyo en el acompañamiento socioemocional, a través de psicólogos itinerantes. También estamos focalizados en el Programa Horizontes (Programa de Secundaria Rural). También trabajamos con la ONG Solidaridad Internacional de Dinamarca para ver el tema de fortalecimiento en el liderazgo escolar, a través de nuestro Municipio Escolar y los líderes escolares (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

La cooperación con organizaciones no gubernamentales y entidades del sector salud ha permitido que la institución educativa trascienda una formación exclusivamente técnica, incorporando una atención integral de los factores socioemocionales identificados por el equipo directivo. De manera complementaria, y en atención a la dimensión económica del contexto local, las autoridades locales y regionales vienen impulsando el desarrollo de un corredor turístico con alto valor natural, histórico y cultural, que integra atractivos emblemáticos como las cascadas de Campanayuq, el bosque de plantas nativas de Qinwa Wayqu, la pintura rupestre de Capillayuq, las aguas termales de Muncha y la iglesia virreinal de Sarhua. Este conjunto de recursos configura al distrito como un territorio con significativo potencial turístico, al ser reconocido como cuna de la artesanía ayacuchana y referente de la resistencia cultural andina, lo que abre oportunidades sostenibles para el desarrollo económico y el fortalecimiento de la identidad local.

En este escenario, el fortalecimiento del desarrollo local se vincula estrechamente con el aprovechamiento del potencial turístico del distrito. En el año 2023, la Organización Mundial del Turismo consideró a Sarhua como candidata al reconocimiento de Mejores Pueblos Turísticos del Mundo; sin embargo, las limitaciones en infraestructura y conectividad impidieron que alcanzara dicha distinción, a diferencia de localidades como Chacas, Chavín de Huántar, Paucartambo, Pozuzo y Taquile. Este programa internacional reconoce a destinos rurales que preservan sus valores culturales, productos identitarios y un firme compromiso con la sostenibilidad. En consecuencia, resulta prioritario fortalecer los centros de producción artesanal y promover el turismo vivencial y comunitario, capitalizando los recursos naturales, históricos y culturales existentes. Sarhua reúne las condiciones necesarias para consolidarse como un destino

turístico sostenible, con capacidad para dinamizar la economía local, generar empleo digno y promover el bienestar integral de su población, reafirmando al mismo tiempo su identidad cultural y su proyección de autosustentabilidad.

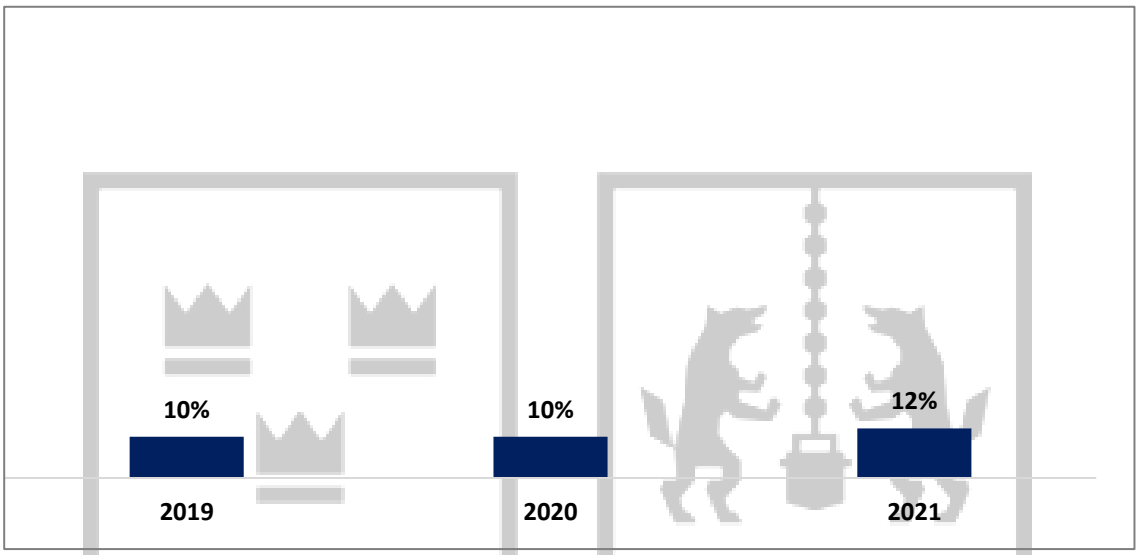


Figura 18. Progresión de las condiciones socioeconómicas de la comunidad educativa de la IE durante el periodo 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 04: Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales. Los datos proceden de la Ficha de información socioeconómica del INEI.

3.3.4.2. Participación democrática y organización de la IE.

En el ámbito pedagógico, particularmente en contextos rurales, resulta indispensable promover una convivencia activa basada en la participación democrática. La participación y la democracia operan como procesos interrelacionados que fortalecen la convivencia escolar, mientras que una organización institucional sólida constituye un elemento clave para el adecuado funcionamiento del proceso de formación y aprendizaje. Los hallazgos de la investigación evidencian que la organización de la institución educativa ha experimentado mejoras respecto a años anteriores, principalmente como resultado de la gestión ejercida por la directora designada. Entre los avances más relevantes destaca el fortalecimiento de los espacios de participación democrática en la comunidad educativa, con énfasis en el protagonismo estudiantil, sustentado en formas de organización comunal ancestral, como los cabildos escolares y los Yachay Munaq Varayuqkuna (brigadieres y policías escolares).

La recuperación y revalorización de estas prácticas organizativas en la gestión escolar es explicada por la directora de la institución, quien detalla las acciones desarrolladas:

> Desde el año 2021, se trabaja con la ONG Solidaridad Internacional para brindar talleres de liderazgo al Municipio Escolar. Hay actividades de cabildos escolares, donde nuestros estudiantes expresan sus ideas y opiniones sobre las actividades de la escuela, así como sobre el trabajo pedagógico. Se realizan elecciones para el Municipio Escolar y se implementan los Yachay Munaq Varayuqkuna, líderes escolares que asumen cargos de brigadieres y policías escolares (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

El logro de estos avances requirió la programación e implementación de diversas actividades con el respaldo de organismos no gubernamentales. Durante los primeros años, el nivel de cumplimiento de dichas actividades fue limitado, registrándose un 30 % en el año 2019 y una disminución al 20 % en el 2020, situación influenciada por la emergencia sanitaria. Con el retorno progresivo a la semipresencialidad, se observó una recuperación sostenida que permitió alcanzar un 50 % de cumplimiento. Entre las entidades que contribuyeron a este proceso se encuentran TAREA (Asociación de Publicaciones Educativas), el Programa Horizontes (Programa de Secundaria Rural) y la ONG Solidaridad Internacional de Dinamarca, a las que se sumaron el Centro de Salud y la Municipalidad Distrital de Sarhua. El apoyo brindado se orientó principalmente al acompañamiento socioemocional, la asistencia técnica, el enfoque intercultural, la promoción de la salud integral, el fortalecimiento del liderazgo y la participación democrática estudiantil.

Este trabajo articulado favoreció no solo el bienestar y el protagonismo de los estudiantes, sino también una mayor disposición hacia el aprendizaje y la incorporación efectiva de los enfoques transversales. En este marco, la organización TAREA ha desempeñado un rol relevante en el fortalecimiento de los círculos de interaprendizaje, el soporte socioemocional, la promoción de la educación intercultural y el liderazgo democrático. Además, mantiene una colaboración activa con el Municipio Escolar de la institución, el cual forma parte de la Asociación de Alcaldes, Regidores, Lideresas y Líderes Estudiantiles de Ayacucho (AARLE), promoviendo el ejercicio de la ciudadanía desde la escuela y el desarrollo de derechos y responsabilidades estudiantiles.

A partir de las formas de organización comunal, TAREA brinda apoyo a los brigadieres y policías escolares, fiscales escolares, comités de aula, comités ambientales y Brigadas de Autoprotección Escolar (BAPE), entre otros, quienes cumplen una función relevante en el desarrollo institucional. Esta modalidad de trabajo participativo y articulado se ha consolidado como un referente para otras instituciones educativas, por lo que resulta pertinente impulsar su réplica en los colegios de la jurisdicción de la UGEL Víctor Fajardo, con el propósito de fortalecer la organización institucional, mejorar el servicio educativo, consolidar la participación democrática y promover el bienestar integral de los estudiantes.

3.3.4.3. Fortalecimiento de las condiciones socioemocionales.

Una institución educativa que aspira a alcanzar estándares de calidad brinda soporte socioemocional permanente a su comunidad educativa. Este tipo de atención se concibe como un conjunto de acciones orientadas a favorecer la salud emocional y el desarrollo de habilidades de autorregulación, autoayuda y bienestar frente a situaciones complejas de la realidad. En este marco, se busca que estudiantes y docentes gestionen adecuadamente sus emociones, establezcan relaciones interpersonales positivas y actúen de manera estratégica ante el estrés, la ansiedad y otros factores asociados a la salud mental.

La investigación ha identificado que, antes de la pandemia, estas acciones estratégicas no se implementaban con la intensidad observada en la actualidad. En el año 2019, en la institución educativa de referencia, solo se programaron y ejecutaron cuatro actividades vinculadas a la expresión emocional, la autorregulación, el manejo de la tensión y la salud mental. Durante la emergencia sanitaria (2020 y 2021), la priorización de estas acciones se incrementó de manera significativa, registrándose ocho y diez actividades respectivamente, orientadas al soporte socioemocional, la resiliencia y el acompañamiento psicosocial, con la finalidad de contrarrestar tensiones, temores y angustias, así como de minimizar los riesgos asociados a situaciones de alta carga emocional. La responsabilidad principal recayó en la psicóloga y en los docentes tutores, quienes, con el apoyo de profesionales de la salud mental de entidades no gubernamentales, contribuyeron a que la comunidad educativa afrontara de mejor manera las consecuencias emocionales de la pandemia.

Antes de la emergencia sanitaria, la carga laboral de directivos y docentes en las instituciones educativas era relativamente manejable. No obstante, con el incremento de la jornada laboral, que en el caso de los docentes pasó a 30 y hasta 32 horas pedagógicas, y en el de los directores de Jornada Escolar Regular (JER) se organiza en 40 horas cronológicas destinadas mayoritariamente a labores administrativas, complementadas con 12 horas pedagógicas en aula, los niveles de tensión laboral se incrementaron de manera considerable. Esta situación se intensificó durante la pandemia, afectando de forma significativa la salud física y emocional de los profesionales de la educación. De acuerdo con el reporte del diagnóstico de salud física y mental elaborado por el médico del puesto de salud y la psicóloga de la institución educativa, el porcentaje de docentes con tensión laboral se incrementó del 60 % en 2019 al 100 % en los años 2020 y 2021.

Además del cumplimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes y directivos asumieron múltiples responsabilidades adicionales, tales como el trabajo con padres de familia, la gestión institucional, la atención educativa diversificada, las visitas domiciliarias y personalizadas a estudiantes, la tutoría personal, grupal y familiar, la participación en cursos, talleres y asistencias técnicas, la formación docente permanente en plataformas virtuales, el cumplimiento de disposiciones normativas, el trabajo colegiado y el reforzamiento escolar. Esta sobrecarga laboral evidencia la necesidad de fortalecer de manera sostenida el soporte socioemocional del personal pedagógico, a fin de generar condiciones de bienestar que favorezcan un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.3.4.4. Elaboración participativa de las normas de convivencia.

En una institución educativa resulta fundamental impulsar la elaboración de las normas de convivencia con el fin de generar un entorno armónico y de respeto entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Las pautas de comportamiento consensuadas contribuyen a fortalecer una convivencia escolar democrática y al desarrollo de valores ciudadanos. Este proceso implica un enfoque participativo, basado en principios éticos y valores compartidos, orientado a construir un ambiente de respeto, equidad y participación dentro de la institución.

Antes de la pandemia, la construcción interactiva y democrática de las normas de convivencia no se promovía con la intensidad observada en los últimos años. A partir del fortalecimiento de la gestión estudiantil, se ha logrado elaborar, implementar y evaluar el Reglamento Interno y las normas de convivencia de manera progresiva. De acuerdo con el reporte institucional del año 2019, la elaboración participativa involucró únicamente al 50 % de los docentes (9) de la institución educativa. En el año 2020, este nivel de participación se incrementó al 70 %, siguiendo las etapas de sensibilización, recopilación de información, revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), análisis de la normatividad vigente y aplicación de metodologías participativas. Para el año 2021, el 90 % de los docentes promovieron, implementaron y evaluaron el cumplimiento de las normas consensuadas democráticamente, vinculándolas con el bienestar institucional y la formación integral de los estudiantes.

En relación con estos avances, un docente entrevistado señala que "en una buena convivencia escolar y un clima favorable se evidencia el cumplimiento de los acuerdos" (Docente, comunicación personal, julio de 2022). Esta apreciación coincide con los resultados del estudio, los cuales evidencian mejoras significativas en la implementación del Reglamento Interno, en el cumplimiento de responsabilidades y, principalmente, en el fortalecimiento del clima institucional. Asimismo, se observa que la comunidad educativa viene tomando mayor conciencia de su rol en la construcción de un entorno positivo y de respeto, reconociendo que estos factores influyen de manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes.

Pese a estos avances, persiste el desafío de extender la aplicación de las normas de convivencia al ámbito familiar. Al respecto, la directora señala que muchos padres de familia vienen perdiendo o han perdido autoridad, debido a un limitado conocimiento sobre disciplina positiva y educación en valores (Directora, comunicación personal, junio de 2022). En este escenario, los propios estudiantes manifiestan la necesidad de contar con espacios de diálogo en la escuela, debido a la pérdida de autoridad parental o a la existencia de una brecha intergeneracional asociada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo cual ha generado barreras en la comunicación familiar. Esta situación evidencia múltiples necesidades que la escuela debe atender de manera integral, más allá del logro de aprendizajes académicos, considerando que la labor educativa se desarrolla con personas cuya realidad es compleja y dinámica.

Desde esta perspectiva, resulta necesario replantear estrategias que brinden a los estudiantes mayores oportunidades de participación y toma de decisiones concertadas, a fin de recoger sus necesidades, inquietudes y propuestas orientadas a la mejora del clima institucional. No se trata únicamente de formular normas en función de la complejidad del ser humano, sino de garantizar su cumplimiento sostenido, promoviendo una convivencia armónica basada en el respeto a las diferencias y en la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa.

3.3.4.5. Implementación de acciones de prevención de la violencia con estudiantes, familias y personal de la IE o programa.

La prevención de la violencia escolar supone la adopción de medidas anticipadas orientadas a garantizar un entorno seguro y saludable dentro de la institución educativa. Este enfoque considera la formación en valores, así como la construcción de espacios escolares y familiares protectores que favorezcan un desarrollo integral y equilibrado. En la institución educativa de referencia, la prevención de la violencia entre estudiantes, familias y personal tuvo como punto de partida la formulación y aprobación participativa de las normas y acuerdos de convivencia. La aplicación de estas disposiciones estuvo acompañada de acciones estratégicas de carácter formativo, dirigidas no solo a los escolares, sino también a las familias y a la comunidad en general. Dichas acciones fueron desarrolladas de manera colaborativa entre los profesionales de la institución y aliados de otras entidades, con el propósito de sensibilizar a la población sobre la importancia de prevenir la violencia escolar, fortalecer habilidades sociales y emocionales, promover entornos seguros y consolidar el trabajo conjunto con las familias y la comunidad para fomentar relaciones saludables y de apoyo mutuo.

La prevención de la violencia en el entorno social resulta determinante para generar condiciones favorables de convivencia y aprendizaje. En ese marco, se promovieron talleres y charlas dirigidas a la comunidad educativa sobre diversas problemáticas, tales como trata de personas, acoso físico y psicológico, violencia a través de redes sociales, autocuidado, convivencia, comunicación asertiva y abandono escolar, entre otros, con la finalidad de prevenir, denunciar y atender oportunamente situaciones que atentan contra la salud integral de los estudiantes. En esta línea de acción, la psicóloga de la institución, con el respaldo de psicólogos itinerantes y profesionales jóvenes

voluntarios, fortaleció las capacidades de coordinadores, tutores y del personal en general. Asimismo, se identificó un trabajo articulado con las autoridades locales para el reconocimiento, protección y atención de niñas, niños y adolescentes que enfrentan situaciones de violencia doméstica o riesgos en su entorno comunitario. Como resultado de este abordaje, los reportes de violencia física escolar son reducidos; sin embargo, la violencia psicológica, especialmente la de origen familiar, tiende a pasar inadvertida o a minimizarse.

Las acciones preventivas implementadas son descritas por la directora de la institución, quien señala:

> En principio, se han hecho sesiones para validar las normas y acuerdos de convivencia. También se han hecho talleres con estudiantes y padres al mismo tiempo para realizar normas de convivencia en el hogar. El Comité TOE está en permanente trabajo para ver esta temática con los protocolos establecidos desde el MINEDU. Del mismo modo, se hacen talleres de prevención sobre trata de personas, ciberbullying, autocuidado, entre otros. Hay acompañamiento al personal docente con psicólogos voluntarios y la psicóloga de la IE. También existe articulación con las autoridades locales para que estén atentos a eventos de violencia familiar o para prevenir algún riesgo al que pueden estar expuestos los estudiantes en la comunidad (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

De acuerdo con el Libro de Registro de Incidencias, los informes de los tutores y los reportes de la psicóloga de la institución, los casos de violencia escolar son poco frecuentes y han disminuido en comparación con años anteriores. De manera paralela, como parte de la estrategia preventiva, se incrementó el número de actividades programadas en el Plan Anual de Trabajo (PAT) y en el Plan TOECE. En el año 2019, previo a la pandemia, se programaron cinco actividades vinculadas a la prevención y atención de la violencia; en el 2020 se incrementaron a seis; y en el 2021, debido a las condiciones derivadas de la emergencia sanitaria, se alcanzaron ocho actividades. La mayoría de estas acciones estuvieron orientadas al desarrollo de talleres y cursos destinados a prevenir situaciones de violencia generadas por el incremento de tensiones emocionales durante la pandemia. La investigación evidencia que las incidencias de violencia escolar en la institución no son recurrentes, tal como se observa en los registros del Sistema Especializado en la Atención de Casos de Violencia Escolar (SISEVE) y en

los reportes remitidos a la UGEL, lo cual se asocia a un trabajo coordinado y articulado entre los profesionales involucrados.

Esta apreciación es reforzada por el especialista entrevistado, quien manifiesta:

> El MINEDU está enfatizando esta labor, que considero muy importante, sobre todo después de la pandemia. Trabajar en el bienestar del estudiante es fundamental como primer paso para el aprendizaje. Hasta hace unos años, la UGEL no contaba con una profesional para atender estos casos. Actualmente se trabaja de manera coordinada con los psicólogos de las instituciones JEC y con los tutores de las JER, en conjunto con los apoderados, para prevenir e intervenir oportunamente situaciones de violencia escolar. En este aspecto, el trabajo articulado, especialmente con las instituciones del Estado, viene mostrando resultados favorables, evidenciados en la disminución de reportes y registros de casos de violencia escolar tanto en la UGEL como en el SISEVE (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

Para fortalecer estas acciones, el Ministerio de Educación autorizó la contratación oportuna de psicólogos en las UGEL y en las instituciones educativas JEC, así como la incorporación de tutores itinerantes en las instituciones JER focalizadas. Esta medida permitió consolidar el clima institucional, reforzar el trabajo con los padres de familia y establecer redes de prevención y atención frente a la violencia escolar. Asimismo, se implementaron políticas y normas de convivencia estudiantil, junto con el acompañamiento técnico a docentes tutores y coordinadores de TOECE (Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar).

Ello no implica la ausencia de casos de violencia intrafamiliar; por el contrario, estas situaciones demandan una atención prioritaria, dado que en los contextos rurales suelen desarrollarse de manera silenciosa, tienden a naturalizarse y requieren intervenciones oportunas. Este fenómeno se asocia, entre otros factores, a las limitadas oportunidades de formación de la población adulta, a determinadas prácticas de la tradición comunal y a estereotipos de género que asignan roles diferenciados a hombres y mujeres, visibles en las dinámicas familiares, comunales y artesanales.

El bienestar integral de la comunidad educativa dependerá, en gran medida, de la sostenibilidad del trabajo articulado entre la institución educativa, las entidades del

Estado y las organizaciones aliadas, orientado a la prevención, atención y erradicación de toda forma de violencia.

3.3.4.6. Atención a situaciones de violencia escolar.

El abordaje de situaciones de violencia en el ámbito escolar supone la aplicación sistemática de los protocolos de atención establecidos, los cuales comprenden las fases de acción, derivación, seguimiento y cierre. La intervención oportuna resulta determinante para evitar afectaciones físicas y psicológicas, reducir el riesgo de abandono escolar y salvaguardar la salud mental, la cual se encuentra estrechamente vinculada con los logros de aprendizaje.

Con la finalidad de atender de manera adecuada los casos de violencia escolar, la institución educativa ha implementado diversas estrategias en concordancia con los protocolos establecidos en el Decreto Supremo N.° 004-2018-MINEDU, Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes. En el año 2019 se desarrollaron dos estrategias orientadas a fortalecer la comunicación entre la familia y la escuela, así como la promoción de habilidades sociales. Durante el periodo de emergencia sanitaria (2020 y 2021), dichas acciones se incrementaron a cuatro, incorporando el establecimiento de normas claras de convivencia y el impulso del aprendizaje colaborativo como medidas preventivas.

La ejecución de estas estrategias contó con el acompañamiento de profesionales provenientes de instituciones públicas y privadas, tal como lo señala el docente entrevistado, quien destaca la relevancia del trabajo articulado para la atención y seguimiento de los casos identificados: “La intervención y el seguimiento oportuno, con el apoyo de profesionales y talleres relacionados con la temática, han permitido una atención más adecuada de estas situaciones (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022).

El fortalecimiento de una cultura de prevención y cuidado frente a situaciones de violencia escolar resulta indispensable para garantizar un entorno formativo seguro y protector. En este proceso, el personal docente cumple un rol clave no solo como

orientador, sino también como agente observador y denunciante oportuno ante cualquier manifestación de violencia.

A partir de las denuncias y registros consignados en el SISEVE, que funcionan como antecedentes institucionales, se evidencia una reducción significativa de los casos de agresión y acoso en los últimos años. Esta disminución comprende situaciones de violencia entre estudiantes, conductas inapropiadas de docentes hacia escolares y casos de acoso por parte del personal administrativo. Asimismo, se han fortalecido los procesos administrativos disciplinarios desarrollados por la Comisión Permanente de Procesos Administrativos Disciplinarios (COPROA), dirigidos al personal docente y administrativo, conforme a la normativa vigente. En los casos considerados graves, se ha procedido con la derivación correspondiente al Ministerio Público, garantizando un tratamiento equitativo y oportuno.

En años anteriores, este tipo de trabajo articulado era limitado, lo que ocasionaba que diversos casos de violencia escolar y familiar en la comunidad educativa quedaran sin atención adecuada ni seguimiento. Los avances observados evidencian un cambio significativo en la gestión institucional frente a estas situaciones, aunque persiste la necesidad de consolidar estas prácticas de manera sostenida.

3.3.4.7. Establecimiento de redes de protección para la prevención y atención de situaciones de violencia escolar.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020), las redes de protección y atención frente a la violencia escolar constituyen un conjunto articulado de normas, procedimientos y acciones interinstitucionales orientadas a prevenir, atender, derivar y realizar el seguimiento de situaciones de violencia que afectan a niñas, niños y adolescentes en el ámbito educativo. En la jurisdicción de la UGEL Víctor Fajardo funcionan tres redes educativas: Umasi, Asquipata y Sarhua. La institución educativa objeto de estudio forma parte de la Red Educativa de Sarhua, la cual, junto con otras instituciones de distintos niveles, integra una red local de protección orientada a la prevención y atención de la violencia escolar.

Según los resultados obtenidos mediante el instrumento cuantitativo, en el año 2019 la institución educativa desarrolló seis actividades vinculadas a la prevención, atención y denuncia de situaciones de violencia escolar. Durante los años 2020 y 2021, estas acciones se incrementaron a ocho y diez actividades, respectivamente, debido a la identificación de casos de violencia intrafamiliar y ciberacoso en el contexto del confinamiento. En los años 2022 y 2023, conforme a lo señalado por el especialista de la UGEL, el trabajo se intensificó con el apoyo de acompañantes pedagógicos, psicólogos itinerantes, tutores y profesionales de entidades aliadas, evidenciándose resultados favorables para la comunidad educativa.

> Actualmente, la provincia cuenta con tres redes educativas que, a su vez, cumplen la función de redes de protección y atención frente a la violencia escolar. Estas redes disponen del apoyo de tutores, acompañantes y aliados estratégicos, quienes realizan labores de prevención, detección y atención oportuna de situaciones de riesgo. Asimismo, se viene proyectando la conformación de redes de protección diferenciadas por zonas —sur, centro y norte de la provincia— considerando las particularidades socioculturales, económicas y lingüísticas de cada territorio. El propósito es establecer un cerco articulado contra la violencia escolar en todas sus formas, con la finalidad de garantizar el bienestar integral de los estudiantes y favorecer condiciones adecuadas para el aprendizaje (Especialista pedagógico UGEL, comunicación personal, mayo de 2022).

La consolidación de estos sistemas de prevención y atención contribuye a la generación de entornos seguros y favorables para el proceso educativo, mediante la intervención coordinada del equipo pedagógico y de las instituciones aliadas. La creación y fortalecimiento de las redes educativas no se limita a la atención de situaciones emergentes, sino que busca anticiparse a los riesgos, promover una convivencia saludable y desarrollar habilidades sociales y emocionales que permitan a los estudiantes establecer relaciones positivas. La ampliación progresiva de estas redes en los distintos sectores de la provincia constituye una estrategia clave para enfrentar la violencia escolar de manera sostenida. Los resultados obtenidos a través de ambos instrumentos evidencian avances significativos en este ámbito, en concordancia con el indicador de logro (6 %) de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales.

3.3.4.8. Atención a la violencia familiar y de género.

En los entornos rurales, la violencia familiar y de género se presenta con alta incidencia debido a diversos factores estructurales y socioculturales, entre los que destacan la limitada formación en habilidades comunicativas y de autorregulación emocional, las dificultades en las relaciones de pareja, la convivencia familiar numerosa, los problemas económicos y de salud física y mental, el desconocimiento del rol parental, el manejo inadecuado de conflictos y de la autoridad, el consumo de alcohol y la persistencia de patrones machistas, entre otros. Estas condiciones, sumadas a la ausencia de una educación socioemocional sistemática y al incumplimiento de normas de convivencia, vulneran el derecho al desarrollo integral y al bienestar de los miembros más vulnerables del núcleo familiar.

Frente a esta problemática, la institución educativa ha implementado un conjunto de estrategias orientadas a prevenir los abusos de poder y a promover relaciones familiares saludables, con el propósito de reducir los riesgos asociados a la violencia intrafamiliar y de género. Dichas estrategias, desarrolladas por el equipo profesional de la institución, comprenden: la formulación participativa de normas de convivencia familiar; el fortalecimiento de los canales de comunicación; el desarrollo de habilidades socioemocionales y de resolución de conflictos; la promoción de la expresión afectiva en el entorno familiar; el control del consumo de bebidas alcohólicas y de las manifestaciones de violencia intrafamiliar; así como la revalorización del rol de la mujer en la familia y la comunidad.

En el año 2019 se priorizaron principalmente las cuatro primeras estrategias; posteriormente, en el 2020, se amplió su alcance a seis acciones, y en el 2021 se implementaron de manera integral las ocho estrategias mencionadas. Los resultados evidencian una disminución significativa de los casos de violencia familiar y de género, lo que da cuenta del impacto positivo de la intervención sostenida y articulada desarrollada desde la institución educativa.

La investigación identificó que, en el 2019, aproximadamente el 90 % de los docentes que laboraban en la institución presentaban estereotipos de género marcados, debido en gran medida a su formación y socialización en contextos rurales con patrones

tradicionales. Esta situación generaba, en algunos casos, una actitud de tolerancia o minimización frente a las problemáticas identificadas en el ámbito familiar. Sin embargo, dicha percepción fue modificándose progresivamente mediante la implementación de estrategias de fortalecimiento socioemocional dirigidas a docentes, estudiantes y apoderados, quienes fueron comprendiendo de manera gradual las causas estructurales y culturales de la violencia familiar y de género. Aunque en los años 2020 y 2021 se registró una reducción del 20 % en la percepción de normalización de esta problemática por parte del profesorado, en la actualidad persiste, en un porcentaje considerable de apoderados, la creencia de que varones y mujeres deben asumir responsabilidades diferenciadas, sin reconocer el impacto de ello en la cohesión familiar y en la integridad comunitaria.

Asimismo, se ha identificado que esta situación se encuentra relacionada con la limitada difusión e implementación efectiva de los enfoques transversales del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), los cuales promueven la convivencia democrática y el respeto mutuo mediante prácticas concretas en la dinámica cotidiana de la escuela. Si bien estos enfoques son considerados en la planificación curricular como parte de los propósitos de aprendizaje, su desarrollo explícito en las sesiones y en las interacciones con la comunidad educativa ha sido insuficiente. En el año 2019, solo el 30 % de los docentes promovieron y aplicaron de manera sistemática los siete enfoques transversales del CNEB; durante el periodo de educación remota, este porcentaje se incrementó al 40 %. Gracias a las capacitaciones específicas impulsadas por la UGEL para integrar dichos enfoques en las prácticas pedagógicas diarias, en el 2021 se evidenció que el 50 % de los docentes los incorporaron en las experiencias de aprendizaje desarrolladas.

La violencia familiar y de género constituye una problemática de alcance global que requiere atención oportuna y sostenida para generar condiciones de bienestar en los estudiantes y, en consecuencia, favorecer sus aprendizajes. Su abordaje demanda un trabajo participativo y articulado a largo plazo entre las instituciones educativas, las entidades del Estado y las organizaciones de la sociedad civil. En este sentido, la prevención desde el entorno familiar resulta un componente fundamental para avanzar hacia su erradicación y la construcción de comunidades más justas y equitativas.

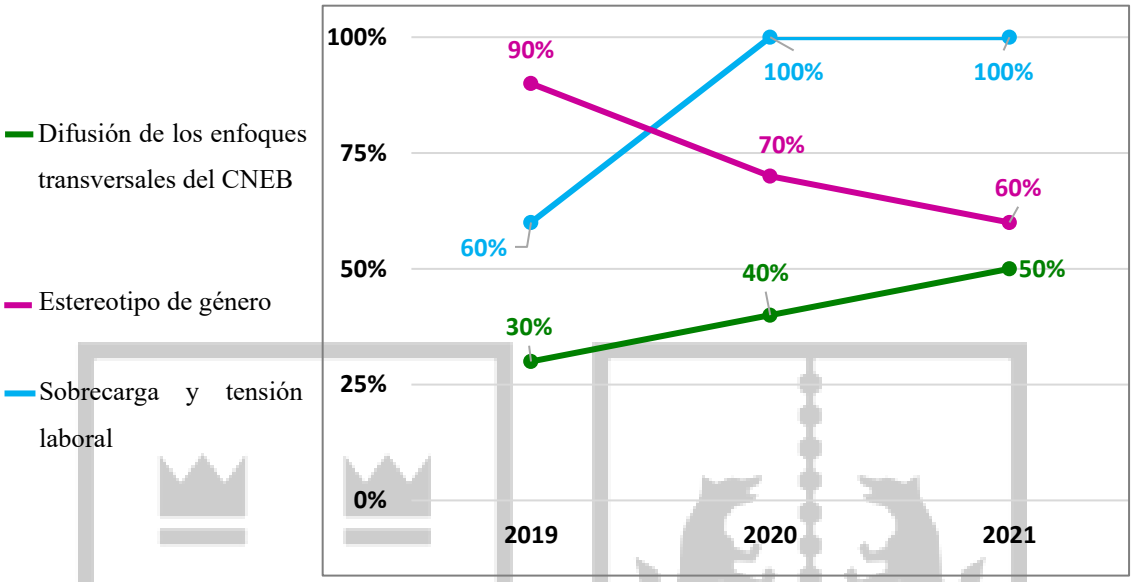


Figura 19. Difusión de los enfoques transversales, estereotipo de género y tensión laboral durante el periodo 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 04: Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales. Los datos proceden del reporte de diagnóstico de salud física y mental del Puesto de Salud, entrevistas, diálogos institucionales y fichas de monitoreo SIMON.

3.3.4.9. Acompañamiento a los estudiantes y familias en el marco de la Tutoría, Orientación Educativa y Educación Sexual.

En el proceso pedagógico no solo resulta relevante el acompañamiento cognitivo, sino que adquiere especial importancia el acompañamiento socioafectivo, en tanto permite que el estudiante alcance un desarrollo integral y culmine de manera satisfactoria su trayectoria educativa. La generación de un ambiente seguro, acogedor y respetuoso favorece que los estudiantes se conozcan, exploren sus capacidades y se desarrollen de forma autónoma. En este marco, se promueve que fortalezcan la conciencia de sí mismos, la empatía, la autorregulación emocional y las relaciones interpersonales positivas.

De acuerdo con el Plan de Estudios de las instituciones educativas JEC, estas disponen de 45 horas pedagógicas semanales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo horas de libre disponibilidad asignadas según las prioridades definidas en el Proyecto Curricular Institucional (PCI). La jornada laboral de los docentes nombrados es de 32 horas pedagógicas semanales, las cuales contemplan actividades como el trabajo colegiado por áreas curriculares (2 horas), trabajo colegiado de tutoría (2 horas), atención a estudiantes y familias (2 horas), así como la producción

de recursos pedagógicos, retroalimentación e indagación para la mejora de la experiencia educativa (2 horas). Estas actividades se ajustan según las horas efectivas de trabajo pedagógico, que pueden ser de 24, 25 o 26 horas.

En el caso de las plazas orgánicas vacantes y las plazas eventuales, la jornada laboral es de 30 horas pedagógicas semanales, manteniendo la asignación de actividades curriculares conforme a los mismos criterios. En este contexto, el Plan de Estudios establece hasta dos horas destinadas a Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar, las cuales, sumadas a las horas de libre disponibilidad o de acompañamiento, se orientan al soporte académico y socioemocional. En estos espacios se desarrollan temas de carácter preventivo y social, tales como orientación vocacional, proyecto de vida, autoconocimiento, educación emocional, prevención del embarazo adolescente y Educación Sexual Integral (ESI).

Respecto a este último aspecto, la investigación identificó que la institución educativa registró cinco casos de embarazo adolescente en los últimos años (uno en 2019, tres en 2020 y uno en 2021). Gracias al acompañamiento socioafectivo brindado por los docentes en su rol de tutores, las estudiantes involucradas lograron culminar satisfactoriamente su escolaridad. Si bien no todos los tutores evidenciaron el mismo nivel de compromiso en un inicio, esta situación ha mejorado progresivamente a partir de los procesos de monitoreo y acompañamiento implementados por la UGEL.

En el año 2019, solo el 50 % del personal docente participaba de manera activa y permanente en el acompañamiento a los estudiantes y sus familias. El porcentaje restante se limitaba a reforzar contenidos de su área curricular o no consideraba estas acciones como parte de su labor educativa. Durante la emergencia sanitaria de los años 2020 y 2021, se evidenció una mayor identificación de los docentes tutores con las necesidades de los escolares y sus hogares, alcanzando niveles de participación del 55 % y 65 %, respectivamente, aun en contextos de atención a distancia.

Esta mejora en la tutoría individual, grupal y en el trabajo con las familias se atribuye, según la directora entrevistada, al apoyo sostenido de la ONG TAREA y al liderazgo ejercido por la psicóloga de la institución educativa. Estos aportes resultaron

determinantes para garantizar la continuidad educativa de los estudiantes, incluso en escenarios adversos:

> Contamos con los documentos de gestión de Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar (TOECE) actualizados, fortalecidos mediante la asistencia técnica de la ONG TAREA con materiales para ESI. Implementamos la estrategia de Tutoría Grupal (en el horario establecido de las 10:40 a. m.) y la Tutoría Individual a través de atención personalizada con el equipo interdisciplinario (psicología, auxiliar y tutor). Asimismo, se ejecutan acciones de Trabajo con Familias mediante visitas domiciliarias y atención directa, utilizando recursos del MINEDU como el fascículo '¿Es amor lo que siento?' como material complementario (Directora de la IE, comunicación personal, junio de 2022).

La tutoría constituye un espacio clave para el acompañamiento del desarrollo personal, académico y social de los estudiantes. Sin embargo, se reconoce la necesidad de fortalecer las competencias del equipo de tutores mediante programas de capacitación continua, cursos y talleres especializados, que contribuyan a optimizar la atención integral brindada.

El acompañamiento a estudiantes y familias es una tarea compleja que demanda profesionales capacitados y un trabajo articulado, sistemático y sostenido bajo un enfoque orientado a resultados. Esta labor se operativiza mediante alianzas estratégicas, tal como refiere el docente entrevistado al señalar que: “desarrollamos sesiones de tutoría y talleres con la colaboración de profesionales expertos en el tema” (Docente de la IE, comunicación personal, julio de 2022), lo cual refuerza la calidad del soporte brindado.

Al respecto, tanto la dirección como el cuerpo docente coinciden en que la institución implementa acciones sólidas en el marco de la Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar (TOECE), con énfasis en la Educación Sexual Integral (ESI). No obstante, reconocen que aún persisten retos vinculados a la atención diferenciada, el fortalecimiento del trabajo grupal y entre pares, así como la necesidad de profundizar en una educación sexual de carácter estrictamente formativo y preventivo.

Finalmente, los avances asociados al Objetivo Prioritario OP 04 evidencian mejoras significativas en el bienestar integral de la comunidad educativa en contextos rurales. La implementación de estrategias socioemocionales, la elaboración participativa

de normas de convivencia y la prevención de la violencia escolar y familiar han contribuido a consolidar un entorno más seguro y favorable para el aprendizaje. A pesar de ello, continúan existiendo desafíos relacionados con la aplicación efectiva de los enfoques transversales del Currículo Nacional y la atención oportuna de situaciones de violencia familiar y de género. Resulta indispensable mantener y fortalecer el trabajo articulado y sostenido entre las instituciones educativas y las entidades públicas y privadas, a fin de consolidar estos avances y garantizar condiciones de respeto, equidad y apoyo para el desarrollo integral de la comunidad educativa rural.

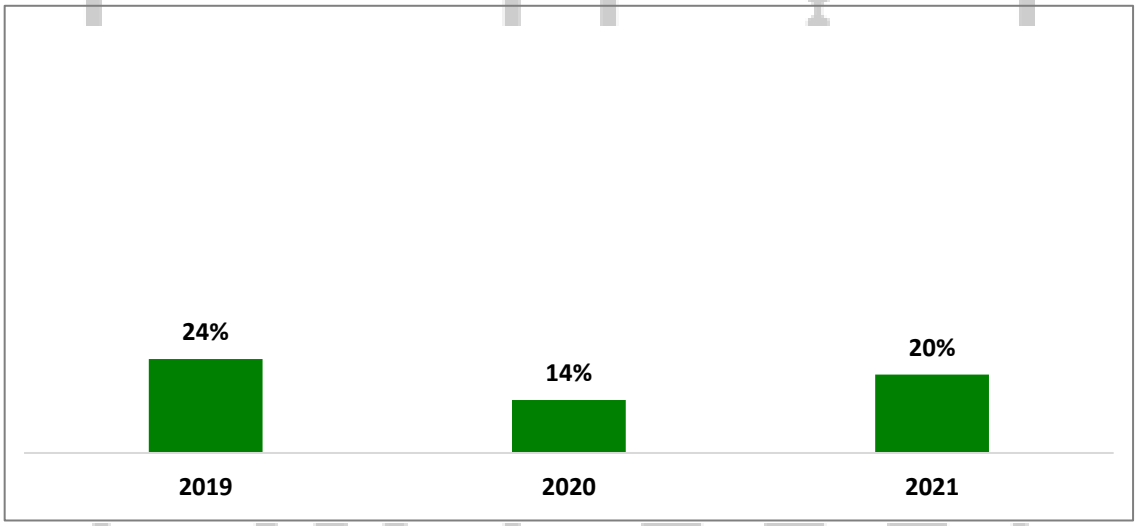


Figura 20. Participación de la comunidad educativa en talleres de soporte socioemocional durante el periodo 2019-2021.
Nota. La figura está relacionada con el OP 04: Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales. Los datos proceden del Plan TOECE y de las actas de registro de participación de la IE.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito describir los efectos de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, establecida mediante el Decreto Supremo N.° 013-2018-MINEDU, en los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa rural de la región Ayacucho. La investigación se desarrolló en el marco de las políticas educativas orientadas a la mejora de los aprendizajes, considerando de manera integral los factores sociales, geográficos, económicos, pedagógicos y culturales que caracterizan a los contextos rurales.

Con relación al Objetivo Prioritario 01: Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales.

En relación con el Objetivo Prioritario 01, se concluye que la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales ha favorecido de manera significativa el acceso oportuno y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo de la institución analizada. La gestión eficiente del proceso de matrícula, así como el seguimiento sistemático de la asistencia y la permanencia escolar, han contribuido a mantener bajos niveles de ausentismo y deserción, incluso en contextos adversos como la emergencia sanitaria.

Asimismo, se concluye que las acciones orientadas a ampliar la cobertura educativa para poblaciones que no accedieron oportunamente al sistema educativo o que interrumpieron su trayectoria escolar, mediante la implementación de modalidades educativas alternativas y programas de alfabetización, constituyen avances relevantes en el aseguramiento del derecho a la educación en contextos rurales. Estas iniciativas

evidencian el compromiso institucional y de los órganos de gestión educativa local por atender a sectores en situación de vulnerabilidad.

No obstante, se concluye que persisten limitaciones en la infraestructura educativa que afectan el pleno aseguramiento de condiciones adecuadas para el desarrollo de una educación de calidad con equidad. A pesar de los avances en la gestión del riesgo y el mantenimiento de locales educativos, las condiciones físicas de algunas instalaciones continúan representando un desafío para garantizar la salud, seguridad e integridad de la comunidad educativa, lo que demanda una atención prioritaria por parte de las instancias correspondientes.

Con relación al Objetivo Prioritario 02: Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente.

En relación con el Objetivo Prioritario 02, se concluye que la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales no ha logrado aún generar mejoras significativas en el desempeño docente en la institución educativa estudiada. Los resultados del monitoreo y acompañamiento pedagógico evidencian que un reducido porcentaje de docentes alcanza niveles satisfactorios de desempeño, lo cual limita el avance hacia las metas proyectadas al 2030. Esta situación se asocia principalmente a un insuficiente empoderamiento del enfoque por competencias y de la evaluación formativa.

Asimismo, se concluye que, si bien existen esfuerzos institucionales orientados a la diversificación curricular y a la adecuación de propuestas pedagógicas pertinentes al contexto rural e intercultural, persisten dificultades en la concreción curricular, particularmente en la planificación pedagógica contextualizada y en la consideración de los resultados de la evaluación diagnóstica y de las características sociolingüísticas de los estudiantes. Estas limitaciones inciden negativamente en los procesos de mediación pedagógica y evaluación de los aprendizajes.

Se concluye también que la oferta de formación continua para los docentes, promovida a través de diversas plataformas y programas institucionales, no se traduce de manera consistente en mejoras sustantivas en la práctica pedagógica. El principal desafío

no radica en la participación en actividades formativas, sino en la aplicación efectiva de los aprendizajes adquiridos, así como en la ausencia de mecanismos de reconocimiento y certificación del buen desempeño docente en contextos rurales.

Por otro lado, se concluye que el uso de materiales y recursos educativos no contribuye de manera significativa al fortalecimiento de los aprendizajes, debido a su limitada contextualización y pertinencia, así como a las restricciones derivadas de la sobrecarga laboral docente y la escasa conectividad tecnológica. Estas condiciones dificultan el aprovechamiento pedagógico de los recursos disponibles.

El estudio permite concluir que existe una baja participación docente en procesos de investigación, innovación pedagógica y sistematización de buenas prácticas, lo cual restringe el fortalecimiento del enfoque intercultural y la mejora continua del quehacer educativo. Esta situación se ve influenciada por la limitada difusión de convocatorias, la escasa motivación institucional y la percepción de un impacto reducido de estas iniciativas en la práctica pedagógica cotidiana.

Asimismo, se concluye que los procesos de trabajo colegiado, supervisión y acompañamiento pedagógico presentan debilidades en su planificación, ejecución y retroalimentación, lo que limita su contribución al fortalecimiento del desempeño docente. La falta de apropiación de los instrumentos de monitoreo y la ausencia de asistencia técnica pertinente inciden en que la mayoría de los docentes se mantenga en niveles de desempeño inicial o en proceso.

Finalmente, se concluye que, pese a contar con docentes mayoritariamente titulados y con certificación en Educación Intercultural Bilingüe, las condiciones laborales, los limitados incentivos económicos, la escasa implementación de programas de atracción y retención docente, y la ausencia de estrategias de bienestar, reconocimiento y mentoría afectan negativamente la motivación, el compromiso y la estabilidad del profesorado. Estas condiciones restringen el impacto de la política en la mejora sostenida de la práctica pedagógica y en la calidad del desempeño docente en contextos rurales.

Con relación al Objetivo Prioritario 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales.

En relación con el Objetivo Prioritario 03, se concluye que la implementación de la Política de Atención Pedagógica para la Población de Ámbitos Rurales ha contribuido de manera significativa a asegurar la permanencia y culminación de la trayectoria educativa de los estudiantes del nivel secundario en la institución educativa estudiada. Los altos niveles de retención escolar evidencian avances relevantes en la continuidad educativa, pese a las limitaciones sociales, económicas y culturales propias del contexto rural.

Asimismo, se concluye que la ampliación de servicios pedagógicos diversificados ha permitido atender la diversidad cultural y lingüística de la población estudiantil, destacando la implementación de modalidades como la Jornada Escolar Completa, la Secundaria con Formación Técnica y la Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, persisten dificultades en la implementación y sostenibilidad de estas modalidades, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las condiciones pedagógicas, organizativas y materiales para garantizar su adecuada operatividad.

Se concluye también que, a pesar de las limitaciones en la disponibilidad de recursos, materiales y personal docente especializado, la institución educativa ha logrado garantizar la culminación de la trayectoria educativa de la mayoría de los estudiantes, incluidos aquellos con requerimientos pedagógicos específicos. Ello evidencia un esfuerzo institucional por asegurar la continuidad educativa, aunque persisten desafíos para mejorar la calidad y pertinencia de la atención brindada.

Por otro lado, se concluye que la incorporación de enfoques de interculturalidad y equidad de género en las prácticas pedagógicas ha generado avances positivos en la valoración de saberes ancestrales y en el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, constituyéndose en un aporte relevante de la política de atención educativa al aprendizaje en contextos rurales.

El estudio permite concluir que las estrategias orientadas a la reinserción educativa, atención a estudiantes en riesgo de abandono, extraedad y maternidad adolescente, así como los procesos de nivelación, aceleración y reforzamiento escolar, muestran indicios de avance en la ejecución de la política, aunque su impacto aún no alcanza el ritmo esperado, lo que demanda un mayor fortalecimiento institucional y pedagógico.

Finalmente, se concluye que existen inconsistencias significativas entre los resultados de las evaluaciones estandarizadas y las evaluaciones internas de la institución, lo que evidencia debilidades en los instrumentos y criterios de evaluación utilizados a nivel institucional. Estas discrepancias revelan una limitada alineación con el enfoque por competencias y la evaluación formativa; sin embargo, los resultados de evaluaciones muestrales recientes evidencian una tendencia favorable en los logros de aprendizaje, lo que refleja una preocupación institucional por mejorar los resultados educativos en el marco de la política implementada.

Con relación al Objetivo Prioritario 04: Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales.

En relación con el Objetivo Prioritario 04, se concluye que, pese a la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, la participación de la comunidad educativa en la gestión y organización de los servicios educativos rurales continúa siendo limitada, lo que restringe el fortalecimiento de la corresponsabilidad y la sostenibilidad de las acciones orientadas al bienestar de estudiantes y docentes. Si bien se evidencia un interés inicial por parte de la comunidad, este no logra consolidarse de manera sostenida en los procesos de toma de decisiones vinculados a la prestación del servicio educativo.

Asimismo, se concluye que la débil articulación intersectorial restringe la capacidad del sistema educativo para responder de manera integral a las condiciones sociales, emocionales y familiares que inciden en el bienestar y aprendizaje de los estudiantes, generando una atención fragmentada y poco oportuna frente a situaciones de vulnerabilidad. Esta limitada coordinación con los sectores de salud, protección social y gobiernos locales dificulta la prevención, detección y atención oportuna de problemáticas

como la violencia, la desprotección familiar y otras situaciones de riesgo, lo que repercute negativamente en el clima institucional y en la continuidad de las trayectorias educativas. Aunque se reconocen esfuerzos aislados de colaboración interinstitucional, estos aún no se consolidan como un trabajo articulado, sistemático y sostenible que garantice condiciones adecuadas de bienestar para estudiantes y docentes en los ámbitos rurales.

Se concluye también que, pese a contar con infraestructura básica y recursos destinados al mantenimiento, las condiciones de equipamiento, mobiliario y disponibilidad de materiales educativos no resultan adecuadas ni pertinentes para atender de manera diversificada a la población estudiantil. A ello se suma que los docentes no se encuentran suficientemente preparados para atender a los estudiantes de acuerdo con sus particularidades individuales, culturales, lingüísticas y pedagógicas, lo que limita la atención a la diversidad y la respuesta a requerimientos educativos específicos. Asimismo, la limitada conectividad y el escaso funcionamiento de los recursos tecnológicos restringen el acceso a oportunidades educativas equitativas y afectan el desarrollo de competencias transversales fundamentales.

Por otro lado, se concluye que la institución educativa ha logrado avances significativos en la implementación de acciones preventivas frente a la violencia sexual, física y psicológica, mediante un trabajo articulado e intersectorial. Estas acciones contribuyen de manera positiva a la generación de condiciones de bienestar y protección que favorecen los aprendizajes; sin embargo, requieren un mayor respaldo sostenido por parte de los sectores públicos, privados y de la propia comunidad educativa.

Finalmente, se concluye que las iniciativas orientadas al bienestar socioemocional de los docentes han generado mejoras en el clima institucional y en la convivencia intercultural, evidenciándose un nivel adecuado de involucramiento del profesorado. No obstante, la limitada difusión y uso de plataformas institucionales de apoyo a la salud física y emocional del docente restringen el alcance de estas estrategias, lo que demanda fortalecer los mecanismos de comunicación, acompañamiento y cuidado integral del personal educativo en contextos rurales.

RECOMENDACIONES

La educación rural en el Perú constituye una aspiración histórica y legítima de la sociedad, orientada a garantizar una formación de calidad y con equidad para las poblaciones de ámbitos rurales. No obstante, persisten brechas estructurales asociadas a la gestión, implementación y sostenibilidad de las políticas educativas, las cuales continúan limitando el logro de una educación pertinente y efectiva. En este contexto, resulta necesario plantear recomendaciones que contribuyan a fortalecer los procesos pedagógicos y administrativos de las instituciones educativas rurales, con miras a consolidar una ciudadanía plena y equitativa hacia el horizonte del 2036.

Los resultados de la presente investigación, contrastados con estudios previos y con la experiencia docente en contextos rurales, evidencian avances importantes en la implementación de la política de atención pedagógica para la población rural; sin embargo, también revelan dificultades que afectan su ejecución oportuna y sostenida. En ese sentido, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a la comunidad educativa y académica, con el propósito de fortalecer las acciones técnico-pedagógicas y de gestión institucional, y de optimizar los logros de aprendizaje mediante una implementación más eficaz de las políticas educativas.

Con relación al Objetivo Prioritario 01: Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales.

Se recomienda fortalecer las acciones orientadas a garantizar el acceso equitativo a servicios pedagógicos de calidad en los ámbitos rurales, priorizando un enfoque inclusivo, intercultural y contextualizado que responda a las particularidades sociales, culturales y geográficas de la población estudiantil. Ello permitirá reducir las brechas

educativas y asegurar condiciones de aprendizaje pertinentes para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación territorial.

Asimismo, se recomienda incrementar y optimizar el presupuesto educativo destinado al equipamiento de las instituciones educativas rurales, con énfasis en la dotación de materiales didácticos y recursos tecnológicos adecuados para todas las áreas curriculares. Resulta prioritario garantizar la cobertura permanente y de calidad del servicio de internet, así como fortalecer los recursos para el mantenimiento de la infraestructura escolar, a fin de asegurar entornos seguros, funcionales y favorables para el aprendizaje de estudiantes y docentes.

Se sugiere ampliar progresivamente la implementación de la modalidad Jornada Escolar Completa en instituciones educativas que actualmente operan bajo el régimen de Jornada Escolar Regular, considerando los resultados positivos evidenciados en la mejora de las oportunidades pedagógicas y formativas de los estudiantes. Esta ampliación debe estar acompañada del compromiso articulado de docentes, directivos y familias, reconociendo que la calidad educativa no depende exclusivamente del presupuesto, sino del trabajo colaborativo y sostenido de la comunidad educativa.

Del mismo modo, se recomienda que el Estado autorice y promueva una mayor autonomía curricular en las instituciones educativas rurales, con el propósito de implementar módulos de formación técnica pertinentes que permitan a los estudiantes desarrollar competencias laborales y emprendedoras al culminar la educación secundaria. Esta medida favorecerá una educación orientada a la vida, alineada con las capacidades de los estudiantes y las demandas productivas del entorno local.

Se recomienda al Ministerio de Educación fortalecer el diseño, adecuación y distribución de materiales y recursos pedagógicos contextualizados, cultural y lingüísticamente pertinentes, que faciliten la atención diferenciada y el desarrollo de competencias conforme a los estándares nacionales. Asimismo, se sugiere reducir la sobrecarga laboral docente y evitar que los maestros asuman el autofinanciamiento de materiales educativos, reconociendo que esta práctica afecta su economía familiar y no garantiza sostenibilidad en los procesos pedagógicos.

En relación con la gestión escolar, se recomienda fortalecer los mecanismos de supervisión y monitoreo de la asistencia, puntualidad y cumplimiento de la jornada pedagógica de estudiantes y docentes, promoviendo una gestión basada en la transparencia y la responsabilidad ética. Resulta necesario mejorar los procesos de selección de directivos, priorizando criterios de liderazgo pedagógico, compromiso institucional, solvencia ética y participación democrática de la comunidad educativa, a fin de asegurar una conducción efectiva del servicio educativo.

Finalmente, se recomienda consolidar y ampliar la implementación de los distintos modelos educativos que operan en el ámbito rural —como la Jornada Escolar Completa (JEC), la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Secundaria con Formación Técnica (SFT)—, garantizando su adecuada articulación pedagógica y organizativa. Asimismo, se sugiere gestionar la incorporación progresiva de otros servicios educativos pertinentes, como la Secundaria en Alternancia, la Secundaria con Residencia Estudiantil y la Secundaria Tutorial, asegurando que todos estos modelos cuenten con el soporte de programas complementarios como Qali Warma y Rutas Solidarias, en beneficio de una educación rural equitativa, inclusiva y de calidad.

Con relación al Objetivo Prioritario 02: Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente.

Se recomienda fortalecer de manera sostenida el desarrollo profesional docente, reconociendo que el factor maestro constituye un elemento determinante en la calidad de los aprendizajes y en el logro de los objetivos educativos en los ámbitos rurales. En este sentido, resulta prioritario garantizar que los docentes cuenten con las herramientas pedagógicas, recursos y procesos de formación continua necesarios para desempeñarse eficazmente, en coherencia con el enfoque por competencias, la evaluación formativa y los principios de la Educación Intercultural Bilingüe.

Asimismo, se sugiere implementar evaluaciones diagnósticas integrales del desempeño docente en los contextos rurales, orientadas a identificar necesidades formativas reales y específicas. Estas evaluaciones deben promover la autorreflexión pedagógica y sustentar la elaboración de planes de formación continua de mediano y largo

plazo para docentes y directivos, priorizando la mejora de la planificación, la mediación pedagógica y la evaluación de los aprendizajes.

Se recomienda fortalecer las capacidades de los docentes en la planificación curricular intercultural, especialmente en el marco de la EIB, mediante talleres descentralizados y procesos de acompañamiento pedagógico permanente. Dichos espacios formativos deben enfatizar el uso de la evaluación diagnóstica, el conocimiento del contexto sociocultural y lingüístico del estudiante, así como la formulación de propuestas curriculares flexibles, graduables y pertinentes que respondan a la diversidad de los entornos rurales.

Del mismo modo, se propone consolidar y ampliar los programas de formación inicial docente con enfoque intercultural, priorizando la captación de estudiantes de la propia región que dominen la lengua originaria y posean vocación pedagógica. En este marco, se recomienda fortalecer y ampliar la Beca de Educación Intercultural Bilingüe y otros programas de acceso a la educación superior, en articulación con el PRONABEC, a fin de garantizar la formación de docentes idóneos y comprometidos con el desarrollo local.

Se recomienda promover la implementación efectiva de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y de la Gestión del Ciclo de Formación Interna como estrategias clave para la mejora de la práctica docente. Para ello, es indispensable asegurar el seguimiento sistemático, la asignación de recursos y el acompañamiento técnico que permitan su sostenibilidad, favoreciendo la reflexión colectiva, la innovación pedagógica y la mejora continua del desempeño docente.

En relación con la supervisión y el acompañamiento pedagógico, se sugiere fortalecer el uso de instrumentos de evaluación pertinentes, elaborados y validados de manera colegiada, tales como rúbricas de observación de aula y fichas de análisis documental. Asimismo, se recomienda garantizar procesos oportunos de retroalimentación formativa, atención a las necesidades identificadas y elaboración de planes de mejora personalizados para los docentes.

Se propone priorizar el liderazgo pedagógico de los directores, reduciendo la sobrecarga administrativa y revisando la asignación de horas lectivas, a fin de que puedan atender de manera efectiva las dimensiones estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa de la gestión escolar. Un liderazgo pedagógico fortalecido resulta clave para orientar y sostener los procesos de mejora educativa en los ámbitos rurales.

Se recomienda fortalecer el trabajo colegiado como espacio sistemático de reflexión, intercambio de buenas prácticas y toma de decisiones pedagógicas colaborativas. Estos espacios deben orientarse al diseño de estrategias innovadoras, al análisis de evidencias de aprendizaje y al fortalecimiento de las redes de interaprendizaje, tanto presenciales como virtuales.

Asimismo, se sugiere reforzar la difusión, apropiación e implementación efectiva del Currículo Nacional de la Educación Básica y de los documentos normativos que orientan la práctica pedagógica, asegurando su contextualización y adaptación a la realidad rural. Este proceso debe involucrar a toda la comunidad educativa, promoviendo un enfoque flexible, intercultural y centrado en el estudiante.

Se recomienda fortalecer los mecanismos de comunicación y participación de las familias como aliadas estratégicas del proceso educativo, promoviendo espacios de diálogo, orientación y acompañamiento socioemocional que contribuyan a la permanencia y al éxito escolar de los estudiantes.

Del mismo modo, se propone revalorizar la profesión docente mediante el fortalecimiento de la Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente, incorporando estrategias de reconocimiento, mentoría, acompañamiento y mejora de las condiciones laborales, especialmente en los contextos rurales.

Se sugiere implementar estrategias especializadas de atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad, riesgo de abandono o con barreras para el aprendizaje, fortaleciendo la formación docente en metodologías inclusivas, la provisión de materiales accesibles y el acompañamiento socioemocional, con el fin de garantizar la continuidad de la trayectoria educativa.

Finalmente, se recomienda fortalecer las políticas de atracción, permanencia y retención docente en ámbitos rurales, mediante incentivos económicos diferenciados, condiciones dignas de vivienda, conectividad adecuada y programas de mentoría. Estas medidas permitirán consolidar equipos docentes estables y comprometidos, capaces de generar impactos sostenidos en la calidad educativa rural.

Con relación al Objetivo Prioritario 03: Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales.

Se recomienda implementar estrategias integrales orientadas a garantizar la continuidad y culminación oportuna de la trayectoria educativa de los estudiantes del nivel secundario en los ámbitos rurales, priorizando la atención de las barreras geográficas, económicas, sociales y culturales que inciden en el abandono y la discontinuidad escolar. Estas estrategias deben contemplar el fortalecimiento de la infraestructura educativa, el acceso a servicios educativos presenciales y remotos, y la generación de entornos escolares inclusivos y motivadores.

Asimismo, se propone desarrollar e institucionalizar estrategias pedagógicas diferenciadas y contextualizadas, sustentadas en la experiencia docente en contextos rurales, que permitan atender de manera oportuna a estudiantes con dificultades de aprendizaje, riesgo de deserción y participación intermitente. Dichas estrategias deben orientarse a una atención inclusiva, equitativa y pertinente, enfocada en responder a las necesidades reales de los estudiantes.

Se recomienda ampliar y fortalecer los programas de apoyo económico, alimentario y de becas dirigidos a estudiantes de zonas rurales, de modo que la garantía de la trayectoria educativa no se limite a la culminación del nivel secundario, sino que facilite la continuidad hacia la educación superior y la posterior inserción en el mercado laboral. Esta medida contribuirá a reducir las brechas de acceso y permanencia educativa.

Se sugiere fortalecer el uso de la evaluación diagnóstica como base para la planificación pedagógica, orientándola al diseño de programas educativos contextualizados que integren saberes locales, habilidades ancestrales y opciones técnicas

y vocacionales pertinentes al entorno rural. Esta articulación permitirá incrementar la pertinencia del servicio educativo y reducir el desinterés y la deserción escolar.

Se recomienda ampliar la cobertura de los servicios de atención educativa especializada para estudiantes con necesidades educativas específicas, incluyendo aquellas asociadas a discapacidad, garantizando la presencia de profesionales capacitados y recursos pedagógicos adecuados. Para ello, es necesario que el MINEDU implemente políticas de captación, formación e incentivos dirigidas a docentes especializados en educación inclusiva.

Asimismo, se propone fortalecer el enfoque por competencias y la evaluación formativa en la práctica docente, promoviendo la autonomía profesional del docente y su rol como mediador del aprendizaje. Esta acción permitirá reducir las brechas entre los resultados de las evaluaciones internas y externas, y favorecer el desarrollo progresivo de competencias en los estudiantes.

Se recomienda gestionar la ampliación de programas sociales como Qali Warma y Juntos en todas las instituciones educativas rurales, así como la creación de un programa específico de apoyo económico para estudiantes adolescentes en riesgo de abandono escolar. Estas acciones deben complementarse con un monitoreo permanente que asegure la permanencia y culminación de la trayectoria educativa.

Finalmente, se sugiere fortalecer la articulación intersectorial para reducir las brechas de género en los ámbitos rurales, mediante la ampliación de Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), Centros Técnico-Productivos (CETPRO) y Centros de Producción Artesanal (CPA), así como el fortalecimiento del Programa Nacional de Alfabetización. Estas acciones deben orientarse a promover oportunidades formativas y productivas equitativas, respetando las particularidades socioculturales de las comunidades rurales.

Con relación al Objetivo Prioritario 04: Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales.

Se recomienda fortalecer las políticas y acciones orientadas a mejorar el bienestar integral de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales, reconociendo que las condiciones físicas, emocionales y sociales inciden directamente en los resultados educativos. Para ello, es necesario priorizar intervenciones que aseguren ambientes educativos seguros, saludables e inclusivos, así como el acceso a servicios de salud, nutrición y soporte psicosocial adecuados.

Asimismo, se propone incrementar el presupuesto destinado al mantenimiento y equipamiento de la infraestructura educativa, priorizando la mejora del diseño de los espacios pedagógicos, la adquisición de mobiliario ergonómico y multifuncional, la implementación de pizarras digitales, equipos tecnológicos de calidad y conectividad a internet permanente y de alta velocidad. Estas acciones permitirán responder a las demandas de la educación contemporánea y reducir las brechas tecnológicas en los entornos rurales.

Se recomienda ampliar la cobertura y permanencia de los servicios de atención en salud mental en las instituciones educativas rurales, garantizando la presencia continua de profesionales especializados. Esta medida permitirá fortalecer la prevención, detección y atención oportuna de problemáticas socioemocionales, violencia escolar y embarazo adolescente, contribuyendo a la construcción de entornos escolares saludables y protectores.

Asimismo, se sugiere fortalecer la articulación interinstitucional e intersectorial entre las entidades educativas, de salud, justicia y programas sociales, a fin de superar las limitaciones existentes en la organización, comunicación, prevención y atención oportuna de los casos de violencia. La conformación y fortalecimiento de redes de protección multisectoriales, con liderazgo de las instancias educativas descentralizadas, permitirá una respuesta integral y sostenida a las necesidades de los estudiantes y sus familias.

Se recomienda fortalecer una cultura institucional orientada a la prevención y atención oportuna de situaciones de riesgo en los servicios educativos y de gestión, tales

como la violencia escolar, el abandono estudiantil, los conflictos institucionales, los accidentes y otras problemáticas que afectan el bienestar de la comunidad educativa. Para ello, es necesario capacitar de manera permanente al personal docente y administrativo, establecer y aplicar protocolos claros de actuación, realizar evaluaciones periódicas y garantizar una comunicación transparente de las acciones preventivas. Estas medidas permitirán asegurar el bienestar, la seguridad y la satisfacción de los estudiantes, docentes y familias.

Asimismo, se propone incrementar y redefinir los criterios de asignación del "Bono Escuela", incorporando no solo los resultados académicos, sino también la calidad de los servicios educativos y las condiciones institucionales de bienestar. Esta ampliación permitirá que las instituciones educativas beneficiarias inviertan en mejoras de infraestructura, recursos pedagógicos y desarrollo profesional del personal, fortaleciendo su capacidad institucional.

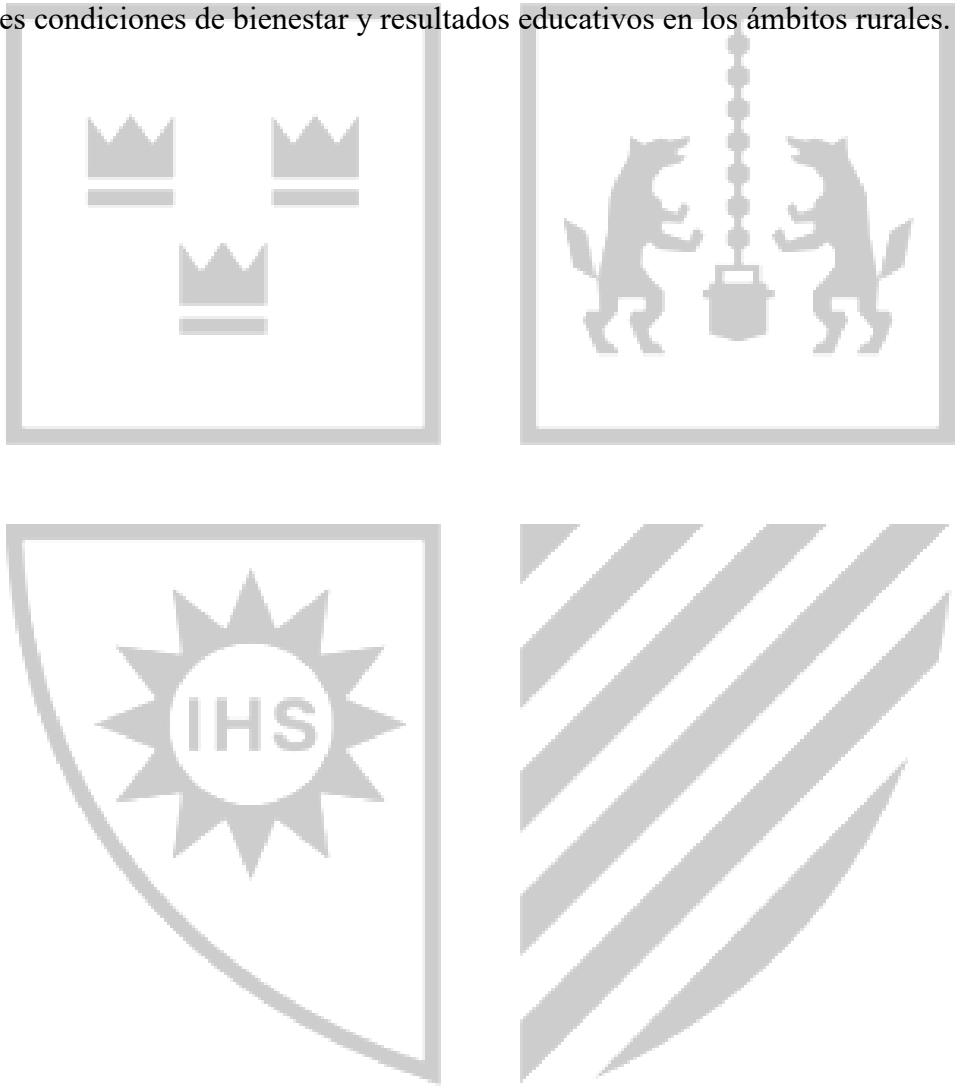
Se recomienda fortalecer los mecanismos de transparencia y rendición de cuentas en las instituciones educativas, promoviendo la participación activa y democrática de estudiantes, docentes, padres de familia y actores locales. La implementación de espacios de diálogo, control social y capacitación en ética pública contribuirá a prevenir prácticas de corrupción y a consolidar una cultura de integridad y responsabilidad institucional.

Asimismo, se sugiere reforzar la difusión, apropiación y aplicación efectiva de las normas de convivencia y del Reglamento Interno, mediante procesos permanentes de diálogo, reflexión y mediación entre docentes, estudiantes y familias. Estas acciones deben estar sustentadas en el respeto a las costumbres locales y orientadas a la construcción de una cultura escolar basada en la convivencia pacífica, la empatía y el bienestar emocional.

Se recomienda fortalecer el rol de la Tutoría y Orientación Educativa (TOE) en la identificación, seguimiento y atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad, bajo el liderazgo de profesionales especializados en salud mental. Asimismo, es fundamental consolidar redes de protección multisectoriales que presenten capacidad

operativa efectiva, superando las actuales dificultades de organización, ampliación, comunicación, prevención y atención oportuna de casos de violencia familiar y escolar.

Finalmente, se sugiere fortalecer las estrategias de difusión, implementación, seguimiento y evaluación de la política educativa, promoviendo espacios de reflexión y concertación con toda la comunidad educativa. Estas acciones permitirán identificar oportunamente dificultades, ajustar las intervenciones y asegurar el logro sostenible de mejores condiciones de bienestar y resultados educativos en los ámbitos rurales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo Cuevas, C., & Marchant Araya, P. (2020). *Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social*. Perfiles educativos, *43*(171). Santiago: Alicia de Alba. Recuperado de https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678

Agüero, J. (2016). *Evaluación de impacto de la Jornada Escolar Completa.* FORGE. Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú. Canadá. Recuperado de http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Evaluaci%C3%B3n%20de%20impacto%20de%20la%20jornada%20escolar%20completa.pdf

Aguilar, G. (2010). *Estrategias de gestión y condiciones educativas para la mejora de aprendizajes*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de https://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=f71a6501-9145-4b97-b50e-8fdfbc4e0dac&groupId=10156

Aguirre, D. (2022). Análisis de factores que generan deserción escolar en planteles educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(2), 3751-3774. doi:10.37811/cl_rcm.v6i2.2126

Aldana, J., Vallejo, P., e Isea, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *16*(1), 78-91. doi:10.17163/alt.v16n1.2021.2021.06

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, (9),* 187-202. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf

Álvarez-López, G., & Matarranz, M. (2020). *Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: Estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/691294

Aparicio, Y., & Ostos, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP, 11*(2), 115–120. Recuperado de https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0002.05

Araújo, A. (2021). Políticas públicas. *Campos Neutrais - Revista Latino-Americana de Relações Internacionais, 3*(1), 27–52. Recuperado de https://doi.org/10.14295/cn.v3i1.13037

Arellano, F. (2023). *Investigación Descriptiva*. Recuperado de https://www.significados.com/investigacion-descriptiva/

Arnaiz, P. (2010). *Sobre la atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. Murcia, España. Recuperado de https://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf

Azuero, A. (2018). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4*(8), 110-127. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062667

Bárcena, A., Cimoli, M., García-Buchaca, R., Yáñez, L., y Pérez, R. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo, cuantitativo y Mixto.* San José, Costa Rica, Editorial EUNED. Recuperado de https://www.academia.edu/38766459/Investigacion_un_camino_al_conocimiento_Barrantes_Echavarr%C3%ADa?auto=download

Bastis Consultores. (2020, 3, enero). *Cómo hacer la categorización de la información en una investigación.* ONLINE-TESIS. Recuperado de https://online-tesis.com/como-hacer-la-categorizacion-de-la-informacion-en-una-investigacion/

Benavides, M. (2019). *La educación peruana en el siglo XXI: Desafíos y oportunidades para el aprendizaje*. Recuperado de www.grade.org.pe

Bernal, C. A. (2016). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (6.ª ed.). Bogotá, Colombia: Pearson Educación. Recuperado de https://bibliotecadigital.utn.edu.ec/files/original/fb0b0cfee2ae990609933d17c6890848960051aa.pdf

Betancourt Murrugarra, Y., Paca Pantigoso, F. R., & Flores Masias, E. J. (2022). *El impacto de las políticas educativas y covid-19:* Una revisión sistemática. IGOBERNANZA, 5(17), 176–199. Recuperado de https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.174

Bonilla, O. P., y Muñoz, D. E. (2022). *Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022*. Entre ciencia e

ingenieria, 16(31), 51–59. Recuperado de https://doi.org/10.31908/19098367.2778

Bustamante, U. (2021). *El modelo de Jornada Escolar Completa y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes del segundo grado de la institución educativa Ezequiel Sánchez Guerrero del distrito de Huambos – Chota 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. Recuperado de https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/UNC/4241/Tesis%20Ubidelmo%20Bustamante.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Caicedo, J. (2022). *Desafíos de la educación en la sociedad actual.* Revista Multi-Ensayos, 8(16), 17–24. Recuperado de https://doi.org/10.5377/multiensayos.v8i16.14729

Calderón, A. (2015). *Situación de la educación rural en Ecuador* (Informe técnico N° 5). Quito, Ecuador: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP). Recuperado de https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondelaEducacionruralenEcuado.pdf

Campos, A. (2021). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la Investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. (3ª Ed.). Investigar Magisterio. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AIYqEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=enfoque+de+investigación+mixto&ots=xJ-TPKwuH0&sig=l6PD5j20Nd6dsbga3i3csc3et9A#v=onepage&q&f=false

Canaza, F. (2018). *Educación y desigualdad en el Perú:* rupturas y redes de esperanza en el plan de vivir juntos. UCV HACER Revista de Investigación y Cultura, 7(2), 69-79. Recuperado de https://www.aacademica.org/franklin.americo.canazachoque/3.pdf

Cañadas, I., San Luis, C. (2018). *Análisis de datos en investigación. Primeros pasos.* Universidad Miguel Hernández. Recuperado de https://goo.su/T4v25P

Carreño, M., y Rozo, H. (2020). *Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación.* Academia y virtualidad, 13(2), 35–56. Recuperado de https://doi.org/10.18359/ravi.4501

Casillas, I. (2018). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Perfiles educativos, 40(159), 212-217. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100212&lng=es&tlng=es.

Castañedo Moreno, D. S. d. P., & Gómez Galán, J. X. (2021). Retos y desafíos de la educación rural en tiempos de pandemia desde la mirada del docente. *Revista Dialogus, (7),* 89–96. Recuperado de https://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3263217007/html/

Centro de Recursos It User (2022, 09, 11 de noviembre). *¿Qué es la preparación de datos? Gestión de información.* Recuperado de https://discoverthenew.ituser.es/predictive-analytics/2022/11/que-es-la-preparacion-de-datos

Chachagua, M. (2020). *Igualdad de posiciones para las juventudes rurales: educación y tecnología en la provincia de Salta (Argentina).* Contratexto, (33), 125–152. Recuperado de https://doi.org/10.26439/contratexto2020.n033.4784

Chávez, L., Peña, C., Gómez, S., y Huayta-Franco, Y. (2021). *Evaluación formativa: un reto en la educación actual.* 3C TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a Las TIC, 10(3), 41–63. Recuperado de https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63

Cieza Paquiyauri, F. P., Dongo Contreras, D., y Quispe Llactahuamán, S. M. (2022). *El nivel de vida en zona rural, pobreza y salud mental en la migración por la COVID-19.* Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Recuperado de https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3166

Clavijo, R., & Bautista-Cerro, M. J. (2019). La educación inclusiva: Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad: Revista de Educación, 15*(1), 113-124. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09

Constitución Política del Perú [Const]. (1993). 29 de diciembre de 1993 (Perú). Recuperado de https://www.tc.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Constitucion-Politica-del-Peru-1993.pdf

Colom, A. (2001). *Evaluación de políticas educativas*. Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/index/assoc/Educacio/_i_Cultu/ra_2001v.dir/Educacio_i_Cultura_2001v14p011.pdf

Cortez, N. y Tunal, G. (2018). Técnicas de enseñanza basadas en el modelo de desarrollo cognitivo. *Revista Educación y Humanismo, 20*(35), 75-96. Recuperado de http://dx10.17081/eduhum.20.35.3018

Cuenca, R., y Urrutia, C. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista mexicana de investigación educativa, 24*(81). Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200431

Cvetkovic-Vega, A, Maguiña, Jorge L., Soto, Alonso, Lama-Valdivia, Jaime, & López, Lucy E. Correa. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana, 21*(1), 179-185. Recuperado de https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069

Demera-Zambrano, K., López-Vera, L., Zambrano-Romero, M., y Alcívar-Vera, N. (2020). *Memorización y pensamiento crítico-reflexivo en el desarrollo del*

aprendizaje. Dominio de las Ciencias, 6(3), 474-495. Recuperado de http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1294

Deroncele-Acosta, A. (2020). *Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador.* Paradigms of Scientific Research. Approach from the epistemic competence of the researcher. Arrancada, 20(37), 221-225. Recuperado de https://shre.ink/g7VK

Deroncele, Á., Gross, R., y Medina, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(3), 172-188. Recuperado de https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088

Díaz-Ramírez, J. (2021). Aprendizaje Automático y Aprendizaje Profundo. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería, 29*(2), 180–181. Recuperado de https://doi.org/10.4067/s0718-33052021000200180

Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Argentina. Recuperado de http://www.grade.org.pe/creer/archivos/pensarlaeducacion.pdf

Echaiz, C. (2019). *Diseño, aplicación y evaluación de políticas educativas Ciclo V Naturaleza y fines de la política educativa*. Instituto para la calidad de la educación USMP. Recuperado de https://www.usmp.edu.pe/iced/carpeta-2019-1/pdfs/materiales/de/5/diseno-aplicacion-evaluacion-politicas-educativas.pdf

Echavarría, C., Vanegas, J., González, L. y Bernal, J. (2019). La educación rural "no es un concepto urbano". *Revista de la Universidad de La Salle, (79),* 15-40. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2019/iss79/2/

Echazarra, A., y Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the Survey of Adult Skills* (OECD Education Working Paper No. 196). Recuperado de doi.org

El Comercio. (14 de diciembre de 2018). *Gobierno aprueba política educativa para población del ámbito rural al 2030.* Recuperado de https://elcomercio.pe/peru/gobierno-aprueba-politica-educativa-poblacion-ambito-rural-2030-noticia-587889-noticia/?ref=ecr

El Peruano. (2018). *Decreto Supremo que aprueba la Política de Atención Educativa para la población de Ámbitos Rurales. DS N° 013-2018-MINEDU*. Recuperado de https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-aprueba-la-politica-de-atencion-educativ-decreto-supremo-n-013-2018-minedu-1723311-1/

Escobar, M. (2017). Políticas educativas para la educación rural en territorio bonaerense. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *11*(12), e032. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8293/pr.8293.pdf (p. 1)

Euroinnova International Online Education. (s.f.). *¿Qué es política educativa y por qué es importante?* Granada, España: Autor. Recuperado de https://www.euroinnova.mx/blog/latam/que-es-politica-educativa

Eyzaguirre, N. y Villalobos, E. (2019). *Estudio de caso: Análisis de las características de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa Pública Cochabamba, en el distrito de Soccos, Ayacucho, 2016-2017* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Recuperado de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15710/EYZAGUIRRE_ROJAS_VILLALOBOS_PORRAS.pdf?sequence=7

Fernández, J., Fernández, M. y Soloaga, I. (2019). *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44905/1/S1900977_es.pdf

Flores Alfaro, E. K., y Campana Concha, A. R. (2021). Gestión Pedagógica Directivo y Proyectos Educativos Productivos en las instituciones educativas del distrito de Azángaro Provincia de Yauyos – Lima, 2020. *Revista de Investigaciones de La Universidad Le Cordon Bleu, 8*(1), 44–50. Recuperado de https://doi.org/10.36955/riulcb.2021v8n1.004

García, P. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC, 10*(15), 27-43. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7075519

Giraldo, J. (2019). *El papel de la nueva ruralidad en el desarrollo rural integral, una vista comparativa entre la república popular china y la república de Colombia* [Trabajo de investigación, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.]. Recuperado de https://repository.udca.edu.co/bitstream/handle/11158/2471/monografia%20Andrea%20Giraldo.pdf?sequence=1

Gluz, N. (2022). *La educación como derecho.* In 100 voces (y una carta) para Paulo Freire (pp. 179–184). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. Recuperado de https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88cr0.34

Gobierno de la India. (2020). *National Education Policy 2020*. Nueva Delhi, India: Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Gómez, M. (2018). Educación para el desarrollo sostenible. Una mirada a los proyectos ambientales escolares PRAE. *Libre Empresa, 15*(2), 179–194. Recuperado de https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2018v15n2.5360

Gonzales, S. y Veliz, F. (2021). *Análisis del modelo de servicio educativo de Jornada Escolar Completa (JEC) en la mejora de la calidad de la enseñanza y logros de aprendizaje de los estudiantes de secundaria de la Unidad de Gestión Educativa Local-UGEL Lamas* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Recuperado de https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/761c2ca0-8fd6-4ff9-8933-5a667e0afecd/content

Grupo de Análisis para el Desarrollo. (2018). *Educación Rural en el Perú. Cifras sobre la Educación Rural en el Perú*. CREER Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú. Recuperado de https://www.grade.org.pe/creer/educacion-rural-en-el-peru/cifras/

Guadalupe, P. (2020). *El aprendizaje en el Perú: un análisis de las brechas y desafíos*. Lima, Perú: Universidad del Pacífico. Recuperado de repositorio.up.edu.pe

Guelmes, E. y Nieto, L. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad, 7*(1), 23-29. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004&lng=es&tlng=es.

Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *ReciMundo Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento, 4*(3), 163-173. Recuperado de https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363

Hernández, L. (2021). *Emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica repositorio institucional FaHCE-UNLP. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2031/te.2031.pdf

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p. Recuperado de https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612

Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa.* Recuperado de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1167/1/La%20investigaci%c3%b3n%20cualitativa.pdf

Huanca, J. y Canaza, F. (2019). Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacía una educación inclusiva. *Revista Helios, 3*(1), 97-108. Recuperado de https://www.aacademica.org/franklin.americo.canazachoque/5.pdf

Ibáñez, F., Mateu, P., Zúñiga, J. y Vásquez, E. (2020). De Aristóteles a las políticas públicas de la felicidad en el Perú. Disquisiciones desde un estudio en dos estratos sociales. *Desde el sur, 12*(2), 501-223. Recuperado de

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-09592020000200501

Ibarra, G., & Bernal, A. (2018). Análisis documental de las Metodologías de Enseñanza. *Revista Electrónica Desafíos Educativos-Redeci, 2*(4), 38-53. Recuperado de https://ciinsev.com/web/revistas/2017-2018/primeraEdicion/REVISTA4/03.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Ayacucho: Resultados definitivos.* Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1568/05TOMO_01.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1718/Libro.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. (2018). *Logro de aprendizaje y evaluación.* INEE. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/logro-de-aprendizaje-y-evaluacion/

Lechuga, S. (2018). *Implementación de las Políticas Públicas en Educación y su Relación con las competencias y Desempeños de los Directivos de las Instituciones Educativas Públicas de la UGEL Tambopata Madre de Dios 2018)* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27525/lechuga_zs.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Loker, O. (2020). *¿Qué importancia tiene la escuela rural?* [Archivo de muro digital]. Recuperado de https://padlet.com/ofelialoker/rjciwibhxgly

Londoño, L., Becerra, J., Arias, C. y Martínez, P. (2019). Funciones ejecutivas en escolares de 7 a 14 años de edad con bajo rendimiento académico de una institución educativa. *Encuentros, 17*(2), 11-23. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510002/476661510002.pdf

López, F. (2021). *Desigualdad y brechas territoriales en la implementación de la Jornada Escolar Completa*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de iep.org.pe

López Falcón, A. L., & Ramos Serpa, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, *17*(S3), 22-31. Recuperado de conrado.ucf.edu.cu

López, M., & Aguilar, L. (2021). La educación inclusiva en la universidad pública. Entre las políticas educativas y actitudes del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, *14*(1), 45-68. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7998066

Madrid-Tamayo, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación, 2*(1), 8–17. Recuperado de https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2

Malagón, L., Rodríguez, L., & Machado, D. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *21*(32), 273-290. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v21n32/0122-7238-rhel-21-32-00273.pdf

Mansor-de Mattos, F. A., Ianoni, M., y Mello-Cunha, P. R. (2022). Neoliberalismo, expansión de las desigualdades y deconstrucción de la democracia. *Revista CS, (Especial), 19*–49. Recuperado de https://doi.org/10.18046/recs.iespecial.5211

Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P. y García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes, 20*(1), 36-49. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864019300057

Martínez, C., Saforcada, F., y Campos, J. (2020). *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local*. Ediciones Morata S.L. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=J5kjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT15&dq=Saforcada+et+al.,+2020).&ots=p7XOvmeyTz&sig=jtqrgtz5byQGE7qxOyOvPBTlUgs#v=onepage&q&f=false

Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 48*(2), 71-96. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/270/27057946004/html/

Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., López-Ramírez, E., y Manzanilla-Granados, H. M. (2019). Calidad educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15*(1), 233-258. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565011/html/

Mendoza, S. H., & Avila, D. D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín científico de las ciencias económico administrativas del ICEA, 9*(17), 51-53. Recuperado de https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/6019

Medrano, R., Vilcas, L., Valero, E. y Yangali, J. (2022). Manifestaciones pedagógicas ancestrales en la cultura Asháninka. *Horizonte de la Ciencia, 12*(23). Recuperado de https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1463

Mejía-Rodríguez, D. L., & Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare, 25*(3), 1–14. Recuperado de https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38

Ministerio de Educación. (2018). *Decreto Supremo Nº 013-2018-MINEDU/2018. Aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos*

Rurales. MINEDU. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2039/decreto-supremo-013-2018-minedu2018-aprueba-politica-atencion-educativa-poblacion-ambitos

Ministerio de Educación. (2018). *Propuesta de acciones para la atención educativa a la población del ámbito rural*. Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/consulta-de-atencion-ambito-rural/pdf/propuesta-de-acciones-educacion-rural.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje. UGEL Víctor Fajardo. ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* Ministerio de Educación. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-UGEL-050010-Victor-Fajardo.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Informe de evaluación de implementación 2020. Política de Atención Educativa para la población de ámbitos rurales*. Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/20210617_15227_4_Evaluacion_implementacion_PAEPAR.pdf

Ministerio de Educación. (2020). *Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica, RVM N° 00094-2020-MINEDU*. Ministerio de Educación. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Planificador 2021: orientaciones para la planificación y evaluación de los aprendizajes.* Ministerio de Educación. Recuperado de https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7243

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Balance de la educación rural post-pandemia: Modelos y estrategias focalizadas*. Lima, Perú: Autor. Recuperado de www.gob.pe

Montero, C. y Uccelli, F. (2020). *Ruralidad y educación en el Perú: ruralidad y lejanía en el Perú.* UNESCO Biblioteca Digital. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374789

Muguira, A. (2018, 17 de octubre). *Diseño de investigación. Elementos y características*. PreguntaPro. Recuperado de https://www.questionpro.com/blog/es/diseno-de-investigacion/

Ocampo, H. (2018). *Participación ciudadana y políticas educativas en la Municipalidad Distrital de Cangallo, Ayacucho, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28717/ocampo_ph.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. París, Francia: OECD Publishing. Recuperado de doi.org

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Educación, juventud y trabajo Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. OEI. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (2019). *Evaluación de la calidad de la educación en América latina. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).* Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. Recuperado de https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/projects/llece

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: un manual*. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. Recuperado de https://www.oecd.org/ecducation/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *Panorama de la educación 2022. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Gobierno de España. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panorama-de-la-educacion-2022-indicadores-de-la-ocde-informe-espanol/espana-estrategias-y-politicas-educativas-organizacion-y-gestion-educativa/26339

Osorio Rodríguez, M. N. (2022). Brechas e Inequidad en infraestructura educativa en el Perú. *UCV-Scientia, 14*(2), 51–66. Recuperado de https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v14n2a5

Ortega, S. (2023a). *Interpretación de datos: Definición y pasos con ejemplos.* QuestionPro. Recuperado de https://www.questionpro.com/blog/es/interpretacion-de-datos/

Ortega, S. (2023b). *Procesamiento de datos de investigación: ¿Cómo realizarlo?* QuestionPro. Recuperado de https://www.questionpro.com/blog/es/procesamiento-de-datos-de-investigacion/

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology, 35*(1). Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95022017000100037&script=sci_arttext&tlng=pt

Oxfam Internacional. (2019). *El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad* (Resumen). Recuperado de https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620863/bp-education-inequality-170919-summ-es.pdf

Palacios, D., Hidalgo, F., Suárez, N. y Saavedra, P. (2020). Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. *Cadernos De Pesquisa, 50*(175), 30–54. Recuperado de https://www.scielo.br/j/cp/a/QDQGDzYWpPPVpgkXtDGVFpy/?format=pdf&lang=es

Pamplona, F. (2022, 2 de marzo). *Resúmenes visuales más fáciles con Mind the Graph.* Blog Cuidado con el gráfico. Recuperado de https://mindthegraph.com/blog/es/tipos-de-diseno-de-investigacion/

Parra, L. y Vázquez, M. (2017). *Muestreo probabilístico y no probabilístico.* México: Universidad del Istmo Campus Ixtepec. Recuperado de https://www.gestiopolis.com/wp-content/uploads/2017/02/muestreo-probabilistico-no-probabilistico-guadalupe.pdf

Párraga, L. E. V., Párraga, V. M. V., Cevallos, L. M. C., & Gómez, D. T. P. (2021). Riesgos psicosociales y la educación pública en la Pandemia. Caso Ecuador. *Centro Sur, 5*(1), 90-99. Recuperado de https://centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/102/293

Pérez, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas, (71).* 193-213. Recuperado de https://doi.org/10.19052/ap.4430

Pérez, J. (2020). *Modelo de evaluación de políticas educativas para las instituciones de José Leonardo Ortiz – UGEL - Chiclayo* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio académico de la Universidad César Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43448

Pérez, J. y Merino, M. (2019). *Definición de Políticas Educativas*. Portal Web Definición. Recuperado de https://definicion.de/politica-educativa/

Pérez, M. (2021). *Definición de aprendizaje.* Portal Web Concepto Definición. Recuperado de https://conceptodefinicion.de/aprendizaje/

Pita, B. A. (2020). Políticas Públicas y Gestión Educativa. *Civilizar, 20*(39), 139–152. Recuperado de https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/2020.2a09

Pita-Torres, J. E. (2020). *Políticas públicas y formación docente: Un análisis desde la diversidad sociocultural en contextos rurales*. Bogotá, Colombia: Editorial Universitaria. Recuperado de repository.uamerica.edu.co

Popkewitz, T. S. (1988). Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest. *Educational Theory, 38*(1), 77-93. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229499521_Educational_Reform_Rhetoric_Ritual_and_Social_Interest

Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores, 21*(2), 259–281. Recuperado de https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5

Ramírez Agurto, J. N., y Tesén Arroyo, J. (2022). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. *TecnoHumanismo, 2*(3), 17–34. Recuperado de https://doi.org/10.53673/th.v2i3.113

Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica, 9*(3). Recuperado de http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/336/621

Ramos, R. (2019). *Aymaras y mapuches: voces en un nuevo espacio. Comunicación, poder e identidad* [Tesis para optar el grado de: Maestro en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México]. Recuperado de https://ru.dgb.unam.mx/jspui/bitstream/20.500.14330/TES01000787023/3/0787023.pdf

Red Temática de Investigación de Educación Rural. (2018). *Diagnóstico y prospectiva de la educación rural en México*. Recuperado de http://www.rtier.org

Ríos, J., y Cevallos, E. (2018). La actualización docente en la calidad educativa. En *Investigación y desarrollo: una mirada desde la academia* (pp. 51–61). Ambato, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Recuperado de https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2647

Rivas-Tovar, L. A. (2015). La definición de variables o categorías de análisis. En L. A. Rivas-Tovar, *¿Cómo hacer una tesis?* (pp. 107-118). Ciudad de México, México: Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de https://www.edumargen.org/docs/2018/curso43/unid02/complem05_02.pdf

Rodríguez, C. (2020). *Políticas educativas en un mundo global*. (Edición electrónica). Ediciones OCTAEDRO, S.L. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9kDZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=políticas+educativas+locales+objetivo&ots=zIHtllcS7n&sig=MsX27xtsJ0saVG-pQQMbuAVQyjA#v=onepage&q&f=false

Rodríguez, C. Martín, D. y Marrero, J. (2022). Políticas Educativas y Equidad: Introducción al Monográfico. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas, 30* (114). Recuperado de https://doi.org/10.14507/epaa.30.7537

Rojas, A. (2017). *Investigación e Innovación Metodológica: Población y Muestra.* Recuperado de https://investigacionmetodologicaderojas.blogspot.com/2017/09/poblacion-y-muestra.html

Rojas, R. y Mora, J. (2019). Políticas educativas en Venezuela (2000-2016): una mirada crítica. *Revista de historia y educación latinoamericana, 21*(32), 155-160. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0122-72382019000100155&script=sci_arttext

Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag Vol. 11* No. 11 (JUN. 2005) p. 113-118. Recuperado de https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf

Reyes-Rodríguez, A., y Reyes-Rodríguez, A. (2022). Imaginario social docente en torno a la categoría "formación". *Revista Caribeña de Investigación Educativa, 6*(2), 85-98. Recuperado de https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp85-98

Rubio, M. A. (2020). *El sistema educativo peruano.* Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica Del Perú, 1–138. Recuperado de http://www.monografias.com/trabajos37/sistema-educativo-peru/sistema-educativo-peru2.shtml

Ruiz, M., y Area, M. (2022). La evaluación de las políticas educativas TIC. Análisis del impacto del Sistema Educativo Digital (SED). *Educar, 58*(2), 461-479. Recuperado de https://educar.uab.cat/article/view/v58-n2-ruiz-area-feliciano

Salazar Vega, E. E., y Rojas Luján, V. W. (2022). Educational management policy evaluation model in institutions. *SCIÉNDO, 25*(3), 277–282. Recuperado de https://doi.org/10.17268/sciendo.2022.033

Salazar, L., y Álvarez, J. (2020). *Evaluación de las políticas públicas educativas en materia de calidad en la educación media a partir de los resultados de la prueba saber 11 (2018)-ii: un análisis del período de Gobierno "Bogotá Mejor Para Todos 2016-2020* [Tesis de Especialidad, Universidad Jorge Tadeo]. Recuperado de https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/10904/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1

Salcedo, J., Carbonell, J., y Escudero, F. (2022). Análisis de la política pública educativa, 2019-2021. *Científica Multidisciplinar, 6*(3), 838-858. Recuperado de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2262

Salmerón, M. y Villafuerte, J. (2019). Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras. *Revista Electrónica de Formación y Calidad Educativa, 7*(1). Recuperado de http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2925

Sánchez, A. (2021). *Definición de Educación*. Portal Web ConceptoDefinición. Recuperado de https://conceptodefinicion.de/educacion/

Sánchez, E. (2021). Papel de la educación en la primera infancia en una sociedad de cambio. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 255–262. Recuperado de https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1975

Sánchez, L., y Gutiérrez, R. (2022). Pobreza rural en México y Perú en el contexto del deterioro de américa latina y la pandemia del covid-19. *Anales Científicos, 83*(1), 78–87. Recuperado de https://doi.org/10.21704/ac.v83i1.1844

Santamaría, J. (2019). Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes. Inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica. Revista *Electrónica Entrevista Académica (REEA), 1*(4), 218-239. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7808869

Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública, 33*(3) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000300020&lng=es&tlng=es

Shuttleworth, M. (2010). *Estudio transversal.* Nov 23, 2023 Obtenido de Explorable.com: Recuperado de https://explorable.com/es/estudio-transversal

Silva, E. (2022). Habilidades socioeducativas: un guía para país, estudiantes, académicos e/ou profissionais. *Revista Científica FAEMA, 13*(2), 200–206. Recuperado de https://doi.org/10.31072/rcf.v13i2.1204

Silva, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa, 24*(84). Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100043&script=sci_arttext

Soriano-Sánchez, J., y Jiménez-Vázquez, D. (2022). Prácticas educativas innovadoras en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación, 5*(1), 23–37. Recuperado de https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.002

Trujillo, J. M. (2018). Políticas de inclusión y brechas de aprendizaje en el contexto educativo actual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12*(1), 1-5. Lima, Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Recuperado de www.scielo.org.pe

UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de unesdoc.unesco.org

UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.* Santiago, Chile: Autor. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa

Unidad de Gestión Educativa Local de Víctor Fajardo. (2021). *Reporte estadístico de resultados de aprendizaje de las instituciones educativas del nivel secundario*. Ayacucho, Perú: UGEL.

Unidad de Gestión Educativa Local Víctor Fajardo. (2022). *Resultados del desempeño docente en aula y resultados de los aprendizajes de los estudiantes de la UGEL Víctor Fajardo 2022*. Huancapi, Ayacucho: Ministerio de Educación.

Unidad de Gestión Educativa Local de Víctor Fajardo. (2025). *Reporte estadístico de funcionamiento de instituciones educativas del nivel secundario y sus modalidades de servicio educativo: JEC, JER, SFT Y EIB*. Ayacucho, Perú: Autor.

Valcárcel, D. (2018). *Análisis de contenido sobre las políticas educativas y la evaluación formativa para docentes de Educación Superior* [Tesis para optar el grado de Magister en Educación, Universidad de La Gran Colombia]. Recuperado de https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/5420/An%C3%A1lisis_contenido_pol%C3%ADticaseducativas_docenteseducaci%C3%B3nsuperior.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Valencia-Martínez, J. (2022). La implementación de las políticas públicas: Una exploración teórica de su dimensión organizacional. *Lúmina*, *23*(1), 1-22. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. Recuperado de https://doi.org/10.30554/lumina.v23.n1.4197.2022

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación.* Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/184559/GU%c3%8dA%20INVESTIGACI%c3%93N%20DESCRIPTIVA%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vargas, K. y Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación, 2*(4), 555-575. Recuperado de https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/119/184

Vélez, C., González, C. y Serna, L. (2020). *Influencia de las políticas educativas en el desarrollo y efectividad del proceso de aprendizaje en la zona rural*. Recuperado de

https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/2783/ANALIS~1.DOC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ventura, J. (2017). *¿Población o Muestra?: Una diferencia necesaria. Revista Cubana de Salud Pública, 43*(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s0864-34662017000400014&script=sci_arttext&tlng=en

Vila, N. (2017). Diálogos Ciudadanos por la Educación Rural en Ayacucho. *TAREA, 95,* 16-22. Recuperado de http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Tarea95_16_Natividad_Vila.pdf

Vilela, P., Sánchez, J., y Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la COVID-19. *Desde el Sur. Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur, 13*(2), e0016. Recuperado de https://doi.org/10.21142/des-1302-2021-0016

Villaescusa, I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educative. *Journal of Neuroeducation, 3*(1), 90-98. Recuperado de https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/download/39660/37948/104612

Villarán, V. (2020). *Política de atención educativa para la población en ámbitos rurales: Una deuda histórica y urgente en el Perú*. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7547631

Villón, A. (2018). Un acercamiento al modelo de diseño curricular socio-crítico. *Illari,* (5), 6-9. Recuperado de https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/266

Vinces-Vinces, M. R., & Campos-Cornejo, G. (2019). Factores socioeconómicos y su influencia en las políticas de desarrollo social. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental y Salud*, *1*(1), 45-58. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe

ANEXOS

ANEXO N° 1: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

1.1. Instrumento cualitativo: Ficha de entrevista a especialista, directora y docente.

ENTREVISTA A ESPECIALISTA PEDAGÓGICO DE LA UGEL DEL NIVEL SECUNDARIO		
N°	**PREGUNTAS EN BASE A LOS OBJETIVOS PRIORITARIOS DE LA POLÍTICA DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA ESTUDIANTES DE LOS ÁMBITOS RURALES**	**OBSERVACIONES**
OP 01	**Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales**	
01	¿Qué actividades innovadoras viene implementando la UGEL para brindar un servicio educativo de calidad a los estudiantes de los ámbitos rurales?	
02	¿Qué criterios ha considerado la UGEL para contratar oportunamente a docentes con el perfil adecuado para laborar en los ámbitos rurales?	
03	¿Cuáles son las principales dificultades que la UGEL ha identificado para que las IIEE no cumplan a cabalidad lo programado?	
04	¿Cómo la UGEL está resolviendo los problemas recurrentes identificados en la distribución y promoción del uso de materiales y recursos educativos?	
05	¿Qué asistencias técnicas viene realizando la UGEL para mejorar la implementación de los programas de mantenimiento de locales escolares (infraestructura, equipamiento y mobiliario), alimentación escolar y rutas solidarias para una mejor prestación de servicios educativos?	

06	En acuerdo a los Informes de Gestión Anual de los directores, ¿cuáles son los compromisos e indicadores de seguimiento que menos se implementan y repercuten en la calidad de la prestación de servicios educativos?	
OP 02	**Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente**	
01	Dígame, ¿qué acciones formativas y de especialización ha venido desarrollando la UGEL para fortalecer la gestión escolar de los directores y la práctica pedagógica de los docentes de los ámbitos rurales?	
02	¿Cómo la UGEL ha venido laborando con las IIEE en la formulación e implementación de proyectos de investigación pedagógica y de gestión escolar para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de los ámbitos rurales?	
03	La implementación del Currículo Nacional llevado a cabo por la UGEL, ¿cómo ha influido en la calidad del desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes?	
04	¿Qué objetivos específicos se ha planteado la UGEL con participación de las IIEE para incrementar el porcentaje de estudiantes que logran el nivel satisfactorio en evaluaciones estandarizadas nacionales, regionales y locales?	
05	¿Qué acciones estratégicas participativas la UGEL está realizando en coordinación con las IIEE para reducir el porcentaje de estudiantes que se ubican en el menor nivel de logro en evaluaciones estandarizadas nacionales, regionales y locales?	
OP 03	**Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil de los ámbitos rurales**	
01	¿Qué acciones fundamentales ha realizado la UGEL para que los estudiantes de los ámbitos rurales accedan al servicio educativo diversificado con condiciones necesarias para el desarrollo de una trayectoria educativa favorable, hasta su culminación?	

02	¿Cómo ha venido trabajando la UGEL con las IIEE para disminuir la repitencia escolar?	
03	¿Qué acciones estratégicas viene realizando la UGEL para disminuir la deserción y atraso escolar de estudiantes vulnerables y de participación intermitente?	
04	¿Qué acuerdos intersectoriales viene gestionando la UGEL para garantizar la trayectoria educativa de los estudiantes rurales y articularla con las instituciones de educación superior?	
05	Desde su experiencia y como protagonista de la implementación de la Política de atención educativa para estudiantes de los ámbitos rurales, ¿qué sugiere para garantizar el desarrollo integral y el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil rural de nuestra provincia?	
OP 04	**Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales**	
01	En acuerdo a la comprensión territorial de la ruralidad de nuestra provincia, ¿qué políticas educativas locales han formulado e implementando para mejorar el bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales?	
02	Dígame, ¿qué beneficios han priorizado para mejorar las condiciones de los docentes contratados y nombrados que laboran en las zonas rurales, en el marco del programa de atracción y retención docente?	
03	¿Cómo ha venido trabajando la UGEL con las IIEE rurales con respecto a la prevención y atención de la violencia escolar?	
04	¿Qué acciones estratégicas viene realizando la UGEL para el establecimiento de redes de protección y atención de la violencia escolar?	
	ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA	

ENTREVISTA A LA DIRECTORA DE LA IE		
N°	**PREGUNTAS EN BASE A LOS OBJETIVOS PRIORITARIOS DE LA POLÍTICA DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA ESTUDIANTES DE LOS ÁMBITOS RURALES**	**OBSERVACIONES**
OP 01	**Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales**	
01	¿Qué acciones favorables y replicables ha desarrollado su gestión para una matrícula oportuna y sin condicionamientos como parte del acceso y continuidad educativa?	
02	¿Qué operaciones estratégicas viene realizando para la elaboración, difusión y seguimiento de la calendarización y prevención de eventos que afecten su cumplimiento?	
03	¿Qué medidas de control y reparación ha priorizado su gestión para hacer un adecuado seguimiento a la asistencia y puntualidad de los estudiantes y del personal de la I. E. asegurando el cumplimiento del tiempo lectivo y de gestión?	
04	¿Qué medidas de prevención y supervisión viene realizando su gestión para garantizar el mantenimiento de espacios salubres, seguros y accesibles que aseguren la salud e integridad física de la comunidad educativa, incluyendo la gestión del riesgo, emergencias y desastres, teniendo en cuenta las diferentes modalidades y turnos de la IE?	
05	¿Qué tipo de asistencias y monitoreos ha priorizado su gestión para la adquisición, elaboración, entrega oportuna y promoción del uso de materiales y recursos educativos?	
06	Considerando su trayectoria como líder de una IE, ¿qué componentes de la gestión por procesos habría que mejorar para brindar un servicio educativo de calidad con equidad a los estudiantes de los ámbitos rurales?	
OP 02	**Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente**	
01	¿Qué actividades coordinadas viene realizando para generar espacios de trabajo colegiado diversos y de	

	acompañamiento pedagógico para reflexionar, evaluar y tomar decisiones que fortalezcan la práctica pedagógica de los docentes, y el involucramiento de las familias en función de los aprendizajes de los estudiantes?	
02	A partir de los monitoreos a la práctica pedagógica docente utilizando las Rúbricas de Observación de Aula y otros instrumentos para recoger información sobre su desempeño, ¿qué necesidades formativas ha identificado en su personal en acuerdo al Marco del Buen Desempeño Docente?	
03	¿Qué acciones ha priorizado su administración en sus instrumentos de gestión (PEI y PAT) para atender a estudiantes que no logran alcanzar los aprendizajes esperados y están en riesgo de abandono?	
04	¿Qué acciones estratégicas viene poniendo en marcha su gestión para incrementar el porcentaje de estudiantes que obtienen un nivel de logro satisfactorio en las evaluaciones que genera su propia IE?	
05	¿Qué medidas de mejora viene planteando su gestión para reducir el porcentaje de estudiantes que obtienen un nivel de logro en inicio en las evaluaciones que genera su propia I. E.?	
OP 03	**Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales**	
01	Como líder de su institución educativa, ¿qué acciones está promoviendo para garantizar la trayectoria educativa de la población estudiantil?	
02	¿Qué plan estratégico viene implementando su gestión para reducir el porcentaje de estudiantes que interrumpen sus estudios con relación al número de matriculados al inicio del periodo lectivo?	
03	¿Qué acciones coordinadas viene realizando su institución con la comunidad educativa para reducir la repitencia escolar de los estudiantes?	
OP 04	**Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales**	

01	¿Qué actividades estratégicas articuladas con otras instituciones está realizando su gestión para mejorar las condiciones socioemocionales y económicas de la población rural donde labora?	
02	¿Qué acciones concertadas está realizando su gestión para fortalecer los espacios de participación democrática y organización de la IE, y la promoción de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa?	
03	¿Qué programas está implementando su gestión para la prevención de la violencia (física, sicológica, sexual y de género) con estudiantes, familias y personal de la IE?	
04	Dígame, ¿qué plan está implementando su gestión para fortalecer el acompañamiento a estudiantes y padres de familia en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa y la Educación Sexual Integral?	
05	Además de la implementación del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma, ¿qué otro tipo de gestión viene realizando para combatir la anemia y la desnutrición crónica de la población estudiantil rural?	
	ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA	

ENTREVISTA AL DOCENTE DE LA IE		
N°	**PREGUNTAS EN BASE A LOS OBJETIVOS PRIORITARIOS DE LA POLÍTICA DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA ESTUDIANTES DE LOS ÁMBITOS RURALES**	**OBSERVACIONES**
OP 01	**Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales**	
01	¿Qué medidas flexibles se deben considerar para una mejor atención a la diversidad que garantice una educación de calidad?	
02	¿El control a la asistencia, puntualidad y cumplimiento de las labores educativas en el ámbito rural donde labora, cómo ha influido en la calidad de la prestación de los servicios educativos?	
03	Como parte de la gestión escolar, ¿qué acciones correctivas o preventivas están considerando para un	

	buen comportamiento de las prácticas de gestión de las condiciones operativas para la sostenibilidad de un servicio educativo de calidad?	
04	La elaboración de materiales educativos conlleva a desafíos y oportunidades, en ese sentido, ¿cuáles son las principales dificultades que ha encontrado en la elaboración de materiales didácticos para atender a los estudiantes en acuerdo a sus necesidades, intereses, ritmos y estilos, y que coadyuvan a mejorar sus aprendizajes?	
05	Teniendo en cuenta que una buena cobertura de red y provisión de materiales tecnológicos (laptops, tabletas, smartphones, etc.) son importantes en este contexto para la prestación de servicios educativos de calidad, ¿qué estrategias conectivistas han venido realizando para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las áreas a su cargo?	
06	Considerando su amplia trayectoria docente, ¿qué competencias habría que priorizar y mejorar para brindar una educación de calidad con equidad a los estudiantes de los ámbitos rurales?	
OP 02	**Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente**	
01	¿Qué dominios y competencias de su labor docente han mejorado con la implementación de la estrategia de desarrollo de competencias docentes y de desarrollo profesional en el ámbito pedagógico llevadas a cabo por el MINEDU, DREA, UGEL?	
02	¿Qué proyecto de innovación pedagógica ha desarrollado usted en los últimos cinco años para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?	
03	¿Qué competencias de su labor docente han mejorado significativamente a partir de las capacitaciones promovidas por el MINEDU a través de la plataforma auto formativa PERÚEDUCA?	
04	¿Qué desempeños se han fortalecido más a partir de los procesos de monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica en aula con el uso de instrumentos que	

	permitieron recogen fortalezas y necesidades formativas?	
05	¿Qué actividades relevantes ha planificado usted en su programación curricular para incrementar el número de estudiantes que obtienen un nivel de logro satisfactorio en las evaluaciones que genera su área?	
06	¿Qué técnicas, métodos e instrumentos de evaluación pedagógicos novedosos viene utilizando usted para reducir el número de estudiantes que obtienen un nivel de logro en inicio en las evaluaciones que genera su área?	
OP 03	**Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil de los ámbitos rurales**	
01	Desde su experiencia docente en los ámbitos rurales, ¿qué situaciones significativas resalta usted de su currículo para garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de los estudiantes?	
02	¿Qué dificultades ha identificado en su institución que no permiten a los estudiantes rurales el curso oportuno de su trayectoria educativa?	
03	¿Qué acciones participativas viene realizando usted para reducir el número de estudiantes que interrumpen sus estudios por diversos motivos?	
OP 04	**Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales**	
01	Dígame, ¿qué estrategias viene utilizando usted para generar condiciones favorables para el aprendizaje de sus estudiantes?	
02	¿Cómo ha influido la elaboración concertada y la difusión de las normas de convivencia de la IE en el fortalecimiento del clima institucional?	
03	¿Qué acciones de mejora se vienen concretando para la atención oportuna de situaciones de violencia contra estudiantes de acuerdo con los protocolos vigentes para mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales?	

04	¿Qué actividades ha planificado usted para fortalecer el acompañamiento a los estudiantes y las familias en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa y la Educación Sexual Integral y prevención del embarazo adolescente?	
05	Hasta el momento, ¿qué beneficios ha obtenido con la implementación del programa de atracción y retención docente?	
06	Desde su perspectiva, ¿qué otras consideraciones más se deben tener en cuenta para mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales?	
	ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA	

1.2. Instrumento cuantitativo: Recolección de datos

OP 01	**Asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes de ámbitos rurales**						
INDICADOR		**Fuente-Base de datos**	**Línea de base**		**Valor obtenido**	**Valor obtenido**	**Avance**
Código	**Nombre**		**Año**	**Valor**	**2020**	**2021**	
01	Número de estudiantes que se incorporan o acceden al servicio educativo de la IE (gestión oportuna y sin condicionamientos de la matrícula)	Nóminas de matrícula Registro SIAGIE	**2019**				
02	Porcentaje de estudiantes de la IE que no interrumpen sus estudios, con relación al número de matriculados al	SIAGIE, Informe de Eficiencia de Gestión Escolar de las IE	**2019**				

	inicio de periodo lectivo						
03	N° de docentes nombrados y contratados oportunamente para la IE en acuerdo al requerimiento del Cuadro de Distribución de Horas Pedagógicas (CDHP)	Nexus/Sistema Único de Planillas Directorio de la IE	**2019**				
04	Porcentaje de docentes (nombrados y contratados) de la IE que fueron capacitados oportunamente y muestran un alto desempeño con valor ético	Registro de asistencia de participación en capacitaciones promovidas por la UGEL y la IE. Evaluación de hoja de desempeño	**2019**				
05	N° de acciones realizadas por la IE para la difusión y seguimiento de la calendarización y prevención de eventos que afecten su cumplimiento	PAT, cuaderno de asistencia, control de asistencia biométrica	**2019**				
06	Porcentaje de docentes que faltan o llegan tarde a la IE durante el año escolar	Registro biométrico y cuadernos de registro de asistencia de la IE. Informe de Eficiencia de Gestión Escolar de las IIEE	**2019**				

07	Porcentaje de estudiantes que no tienen dificultades de traslado a la IE	SIAGIE Informe de gestión anual	**2019**				
08	Porcentaje de familias de la IE que participan activamente en la educación integral de sus hijos	Registro de participación de familias de la IE	**2019**				
09	N° de acciones realizadas por la IE para la entrega oportuna y promoción del uso de materiales y recursos educativos	PAT Registro de entrega de materiales	**2019**				
10	Porcentaje de estudiantes y docentes de la IE que reciben oportunamente sus materiales educativos y recursos tecnológicos (textos y tabletas electrónicas)	SIAGIE Registro de entrega de materiales	**2019**				
11	Porcentaje de estudiantes y docentes que hacen uso pertinente y tienen acceso a los materiales y recursos educativos de la IE	Ficha de monitoreo de la IE y UGEL Registro de préstamos de materiales de la biblioteca de la IE	**2019**				
12	Porcentaje de estudiantes y docentes que acceden y hacen uso de los recursos de la plataforma	ESCALE	**2019**				

	pedagógica Aprendo en casa						
13	N° de acciones realizadas por la IE para mejorar la comunicación con los padres de familia y docentes con fines informativos y educativos	PEI, PAT	**2019**				
14	N° de acciones realizadas para fortalecer la gestión del riesgo de desastres en la IE	SIMON	**2019**				
15	N° de acciones realizadas por al IE para mejorar la conectividad, el uso de plataformas y recursos tecnológicos para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje	PEI, PAT	**2019**				
16	Porcentaje de cumplimiento de la IE de la gestión y ejecución del proceso de mantenimiento de la infraestructura, equipamiento y mobiliario escolar	WASICHAY Informe final de mantenimiento	**2019**				
17	Porcentaje de implementación del Programa Nacional de Alimentación Escolar (Qali	Reporte Qali Warma	**2019**				

	Warma) para combatir la anemia y la desnutrición crónica						
18	Porcentaje de cumplimiento de la IE de las condiciones de bioseguridad.	SIMON	**2019**				
19	N° de acciones realizadas por la IE para fortalecer las condiciones socioemocionales de la comunidad educativa	PAT-Plan TOECE	**2019**				
20	Porcentaje de cumplimiento de la IE de los compromisos de Gestión Escolar de condiciones para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes y su trayectoria educativa	Informe anual de eficiencia de gestión escolar. ESCALE	**2019**				

OP 02	**Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente**						
INDICADOR		**Fuente-Base de datos**	**Línea de base**		**Valor obtenido**	**Valor obtenido**	**Avance**
Código	**Nombre**		**Año**	**Valor**	**2020**	**2021**	
01	Porcentaje de docentes de la IE que alcanzan niveles satisfactorios en los monitoreos al desempeño docente en el aula	SIMON Fichas de monitoreo de la IE y UGEL	**2019**				

02	Porcentajes de docentes de la IE que mejoran su formación académica y profesional	SUNEDU PERÚEDUCA	**2019**				
03	Porcentaje de docentes de la IE que son reconocidos por buenas prácticas pedagógicas y gestión escolar	Informe de Buenas Prácticas Docentes de la IE, UGEL, DRE y MINEDU	**2019**				
04	Porcentaje de docentes de la IE que se capacitan permanentemente en PERÚEDUCA y otras plataformas de gestión autónoma de aprendizajes	PERÚEDUCA	**2019**				
05	Porcentaje de docentes de la IE que promueven y participan en comunidades profesionales de aprendizaje (virtuales o presenciales)	Acta de conformación de la comunidad de interaprendizaje RD de reconocimiento de la comunidad de interaprendizaje	**2019**				
06	Porcentaje de docentes de la IE que formulan e implementan proyectos de investigación pedagógica y de gestión escolar	SIMON Registro institucional de presentación de proyectos	**2019**				
07	Porcentaje de docentes de la IE que participan de manera	SIMON Registro de cumplimiento	**2019**				

	colegiada en la formulación de los documentos de gestión institucional	de comisiones de la IE					
08	Porcentaje de docentes de la IE que implementan la evaluación diagnóstica	Fichas de monitoreo a la evaluación diagnóstica	**2019**				
09	Porcentaje de docentes de la IE que participan de manera colegiada y articulada en la formulación y contextualización de la planificación curricular a partir de evaluación diagnóstica	Carpetas pedagógicas de la institución	**2019**				
10	Porcentaje de docentes de la IE que implementan estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje en el proceso de acompañamiento y mediación para el logro de los aprendizajes	Ficha de monitoreo al desempeño docente en el aula	**2019**				
11	Porcentaje de docentes de la IE que gestionan evidencias de aprendizaje para retroalimentar eficaz y oportunamente	SIMON Ficha de monitoreo al desempeño docente en el aula	**2020**				
12	Porcentaje de docentes de la IE que elaborar	SIMON Ficha de monitoreo al	**2019**				

	instrumentos de evaluación con criterios claros y precisos y de manera participativa	desempeño docente en el aula					
13	Porcentaje de docentes de la IE que elaboran y utilizan de manera adecuada los materiales didácticos y recursos tecnológicos	SIMON Ficha de monitoreo al desempeño docente en el aula	**2019**				
14	Porcentaje de docentes de la IE que tienen desarrollado la gestión autónoma de aprendizajes y el desenvolvimiento en los entornos virtuales generados por la TIC	SIMON Ficha de monitoreo al desempeño docente en el aula	**2019**				
15	Porcentaje de docentes motivados de la IE con actitud positiva frente al proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos adversos	Ficha psicopedagógica Ficha de monitoreo al desempeño docente en el aula	**2019**				
16	Porcentaje de docentes de la IE que generan condiciones de aprendizaje, participan en el Día del logro y reflexionan sobre su práctica pedagógica	Acta de ejecución e informes del Día del Logro Actas de reuniones de reflexión	**2019**				

17	N° de espacios de trabajo colegiado diversos y otras estrategias de acompañamiento pedagógico implementadas por la IE, para reflexionar, evaluar y tomar decisiones que fortalezcan la práctica pedagógica de los docentes, y el involucramiento de las familias en función de los aprendizajes de los estudiantes	SIMON Informe mensual de gestión escolar de la IE Plan de trabajo colegiado	**2019**				
18	N° de docentes monitoreados por los directores y coordinadores de la IE utilizando las rúbricas de observación de aula u otros instrumentos para recoger información sobre su desempeño, identificar fortalezas, necesidades e implementar estrategias de fortalecimiento	SIMON Informe de monitoreo institucional	**2019**				
19	Porcentaje de docentes que desarrollan estrategias de atención diversificada para mejorar los	SIMON Fichas de monitoreo docente a la práctica pedagógica en el aula	**2019**				

	aprendizajes de los estudiantes						
20	Porcentaje de docentes de la IE que implementan estrategias de difusión de los enfoques del CNEB a toda la comunidad educativa	SIMON, PAT, PEI, PCI	**2019**				
21	Porcentaje de docentes que trabajan en acuerdo al enfoque por competencias y la evaluación formativa	Fichas de monitoreo docente a la práctica pedagógica en el aula	**2019**				
22	N° de acciones formativas implementadas estratégicamente por la IE para el desarrollo profesional docente en el ámbito pedagógico	SIMON, PAT, PEI	**2019**				
23	Porcentaje de estudiantes del 2° grado de la IE que adquieren el nivel INICIO en Lectura en la evaluación diagnóstica	Ficha de consolidado de la evaluación diagnóstica institucional	**2020**				
24	Porcentaje de estudiantes del 2° grado de la IE que adquieren el nivel INICIO en Matemática en la evaluación diagnóstica	Ficha de consolidado de la evaluación diagnóstica institucional	**2020**				
25	Porcentaje de estudiantes del 2° grado de la IE	Ficha de consolidado de la	**2020**				

	que adquieren el nivel SATISFACTORIO en Lectura en la evaluación diagnóstica.	evaluación diagnóstica institucional					
26	Porcentaje de estudiantes del 2° grado de la IE que adquieren el nivel SATISFACTORIO en Matemática en la evaluación diagnóstica	Ficha de consolidado de la evaluación diagnóstica institucional	**2020**				
27	Porcentaje de estudiantes del 2° grado que obtienen un nivel de logro INICIO en Comunicación en las evaluaciones generadas por la propia IE	Actas de evaluación	**2019**				
28	Porcentaje de estudiantes del 2° grado que obtienen un nivel de logro INICIO en Matemática en las evaluaciones que genera la propia IE	Actas de evaluación	**2019**				
29	Porcentaje de estudiantes del 2° grado que obtienen un nivel de logro SATISFACTORIO en Comunicación en las evaluaciones generadas por la propia IE	Actas de evaluación	**2019**				

30	Porcentaje de estudiantes del 2° grado que obtienen un nivel de logro SATISFACTORIO en Matemática en las evaluaciones generadas por la propia IE	Actas de evaluación	**2019**				
31	Porcentaje de estudiantes del 2° grado de la IE con nivel de logro INICIO en Lectura ECE	SICRECE	**2016**				
32	Porcentaje de estudiantes del 2° grado de la IE con nivel de logro INICIO en Matemática ECE	SICRECE	**2016**				
33	Porcentaje de estudiantes del 2° grado de la IE con nivel de logro SATISFACTORIO en Lectura ECE	SICRECE	**2016**				
34	Porcentaje de estudiantes del 2° grado de la IE con nivel de logro SATISFACTORIO en Matemática ECE	SICRECE	**2016**				

OP 03	Garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario de los ámbitos rurales						
INDICADOR		Fuente, Base de datos	Línea de base		Logro esperado	Valor obtenido	Avance
Código	Nombre		Año	Valor	2020	2021	
01	N° de estudiantes que acceden a los servicios educativos diversificados de la IE con condiciones básicas que garanticen la trayectoria educativa	SIAGIE	2019				
02	N° de estrategias implementadas por la IE para garantizar la trayectoria educativa de los estudiantes	PAT, PEI	2019				
03	Porcentaje de estudiantes de la IE que interrumpen sus estudios (no incluye traslados), con relación al número de matriculados al inicio del periodo lectivo	SIAGIE	2019				
04	Porcentaje de docentes de la IE que desarrollan estrategias de atención a estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios para que alcancen los aprendizajes	SIMON Rúbricas de observación de aula	2019				

	esperados y culminen su trayectoria educativa						
05	Porcentaje de estudiantes que desertan o suspendieron temporalmente sus estudios	SIAGIE Control de asistencia institucional	**2019**				
06	Porcentaje de estudiantes con atraso escolar	Resultados de la evaluación diagnóstica. Censo Educativo	**2019**				
07	Porcentaje de estudiantes que repiten el año escolar	SIAGIE	**2019**				
08	Porcentaje de estudiantes de la IE que ingresan y culminan satisfactoriamente su trayectoria escolar (1°-5°)	SIAGIE	**2019**				
09	Porcentaje de estudiantes del 5° grado que continúan estudios superiores	Registro institucional de ingreso de estudiantes a las entidades superiores	**2019**				

OP 04	**Mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales**						
INDICADOR		**Fuente-Base de datos**	**Línea de base**		**Valor obtenido**	**Valor obtenido**	**Avance**
Código	**Nombre**		**Año**	**Valor**	**2020**	**2021**	
01	Porcentaje de la comunidad educativa de la IE que	Acta de reuniones con la comunidad educativa	**2019**				

	participa en la gestión territorial de los servicios educativos						
02	Porcentaje de la comunidad educativa de la IE con adecuadas condiciones socioeconómicas	Ficha de información socioeconómica INEI, SISFOH	**2019**				
03	Porcentaje de cumplimiento de la generación y fortalecimiento de espacios de participación democrática y organización de la IE, y de la promoción de las relaciones interpersonales positivas (clima escolar) entre los miembros de la comunidad educativa	PAT, Plan TOECE	**2019**				
04	Porcentaje de docentes de la IE que elaboran de manera articulada, concertada y difunden las normas de convivencia de la IE	RI	**2019**				
05	Porcentaje de directores y docentes de la IE con sobrecarga y tensión laboral	Reporte de condiciones socioemocionales	**2019**				

06	Porcentaje de docentes nombrados y contratados de la IE que acceden a programas de atracción y retención docente	Nexus/Sistema Único de Planillas	**2019**				
07	Porcentaje de docentes de la IE con estereotipo de género	Entrevistas y diálogos institucionales	**2019**				
08	Porcentaje de docentes que difunden y practican los enfoques transversales del CNEB	Fichas de monitoreo docente a la práctica pedagógica en el aula	**2019**				
09	N° de acciones implementadas para la prevención de la violencia con estudiantes, familias y personal de la IE o programa educativo	PAT Plan TOECE	**2019**				
10	N° de acciones estratégicas implementadas por la IE y la Red a la que pertenece para atender situaciones de violencia contra estudiantes de acuerdo con los protocolos vigentes	SÍSEVE Plan TOECE	**2019**				
11	N° de acciones estratégicas implementadas	Plan TOECE	**2019**				

	por la IE y la Red de protección a la que pertenece para la prevención y atención de la violencia familiar y de género en los ámbitos rurales						
12	Porcentaje de docentes de la IE que fortalecen el acompañamiento a los estudiantes y las familias, en el marco de la Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia Escolar, la Educación Sexual Integral y prevención del embarazo adolescente	Plan TOECE SIMON	**2019**				
13	Porcentaje de la comunidad educativa que participan en los cursos, capacitaciones y talleres socioemocionales implementadas por la IE	Plan TOECE	**2019**				
14	Porcentaje de docentes de la IE que participan en las reuniones de reflexión, trabajo colegiado y	Plan de Trabajo Colegiado. Registro y acta institucional	**2019**				

	elaboración de las pautas de trabajo común						
15	Porcentaje de docentes de la IE que promueven y participan en los diferentes concursos educativos promovidos por la IE, UGEL, DREA y MINEDU	PAT de actividades cocurriculares	**2019**				
16	Porcentaje de estudiantes beneficiarios con la intervención Rutas Solidarias	Registro de entrega de bicicletas	**2019**				
17	Porcentaje de gestión de espacios seguros, accesibles y prevención de riesgos y desastres.	WASICHAY SIMON PAT de GRD	**2019**				
18	N° de familias que han mejorado su nivel nutricional con el Programa Nacional de Alimentación Escolar (Qali Warma)	QALI WARMA	**2019**				

ANEXO N° 2 MATRIZ DE CONSISTENCIA

ANEXO 01: MATRIZ DE INDICADORES DE LOS INSTRUMENTOS										
Título de la tesis		**"Análisis de una política educativa en una institución educativa rural de Ayacucho"**								
PROBLEMA	**OBJETIVO**	**CATEGORÍA**	**DEFINICIÓN CONCEPTUAL**	**SUBCATEGORÍA**	**DEFINICIÓN CONCEPTUAL**	**INDICADORES**	**PREGUNTAS DIRECTRICES**	**ESPECIALISTA UGEL**	**DIRECTOR IE**	**DOCENTE IE**
¿Cuál es el comportamiento de la implementación de la Política de	**General:** Describir los efectos de la implementación de la Política	**Políticas Educativas**	Para comprender la naturaleza de una política educativa en su total magnitud	**Educación rural**	La educación rural no es un concepto urbano pretendiéndose comprend	Estudiantes que acceden a servicios educativos diversificados con condiciones básicas.	**¿Cuánto han mejorado las IIEE rurales con respecto a la garantía**	¿Qué acciones ha realizado la UGEL para que los estudiantes de los	En acuerdo a su experiencia como director, ¿qué acciones	Desde su experiencia docente en los ámbitos rurales, ¿qué aspectos

Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en una IE secundaria rural de Ayacucho?	de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación secundaria de una institució		hay que considerar diferentes puntos de vista que ayudarán a comprender mejor la presente investigación. Recuérdese que estás son parte de las políticas públicas, que surgen como resultado		er como la homogenización de los procesos de enseñanza y aprendizaje con consideraciones sociales, políticas, culturales y cognitivas, y de atención en acuerdo	IIEE con adecuada organización de servicio educativo. IIEE con baja deserción y atraso escolar. IIEE con baja repitencia escolar.	**del curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil del nivel secundario a partir de la implementación de la Política de atención educativa para la**	ámbitos rurales accedan al servicio educativo diversificado con condiciones básicas? ¿Cómo ha venido trabajando la UGEL con las IIEE para disminuir la repitencia escolar?	replicables ha implementado para garantizar la trayectoria educativa de la población estudiantil? Desde su gestión, ¿qué	fundamentales destaca usted de su labor para garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de los estudiantes? ¿Qué dificulta

	n educativa rural de la región Ayacucho. **Específicos:** **-**Analizar de manera objetiva los resultados de los instrumentos cuantitati		de un conjunto de acuerdos fijadas por condiciones de lugar, tiempo y persona donde llegan a consensos sujetos sociales y el propio Estado a fin de poner en discusión		a las características particulares de los protagonistas en esta modalidad educativa. En realidad, tiene muchos significados y está relacionada principalmente a la contextual	Estudiantes que culminan satisfactoriamente su trayectoria educativa. Estudiantes que continúan sus estudios en instituciones superiores.	**población de ámbitos rurales?**	¿Qué acciones estratégicas ha implementado la UGEL para disminuir la deserción y atraso escolar de estudiantes vulnerables y de participación intermitente?	acciones estratégicas ha implementado para reducir el porcentaje de estudiantes que interrumpen sus estudios con relación al número de	des ha identificado en su institución que no permiten a los estudiantes rurales el curso oportuno de su trayectoria educativa?

	vo y cualitativo en acuerdo a los indicadores de seguimiento de los 04 Objetivos Prioritarios de la Política de Atención Educativa para la Población de		y buscar alternativas de solución a situaciones de interés común (Pulido, 2017, como se citó en Valcárcel, 2018). Efectivamente, una política educativa nace de la necesidad		ización del proceso de enseñanza y aprendizaje, a prácticas pedagógicas didácticas e innovadoras muy bien intencionadas políticamente que requieren de trabajo			¿Qué acuerdos intersectoriales y acciones estratégicas ha realizado la UGEL para garantizar la trayectoria educativa de los estudiantes rurales y articularla con las institucion	matriculados al inicio del periodo lectivo? ¿Qué acciones coordinadas ha realizado su institución con la comunidad educativa para	¿Qué acciones estratégicas participativas ha implementado usted para reducir el número de estudiantes que interrumpen sus estudios por

	Ámbitos Rurales, a fin de conocer el avance de su implementación y el impacto que viene obteniendo en los aprendizajes de los estudiantes y en la calidad de los servicios		de atender problemas relacionados con la educación de un determinado sector donde los aprendizajes no son favorables y requiere del diseño participativo de la comunidad educativa de		colegiado y articulado de la propia comunidad educativa (Echavarría et al, 2019). Un punto clave en esta teorización, es la contextualización del proceso de enseñanza			es de educación superior? Desde su experiencia y como protagonista de la implementación de la Política de atención educativa para estudiantes rurales ¿qué sugiere para garantizar	reducir la repitencia escolar de los estudiantes?	diversos motivos?

	educativos con equidad. - Proponer desde la experiencia docente estrategias pedagógicas de mejora para coadyuvar en la implementación de la		estrategias que ayuden a superar ese problema.		aprendizaje ya que permite planificar en acuerdo al diagnóstico realizado; aunque lo más trascendental hubiera sido la elaboración de un currículo propio en acuerdo a las			el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población estudiantil rural de nuestra provincia?		

	Políticas orientadas al desarrollo integral y la culminación satisfactoria de la trayectoria educativa de los estudiantes rurales.				características y necesidades del estudiante; práctica pedagógica que no se ha podido superar hasta el momento.					
	HIPÓTESIS									

	La implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales ha favorecido la mejora de los logros de aprendiza									

	je de los estudiantes del Nivel Secundario de las IIEE rurales de Ayacucho.										

ANEXO 01: MATRIZ DE INDICADORES DE LOS INSTRUMENTOS										
Título de la tesis		**“Análisis de una política educativa en una institución educativa rural de Ayacucho”**								
¿Cuál es el comportamiento de la implementación de la Política de Atención Educativa	**General:** Describir los efectos de la implementación de la Política de Atención	**Políticas Educativas**	Para comprender la naturaleza de una política educativa en su total	**Educación rural**	La educación rural no es un concepto urbano pretendiéndose comprender	IIEE y comunidad que participan en la gestión territorial de los servicios educativos.	**¿En qué situación se encuentra las condiciones de bienestar de los**	En acuerdo a la comprensión territorial de la ruralidad de nuestra	¿Qué actividades estratégicas articuladas con otras instituciones está realizando	Dígame, ¿qué acciones ha implementado usted para generar condiciones favorables

para la Población de Ámbitos Rurales en una IE secundaria rural de Ayacucho?	Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación secundaria de una institución educativa rural de la región Ayacucho.		magnitud hay que considerar diferentes puntos de vista que ayudarán a comprender mejor la presente investigación. Recuérdese que estás son parte de las políticas públicas, que surgen como		como la homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje con consideraciones sociales, políticas, culturales y cognitivas, y de atención en acuerdo a las características particulares de los protagonista	Comunidad educativa con adecuadas condiciones socioeconómicas. Estudiantes que tienen acceso a servicios de salud integral oportuno. IIEE que generan y fortalecen	**estudiantes y docentes de las IIEE a partir de la implementación de la Política de atención educativa para la población de ámbitos rurales?**	provincia, ¿qué políticas educativas locales han formulado e implementando para mejorar el bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales? Dígame, ¿qué	su gestión para mejorar las condiciones socioemocionales y económicas de la población rural donde labora? ¿Qué acciones articuladas está realizando su gestión para fortalecer	para el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo ha influido la elaboración articulada, concertada y la difusión de las normas de convivencia de la IE en el fortalecimiento del clima

	Específicos: -Analizar de manera objetiva los resultados de los instrumentos cuantitativo y cualitativo en acuerdo a los indicadores de seguimiento de los 04 Objetivos Prioritarios		resultado de un conjunto de acuerdos fijadas por condiciones de lugar, tiempo y persona donde llegan a consensos sujetos sociales y el propio Estado a fin de poner en		s en esta modalidad educativa. En realidad, tiene muchos significados y está relacionada principalmente a la contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, a prácticas pedagógicas didácticas e innovadoras	espacios de participación democrática y organización de la IE o programa educativo, promoviendo relaciones interpersonales positivas entre los miembros de la comunidad educativa.		programa de atracción y retención docente han implementado para mejorar las condiciones de los docentes contratados y nombrados que laboran en las zonas rurales?	los espacios de participación democrática y organización de la IE, y la promoción de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa?	institucional? ¿Qué aspectos fundamentales habría que mejorar en la atención oportuna de situaciones de violencia contra estudiantes de acuerdo con los protocolos vigentes para

	de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, a fin de conocer el avance de su implementación y el impacto que viene obteniendo en los aprendizajes de los		discusión y buscar alternativas de solución a situaciones de interés común (Pulido, 2017, como se citó en Valcárcel, 2018). Efectivamente, una política educativa nace de la		muy bien intencionadas políticamente que requieren de trabajo colegiado y articulado de la propia comunidad educativa (Echavarría et al, 2019). Un punto clave en esta teorización, es la contextualización del	IIEE que elaboran de manera articulada, concertada y difunden las normas de convivencia de la IE. IIEE que realizan acciones de prevención de la violencia con estudiantes, familias y personal de			¿Qué acciones está implementando su gestión para la prevención de la violencia (física, sicológica, sexual y de género) con estudiantes, familias y personal de la IE?	mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales? ¿Qué acciones estratégicas ha realizado usted para fortalecer el acompañamiento a los estudiantes y las

	estudiantes y en la calidad de los servicios educativos con equidad. -Proponer desde la experiencia docente estrategias pedagógicas de mejora para coadyuvar en la implementación de la		necesidad de atender problemas relacionados con la educación de un determinado sector donde los aprendizajes no son favorables y requiere del diseño participativo de la comunidad educativa		proceso de enseñanza aprendizaje ya que permite planificar en acuerdo al diagnóstico realizado; aunque lo más trascendental hubiera sido la elaboración de un currículo propio en acuerdo a las característic	la IE o programa educativo. IIEE que atienden de manera oportuna situaciones de violencia contra estudiantes de acuerdo con los protocolos vigentes. Docentes contratados y				familias en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa y la Educación Sexual Integral y prevención del embarazo adolescente ?

	Política orientadas al desarrollo integral y la culminación satisfactoria de la trayectoria educativa de los estudiantes rurales.		de estrategias que ayuden a superar ese problema.		as y necesidades del estudiante; práctica pedagógica que no se ha podido superar hasta el momento.	nombrados que acceden a programas de atracción y retención docente.				
	HIPÓTESIS									
	La implementación de la Política de Atención									

	Educativa para la Población de Ámbitos Rurales ha favorecido la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes del Nivel Secundario de las IIEE rurales de Ayacucho.									

ANEXO 01: MATRIZ DE INDICADORES DE LOS INSTRUMENTOS										
Título de la tesis		**“Análisis de una política educativa en una institución educativa rural de Ayacucho”**								
¿Cuál es el comportamiento de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en una IE secundaria rural de Ayacucho?	**General:** Describir los efectos de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación secundaria	**Políticas Educativas**	Para comprender la naturaleza de una política educativa en su total magnitud hay que considerar diferentes puntos de vista que ayudarán a comprender mejor la presente investigació	**Educación rural**	La educación rural no es un concepto urbano pretendiéndose comprender como la homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje con consideraciones sociales, políticas, culturales y cognitivas, y de atención en	IIEE que establecen o pertenecen a una red de protección para la prevención y atención de la violencia escolar, violencia familiar y de género en los ámbitos rurales. IIEE que fortalecen el		¿Cómo ha venido trabajando la UGEL con las IIEE rurales con respecto a la prevención y atención de la violencia escolar? ¿Qué acciones estratégicas ha realizado la UGEL para el	Dígame, ¿qué acciones estratégicas está realizando su gestión para fortalecer el acompañamiento a estudiantes y padres de familia en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa y la Educación Sexual Integral?	Hasta el momento, ¿qué beneficios ha obtenido con la implementación del programa de atracción y retención docente? Desde su perspectiva, ¿qué acciones estratégicas se tendrían

	de una institución educativa rural de la región Ayacucho. **Específicos:** **-**Analizar de manera objetiva los resultados de los instrumentos cuantitativo y cualitativo en acuerdo a los indicadores de		n. Recuérdese que estás son parte de las políticas públicas, que surgen como resultado de un conjunto de acuerdos fijadas por condiciones de lugar, tiempo y persona donde llegan a consensos sujetos		acuerdo a las características particulares de los protagonistas en esta modalidad educativa. En realidad, tiene muchos significados y está relacionada principalmente a la contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, a	acompañamiento a los estudiantes y de las familias, en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa y la Educación Sexual Integral y prevención del embarazo adolescente. IIEE que organizan e implementan cursos,		establecimiento de redes de protección y atención de la violencia escolar?	Además de la implementación del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma, ¿qué otro tipo de gestión ha realizado para combatir la anemia y la desnutrición crónica de la población estudiantil rural?	que implementar para mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales?

	seguimiento de los 04 Objetivos Prioritarios de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, a fin de conocer el avance de su implementación y el impacto que viene obteniendo en los aprendizajes		sociales y el propio Estado a fin de poner en discusión y buscar alternativas de solución a situaciones de interés común (Pulido, 2017, como se citó en Valcárcel, 2018). Efectivamente, una política		prácticas pedagógicas didácticas e innovadoras muy bien intencionadas políticamente que requieren de trabajo colegiado y articulado de la propia comunidad educativa (Echavarría et al, 2019). Un punto clave en esta teorización, es la	talleres y conferencias socioemocionales para la comunidad educativa. IIEE que realizan mantenimiento de espacios salubres, seguros y accesibles que garanticen la salud e integridad física de la comunidad educativa,				

	de los estudiantes y en la calidad de los servicios educativos con equidad. -Proponer desde la experiencia docente estrategias pedagógicas de mejora para coadyuvar en la implementación de la Política		educativa nace de la necesidad de atender problemas relacionados con la educación de un determinado sector donde los aprendizajes no son favorables y requiere del diseño participativo de la comunidad		contextualización del proceso de enseñanza aprendizaje ya que permite planificar en acuerdo al diagnóstico realizado; aunque lo más trascendental hubiera sido la elaboración de un currículo propio en acuerdo a las características y necesidades	incluyendo la gestión del riesgo, emergencias y desastres, teniendo en cuenta las diferentes modalidades y turnos de la IE. IIEE beneficiaras del Programa Nacional de Alimentación Escolar (Qali Warma) para combatir la				

	orientadas al desarrollo integral y la culminación satisfactoria de la trayectoria educativa de los estudiantes rurales.		educativa de estrategias que ayuden a superar ese problema.		del estudiante; práctica pedagógica que no se ha podido superar hasta el momento.	anemia y la desnutrición crónica.				
	HIPÓTESIS									
	La implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de									

	Ámbitos Rurales ha favorecido la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes del Nivel Secundario de las IIEE rurales de Ayacucho.									

ANEXO 01: MATRIZ DE INDICADORES DE LOS INSTRUMENTOS										
Título de la tesis		**“Análisis de una política educativa en una institución educativa rural de Ayacucho”**								
PROBLEMA	**OBJETIVO**	**CATEGORÍA**	**DEFINICIÓN CONCEPTUAL**	**SUB CATEGORÍA**	**DEFINICIÓN CONCEPTUAL**	**INDICADORES**	**PREGUNTAS DIRECTRICES**	**ESPECIALISTA UGEL**	**DIRECTOR IE**	**DOCENTE IE**

¿Cuál es el comportamiento de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en una IE secundaria rural de	**General:** Describir los efectos de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en los logros de aprendiza	**Políticas Educativas**	Para comprender la naturaleza de una política educativa en su total magnitud hay que considerar diferentes puntos de vista que ayudarán a comprender mejor la presente investigación.	**2. Logros de aprendizaje o nivel de logro**	Por otro lado, no lejos de las concepciones anteriores, mencionan que los logros de aprendizajes son unidades pragmáticas sobre lo que se quiere que el estudiante sea capaz de	Docentes que alcanzan niveles satisfactorios en las pruebas y monitoreos de medición de desempeño. Docentes de los ámbitos rurales que mejoran su formación académica	**¿Qué avances significativos se ha tenido en cuanto a los logros de aprendizaje a partir de la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente**	Dígame, ¿qué acciones formativas y de especialización ha venido desarrollando la UGEL para fortalecer la gestión escolar de los directores y la práctica pedagógic	¿Qué acciones estratégicas está implementado para generar espacios de trabajo colegiado diversos y de acompañamiento pedagógico para reflexionar, evaluar y tomar decisiones	¿Qué aspectos de su ejercicio docente han mejorado con la implementación de la estrategia de desarrollo de competencias docentes y de desarroll

Ayacucho?	je de los estudiantes del nivel de educación secundaria de una institución educativa rural de la región Ayacucho. **Específicos:** **-**Analizar de manera		Recuérdese que estás son parte de las políticas públicas, que surgen como resultado de un conjunto de acuerdos fijadas por condiciones de lugar, tiempo y persona donde		demostrar al final de una experiencia de aprendizaje propuesta. Es la consecución de las metas y objetivos de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal propuestas al inicio de	y profesional. Docentes de los ámbitos rurales que son reconocidos por buenas prácticas pedagógicas y gestión escolar. Especialistas y docentes de los	**implementada por la Política de atención educativa para la población de ámbitos rurales?**	a de los docentes de los ámbitos rurales? ¿Cómo ha venido trabajando la UGEL con las IIEE en la formulación e implementación de proyectos de investigación	que fortalezcan la práctica pedagógica de los docentes, y el involucramiento de las familias en función de los aprendizajes de los estudiantes?	o profesional en el ámbito pedagógico? ¿Qué proyecto de innovación pedagógica ha desarrollado usted para mejorar los aprendizajes de los

	objetiva los resultados de los instrumentos cuantitativo y cualitativo en acuerdo a los indicadores de seguimiento de los 04 Objetivos Prioritarios de la		llegan a consensos sujetos sociales y el propio Estado a fin de poner en discusión y buscar alternativas de solución a situaciones de interés común (Pulido, 2017, como se		un proceso de enseñanza y aprendizaje. El logro es el resultado que el estudiante alcanza al culminar un conjunto de actividades o retos propuestos por una determina	ámbitos rurales que se capacitan permanentemente en EDUTALENTOS, PERÚEDUCA y otras plataformas de gestión autónoma de aprendizajes. Docentes de los ámbitos		pedagógica y de gestión escolar para mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes de los ámbitos rurales? La implementación del Currículo Nacional llevado a	A partir de los monitoreos a la práctica pedagógica docente utilizando las Rúbricas de Observación de Aula y otros instrumentos para recoger información sobre	estudiantes? ¿Qué aspectos importantes de su labor como docente han mejorado gracias a las capacitaciones promovidas por el MINEDU a través de la

	Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, a fin de conocer el avance de su implementación y el impacto que viene obteniendo en los		citó en Valcárcel, 2018). Efectivamente, una política educativa nace de la necesidad de atender problemas relacionados con la educación de un determinado sector donde los aprendizajes no son		da asignatura. Es el estado deseado que se quiere conseguir con un estudiante no solo en la parte cognitiva, sino también, en la parte práctica y afectiva. Lo que se espera es	rurales que formulan e implementan proyectos de investigación pedagógica y gestión escolar. Docentes que mejoran sus procesos de enseñanza y		cabo por la UGEL, ¿cómo ha influido en la calidad del desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes?	su desempeño, ¿qué acciones formativas ha implementado para desarrollar sus competencias y su desarrollo profesional en el ámbito pedagógico?	plataforma auto formativa PERÚEDUCA?

	aprendizajes de los estudiantes y en la calidad de los servicios educativos con equidad. - Proponer desde la experiencia docente estrategias pedagógicas de		favorables y requiere del diseño participativo de la comunidad educativa de estrategias que ayuden a superar ese problema.		que el aprendiz aprenda a pensar, a hacer, a ser y a sentir (Martínez, 2009, como se citó en Intriago, 2012). Algo resaltante en esta concepción es "el estado deseado	aprendizaje: Planificación curricular, mediación y evaluación. Docentes que hacen uso adecuado de materiales educativos y recursos tecnológicos.				

	mejora para coadyuvar en la implementación de la Política orientadas al desarrollo integral y la culminación satisfactoria de la trayectoria educativa				que se quiere conseguir", cómo queremos que nuestros estudiantes se perfilen para afrontar los retos que el mundo globalizado nos presenta.					

	de los estudiantes rurales.									
	HIPÓTESIS									
	La implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales ha favorecid									

	o la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes del Nivel Secundario de las IIEE rurales de Ayacucho.									

ANEXO 01: MATRIZ DE INDICADORES DE LOS INSTRUMENTOS									
Título de la tesis		**“Análisis de una política educativa en una institución educativa rural de Ayacucho”**							
¿Cuál es el comportamiento de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en una IE secundaria rural de Ayacucho?	**General:** Describir los efectos de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación secundaria de	**Políticas Educativas**	Para comprender la naturaleza de una política educativa en su total magnitud hay que considerar diferentes puntos de vista que ayudarán a comprender mejor la presente investigación.	**2. Logros de aprendizaje o nivel de logro**	Por otro lado, no lejos de las concepciones anteriores, mencionan que los logros de aprendizajes son unidades pragmáticas sobre lo que se quiere que el estudiante sea capaz de demostrar al	IIEE que implementan estrategias de difusión de los enfoques del CNEB a toda la comunidad educativa. IIEE que implementan estrategias de desarrollo de competencias docentes	¿Qué acciones estratégicas participativas la UGEL está realizando juntamente con las IIEE para incrementar el porcentaje de estudiantes que logran el nivel satisfactorio en	¿Qué estrategias viene desarrollando su gestión para atender a estudiantes que no logran alcanzar los aprendizajes esperados y están en riesgo de abandono? ¿Qué acciones estratégicas	¿Qué aspectos positivos de su ejercicio docente han mejorado con los procesos de monitoreos y acompañamientos a la práctica pedagógica con el uso de instrumentos que permitieron recogen fortalezas y necesidades formativas?

	una institución educativa rural de la región Ayacucho. **Específicos:** **-**Analizar de manera objetiva los resultados de los instrumentos cuantitativo y cualitativo en acuerdo a los indicadores de		Recuérdese que estás son parte de las políticas públicas, que surgen como resultado de un conjunto de acuerdos fijadas por condiciones de lugar, tiempo y persona donde llegan a consensos sujetos sociales y el propio		final de una experiencia de aprendizaje propuesta. Es la consecución de las metas y objetivos de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal propuestas al inicio de un proceso de enseñanza y	y de desarrollo profesional en el ámbito pedagógico. Estudiantes del nivel secundario de los ámbitos rurales con niveles satisfactorios en Lectura. Estudiantes del nivel secundario de los		evaluaciones estandarizadas nacionales, regionales y locales? ¿Qué acciones estratégicas participativas la UGEL está realizando juntamente con las IIEE para reducir el porcentaje	viene implementando su gestión para incrementar el porcentaje de estudiantes que obtienen un nivel de logro satisfactorio en las evaluaciones que genera su propia IE? ¿Qué acciones estratégicas	¿Qué acciones estratégicas viene realizando usted para incrementar el número de estudiantes que obtienen un nivel de logro satisfactorio en las evaluaciones que genera su área? ¿Qué acciones estratégicas viene realizando

	seguimiento de los 04 Objetivos Prioritarios de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, a fin de conocer el avance de su implementación y el impacto que viene obteniendo en los aprendizajes		Estado a fin de poner en discusión y buscar alternativas de solución a situaciones de interés común (Pulido, 2017, como se citó en Valcárcel, 2018). Efectivamente, una política educativa nace de la necesidad de		aprendizaje. El logro es el resultado que el estudiante alcanza al culminar un conjunto de actividades o retos propuestos por una determinada asignatura. Es el estado deseado que se quiere conseguir con un	ámbitos rurales con niveles satisfactorios en Matemática. Estudiantes que obtienen un nivel de logro satisfactorio en las evaluaciones que genera la propia IE. Estudiantes que logran		de estudiantes que se ubican en el menor nivel de logro en evaluaciones estandarizadas nacionales, regionales y locales?	está realizando su gestión para reducir el porcentaje de estudiantes que obtienen un nivel de logro en inicio en las evaluaciones que genera su propia IE?	usted para reducir el número de estudiantes que obtienen un nivel de logro en inicio en las evaluaciones que genera su área?

	de los estudiantes y en la calidad de los servicios educativos con equidad. -Proponer desde la experiencia docente estrategias pedagógicas de mejora para coadyuvar en la implementación de la Política		atender problemas relacionados con la educación de un determinado sector donde los aprendizajes no son favorables y requiere del diseño participativo de la comunidad educativa de estrategias que ayuden a		estudiante no solo en la parte cognitiva, sino también, en la parte práctica y afectiva. Lo que se espera es que el aprendiz aprenda a pensar, a hacer, a ser y a sentir (Martínez, 2009, como se citó en	nivel satisfactorio en evaluaciones estandarizadas nacionales, regionales o locales en las que participe la IE.				

	orientadas al desarrollo integral y la culminación satisfactoria de la trayectoria educativa de los estudiantes rurales. **HIPÓTESIS** La implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de		superar ese problema.		Intriago, 2012). Algo resaltante en esta concepción es "el estado deseado que se quiere conseguir", cómo queremos que nuestros estudiantes se perfilen para afrontar los retos que el mundo					

	Ámbitos Rurales ha favorecido la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes del Nivel Secundario de las IIEE rurales de Ayacucho.				globalizado nos presenta.					

ANEXO 01: MATRIZ DE INDICADORES DE LOS INSTRUMENTOS										
Título de la tesis		**“Análisis de una política educativa en una institución educativa rural de Ayacucho”**								
PROBLEMA	**OBJETIVO**	**CATEGORÍA**	**DEFINICIÓN CONCEPTUAL**	**SUB CATEG.**	**DEFINICIÓN CONCEPTUAL**	**INDICADORES**	**PREGUNTAS DIRECTRICES**	**ESPECIALISTA UGEL**	**DIRECTOR IE**	**DOCENTE IE**

¿Cuál es el comportamiento de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en una IE secundaria rural de	**General:** Describir los efectos de la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en los logros de aprendizaje de los	**Políticas Educativas**	Para comprender la naturaleza de una política educativa en su total magnitud hay que considerar diferentes puntos de vista que ayudarán a comprender mejor la presente investigación.	**3. Calidad y equidad educativa**	La calidad generalmente se entiende como algo superior y excelso inherente a algo o a alguien; o como una propiedad que satisface las necesidades de todo usuario. Estas bondades	Estudiantes que se incorporan o acceden al sistema educativo (gestión oportuna y sin condicionamientos de la matrícula). Estudiantes que no interrumpen sus estudios, con	**¿Qué aspectos resaltantes se pueden destacar sobre la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a los estudiantes a partir de la implementación de la Política**	¿Qué acciones estratégicas innovadoras viene realizando la UGEL para brindar un servicio educativo de calidad a los estudiantes de los ámbitos rurales? ¿Qué acciones	¿Qué acciones estratégicas ha desarrollado su gestión para una matrícula oportuna y sin condicionamientos como parte del acceso y continuidad educativa? ¿Qué acciones estratégicas	¿Qué aspectos importantes resalta de la atención a la diversidad para garantizar una educación de calidad? ¿El control a la asistenci

Ayacucho?	estudiantes del nivel de educación secundaria de una institución educativa rural de la región Ayacucho. **Específicos:** **-**Analizar de manera objetiva		Recuérdese que estás son parte de las políticas públicas, que surgen como resultado de un conjunto de acuerdos fijadas por condiciones de lugar, tiempo y persona donde llegan a		pueden ayudar a mejorar a las personas de acuerdo con el uso que le den. Por tanto, se entiende a la calidad como la "facultad de un conjunto de características inherentes de un	relación al número de matriculados al inicio de periodo lectivo. IIEE con personal docente completo, capacitado y con valor ético. Docentes que diversifican los procesos	**de atención educativa para la población de ámbitos rurales?**	estratégicas está desarrollando la UGEL para contratar oportunamente a docentes con el perfil adecuado para laborar en los ámbitos rurales? ¿Cuáles son las principales	ha priorizado su gestión para la elaboración, difusión y seguimiento de la calendarización y prevención de eventos que afecten su cumplimiento? ¿Qué acciones estratégicas	a, puntualidad y cumplimiento de las labores educativas en el ámbito rural donde labora cómo ha influido en la calidad de la prestación de

	los resultados de los instrumentos cuantitativo y cualitativo en acuerdo a los indicadores de seguimiento de los 04 Objetivos Prioritarios de la Política		consensos sujetos sociales y el propio Estado a fin de poner en discusión y buscar alternativas de solución a situaciones de interés común (Pulido, 2017, como se citó en Valcárcel,		producto" (Egido, 2010, p. 8). Por su condición de bien escaso y resaltante, la calidad siempre ha sido una constante preocupación y aspiración. No se puede hablar de calidad educativa	fundamentales de enseñanza y aprendizaje: Planificación, mediación y evaluación. IIEE que elaboran, difunden y hacen seguimiento a la calendarización y prevención		dificultades que la UGEL ha identificado para que las IIEE no cumplan a cabalidad lo programado? ¿Qué acciones estratégicas ha realizado la UGEL para la distribució	ha priorizado su gestión para hacer un adecuado seguimiento a la asistencia y puntualidad de los estudiantes y del personal de la IE asegurando el cumplimiento del tiempo	servicios educativos? Como conocedor de su realidad, ¿qué aspectos más habría que mejorar de las condiciones operativas para la

	de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, a fin de conocer el avance de su implementación y el impacto que viene obteniendo en los aprendizajes de los		2018). Efectivamente, una política educativa nace de la necesidad de atender problemas relacionados con la educación de un determinado sector donde los aprendizajes no son favorables y requiere		sin dejar de lado la equidad. El atender a las personas en acuerdo a su necesidad y capacidad, es equidad. La diversidades es propia del ser humano. Esas diferencias individual	de eventos que afecten su cumplimiento IIEE que hacen seguimiento a la asistencia y puntualidad de los estudiantes y del personal del plantel asegurando el cumplimien		n y promoción del uso de materiales y recursos educativos ?	lectivo y de gestión?	sostenibilidad de un servicio educativo de calidad? ¿Cuáles son las características que debe tener un material educativo para atender a los estudiant

	estudiantes y en la calidad de los servicios educativos con equidad. -Proponer desde la experiencia docente estrategias pedagógicas de mejora para coadyuvar en la		del diseño participativo de la comunidad educativa de estrategias que ayuden a superar ese problema.		es deben estar basadas en el respeto, y esto es fundamental a la hora de aprender (Arnaiz, 2010). La inequidad solo aleja a los estudiantes de las aulas porque se sienten marginado	to del tiempo lectivo y de gestión.				es en acuerdo a sus necesidades, intereses, ritmos y estilos, y que coadyuvan a mejorar sus aprendizajes?

	implementación de la Política orientadas al desarrollo integral y la culminación satisfactoria de la trayectoria educativa de los estudiantes rurales.				s, excluidos, influenciados con costumbres y saber que no forman parte de su contexto. Los aprendizajes no son auténticos, y los saberes ancestrales de la comunidad					
	HIPÓTESIS									

	La implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales ha favorecido o la mejora de los logros de aprendizaje de los				no son considerados y valorados.					

	estudiantes del Nivel Secundario de las IIEE rurales de Ayacucho.										

ANEXO 01: MATRIZ DE INDICADORES DE LOS INSTRUMENTOS										
Título de la tesis		**"Análisis de una política educativa en una institución educativa rural de Ayacucho"**								
¿Cuál es el comportamiento de la implementación de la Política de Atención Educativa para la	**General:** Describir los efectos de la implementación de la Política de Atención Educativa para la	**Políticas Educativas**	Para comprender la naturaleza de una política educativa en su total magnitud hay que	**3. Calidad y equidad educativa**	La calidad generalmente se entiende como algo superior y excelso inherente a algo o a	Porcentaje de estudiantes rurales que no tienen dificultades de traslado a la IIEE.		¿Qué acciones estratégicas viene realizando la UGEL para mejorar la implementación de los	¿Qué acciones participativas y articuladas viene realizando su gestión para garantizar el	Teniendo en cuenta que una buena cobertura de red y provisión de materiales

Población de Ámbitos Rurales en una IE secundaria rural de Ayacucho?	Población de Ámbitos Rurales en los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación secundaria de una institución educativa rural de la región Ayacucho. **Específicos:** -Analizar de manera		considerar diferentes puntos de vista que ayudarán a comprender mejor la presente investigación. Recuérdese que estás son parte de las políticas públicas, que surgen como resultado de un conjunto de acuerdos fijadas por		alguien; o como una propiedad que satisface las necesidades de todo usuario. Estas bondades pueden ayudar a mejorar a las personas de acuerdo con el uso que le den. Por tanto, se entiende a la calidad	IIEE que reciben oportunamente y promocionan el uso de materiales y recursos educativos. IIEE con espacios educativos suficientes. IIEE con disponibilidad y acceso a recursos educativos.		programas de mantenimiento o de locales escolares (infraestructura, equipamiento y mobiliario), alimentación escolar y rutas solidarias para una mejor prestación de servicios educativos? En acuerdo a los Informes de Gestión	mantenimiento de espacios salubres, seguros y accesibles que aseguren la salud e integridad física de la comunidad educativa, incluyendo la gestión del riesgo, emergencias y desastres, teniendo en cuenta las diferentes	tecnológicos (tabletas, laptops, etc.) son importantes en este contexto para la prestación de servicios educativos de calidad, ¿qué estrategias replicables alternas ha venido realizando para mejorar el

	objetiva los resultados de los instrumentos cuantitativo y cualitativo en acuerdo a los indicadores de seguimiento de los 04 Objetivos Prioritarios de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, a fin		condiciones de lugar, tiempo y persona donde llegan a consensos sujetos sociales y el propio Estado a fin de poner en discusión y buscar alternativas de solución a situaciones de interés común (Pulido, 2017, como		como la "facultad de un conjunto de característ icas inherentes de un producto" (Egido, 2010, p. 8). Por su condición de bien escaso y resaltante, la calidad siempre ha sido una constante	IIEE que gestionan y realizan mantenimien to de la infraestructu ra, equipamient o y mobiliario escolar. IIEE que cumplen con todos los Compromiso s de Gestión Escolar.		Anual de los directores, ¿cuáles son los compromisos que menos se implementan y repercuten en la calidad de la prestación de servicios educativos?	modalidades y turnos de la IE? ¿Qué acciones ha priorizado su gestión para la adquisición, elaboración, entrega oportuna y promoción del uso de materiales y recursos educativos?	proceso de enseñanza y aprendizaje en las áreas a su cargo? Consideran do su amplia trayectoria docente, ¿qué aspectos habría que mejorar para brindar una educación de calidad con equidad

	de conocer el avance de su implementación y el impacto que viene obteniendo en los aprendizajes de los estudiantes y en la calidad de los servicios educativos con equidad. -Proponer desde la experiencia docente		se citó en Valcárcel, 2018). Efectivamente, una política educativa nace de la necesidad de atender problemas relacionados con la educación de un determinado sector donde los aprendizajes no son		preocupación y aspiración. No se puede hablar de calidad educativa sin dejar de lado la equidad. El atender a las personas en acuerdo a su necesidad y capacidad, es equidad. La diversidad es propia del ser	Estudiantes que reciben un servicio educativo integral de calidad.			Considerando su trayectoria como líder de una IE, ¿qué aspectos fundamentales hay que mejorar en la gestión para brindar un servicio educativo de calidad con equidad a los estudiantes de los ámbitos rurales?	a los estudiantes de los ámbitos rurales?

	estrategias pedagógicas de mejora para coadyuvar en la implementación de la Política orientadas al desarrollo integral y la culminación satisfactoria de la trayectoria educativa de los estudiantes rurales.		favorables y requiere del diseño participativo de la comunidad educativa de estrategias que ayuden a superar ese problema.		humano. Esas diferencias individuales deben estar basadas en el respeto, y esto es fundamental a la hora de aprender (Arnaiz, 2010). La inequidad solo aleja a los estudiantes de las aulas porque se sienten					

	HIPÓTESIS La implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales ha favorecido la mejora de los logros de aprendizaje de los				marginados, excluidos, influenciados con costumbres y saber que no forman parte de su contexto. Los aprendizajes no son auténticos, y los saberes ancestrales de la comunidad no son considerado					

	estudiantes del Nivel Secundario de las IIEE rurales de Ayacucho.				s y valorados.				

ANEXO N° 3: PANEL FOTOGRÁFICO

