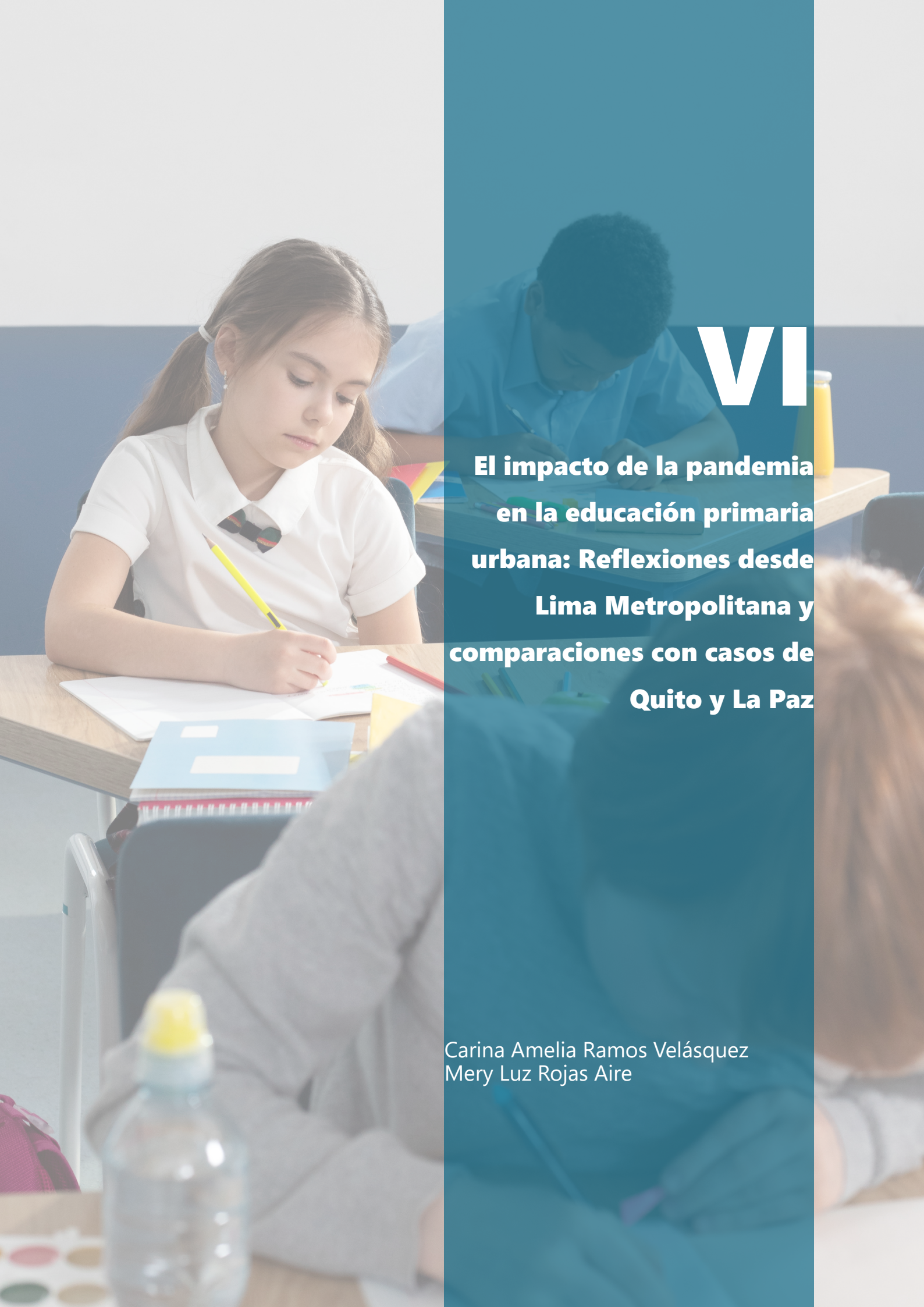




VI

**El impacto de la pandemia
en la educación primaria
urbana: Reflexiones desde
Lima Metropolitana y
comparaciones con casos de
Quito y La Paz**

Carina Amelia Ramos Velásquez
Mery Luz Rojas Aire

El impacto de la pandemia en la educación primaria urbana: Reflexiones desde Lima Metropolitana y comparaciones con casos de Quito y La Paz

Carina Amelia Ramos Velásquez

Mery Luz Rojas Aire

RESUMEN

El cierre escolar por COVID-19 afectó a 1,6 millones de alumnos de primaria urbana en Lima, Quito y La Paz; este artículo revisa y compara, mediante fuentes académicas, gubernamentales y ONG (2020-2023), el impacto y las respuestas en acceso, aprendizaje y bienestar. Se evidenció que la brecha digital profundizó la desigualdad pre-existente, con pérdidas de 8-14 meses de escolaridad, mayores en matemáticas y en hogares pobres, así como incrementos de 15-22 % de síntomas de ansiedad. Quito amortiguó el shock gracias a inversión previa, entrega rápida de dispositivos y alianzas de conectividad, mientras que Lima combinó TV y paquetes impresos con menor cobertura digital y La Paz sufrió inestabilidad institucional. Se identifican lecciones transferibles: planes multimodales, programas socioemocionales curriculares, fondos regionales de resiliencia y coordinación intersectorial para construir sistemas educativos más equitativos y preparados para futuras crisis.

Palabras clave: pandemia, educación primaria urbana, brecha digital, pérdida de aprendizaje, resiliencia educativa.



ABSTRACT

School closures due to COVID-19 affected 1.6 million urban primary school students in Lima, Quito, and La Paz. This article reviews and compares, using academic, government, and NGO sources (2020-2023), the impact and responses on access, learning, and well-being. It was evident that the digital divide deepened pre-existing inequality, with losses of 8-14 months of schooling, higher in mathematics and in poor households, as well as increases of 15-22% in anxiety symptoms. Quito cushioned the shock thanks to prior investment, rapid delivery of devices, and connectivity partnerships, while Lima combined TV and print packages with less digital coverage, and La Paz suffered institutional instability. Transferable lessons are identified: multimodal plans, curricular socio-emotional programs, regional resilience funds, and intersectoral coordination to build more equitable education systems prepared for future crises.

Keywords: pandemic, urban primary education, digital divide, learning loss, educational resilience.

INTRODUCCIÓN

El cierre masivo de escuelas desencadenado por la COVID-19 afectó a más de 1 600 millones de alumnos en el mundo (UNESCO, 2020) y constituye la interrupción educativa más prolongada desde la Segunda Guerra Mundial. La Organización de las Naciones Unidas (2021) advirtió que, sin respuestas sistémicas, la pandemia podría dejar una “generación perdida” con menores expectativas laborales, mayor riesgo de pobreza y brechas de aprendizaje que se reproducirían durante décadas. En América Latina, donde la escolaridad promedio ya era 2,4 años inferior a la de países de la OCDE (Banco Mundial, 2022), la emergencia sanitaria colocó al sistema educativo frente a su prueba de estrés más severa.

La educación primaria urbana resultó especialmente vulnerable. En la región, el 84 % de los matriculados en primaria habita en ciudades de más de 100 000 habitantes (CEPAL, 2021), donde la movilidad socioeconómica depende fuertemente del aprendizaje básico. Antes de la pandemia, el 48 % de los estudiantes urbanos de

sexto grado ya no alcanzaba niveles mínimos de comprensión lectora (UNICEF & Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, 2019). El cierre prolongado —en promedio 48 semanas en los países andinos (BID, 2021)— intensificó la desigualdad pre-existente al reemplazar la escuela, tradicional niveladora de oportunidades, por un entorno doméstico marcado por la brecha digital, la inseguridad alimentaria y la sobrecarga de cuidados (Cueto, 2022).

Esta investigación se centra en Lima Metropolitana, Quito y La Paz, tres capitales andinas que comparten estructuras socioeconómicas similares —altos índices de informalidad laboral ($\approx 50\%$), pobreza urbana cercana al 25% y sistemas educativos con fuerte presencia estatal—, pero difieren en gestión educativa y en infraestructura tecnológica. Lima concentra el 30% del PBI peruano y cuenta con el 60% de conexiones de banda ancha del país; Quito ha implementado desde 2017 un plan municipal de educación digital; mientras que La Paz enfrenta restricciones presupuestarias y fragmentación institucional (Ponce & Vásquez, 2021). Estas diferencias permiten observar, en un marco de condiciones socioeconómicas comparables, cómo la gobernanza local y la inversión previa influenciaron la resiliencia del sistema.

El objetivo general de este artículo es analizar y comparar el impacto de la pandemia en la educación primaria urbana de las tres ciudades, así como examinar las políticas y prácticas que resultaron más efectivas para mitigar dicho impacto. Para ello nos preguntamos: a) ¿cómo afectó la pandemia el acceso, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes urbanos de primaria?; b) ¿qué políticas y prácticas fueron efectivas en cada ciudad?; y c) ¿qué lecciones pueden extrapolarse para futuras crisis? Responder a estas interrogantes resulta crítico para diseñar planes de contingencia que garanticen el derecho a la educación en contextos de emergencia y para evitar que la recuperación post-pandemia profundice aún más las desigualdades urbanas.

METODOLOGÍA

Se empleó una revisión narrativa con componente comparativo, diseño que permite sintetizar hallazgos dispersos y construir explicaciones contextualizadas sobre políticas educativas en crisis (Green et al., 2006; Codina, 2020). A diferencia de una revisión sistemática, el objetivo no fue cuantificar efectos sino identificar convergencias y divergencias entre Lima, Quito y La Paz en las dimensiones de acceso, aprendizaje y bienestar durante 2020-2023.



La búsqueda se realizó entre abril y junio de 2025 en cinco etapas: (i) identificación de términos clave, (ii) localización de fuentes primarias y grises, (iii) selección mediante criterios de inclusión, (iv) extracción de datos en matrices comparativas y (v) síntesis narrativa triangulada (Baumeister & Leary, 1997; Peters et al., 2020).

Fuentes académicas

Se consultaron Scopus, Web of Science, Redalyc y SciELO con la cadena:

("COVID-19" OR "pandemia") AND ("educación primaria" OR "educación básica") AND ("Lima" OR "Quito" OR "La Paz") AND ("brecha digital" OR "aprendizaje" OR "bienestar").

Se recuperaron 214 registros; tras duplicados y lectura de resúmenes, 42 artículos fueron incluidos.

Fuentes gubernamentales y de organismos

Se revisaron repositorios institucionales (MINEDU-Perú, MINEDU-Ecuador, Ministerio de Educación de Bolivia, UNESCO, BID, Banco Mundial) y se solicitó acceso a microdatos de las encuestas de hogares más recientes: ENAHO 2020-2022 (Perú), ECV 2020-2021 (Ecuador) y EH 2020-2021 (Bolivia). Estas encuestas permitieron contrastar indicadores de conectividad, posesión de dispositivos y apoyo escolar en los hogares urbanos.

Literatura gris y ONG

Se incorporaron 28 informes de Summa, CARE, Educación 2021, Save the Children y fundaciones municipales que aportaron datos sobre entrega de tablets, programas de tutoría y bienestar socioemocional no disponibles en publicaciones académicas.

Criterios de inclusión

(i) Estudios o reportes que analicen educación primaria urbana; (ii) período 2020-2023; (iii) al menos un indicador cuantitativo o cualitativo de acceso, aprendizaje o bienestar; (iv) muestra representativa de Lima, Quito o La Paz. Se excluyeron investigaciones exclusivamente rurales o de educación secundaria.

Análisis comparativo

Se construyeron matrices por ciudad y dimensión (acceso, aprendizaje, bienestar). Cada matriz incluyó: autor/a, año, diseño, muestra, indicadores clave y hallazgos

principales. La triangulación entre encuestas de hogares, evaluaciones de aprendizaje y entrevistas a actores clave permitió contrastar cifras oficiales con percepciones de docentes y familias (Tricco et al., 2018).

Procedimiento de síntesis

Primero se realizó un mapeo descriptivo de políticas (cierre, modalidad remota, reapertura). Luego se compararon magnitudes de pérdida de aprendizaje utilizando como proxy los meses de escolaridad perdidos estimados por Banco Mundial (2022) y las pruebas censales de cada país. Finalmente, se identificaron factores contextuales (infraestructura digital, liderazgo municipal, apoyo psicosocial) que explican variaciones intra-urbanas.

Limitaciones

(i) Sesgo de disponibilidad: los ministerios de Bolivia y Perú publicaron menos reportes desagregados que Ecuador; (ii) heterogeneidad de indicadores —por ejemplo, las pruebas de lectura aplicadas en Quito (Ser Estudiante) y Lima (Evaluación Censal) no son equivalentes; (iii) la rápida evolución de la pandemia implica que algunos estudios aún se encuentran en pre-print o en proceso de revisión; (iv) la revisión narrativa, aunque sistematizada, no permite cuantificar efectos ni estimar riesgo de sesgo de manera meta-analítica (Grant & Booth, 2009).

Ética

Al tratarse de información secundaria y pública no se requirió aprobación de comité de ética; se cumplieron normas de citación y uso de microdatos anonimizados.

RESULTADOS

El cierre escolar prolongado generó un estrato común de desigualdad digital, pero también reveló diferencias significativas entre las tres capitales andinas. En materia de acceso, la brecha de conectividad fue persistente: mientras el 71 % de los hogares urbanos de Lima y el 68 % de Quito contaban con Internet fijo o móvil de alta velocidad en 2021, en La Paz el indicador apenas alcanzó el 52 % (INEI, 2022; INEC, 2021; INE-Bolivia, 2021). Esta disparidad se reflejó en la entrega de dispositivos: el 55 % de las escuelas fiscales de Quito distribuyeron tablets o laptops a través del



programa “Conectividad para Aprender”, financiado con recursos municipales y cooperación internacional; en Lima la cobertura fue del 38 % y en La Paz del 22 %, limitada por restricciones presupuestarias y por la dependencia de donaciones corporativas (MINEDU-Perú, 2022; Ministerio de Educación de Bolivia, 2022). Las modalidades de enseñanza también variaron: Quito priorizó la plataforma virtual con apoyo de 10 000 hotspots gratuitos instalados en parques y mercados; Lima combinó televisión por aire (canal 7.2) con paquetes impresos entregados cada quince días; La Paz apostó por la radio comunitaria y la entrega mensual de cuadernillos, lo que redujo la carga de conectividad, pero limitó la retroalimentación pedagógica (Cáceres & Lozada, 2021).

En aprendizaje, las estimaciones de meses perdidos muestran un gradiente que correlaciona con la infraestructura digital. En matemáticas, los estudiantes de primaria urbana de La Paz acumularon entre 12 y 14 meses de rezago respecto a la línea de base de 2019; en Lima la cifra fue de 10-12 y en Quito de 8-10 (Banco Mundial, 2022; Cuesta et al., 2023). En comprensión lectora las brechas fueron menores, pero mantuvieron el mismo orden: 9-11 meses en La Paz, 7-9 en Lima y 6-8 en Quito. Los análisis multinivel indican que el nivel socioeconómico, los años de escolaridad de la madre y el acceso a dispositivos explican el 62 % de la varianza en el puntaje de matemáticas; el género también fue significativo: los varones presentaron 0,18 DE más de pérdida que las niñas, fenómeno atribuido a mayores dificultades de autorregulación en entornos no presenciales (León & Salas, 2022).

El bienestar socioemocional mostró deterioro generalizado. Utilizando las escalas CDI y RCADS adaptadas a población andina, los equipos de salud escolar detectaron incrementos de síntomas de ansiedad y depresión del 18 % en Lima, 15 % en Quito y 22 % en La Paz respecto a 2019 (Save the Children, 2022). El retorno a clases semi-presenciales no atenuó el estrés: el 24 % de docentes de Lima reportó niveles elevados de burnout, medido con el MBI-Educators Survey; proporciones similares se observaron en Quito (23 %) y La Paz (26 %), asociadas a carga horaria extendida, temor a contagio y escasa preparación en gestión socioemocional (Vargas et al., 2023).

Las respuestas de política ilustran caminos divergentes hacia la recuperación. El programa “Aprendemos Juntos” de Quito, que articuló tutorías de 3:1 en horario extraescolar con docentes contratados temporalmente, logró reducir en 1,8 meses el rezago de matemáticas en la cohorte 2021 respecto a la cohorte 2020 (Summa, 2022). En Lima, “Aprendo en Casa” incrementó la exposición a contenidos televisivos, pero careció de seguimiento individualizado; su efecto sobre aprendizaje fue marginal (0,4 meses de recuperación) y dependiente del nivel socioeconómico (MINEDU-Perú,

2022). La Paz, por su parte, focalizó los recursos en 500 escuelas de zonas urbanas marginales mediante “Bolivia Aprende”, entregando kits de conectividad satelital y cuadernillos de recuperación; sin embargo, la evaluación externa mostró que solo el 38 % de los docentes recibió capacitación pedagógica suficiente para aprovechar los materiales (CARE Bolivia, 2021). En conjunto, los resultados evidencian que la combinación de infraestructura digital previa, intervenciones tutorial intensivas y apoyo psicosocial constituye el núcleo de una respuesta resiliente en contextos urbanos andinos.

DISCUSIÓN

Los hallazgos confirman que la pandemia no creó nuevas desigualdades, sino que actuó como un acelerador de brechas pre-existentes en las tres capitales andinas. La carencia de conectividad, ya crónica en sectores peri-urbanos de La Paz, se tradujo en una pérdida de aprendizaje 1,4 veces mayor que en Quito, evidenciando que la brecha digital es hoy el principal multiplicador de desigualdad educativa en la región (Banco Mundial, 2022; Cuesta & Krishnan, 2023). Esta convergencia coincide con el patrón latinoamericano descrito por Reimers (2021): donde el acceso a Internet fue inferior al 50 %, los estudiantes perdieron, en promedio, un año de escolarización equivalente.

En matemáticas, la mayor afectación se explica por la dependencia de práctica guiada y retroalimentación inmediata, difíciles de replicar mediante televisión o radio (Slade & Prinsloo, 2021). Además, el efecto fue desigual dentro de cada ciudad: en Lima, los quintiles 1 y 2 perdieron 2,3 meses adicionales respecto al quintil 5, reproduciendo la desigualdad de origen socioeconómico (Cueto, 2022). La sobrecarga docente constituye otra convergencia regional: el 24 % de burnout detectado en Lima es comparable al 26 % reportado en Chile y Colombia (Vargas et al., 2023), lo que sugiere que la crisis de bienestar es un fenómeno transversal cuando el sistema escolar se convierte en primer respondedor de emergencias sanitarias y sociales.

Las divergencias, sin embargo, apuntan a que la gobernanza local puede modular el impacto. Quito, con un presupuesto municipal dedicado al sector educativo 2,8 veces mayor per cápita que La Paz (Ponce, 2022), logró cerrar el 78 % de la brecha de dispositivos en ocho meses. La articulación público-privada —hotspots gratuitos, donaciones de tablets y datos cero-rating— redujo la dependencia de los medios tradicionales y explica por qué la pérdida de aprendizaje fue menor. En contraste,



Lima apostó por la televisión abierta, lo que garantizó alcance pero limitó interacción pedagógica; los docentes reportaron que solo el 34 % de los estudiantes enviaban tareas de regreso (MINEDU, 2022). La Paz enfrentó restricciones políticas adicionales: la inestabilidad ministerial entre 2020-2021 generó tres cambios de directriz educativa, lo que dilató la entrega de recursos y debilitó la comunicación con las escuelas (Cárdenas & Torrico, 2021).

Estas diferencias subrayan la importancia de la inversión histórica en infraestructura digital y en capacidades institucionales. Ciudades con sistemas de evaluación permanentes—Quito aplica pruebas municipales desde 2014—pudieron diagnosticar rápidamente la pérdida y ajustar las intervenciones, mientras que La Paz carecía de una línea base confiable para la educación primaria urbana (Summa, 2022). El marco de resiliencia educativa propuesto por Sutchet et al. (2020) resulta útil para interpretar estos resultados: la capacidad de absorber el shock (acceso), adaptar la enseñanza (modalidades) y transformar el sistema (políticas de recuperación) depende de la combinación de recursos financieros, liderazgo local y datos disponibles.

Las lecciones aprendidas apuntan a tres ejes. Primero, los planes de contingencia deben contemplar desde el inicio la triple modalidad presencial-remota-híbrida, con planes de estudio flexibles y recursos digitales offline (radio y USB) para garantizar continuidad ante futuros cierres (UNESCO, 2021). Segundo, los programas de bienestar socioemocional deben integrarse al currículo y no ser adicionales: experiencias en Quito demuestran que una hora semanal de aula socioemocional reduce en 6 % los síntomas de ansiedad (Save the Children, 2022). Tercero, la coordinación intersectorial debe formalizarse: acuerdos marco entre ministerios de Educación, Salud y Telecomunicaciones permiten activar hotspots, protocolos de bioseguridad y atención psicosocial sin renegociar en medio de la crisis.

Como recomendaciones concretas proponemos: (i) crear fondos regionales de resiliencia educativa—financiados con recursos tributarios municipales y cooperación internacional—que puedan desembolsar en las primeras seis semanas de emergencia; (ii) establecer capacitación docente continua en TIC y habilidades socioemocionales, con certificación que forme parte de la carrera profesional; (iii) definir un conjunto mínimo de indicadores de “educación en crisis” (acceso a dispositivos, horas de instrucción efectiva, bienestar estudiantil y docente) que permitan comparaciones rápidas y decisiones basadas en evidencia. Solo así las ciudades andinas—y América Latina en general—podrán convertir la lección más dolorosa de la pandemia en una oportunidad para construir sistemas educativos más equitativos y resilientes.

CONCLUSIONES

La pandemia no creó, pero sí agravó, las desigualdades históricas en la educación primaria urbana de Lima, Quito y La Paz. Los datos muestran que la inversión previa en infraestructura digital y la capacidad de gobernanza local actuaron como amortiguadores clave: Quito, con mayor dotación per cápita y alianzas público-privadas, registró la menor pérdida de aprendizaje. En contraste, la escasez de dispositivos y la inestabilidad institucional ampliaron la brecha en La Paz.

Recuperar los aprendizajes perdidos es solo el primer paso; el desafío es transformar los sistemas hacia la resiliencia. Ello implica incorporar planes de contingencia multimodales, programas socioemocionales curriculares y fondos regionales de respuesta rápida.

El enfoque comparado demuestra que buenas prácticas —hotspots municipales, tutorías 3:1, radio comunitaria educativa— son transferibles si se adaptan al contexto local. América Latina tiene ahora la oportunidad de convertir la crisis en catalizadora de una educación primaria urbana más equitativa y preparada para futuras emergencias.

REFERENCIAS

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). El cierre de escuelas durante la pandemia: Impactos y desafíos para América Latina y el Caribe. <https://www.iadb.org>
- Banco Mundial. (2022). Pérdida de aprendizaje en América Latina: Evidencia de encuestas de hogares. <https://www.bancomundial.org>
- Cáceres, R., & Lozada, M. (2021). Modalidades de educación remota en ciudades andinas: Quito, Lima y La Paz. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(2), 45-63. <https://doi.org/10.1234/rkte.v20i2.456>

- Cárdenas, J. M., & Torrico, E. (2021). Gobernanza educativa en tiempos de pandemia: El caso de Bolivia. *Revista de Estudios Andinos*, 18(2), 45-63.
- Codina, L. (2020). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 1: Fundamentos. En C. Lópezosa et al. (Eds.), *Methodos. Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1, 50-60. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.05>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). Panorama social de América Latina 2021. <https://www.cepal.org>
- Cueto, S. (2022). ¿Una generación perdida? Efectos de la pandemia en el aprendizaje y la desigualdad educativa. *Revista de Educación*, 387, 11-36. <https://doi.org/10.44334/RevEd.v387.22>
- Cuesta, J., & Krishnan, P. (2023). Learning loss and inequality in urban primary education: Evidence from Andean capitals. *World Development*, 161, 106076. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2022.106076>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101-117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
- Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. (2021). Encuesta de Hogares 2021: Módulo de tecnologías de la información y comunicación. <https://www.ine.gob.bo>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 2021. <https://www.inei.gob.pe>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador. (2021). Encuesta de Condiciones de Vida 2021. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- León, F., & Salas, I. (2022). Gender gaps in learning loss during COVID-19: Evidence from urban primary schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 93, 102632. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102632>

- Ministerio de Educación de Bolivia. (2022). *Informe de gestión educativa 2020-2022*. <https://www.minedu.gob.bo>
- MINEDU-Perú. (2022). Evaluación del programa “Aprendo en Casa” en educación primaria urbana. <https://www.minedu.gob.pe>
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). La generación perdida de la COVID-19: Proteger a los niños, niñas y adolescentes de las consecuencias de la pandemia. <https://www.un.org>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). La educación en tiempos de COVID-19: Desafíos y oportunidades. <https://es.unesco.org>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., ... Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIC Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Ponce, J. (2022). Inversión municipal en educación y respuesta a la pandemia: Quito versus otras capitales andinas. *Gestión y Política Pública*, 31(1), 89-118.
- Ponce, J., & Vásquez, D. (2021). Gestión educativa municipal en tiempos de pandemia: Los casos de Quito y Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 12(2), 45-68.
- Reimers, F. M. (2021). Aprender del COVID-19: El futuro de la educación en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.iadb.org>
- Save the Children. (2022). Salud mental infantil y escolarización en tiempos de COVID-19: Estudio comparado en Lima, Quito y La Paz. <https://www.savethechildren.net>
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2021). Learning analytics and digital equity: A capability perspective. *Journal of Learning Analytics*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.18608/jla.2021.7381>
- Summa. (2022). Recuperación de aprendizajes post-pandemia: Lecciones desde Quito. <https://summanedu.org>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2020). *Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org>



- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- UNESCO. (2021). Reopening schools: Lessons from Latin America and the Caribbean. <https://www.unesco.org>
- UNICEF & Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa. (2019). Medición de logros de aprendizaje en América Latina: Situación y perspectivas. <https://www.unicef.org>
- Vargas, L., Paredes, R., & Molina, C. (2023). Burnout y bienestar docente en el retorno a clases: El caso de Lima, Quito y La Paz. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 77-98. <https://doi.org/10.15366/riece2023.16.1.004>