

APORTES PARA EL DIÁLOGO Y LA ACCIÓN

OCTUBRE 2025 Nº 29

Evaluación de la escritura en escuelas rurales multigrado: logros y dificultades de estudiantes de educación primaria

Frank Villegas

La serie "Aportes para el Diálogo y la Acción" busca aportar a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

El Proyecto Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú (CREER), liderado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) con el apoyo de Old Dart Foundation, tiene como objetivo principal mejorar los aprendizajes y el bienestar socioemocional de estudiantes castellano hablantes de escuelas rurales multigrado. Esta iniciativa se implementa en 32 escuelas rurales multigrado ubicadas en las provincias de Cajabamba y Jaén, en el departamento de Cajamarca (Villarán & Cueto, 2024).

1 El autor agradece los comentarios y sugerencias de Santiago Cueto, Liliana Miranda, Jessica Tapia y Liriana Velasco, integrantes del equipo técnico del Proyecto CREER, los cuales contribuyeron de manera significativa al desarrollo y mejora de este trabajo.

2 Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, y Licenciado en Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Se desempeña como profesor en la Escuela de Posgrado de la PUCP.

Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | Jaén.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto implementado por:



Financiado por:



El proyecto parte de la premisa de que el modelo multigrado, como tipo de organización escolar, ofrece una oportunidad valiosa para promover la inclusión y atender la diversidad, tanto en las escuelas rurales como en cualquier entorno educativo, dado que la heterogeneidad es una característica presente en todos los grupos escolares.

Así, la propuesta pedagógica del proyecto se basa en los siguientes principios: **(i)** la diversidad es natural y una fortaleza; **(ii)** todos los estudiantes deben tener acceso a los aprendizajes comunes mediante diversas opciones; **(iii)** cada estudiante tiene un nivel de aprendizaje diferente, por lo que la pedagogía debe adaptarse a estas diferencias; y **(iv)** se requiere fortalecer las capacidades docentes para manejar la atención a la diversidad (Tapia, 2024).

En este contexto, el Proyecto CREER busca validar una propuesta pedagógica que atienda la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes. Para lograrlo, se enfoca en fortalecer las capacidades profesionales de los docentes y en implementar, de manera flexible, **sesiones de aprendizaje en las áreas de Comunicación y Matemática**. Estas sesiones se realizan con el apoyo de Acompañantes Pedagógicos (AP) que visitan periódicamente las escuelas del proyecto (Tapia, 2024).

A partir de los resultados de las evaluaciones y observaciones, se elaboró un diagnóstico detallado de las competencias de cada estudiante. Sobre la base de este diagnóstico, se diseñaron **dos trayectorias de aprendizaje** con actividades secuenciadas, organizadas de menor a mayor complejidad, adaptadas a los niveles individuales de los estudiantes, independientemente de su grado. Estas actividades se enfocan en mejorar los aprendizajes en Comunicación y Matemática, ajustándose a las necesidades de un grupo heterogéneo y a las exigencias de los estándares curriculares nacionales (Tapia, 2024).

A finales del año 2022, se llevó a cabo una evaluación de escritura en la que participaron estudiantes de tercer a sexto grado de las escuelas del Proyecto CREER, con el objetivo de obtener una comprensión más integral de sus perfiles de aprendizaje. Este estudio se enfocó en describir sus habilidades en escritura, una competencia clave del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) que, a pesar de su relevancia, suele recibir menos atención en las evaluaciones nacionales, en comparación con otras competencias (como la competencia lectora) y áreas curriculares.

A diferencia de las evaluaciones nacionales e internacionales de escritura, el proyecto CREER optó por desarrollar instrumentos de evaluación específicamente adaptados a la realidad de las escuelas rurales y a su enfoque de atención a la diversidad. En lugar de organizar la evaluación en función de grados escolares, se estructuró según trayectorias de aprendizaje, lo que permitió una mayor adecuación a las características de los estudiantes, sin perder de vista los aprendizajes esperados establecidos en el CNEB.

Este informe detalla el **proceso de evaluación de la escritura** llevado a cabo en las escuelas rurales multigrado en el marco del Proyecto CREER, junto con el análisis de los datos obtenidos. El documento está organizado en cuatro secciones. La **primera** ofrece una descripción de las expectativas curriculares para el desarrollo de la escritura en Perú y analiza cómo está siendo evaluada previamente tanto a nivel nacional como internacional. La **segunda**, dedicada a la metodología, describe a los participantes, los instrumentos de evaluación diseñados específicamente para la realidad multigrado y el proceso de análisis de la información obtenida. En la **tercera** sección, se presenta un análisis detallado del desempeño de los estudiantes según sexo, grado, trayectoria de aprendizaje y ubicación geográfica. Finalmente, en la **cuarta** sección, se discuten los hallazgos principales y se formulan algunas recomendaciones orientadas a fortalecer la enseñanza de la escritura en contextos rurales multigrado.

El presente documento ofrece información valiosa para diversas audiencias interesadas en la educación rural, entre ellas docentes, directores de instituciones educativas, responsables de políticas educativas a nivel local, regional y nacional, equipos de programas e intervenciones educativas rurales, así como especialistas en evaluación de los aprendizajes. Si bien el estudio se basa en una muestra de 32 escuelas rurales multigrado de las provincias de Cajabamba y Jaén, que no son representativas de todas las escuelas de dichas provincias, los resultados proporcionan una visión relevante para comprender mejor estos contextos educativos rurales multigrado.

Los hallazgos y análisis permiten una comprensión más profunda de los desafíos y logros en la enseñanza de la escritura en escuelas con dichas características, aportando evidencia que puede guiar la mejora de las prácticas pedagógicas y apoyar la toma de decisiones informadas. Además, el enfoque diferenciado del estudio, centrado en trayectorias de aprendizaje en lugar de grados, ofrece un marco innovador que puede ser replicado o adaptado en otros contextos educativos para atender la diversidad.

1. La escritura y su evaluación en el sistema educativo peruano

En los últimos años, el Ministerio de Educación ha establecido lineamientos para promover el desarrollo progresivo de la escritura desde los primeros años de la escolaridad hasta la finalización de la educación básica obligatoria. Sin embargo, las evaluaciones nacionales e internacionales revelan brechas significativas, especialmente en contextos rurales, que desafían la implementación de estos lineamientos.

En los siguientes apartados, se explorará cómo la escritura es conceptualizada en los documentos curriculares vigentes, así como los hallazgos obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales en las que los estudiantes peruanos de educación primaria han participado.

1.1 La escritura en los documentos curriculares peruanos

A diferencia de las aproximaciones tradicionales de la enseñanza de la escritura, que suelen enfocarse exclusivamente en la gramática y la ortografía, el CNEB releva la importancia de enfocarse en la producción de significado y la comunicación efectiva de ideas (Ministerio de Educación, 2017a, p.77). El enfoque comunicativo, que se encuentra a la base del área de Comunicación, busca que los estudiantes aprendan a producir y comprender textos orales y escritos en diferentes contextos sociales en diferentes contextos sociales (Villegas, 2017).

En Perú, los documentos curriculares vigentes, el CNEB y los programas curriculares de primaria y secundaria, establecen expectativas para el desarrollo progresivo de la escritura a lo largo de la escolaridad. Al término del ciclo III (primer y segundo grado de primaria), se espera que los estudiantes hayan consolidado la escritura alfabética convencional. Esto implica que establezcan una correcta correspondencia entre sonidos y letras (independientemente de las normas ortográficas) y segmenten las palabras adecuadamente. Además, se espera que escriban diferentes tipos de textos utilizando vocabulario de uso frecuente, con ideas organizadas en torno a un tema, y el uso de algunos tipos de conectores y recursos ortográficos básicos (Ministerio de Educación, 2017a, 2017b).



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | Jaén.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto implementado por:
GRADE
Grupo de Análisis para el Desarrollo



Adicionalmente, se espera que organicen las ideas de sus textos en párrafos, y empleen una mayor variedad de conectores y referentes. Además, se espera que evalúen de manera permanente la coherencia y cohesión de sus textos (Ministerio de Educación, 2017a, 2017b).

Aunque actualmente no existe una teoría sobre el desarrollo de la escritura que oriente el diseño curricular y las prácticas de evaluación (Bazerman et al., 2018), los documentos curriculares peruanos plantean una propuesta sobre el desarrollo progresivo de la escritura en la educación primaria que inicia con la apropiación de la escritura alfabética convencional hasta la producción de textos completos que responden a las expectativas del ciclo V.

En este contexto, es fundamental contar con evidencias de aprendizaje que permitan comprender el desarrollo de la escritura en contextos específicos y monitorear el progreso de los estudiantes peruanos en el desarrollo de su competencia escrita.

1.2. La evaluación de la escritura en el Perú

En Perú, la evidencia disponible sobre los aprendizajes en escritura es limitada a nivel nacional y aún más escasa en el ámbito rural. En los últimos diez años, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación de Perú implementó tres evaluaciones nacionales de escritura en 2013, 2015 y 2018³: únicamente la del 2013 se enfocó en educación primaria. Asimismo, implementó dos evaluaciones internacionales de escritura: el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en 2013⁴ y el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) en el 2019⁵. En todas estas evaluaciones, los estudiantes fueron evaluados en castellano.

La prueba de escritura de la evaluación nacional del 2013 se aplicó a 4 327 estudiantes de sexto grado de primaria de 357 escuelas de todo el Perú. El modelo de evaluación consideró cinco dimensiones: la adecuación a la situación comunicativa, la organización de las ideas, la cohesión, el desarrollo de ideas nuevas y el uso de convenciones ortográficas. En esta evaluación, se pidió a los estudiantes escribir un cuento (Villegas et al., 2016).

Los resultados de la evaluación del 2013 se reportaron a partir de tres niveles. El **nivel 3** agrupó aquellos estudiantes que lograron las expectativas curriculares del ciclo V. Estos estudiantes lograron producir una secuencia narrativa completa, organizaron y desarrollaron sus ideas de manera coherente, usaron distintos mecanismos de cohesión de manera apropiada (aunque

³ <http://umc.minedu.gob.pe/ev-nacionales/>

⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>

⁵ <https://www.unesco.org/es/node/81850?hub=66920>

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto implementado por:
GRADE
Grupo de Análisis para el Desarrollo



podían tener algunas dificultades con el uso de referentes) y cometieron pocas faltas ortográficas según lo esperado para el grado.

El **nivel 2** agrupó a los estudiantes que se encontraban en proceso de lograr los aprendizajes esperados para el ciclo V. Estos estudiantes mostraron algunas dificultades para producir una secuencia narrativa completa o dar toda la información necesaria para comprender el texto, así como dificultades notorias en el uso de mecanismos de cohesión (conectores y referentes) y en la aplicación de las convenciones ortográficas esperadas para el grado.

El **nivel 1** agrupó a los estudiantes que se encuentran en una fase inicial del desarrollo de la competencia escrita. Estos estudiantes presentaron mayores dificultades para adecuarse a la situación comunicativa, así como para producir un texto coherente y cohesionado. A nivel nacional, solo 13,5 % de los estudiantes se ubicó en el nivel 3, mientras que, en escuelas rurales, solo un 6 % de los estudiantes logró este nivel (Villegas et al., 2016).

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013 evaluó la escritura de estudiantes de tercer (4 946 estudiantes) y sexto grado de primaria (4 739) de todo el país. En ambas evaluaciones, se consideraron tres dimensiones⁶: la discursiva, la textual y las convenciones de legibilidad. Aunque los resultados se reportaron según cuatro niveles de desempeño en cada dimensión, los informes de resultados no incluyen descripciones para estos niveles.

A diferencia de las evaluaciones nacionales del Perú, tampoco se brindaron descripciones globales sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de tercero de primaria, solo el 32 % de los estudiantes alcanzó el nivel más alto (IV) en el dominio discursivo; 51,3%, en el textual; y, 49,7 %, en convenciones de legibilidad. En sexto de primaria, el 42,5 % de estudiantes alcanzó el nivel más alto (IV) en el dominio discursivo; el 57,7 %, en el dominio textual; y, 65,3%, en convenciones de legibilidad.

El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) evaluó a estudiantes de tercer (6 018) y sexto grado (5 938) de primaria de todo el país en el 2019. En estas evaluaciones, se consideraron los mismos dominios del TERCE. Sin embargo, debido a que en esta evaluación se incluyeron nuevas consignas, los resultados no son comparables con los del estudio anterior. En esta ocasión, los resultados se presentaron de manera desagregada; es decir, se ofrecieron descriptivos para cada uno de los criterios utilizados en las rúbricas de evaluación.

⁶ El TERCE consideró las siguientes definiciones e indicadores para cada una de las dimensiones.

- **Dimensión discursiva:** Refiere a todas las marcas textuales que dan cuenta de la adecuación del texto a la situación comunicativa. Se incluyeron criterios de evaluación relacionados con la adecuación al género, al propósito, a la secuencia textual y a la consigna (en sexto grado, se añadió adecuación al registro).
- **Dimensión textual:** Refiere a los elementos de estructura interna del texto. Se incluyeron criterios de evaluación relacionados con la coherencia global, la concordancia y la cohesión del texto.
- **Convenciones de legibilidad:** Refiere a los criterios de legibilidad del texto. Se incluyeron criterios de evaluación vinculados con la ortografía literal inicial, la segmentación de palabras y la puntuación.

De manera similar al TERCE, tanto en tercer y sexto grado de primaria, los estudiantes mostraron mayores dificultades para adecuarse a las situaciones comunicativas planteadas en las consignas (adecuación al género discursivo, al propósito del texto y al registro formal). Tal como ocurrió en el TERCE, tampoco se brindaron resultados para los estudiantes de escuelas rurales (Unesco, 2022).

A diferencia de otras competencias, existen pocas experiencias de evaluación de la escritura en la educación primaria en Perú. Las evidencias disponibles muestran dificultades recurrentes en los estudiantes peruanos para adecuarse a las situaciones comunicativas planteadas en las evaluaciones. Esto es llamativo puesto que el enfoque comunicativo es parte de la política curricular en el Perú desde hace más de dos décadas. Otras dificultades recurrentes se relacionan con la cohesión (el uso de conectores y referentes) y el uso de las convenciones ortográficas.

De otro lado, solo la evaluación nacional realizada en 2013 proporciona datos sobre los logros de aprendizaje en escuelas rurales en educación primaria, y es la única que ofrece resultados globales del desempeño en escritura a través de niveles de logro. En general, no se dispone de información específica sobre la situación de los aprendizajes de la escritura en las escuelas rurales multigrado.

En este contexto de escasa información sobre los aprendizajes en escritura, especialmente en áreas rurales, el Proyecto CREER busca aportar evidencia sobre el desempeño de las y los estudiantes de escuelas rurales multigrado mediante una evaluación que considera las particularidades del entorno multigrado y la atención a la diversidad, elementos clave del proyecto.

En la siguiente sección, se describen los métodos empleados en esta evaluación, que incluyen la selección de la muestra, los participantes, los instrumentos diseñados específicamente para las trayectorias de aprendizaje, y el proceso de análisis de los datos.

2. Método

La evaluación de escritura se realizó **al finalizar el año escolar 2022** con estudiantes de **3.º, 4.º, 5.º y 6.º grado** que asistían a las sesiones de aprendizaje en las 32 escuelas del Proyecto CREER. Esta evaluación se diseñó siguiendo características propias de las evaluaciones de aula con el fin de favorecer la participación de los estudiantes. Para ello, las consignas describieron situaciones auténticas. Además, en tres de las consignas, se presentó un texto similar al que los estudiantes debían producir, acompañado de preguntas que promovieron un diálogo sobre el texto y facilitaron la activación de conocimientos previos. Posteriormente, se invitó a los estudiantes a redactar un texto similar al ejemplo, adaptado a una nueva situación.

Las pruebas fueron administradas por los Acompañantes Pedagógicos (AP) en la última sesión de aprendizaje que estuvo bajo su responsabilidad. Los AP siguieron un protocolo que incluía la lectura en voz alta de las instrucciones de las pruebas, así como el apoyo a los estudiantes que

necesitaran aclaraciones sobre el significado de las situaciones comunicativas planteadas en las consignas.

Estas medidas tenían el propósito de maximizar la participación de los estudiantes en la evaluación. No obstante, las pautas también especificaban que los AP no debían intervenir en el proceso de escritura de los estudiantes ni ofrecer retroalimentación, con el fin de garantizar que los resultados reflejaran las habilidades reales de los estudiantes.

2.1. Participantes

Los participantes fueron 353 estudiantes de educación primaria de escuelas rurales multigrado ubicadas en las provincias de Cajabamba y Jaén, en la región de Cajamarca.

Del total, 47 estudiantes cursaban 3.º grado de primaria (13,3 %), 106 estaban en 4.º grado (30 %), 77 en 5.º grado (21,8 %) y 123 en 6.º grado (34,8 %). En cuanto a las características de los estudiantes, 210 eran varones (59,5 %) y 143 eran mujeres (40,5 %).

Según la clasificación por trayectoria⁷, 147 estudiantes (41,6 %) fueron asignados a la trayectoria 1⁸, que requería mayor apoyo, mientras que 206 estudiantes (58,4 %) fueron asignados a la trayectoria 2⁹. Finalmente, 190 estudiantes provenían de Cajabamba (53,8 %) y 163 de Jaén (46,2 %).

2.2. Instrumentos de evaluación

El desempeño en escritura se evaluó mediante dos pruebas de respuesta construida que estaban conectadas entre sí. Estas pruebas solicitaron a los estudiantes escribir palabras, oraciones y/o textos en el marco de situaciones comunicativas.

El **cuadernillo 1** fue aplicado a aquellos estudiantes en fase inicial de desarrollo de su competencia escrita (Trayectoria 1) e incluyó tres consignas. Estas solicitaron a los estudiantes escribir palabras (“Escribimos etiquetas”), oraciones (“Escribimos recomendaciones”) y un texto completo (“Escribimos una anécdota”).

7 Como se mencionó en la introducción, las trayectorias se definen como conjuntos de actividades secuenciadas que van de menor a mayor complejidad, diseñadas para enfocarse en la progresión de los aprendizajes, adaptándose a los niveles y ritmos individuales de cada estudiante, sin importar el grado en el que se encuentren.

8 Es el camino que los estudiantes siguen desde el inicio de la adquisición del código alfabético hasta la lectura comprensiva de textos con estructuras simples, donde predominan palabras conocidas o ilustraciones que apoyan ideas centrales. Se enfoca en la obtención de información, interpretación y opinión sobre el contenido o las ideas principales de los textos (Tapia, 2024).

9 Es el camino que siguen los estudiantes desde la lectura de oraciones y textos de estructura simple hasta la lectura de textos con elementos complejos y vocabulario variado. Se enfoca en la obtención de información, interpretación y reflexión sobre aspectos de forma y contenido de los textos (Tapia, 2024).

El **cuadernillo 2** fue aplicado a los estudiantes con un mayor desarrollo de su competencia escrita (Trayectoria 2) e incluyó tres consignas. Estas solicitaron a los estudiantes escribir oraciones (“Escribimos etiquetas”) y dos textos completos (“Escribimos una anécdota” y “Escribimos una descripción”). Así, se implementó una evaluación diferenciada que atendiera la diversidad de las escuelas multigrado.

Figura 1. Situación comunicativa planteada en la consigna “Escribimos etiquetas”.

Escribimos etiquetas

Carlos tiene una tienda en la que vende diferentes productos. Él quiere mejorar las ventas de su tienda. Por eso, colocará etiquetas a los productos con sus nombres y precios.



Imagen tomada de: <https://www.ecuapaginas.com/tiendas-de-barrio-aliados-clave-para-garantizar-el>

¡Ayudemos a Carlos! Escribe el **nombre** de los siguientes productos.

Por otro lado, se usaron cuatro rúbricas para analizar las respuestas de los estudiantes. En total, se usaron 16 criterios. La siguiente tabla presenta los criterios que se consideraron en cada una de las consignas, así como las descripciones del nivel máximo de cada uno de los criterios.

Tabla 1. Criterios de las rúbricas de evaluación

Consigna	Criterio	Descripción del nivel máximo del criterio
Escribimos etiquetas	Escritura alfabética	Las tres palabras presentan una adecuada asociación entre sonidos y letras, independientemente de las normas ortográficas y las convenciones caligráficas.
	Segmentación de palabras	Las tres palabras son representadas como una unidad: no presentan errores de segmentación.
	Segmentación de palabras	Las palabras no presentan errores de segmentación.
	Adecuación al tipo textual instructivo	La respuesta presenta al menos tres recomendaciones.
Escribimos recomendaciones	Progresión de ideas	La respuesta evidencia progresión de ideas: no presenta reiteración innecesaria de ideas.
	Uso del punto final	La respuesta presenta un uso adecuado del punto final.
	Uso de mayúsculas	La respuesta presenta un uso adecuado de las mayúsculas (en nombres propios y/o al inicio de una oración).

Escribimos una anécdota	Adecuación al tipo textual narrativo	El texto es una secuencia narrativa con tres partes: una situación inicial, una situación central y un final.
	Organización de ideas	El texto presenta ideas ordenadas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.
	Uso de conectores y referentes	El texto presenta un uso adecuado de los conectores (adición, secuencia, contraste y causa-efecto) y referentes cuando son necesarios. En el texto, se podría reiterar en el uso de algún conector y/o referente.
	Puntuación	El texto presente el uso del punto final. Además, se evidencia al menos una vez el uso del punto seguido o la coma para separar oraciones.
Escribimos una descripción	Tildación general	El texto no presenta errores en el uso de las reglas de tildación general.
	Adecuación al tipo textual descriptivo	El texto es predominantemente descriptivo que menciona de manera explícita quién será descrito y al menos una de sus características.
	Desarrollo	El texto incluye información adicional que expanden, precisan o amplían alguna de las características mencionadas.
	Organización de ideas	El texto presenta ideas ordenadas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.
	Distribución de la información	El texto está distribuido en párrafos: uno o más párrafos podrían tratar más de un subtema.
	Puntuación	El texto presenta el uso del punto final. Además, se evidencia al menos una vez el uso del punto seguido o la coma para separar oraciones.

2.3. Análisis de los datos

Las respuestas de los estudiantes fueron analizadas por dos codificadoras, quienes recibieron capacitación previa en el uso de las rúbricas de evaluación. En las cuatro sesiones de capacitación, se presentaron los criterios de evaluación junto con ejemplos de respuestas codificadas. Asimismo, se establecieron consensos para unificar la perspectiva de las codificadoras. La distribución de los textos para su análisis se organizó de la siguiente manera.

Tabla 2. Distribución del proceso de codificación

Codificador	Escribimos etiquetas (147 textos)	Escribimos recomendaciones (353 textos)	Escribimos una anécdota (353 textos)	Escribimos una descripción (147 textos)
Codificadora 1	Jaén	Cajabamba	Jaén	Cajabamba
Codificadora 2	Cajabamba	Jaén	Cajabamba	Jaén

Adicionalmente, para cada consigna, el 10 % de los textos tuvo una doble corrección con el objetivo de analizar la consistencia entre las codificadoras. De esta manera, se logró una confiabilidad promedio del 82 %. En caso de discrepancia, el coordinador del proceso de codificación intervino para resolver las diferencias y asegurar la consistencia en la evaluación. Finalmente, se consolidó una única base de datos que posteriormente fue analizada mediante el modelo Rasch de créditos parciales¹⁰.

2.4. Niveles de logro

Dado que los cuadernillos tenían dos consignas en común, el análisis Rasch permitió construir una única escala de medición. A partir de un análisis de esta escala basado en los logros esperados por el CNEB y el Programa Curricular de Educación Primaria, se establecieron tres puntos de corte que permitieron definir cuatro niveles de logro. El establecimiento de estos puntos de corte fue realizado en colaboración con los codificadores, quienes eran especialistas en el área de Comunicación y evaluación, asegurando así que los niveles reflejaran de manera adecuada el desempeño de los estudiantes en función de las expectativas curriculares. A continuación, se presentan las descripciones de estos niveles con un ejemplo representativo comentado.

10 Para obtener evidencias de validez de estructura interna, se realizó un análisis de componentes principales de los residuos estandarizados luego de ajustar los ítems al modelo Rasch unidimensional. De acuerdo con Linacre (2017), si el primer autovalor explica menos que 5% de la varianza o si su valor es menor que 3, hay evidencias en favor de la unidimensionalidad. Luego del análisis, se encontró que el primer autovalor explica el 5,1 % de la varianza y su valor es 1,7. En relación con la confiabilidad, se obtuvo un índice de separación de personas de 0,86, el cual se encuentra por encima del valor mínimo aceptable (Bond & Fox, 2007).

Tabla 3. Descripción de los niveles de logro

Nivel	Descripción
Nivel 4	Los estudiantes de nivel 4: • adecúan sus textos según la secuencia textual solicitada (narrativa, descriptiva e instructiva). • producen textos con ideas ordenadas en torno a un tema, sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones; • usan de manera adecuada los conectores (adición, secuencia, contraste y causa-efecto) y referentes cuando son necesarios, aunque podrían reiterar en el uso de algún conector y/o referente; • usan de manera adecuada las mayúsculas (en nombres propios y/o al inicio de una oración); • cometen pocos errores (uno o dos) en el uso de las reglas de tildación general; • usan el punto final en sus textos; • escriben palabras sin errores de segmentación y con una adecuada asociación entre sonidos y letras (independientemente de las normas ortográficas y las convenciones caligráficas).
Nivel 3	Los estudiantes de nivel 3: • producen una secuencia descriptiva completa; • producen textos sin reiteraciones innecesarias de ideas; • usan el punto final en sus textos; • escriben oraciones que tienen como propósito brindar al menos tres recomendaciones; • escriben palabras sin errores de segmentación y con una adecuada asociación entre sonidos y letras (independientemente de las normas ortográficas y las convenciones caligráficas).
Nivel 2	Los estudiantes de nivel 2: • escriben oraciones que tienen como propósito brindar al menos tres recomendaciones; • escriben palabras con una adecuada asociación entre sonidos y letras (independientemente de las normas ortográficas y las convenciones caligráficas). • tienen dificultades para producir una secuencia narrativa y descriptiva completa.
Nivel 1	Los estudiantes del nivel 1 se encuentran en una fase inicial en el desarrollo de la escritura: no logran los aprendizajes descritos en el nivel 2.

El nivel 4 describe logros similares a los que se esperarían al término del cuarto grado de primaria.

El nivel 3 describe logros similares a los que se esperarían al término del segundo grado de primaria.

El nivel 2 describe logros similares a los que se esperarían al término del primer grado de primaria.

Es importante señalar que estos niveles de logro se establecieron a partir de la información proporcionada por quince criterios de las rúbricas de evaluación. Por ello, las equivalencias planteadas en relación con los grados son referenciales.

Ejemplos de los niveles de logro

• Nivel 4

A continuación, se presenta un texto producido por un estudiante de 6.º grado de primaria a partir de la consigna "Escribimos una descripción". Este estudiante logró el nivel 4.

Shannel

Shannel es mi hermana mayor. Tiene 14 años. Ella es

Característica 1

Característica 2

Como es muy inteligente, puede reparar objetos. La expresión "muy rápido" se entiende en equivalencia a "con facilidad".

muy inteligente, cuando hay problemas en los celulares

o en el televisor ella lo arregla muy rápido. También es

Característica 3

Para reforzar o demostrar la cualidad "es muy rápida", ahora brinda un ejemplo de su agilidad física: "ha ganado una marathón".

muy rápida, ella ha ganado una marathón en su

colegio.

Característica 4

Brinda un ejemplo de las ocasiones en las que su hermana es alegre: cuando ven películas.

Shannel es muy alegre, siempre cuando miramos

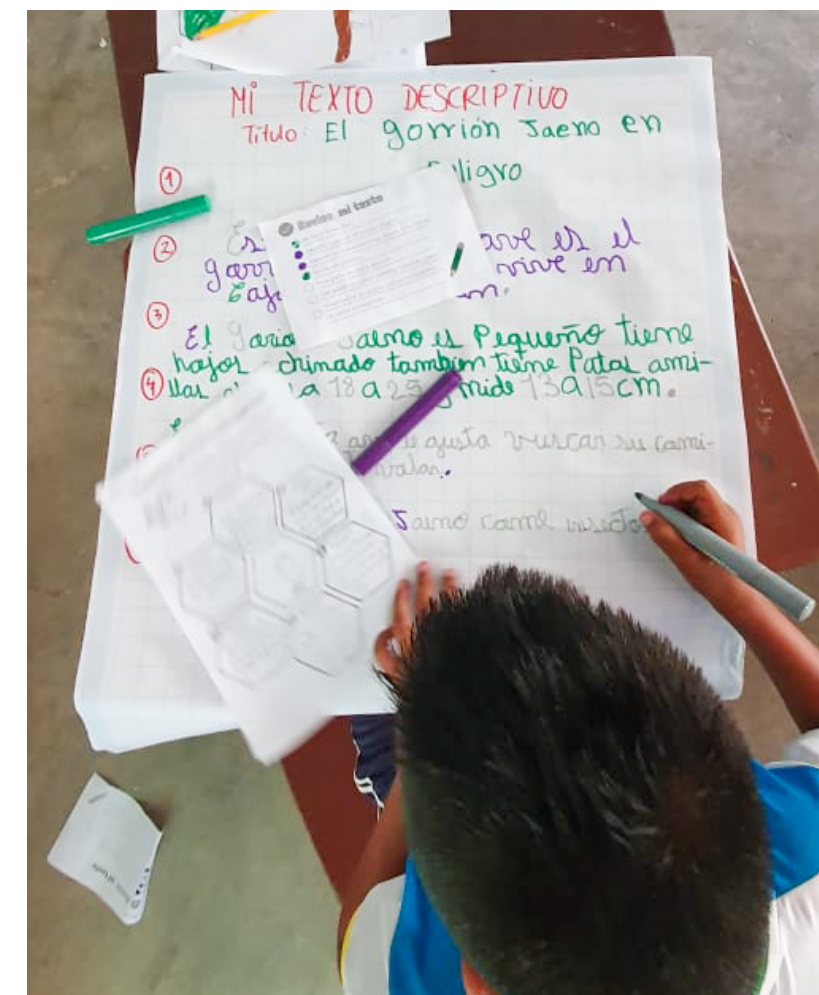
algunas películas siempre terminamos riendo y los

Sábados hacemos muchas manualidades juntos.

Característica 5

Comentario sobre el texto

- En este caso, el estudiante escribió sobre su hermana Shannel. El texto tiene título (el nombre de su hermana) y se distribuye en dos párrafos. En el primer párrafo, se brindan datos sobre Shannel como su edad (característica 1), su inteligencia (característica 2, esta información es ampliada: sabe reparar celulares y televisores) y su rapidez (característica 3, esta información también se amplía: ganó una maratón). En el segundo párrafo, se brinda información sobre su personalidad ("es muy alegre": característica 4) y sobre las actividades que realiza (hacer manualidades: característica 5). A lo largo del texto, se realizan descripciones. Por lo tanto, se adecúa a la secuencia textual solicitada.
- Además, el desarrollo del texto se mantiene en torno a un tema (su hermana Shannel) y no presenta contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.
- El empleo de conectores (usa el conector de adición en el primer párrafo para añadir información "es muy inteligente... También es muy rápida") y de referentes (emplea el pronombre ella para reemplazar el nombre Shannel en varias oportunidades) es adecuado. Lo mismo sucede con las mayúsculas (al iniciar oraciones, en el título y en el nombre propio) y la puntuación (empleo de punto y aparte, y punto final). Además, las palabras no tienen errores de segmentación y hay una asociación adecuada entre sonidos y letras.
- Existen algunos errores ortográficos en la escritura de ciertas palabras. Por ejemplo, en el caso de "marathon" se ha añadido una "h" y se ha omitido la tilde. Además, se ha utilizado mayúscula en un nombre común: "Sábados". Asimismo, hay un error de concordancia de número "cuando hay problemas (plural)... ella lo (singular) arregla".



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | Jaén.

• Nivel 3

A continuación, se presenta un texto producido por un estudiante de 6.º grado de primaria que logró el nivel 3.

Mi amigo Jhair

el es bajito y es muy rápido
y tiene 12 años. Vibe en el cace-
rio de mayabamba alto le gusta jugar fútbol
también le gusta mucho el arte
es muy estudioso y comprensivo
es fuerte ayuda a su papá a
trabajar en la chacra y también
es muy responsable de grande el
quiere ser ingeniero civil.

Comentario sobre el texto

- El texto del estudiante tiene título y se desarrolla en un solo párrafo. El texto menciona de manera explícita sobre quién trata la descripción "Jhair". Además, ofrece una lista de características físicas ("es bajito", "muy rápido", "fuerte"), cualidades actitudinales ("estudioso", "comprensivo", "responsable"), datos de contexto (dónde vive, qué edad tiene) y preferencias ("le gusta el fútbol, el arte, quiere ser ingeniero civil"). En ese sentido, el texto tiene una secuencia descriptiva completa.

- A pesar de que el texto está cargado de información, cada idea que se ofrece acerca de Jhair es nueva. Es decir, se ha evitado la reiteración innecesaria de ideas.
- En la mayor parte del texto, están ausentes las mayúsculas y los puntos para separar las oraciones. Sin embargo, el estudiante sí emplea el punto final.
- Se han cometido algunos errores ortográficos ("el", "rápido", "vibe", "moyobamba", "fútbol", "también", "comprensivo", "ingeniero", "civil"), pero sin errores de segmentación y con una adecuada asociación entre sonidos y letras.

• Nivel 2

A continuación, se presenta un texto producido por un estudiante de 5.º grado de primaria que se ubicó el nivel 2.

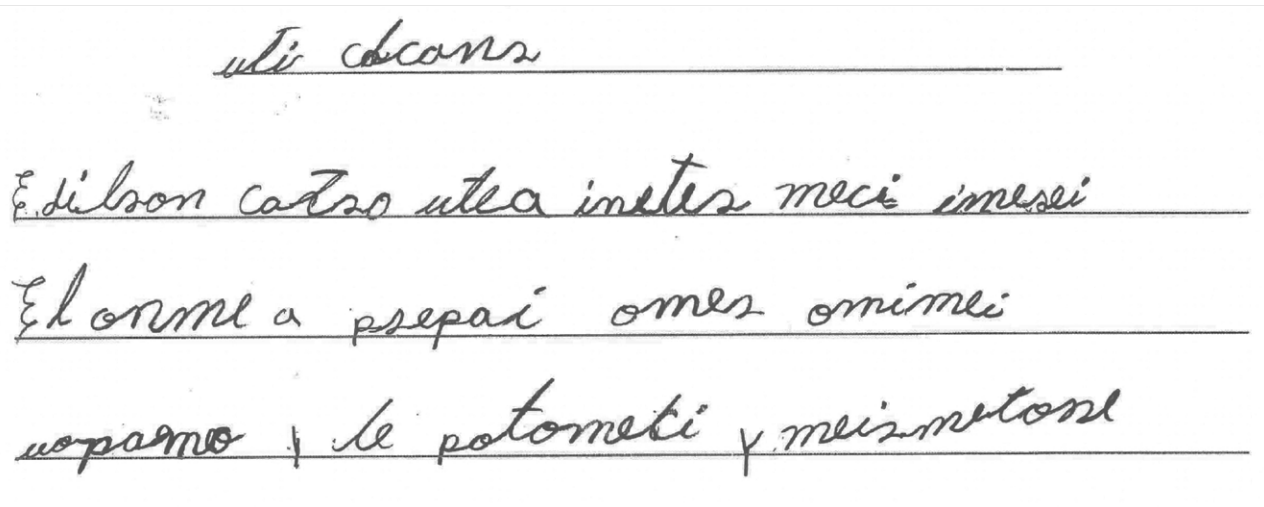
tiene pelo chiquititos color
grandes ojos grandes nariz
pequeña boca grande de boca
reverte pelo media negra pantalón
negro zapatillas negras puntos
rojizos le gusta jugar partidos
a la ora de recrea también
le gusta estudiar también
le gusta mirar películas
también le gusta bailar.

Comentario sobre el texto

- El texto del estudiante no lleva título y no precisa sobre quién o qué se realiza la descripción. La información se organiza en un solo párrafo y se deduce, por las descripciones de vestimenta que realiza, que podría tratarse de un compañero de clase. Se ofrece una enumeración de características físicas (pelos chiquititos, oídos grandes, ojos grandes, nariz pequeña, boca grande), de la vestimenta (chompa celeste, polo negro, pantalón negro, zapatillas negras con puntos rojos) y sobre preferencias personales (le gusta jugar partido, estudiar, mirar películas y bailar). El texto es una secuencia descriptiva incompleta.
- Se ha empleado el punto final para cerrar el texto.
- Se han cometido algunos errores ortográficos (“sapatillas”, “ora”, “tambien”), pero sin errores de segmentación, y con una adecuada asociación entre sonidos y letras.

• Nivel 1

A continuación, se presenta un texto producido por una estudiante de 4.º grado de primaria que se ubicó el nivel 1.



Comentario sobre el texto

El texto del estudiante se encuentra en una fase inicial en el desarrollo de la escritura. Reconoce características generales de los textos (presencia de un título, organización en párrafos, mayúscula

al inicio de un enunciado). Existen dos casos en los que las palabras son legibles: Edilson (que parece ser el nombre de la persona sobre la que trata el texto) y “El” (que podría ser un artículo o un pronombre). En el resto del texto, no hay correspondencia entre las grafías y los sonidos.

3. Resultados

Esta sección presenta los resultados de la evaluación de escritura aplicada a los estudiantes de las escuelas rurales multigrado del Proyecto CREER. Los hallazgos se han desagregado en distintas categorías para proporcionar un análisis detallado de los resultados.

La **Tabla 4** muestra los resultados de la prueba de escritura según el sexo de los estudiantes evaluados. Se observa que un mayor porcentaje de mujeres se ubicó en el nivel de logro más alto, con un 9,1% alcanzando el nivel 4 en comparación con el 4,1% de hombres.

Este hallazgo es similar al encontrado en las evaluaciones nacionales de escritura implementadas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, en el nivel más bajo, se encontró un resultado inesperado: una mayor proporción de mujeres (18,9 %) se ubicó en el nivel 1 en comparación con los hombres (12,9 %).

Tabla 4. Resultados según sexo

Nivel	Hombres	Mujeres
Nivel 4	4,1 %	9,1 %
Nivel 3	30,5 %	23,1 %
Nivel 2	51,4 %	49,0 %
Nivel 1	12,9 %	18,9 %
Total	100,0 %	100,0 %
	(210)	(143)

La **Tabla 5** muestra los resultados de la prueba de escritura según el grado en el que se encuentran los estudiantes evaluados. Se aprecia una tendencia general de mejora en el desempeño de los estudiantes a medida que los estudiantes avanzan a grados superiores. Esto se aprecia tanto en el aumento de estudiantes ubicados en el nivel 4 (de 2,1 % a 12,2 %) y nivel 3 (de 12,8 % a 43,9 %), como en la disminución de estudiantes ubicados en el nivel 1 (de 25,5 % a 4,1 %).

Tabla 5. Resultados según el grado en el que se encuentran los estudiantes

Nivel	3.º grado	4.º grado	5.º grado	6.º grado
Nivel 4	2,1 %	6,6 %	1,3 %	12,2 %
Nivel 3	12,8 %	17,0 %	24,7 %	43,9 %
Nivel 2	59,6 %	49,1 %	63,6 %	39,8 %
Nivel 1	25,5 %	27,4 %	10,4 %	4,1 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	(47)	(106)	(77)	(123)

En 6.º grado de primaria, solo 12,2 % de estudiantes logró el nivel 4, el cual representa logros similares a los esperados al término del cuarto de la educación primaria¹¹. No obstante, el 4,1 % de estudiantes se ubicó en el nivel 1, un nivel inicial en el desarrollo de la competencia escrita. Este grupo se encuentra en una situación de vulnerabilidad en su transición a la educación secundaria.

En 3.º grado de primaria, casi la cuarta parte de los estudiantes (25,5 %) se ubicó en el nivel 1. Dado que este grupo tiene dificultades básicas relacionadas con la escritura alfabética y la segmentación de palabras (metas de aprendizaje esperadas al término del ciclo III), requiere apoyo adicional para lograr la apropiación del sistema de escritura convencional. De otro lado, llama la atención que un estudiante (2,1 %) logre el nivel 4 en tercer grado de primaria, pues estarían logrando metas similares a las esperadas al término del ciclo IV.

11 Dentro de este grupo, podría haber estudiantes con un nivel más avanzado, similar al esperado al término de la primaria. Sin embargo, se requería un mayor número de ítems para establecer un punto de corte adicional.

La **Tabla 6** muestra los resultados de la prueba de escritura según la trayectoria de los estudiantes evaluados. Tal como se esperaba, los estudiantes de trayectoria 2 (T2) tuvieron un mejor desempeño que los estudiantes de trayectoria 1 (T1). Por un lado, la mayoría de los estudiantes de trayectoria 1 se ubicó en los dos niveles más bajos (85,8 %). Por otro lado, el 48,5 % de los estudiantes de trayectoria 2 se ubicó en los dos niveles más altos, mientras que solo el 14,2 % de estudiantes de trayectoria 1 se ubicó en estos niveles.

Tabla 6. Resultados según la trayectoria de los estudiantes

Nivel	Trayectoria 1	Trayectoria 2
Nivel 4	2,0 %	10,2 %
Nivel 3	12,2 %	38,3 %
Nivel 2	53,1 %	48,5 %
Nivel 1	32,7 %	2,9 %
Total	100,0 %	100,0 %
	(147)	(206)



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | Jaén.

La **Tabla 7** muestra los resultados según el grado y la trayectoria de los estudiantes. En la T1, la mayoría de los estudiantes se concentra en el nivel 2, especialmente en tercero (50%), quinto (68,4%) y sexto grado (50%). En cuarto grado, aunque el nivel 2 también es mayoritario (45,9%), una proporción significativa se encuentra en el nivel 1 (44,3%), lo que contrasta con los otros grados. En cuanto al nivel 3, que tiene una menor representación, se aprecia una progresión gradual a medida que los estudiantes avanzan en la escolaridad: con un 5% en tercero, 8,2% en cuarto, 13,2% en quinto y 25% en sexto grado. De otro lado, el nivel 4, que refleja los mayores logros, muestra una baja representación, con un 2,8% en tercero, 1,6% en cuarto, y una presencia más notable en sexto grado, con un 8,3%.

En la T2, los resultados también muestran una concentración significativa de estudiantes en el nivel 2, especialmente en tercero (90,9%), cuarto (53,3%) y quinto grado (59%). A medida que los estudiantes avanzan de grado, el nivel 3 cobra mayor relevancia, alcanzando su punto más alto en sexto grado, con un 45,9%, y con proporciones significativas en quinto (35,9%) y cuarto grado (28,9%). El nivel 4 muestra una presencia notable en cuarto (13,3%) y sexto grado (12,6%). Por último, el nivel 1 prácticamente desaparece en esta trayectoria, con solo un 4,4% en cuarto, 2,6% en quinto, y 2,7% en sexto grado.

Tabla 7. Resultados según el grado y la trayectoria de los estudiantes

Nivel	3.º grado		4.º grado		5.º grado		6.º grado	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Nivel 4	2,8 %	-	1,6 %	13,3 %	-	2,6 %	8,3 %	12,6 %
Nivel 3	5 %	9,1 %	8,2 %	28,9 %	13,2 %	35,9 %	25 %	45,9 %
Nivel 2	50 %	90,9 %	45,9 %	53,3 %	68,4 %	59 %	50 %	38,7 %
Nivel 1	33 %	-	44,3 %	4,4 %	18,4 %	2,6 %	16,7 %	2,7 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	(36)	(11)	(61)	(45)	(38)	(39)	(12)	(111)

Finalmente, la **Tabla 8** muestra los resultados de la prueba de escritura según la provincia donde estudian los estudiantes evaluados. Se encuentran diferencias en el desempeño a favor de Jaén. Por ejemplo, esto se evidencia en que una mayor proporción de estudiantes de Jaén (9,2 %) se ubicó en el nivel 4 en comparación que los estudiantes Cajabamba (4,7 %), así como en la menor proporción de estudiantes de Jaén en el nivel 1 (11,7 %) en comparación con los de Cajabamba (18,4 %).

Al interpretar estos resultados, es importante considerar que la provincia de Jaén presenta mejores indicadores socioeconómicos y educativos, lo que podría influir en el desempeño observado (PNUD, 2019).

Tabla 8. Resultados según la provincia en la que estudian los estudiantes

Nivel	Cajabamba	Jaén
Nivel 4	4,7 %	9,2 %
Nivel 3	23,2 %	32,5 %
Nivel 2	53,7 %	46,6 %
Nivel 1	18,4 %	11,7 %
Total	100,0 %	100,0 %
	(190)	(163)

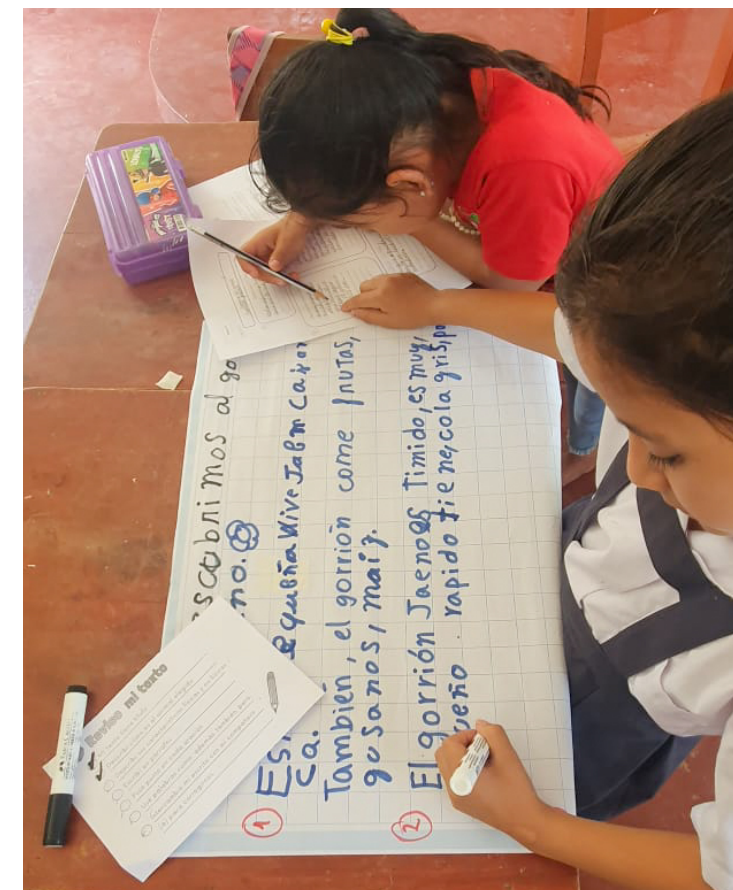
4. Reflexiones y recomendaciones de política

- En Perú, se dispone de muy poca evidencia sobre la situación de los aprendizajes de la escritura en las escuelas rurales. Además, no se cuenta con información específica sobre las escuelas rurales multigrado. En este contexto, este estudio aporta tanto **innovación metodológica** como evidencia empírica para la evaluación de la escritura en escuelas rurales multigrado.
- El diseño de la evaluación se organizó en función de trayectorias de aprendizaje, en lugar de grados escolares, lo que contribuyó a una mejor adecuación de los instrumentos a las características de los estudiantes. Además, la estructura de los cuadernillos (con secciones comunes) y el uso del modelo Rasch permitieron construir una única escala de medición y obtener resultados comparables para todos los participantes. Estas decisiones metodológicas podrían replicarse en evaluaciones o estudios vinculados a otros programas o intervenciones orientados a la mejora de los aprendizajes, especialmente en contextos con alta heterogeneidad en los niveles de desempeño. De este modo, sería posible describir los logros de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, incluso de aquellos que se encuentran en etapas iniciales de desarrollo de sus competencias¹².
- Los resultados de este estudio revelan una **marcada heterogeneidad en el desempeño de los estudiantes evaluados**. Como muestran los datos, existen variaciones significativas en su desempeño. Por ejemplo, algunos estudiantes de quinto y sexto grado presentan logros de aprendizaje similares a los esperados por los documentos curriculares al término del primer y segundo grado de primaria, lo cual indica una brecha considerable en el desarrollo de su competencia escrita. Del mismo modo, se encuentran estudiantes de tercer grado que evidencian logros de aprendizaje similares al esperado al término del cuarto grado de primaria. Estas evidencias permiten dimensionar la diversidad que existe en las escuelas rurales multigrado.
- Los resultados también muestran una tendencia alentadora.** A medida que los estudiantes avanzan a grados superiores, se aprecia un aumento en la proporción de estudiantes que alcanza los niveles 3 y 4, y una disminución de la proporción de estudiantes de nivel 1. En las escuelas rurales multigrado, se debe asegurar que esta mejora ocurra de manera oportuna, de modo que cada vez más estudiantes alcancen los aprendizajes esperados para su grado en el tiempo correspondiente.
- Aunque el 12,2% de los estudiantes de sexto grado logró el nivel 4, es preocupante que el 87,8% haya alcanzado logros de aprendizaje similares o inferiores al esperado al término

12 A modo de ejemplo, en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizajes 2023, se encontró el 28,5 % de estudiantes de 2.º grado de secundaria del área rural se ubicó en el nivel Previo al inicio en Lectura (Ministerio de Educación, 2024). Para este grupo importante de estudiantes, que requiere un gran apoyo para mejorar, no es posible describir sus logros de aprendizaje, sino únicamente sus dificultades. Esta limitación se debe a las características del diseño de la evaluación.

de segundo grado de primaria. Esta disparidad resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas efectivas que aborden las necesidades específicas de estos estudiantes para **garantizar una transición exitosa a la educación secundaria**. De no tomarse estas medidas, las brechas podrían ampliarse, colocando a estos estudiantes en una situación de mayor vulnerabilidad frente a la interrupción de sus estudios o a la repetición.

- Los resultados por grado y trayectoria revelan una mayor concentración de estudiantes de la T1 en los niveles 1 y 2, especialmente en tercero, cuarto y quinto grado, mientras que en la T2 se observa una mayor proporción en los niveles 3 y 4, particularmente en cuarto, quinto y sexto grado. Estos hallazgos resaltan las **ventajas del enfoque de trayectorias**, pues permite que los estudiantes avancen según su propio ritmo independientemente de la organización tradicional por grados. Al ajustar la enseñanza de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes, **se promueve que avancen a su propio ritmo**. Esto es especialmente relevante en contextos como el peruano, donde, por lo general, el hecho de que un estudiante se encuentre en un grado determinado no significa que haya desarrollado los aprendizajes previstos. En este sentido, se recomienda que iniciativas como el Proyecto CREER realicen evaluaciones periódicas para monitorear el desarrollo de las competencias de los estudiantes y ajustar de forma continua las estrategias pedagógicas.
- Por último, los resultados del estudio, en línea con tendencias nacionales e internacionales, muestran que una mayor proporción de mujeres (9,1 %) logra el nivel 4 en comparación con los hombres (4,1 %). Sin embargo, es crucial destacar que una mayor proporción de mujeres (18,9 %) se ubicó en el nivel 1 en comparación con los hombres (12,9 %). Estos hallazgos podrían estar vinculados a que, aunque muchas niñas destacan en los niveles más altos, aquellas con mayores dificultades en su desempeño podrían no estar recibiendo el apoyo necesario para superar sus retos. Esto podría deberse a que, en algunos contextos, se asume que las niñas con bajo rendimiento académico tienen menos posibilidades de mejorar, lo que limitaría las intervenciones destinadas a apoyarlas.



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | Jaén.

- En general, los resultados destacan la **necesidad de adoptar un enfoque formativo en la evaluación**, que permita a los docentes monitorear continuamente los aprendizajes de sus estudiantes y aplicar estrategias remediales cuando sea necesario (Cano, 2022). Comprender el punto de partida de los estudiantes y las metas de aprendizaje facilita a los docentes planificar rutas educativas coherentes que promuevan un avance significativo en el desarrollo de la competencia escrita (Llanos & Tapia, 2021). Para lograrlo, es fundamental fortalecer la formación docente, de manera que los maestros, en el marco del enfoque comunicativo, puedan diseñar propuestas didácticas diferenciadas y adaptadas a la diversidad de las aulas rurales multigrado (Sá & Pessoa, 2015).

5. Referencias

- Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J., Matsuda, P., Murphy, S., Wells, D., Schleppegrell, M., & Campbell, K. (Eds.). (2018). The Lifespan Development of Writing. National Council of Teachers of English. <https://cdn.ncte.org/nctefiles/resources/books/sample/28169samplechapter.pdf>
- Cano, A. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH, 13, e1556. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8626455>
- Castillo M., Meza R. (2017). La lectoescritura inicial en aulas multigrado: una oportunidad por descubrir y valorar. USAID. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PAooTK7P.pdf
- Llanos, F. & Tapia, J. (2021) Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente. Proyecto CREER/GRADE. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/CREER-Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-multigrado-Llanos-y-Tapia.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Informe de evaluación de Escritura en sexto grado 2013 ¿Qué logros de aprendizaje en Escritura muestran los estudiantes al finalizar la primaria?* <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4638>
- Ministerio de Educación. (2015). *Reporte Técnico de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2015). Segundo y cuarto (EIB) de primaria y segundo de secundaria.* <http://umc.minedu.gob.pe/reporte-tecnico-de-la-evaluacion-censal-de-estudiantes-ece-2015-segundo-y-cuarto-eib-de-primaria-y-segundo-de-secundaria/>
- Ministerio de Educación. (2017a). Currículo Nacional de la Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017b). Programa Curricular de la Educación Primaria. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Reporte técnico de las Evaluaciones Censales y Muestrales de Estudiantes 2018.* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/08/RT-Evaluaciones-2018.pdf>

Ministerio de Educación. (2024). *ENLA 2023. Resultados de aprendizaje.* <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/#1683067394687-d17f73bo-df8b>

Sá, C. & Rodrigues, A. (2016). Prácticas de alfabetización en clase multigrado en el contexto del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Apropiaada (PNAIC). http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-43092016000100215&lng=es&nrm=iso

Tapia, J. (2024). El trabajo de las sesiones de aprendizaje en aulas rurales multigrado: la experiencia del Proyecto CREER. Aporte para el Diálogo y la Acción n° 28. GRADE. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Aportes-28-Sesiones-de-aprendizaje-en-aulas-rurales-multigrado.pdf>

Villarán, V. & Cueto, S. (2024). Balance y perspectivas de nuestro trabajo con escuelas rurales multigrado. Aporte para el Diálogo y la Acción n° 27. GRADE. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Aportes-27-Nuestro-trabajo-con-escuelas-rurales-multigrado.pdf>

Villegas, F. (2017). Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria. Revista Peruana de Investigación Educativa, 9, 31-60. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/57>

Villegas, F., Linares, C., & Simon, J. (2016). ¿Qué logros de aprendizaje en Escritura muestran los estudiantes al finalizar la primaria? Ministerio de Educación. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Informe-Escritura-BAJA-2.pdf>