



JUNIO 2020 N° 7

Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales

Fernando Llanos y Jessica Tapia

En el 2019, el proyecto CREER desarrolló un estudio cualitativo sobre las prácticas pedagógicas y de género en 12 instituciones educativas multigrado, con un máximo de tres docentes, en Piura, Cajamarca y Loreto. El estudio buscó comprender las diversas dinámicas pedagógicas y de género que se llevan a cabo en las escuelas rurales multigrado de primaria en las tres regiones del Perú (costa, sierra y selva), en el marco de la política de atención educativa para población de ámbitos rurales y de la implementación del CNEB. Este artículo presenta algunos de los principales hallazgos de dicho estudio, de manera específica, los vinculados a las actividades de enseñanza y evaluación predominantes en las aulas multigrado, identificando sus dificultades, fortalezas y/o posibilidades, así como señalando sugerencias para orientar la formación docente.

Palabras clave

educación rural, aula multigrado, actividad de enseñanza, evaluación.

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

El año 2016 se aprobó el Currículo Nacional para la Educación Básica (CNEB). Este documento marco identifica las principales competencias que deben desarrollar las y los

estudiantes a través de la escolaridad y comunica los estándares de aprendizaje a través de descripciones del progreso típico de cada competencia en niveles de creciente

complejidad. Asimismo, el CNEB orienta la evaluación hacia un propósito formativo, de manera que, integrada a los procesos de enseñanza, apoye el aprendizaje de todos las y los estudiantes y se ponga al servicio del desarrollo de las competencias definidas en el perfil de egreso y descritas a través de los estándares en progresión.

En el CNEB, la competencia se define como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Minedu 2016: 21)¹. Desde el punto de vista de la enseñanza y de la evaluación, esto exige proponer actividades que permitan poner en juego la combinatoria de capacidades puestas en acción en contextos específicos y no cada una por separado. Estas actividades deben tener como objetivo ofrecer a las y los estudiantes la oportunidad de mostrar o demostrar sus conocimientos en acción a través de tareas de desempeño que sean cercanas a actuaciones de la vida real. Los contextos o situaciones que proponen estas actividades deben ser significativos para los mismos estudiantes, poniendo su centro en lo que finalmente importa aprender y aprender a hacer. Así, se espera que el tipo de aprendizaje

que esté presente en las actividades de enseñanza y evaluación esté orientado al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior y a la transferencia a contextos reales de los aprendizajes logrados en la escuela. Se trata de un aprendizaje que posibilite el manejo productivo de la información, y no la mera memorización y reproducción acrítica de información entregada por el profesor o leída en los textos escolares.

Dado que la pedagogía multigrado es ante todo una pedagogía de atención a la diversidad, las y los docentes de aulas multigrado (como de cualquier aula de nuestro sistema educativo, en verdad) deberían diseñar actividades que se adapten a esa heterogeneidad de edades y grados, a esa diversidad de necesidades, niveles de aprendizaje, conocimientos previos y grados de autonomía de sus estudiantes.

Las demandas del CNEB —aplicables a todos los procesos educativos de los niveles básicos—, así como las necesidades más específicas exigidas por la pedagogía multigrado, requieren que las actividades que las y los docentes de las aulas multigrado propongan a sus alumnos sigan una serie de criterios, como son la pertinencia curricular,

¹ Como indican Tapia y Cueto (2017), el nuevo currículo, a diferencia del DCN, incluye una definición de competencia que señala que su desarrollo no se da como producto de la suma de “partes” o capacidades, sino como producto de la puesta en juego de un conjunto de recursos que operan de manera integrada, con un propósito específico y en una situación determinada. Esta visión de la competencia en el CNEB subraya la necesidad de promover, en la escuela, el desarrollo de desempeños complejos, lo que implica la movilización integrada de un conjunto de recursos o capacidades que son los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

demanda cognitiva, flexibilidad, autenticidad, trabajo colaborativo y metacognición. En lo que sigue, se define brevemente cada uno de

esos criterios y se describe lo que se halló en las 12 escuelas multigrado observadas en el curso del estudio inicialmente mencionado.

1. Pertinencia curricular

De acuerdo a este criterio, se espera que las actividades de enseñanza y evaluación desarrollen las competencias considerando que se pongan en juego de manera combinada las diferentes capacidades que las componen. Asimismo, se espera que estas actividades correspondan a las expectativas curriculares de acuerdo a la diversidad de grados y ciclos en el aula multigrado.

En las sesiones observadas, sin embargo, se pudo notar que la mayoría de actividades se orientó a trabajar las capacidades de manera

fragmentada. Por ejemplo, en varias sesiones destinadas a desarrollar la competencia lectora, la capacidad trabajada fue principalmente la de obtención de información explícita del texto, dejando de lado las referidas a la inferencia, interpretación y reflexión crítica. Lo mismo sucedió cuando se deseaba desarrollar la competencia escrita: se supervisaba principalmente el uso de los recursos ortográficos, y no los aspectos referidos a la adecuación a la situación significativa, a la coherencia, cohesión y a la reflexión sobre el texto.

Por otro lado, no solo se observaron actividades de enseñanza individuales y grupales orientadas hacia el desarrollo parcial de competencias, sino que además la mayoría de actividades analizadas mostró un nivel de exigencia por debajo de las expectativas y estándares establecidos.

Así, en el área de Comunicación, los textos planteados para desarrollar las competencias lectoras en las aulas que agruparon a estudiantes de tercer, cuarto o quinto ciclo fueron, por lo general, de estructura simple y de vocabulario conocido, con preguntas literales y superficiales, y de una exigencia más acorde a los primeros ciclos, por lo que tales actividades

quedaron por debajo de las expectativas curriculares para los ciclos mayores.

Por ejemplo, una docente de Cajamarca propuso este texto con características de tercer ciclo de acuerdo a los estándares, pero dirigido a estudiantes del último ciclo de primaria.

SIGO BUSCANDO A MI FAMILIA



POR FAVOR AYÚDAME A ENCONTRAR MI CASA

Mi nombre es Baylies y soy un **shitzu color beige/crema** de 14 años de edad. **Me perdí en Santa Patricia, La Molina el Lunes 03 de Julio.**

Si me ves, por favor llama a mi familia al

963750575

¡Gracias!

¿Cuál es el título?

¿Cuántos párrafos tiene?

¿Qué nos quiere transmitir este texto?.

En esa misma línea, al no tenerse claro lo que involucran las competencias y/o los estándares por ciclo, las actividades grupales y supuestamente diferenciadas por nivel de complejidad realmente eran bastante similares ente sí. Solo se diferenciaban por la cantidad: al del grado menor se le planteaba uno o dos preguntas y al del grado mayor, dos o tres;

igualmente poco desafiantes; o se proponían los mismos problemas matemáticos, pero se cambiaban las cifras.

Por ejemplo, en una escuela de Loreto, un docente, que atiende tres grados, planteó los siguientes problemas:

Para cuarto grado:

Si una cajita de tiza tiene 12 tizas. ¿Cuántas tizas habrá en 7 cajitas?

En una granja hay 850 litros de leche. ¿Cuántos envases de 5 litros se puede llenar?

Para quinto y sexto grado:

En una caja de leche hay 24 tarros. ¿Cuántos tarros habrá en 9 cajas?

En una jaula hay 8 pollos. ¿Cuántas jaulas necesitamos para 640 pollos?

2. Demanda cognitiva²

En estrecha relación con lo anterior, las actividades de enseñanza y evaluación, según este criterio, deben buscar promover principalmente aprendizajes profundos, ligados a la construcción de significados, la evaluación y/o valoración, el diseño y/o la creación (Leymonié et ál. 2013, citado por Ravela, Picaroni y Loureiro 2017).

En las aulas observadas, empero, la mayoría de actividades fueron reproductivas. Estas correspondían a un aprendizaje superficial, centrado en actividades de baja demanda cognitiva, en las que los sujetos solo memorizaban, recordaban, identificaban, nombraban o repetían la información.

En cuanto a las actividades en el aula y en los cuadernos de las y los estudiantes en el área de Comunicación, se observaron varias transcripciones, tales como dictados de palabras en tareas calificadas y copiados de pizarra al final de las sesiones. De igual manera, se encontraron actividades calificadas basadas en ejercicios de gramática y de ortografía en los que solo se aplicaban reglas y convenciones normativas, alejados de toda situación o propósito comunicativo real o verosímil.

Por otro lado, en el área de Matemática, la mayoría de docentes propuso tareas

aplicativas³, como ejercicios y problemas rutinarios en los que solo se requería aplicar determinadas fórmulas de área y algoritmos, tales como suma, resta, multiplicación y división. En áreas como Personal Social o Ciencia, predominaron las actividades en las que se pedían a las y los estudiantes evocar definiciones o conceptos.

Se apreciaron muy pocas tareas destinadas a explicar fenómenos o ideas, hacer inferencias, analizar o establecer relaciones entre las ideas, en suma, tareas en las que las y los estudiantes demostraran haber comprendido información nueva en una situación contextualizada. Por ejemplo, en el área de Comunicación, las pocas preguntas inferenciales observadas se limitaron a indagar por el tema central o el significado de alguna frase extraída del texto. Sin embargo, incluso en preguntas como estas, las y los estudiantes transcribían partes del texto. Tampoco se observaron preguntas de reflexión crítica. Algunas preguntas intentaron ser de reflexión formal, pero terminaron siendo reproductivas (cuántos párrafos tienen, si tiene título o no, etc.). En el área de Matemática, sí se pudo observar algunos problemas que demandaban comprensión y que iban más allá de lo meramente reproductivo o aplicativo. Este es el caso de los problemas que implicaban seleccionar información pertinente y relacionar

² Por demanda cognitiva se entiende el nivel de complejidad implícito que demanda una actividad de enseñanza o evaluación a partir del tipo de proceso cognitivo que se exige al estudiante.

³ Leymonié y otros las definen como tareas en las que solo se requiere aplicar una fórmula, operación o procedimiento a una situación conocida o rutinaria, y cuya respuesta correcta es única y predeterminada.

datos.

Menos frecuentes aún fueron las actividades en las que las y los estudiantes debían evaluar

3. Formato de respuesta

Para que las y los estudiantes desarrollen competencias, es necesario que se enfrenten a tareas auténticas⁴ que les permitan investigar diversas fuentes, evaluar estrategias y posibilidades para dar resolución a algún problema, explicar y argumentar ideas, hipótesis y opiniones, en suma, habilidades que requieren de actividades abiertas y flexibles, que, además, permitan obtener evidencias de diferentes niveles de desarrollo de las competencias en juego.

Sin embargo, las actividades observadas siguieron la línea de respuestas únicas, predeterminadas, de palabras o frases cortas, lo que se reforzaba aún más por el formato de las pruebas de opción múltiple, con enunciados por completar, preguntas verdadero/falso y con espacios simples para respuestas de una o dos líneas. En ese sentido, las actividades planteadas no demandaron de las y los estudiantes tareas que implicaran investigar, crear un proyecto de forma colaborativa,

soluciones posibles y argumentar frente a un determinado problema o situación y tomar decisiones, o aquellas actividades que demandaban crear o diseñar algo nuevo.

emplear diversas estrategias para solucionar un problema, o evaluar críticamente para fundamentar una postura, pues los espacios de formato, además, ya determinaban el tipo de respuesta esperada.

El siguiente ejemplo representa este tipo de formatos:

EXAMEN ESCRITO DE P.S.

NOMBRE: [REDACTED] GRADO: 4 Grado

FECHA: 29 de agosto

1.- ¿Qué lugar ocupa la tierra en el espacio?

a). 4to
 b). 3er
 c). 2do

2.- La tierra tiene forma

a). ovoide
 b). esferoidal
 c). redonda

3.- al rotar la tierra se produce

a). la noche y las mañanas
 b). la noche y el día
 c). la noche y las semanas

4.- Ponga verdadero o falso

a). el día tiene 24 horas (F)
 b). la noche tiene 12 horas (V)
 c). la tierra tiene tres movimientos (V)
 d). la tierra gira alrededor del sol (V)
 e). cuando la tierra se traslada se suceden los días, semanas y años (V)
 f). a la tierra se le conoce como el planeta azul (V)
 g). un año tiene 365 días (V)

5.- COMPLETE:

a). la tierra gira a una velocidad de 335 km
 b). cuando la tierra se traslada se producen las estaciones: verano, en el mes de septiembre
 c). la tierra tiene 2 movimientos: de giro y traslación
 d). la tierra es el planeta
 e). el sol es lumina a la tierra

⁴ Las tareas auténticas son el tipo de tareas constitutivas de la denominada evaluación auténtica. Aunque esta puede ser definida con diferentes matices según el autor consultado, su centro está en ofrecer a las y los estudiantes la oportunidad de mostrar o demostrar sus conocimientos en acción a través de tareas de desempeño, las cuales son cercanas a o contiguas con actuaciones reales en y de la vida (Condemarin y Medina 2000; Wiggins 1998). Los contextos o situaciones que proponen estas evaluaciones pretenden ser significativos para los mismos estudiantes, poniendo su centro en lo que finalmente importa aprender y aprender a hacer.

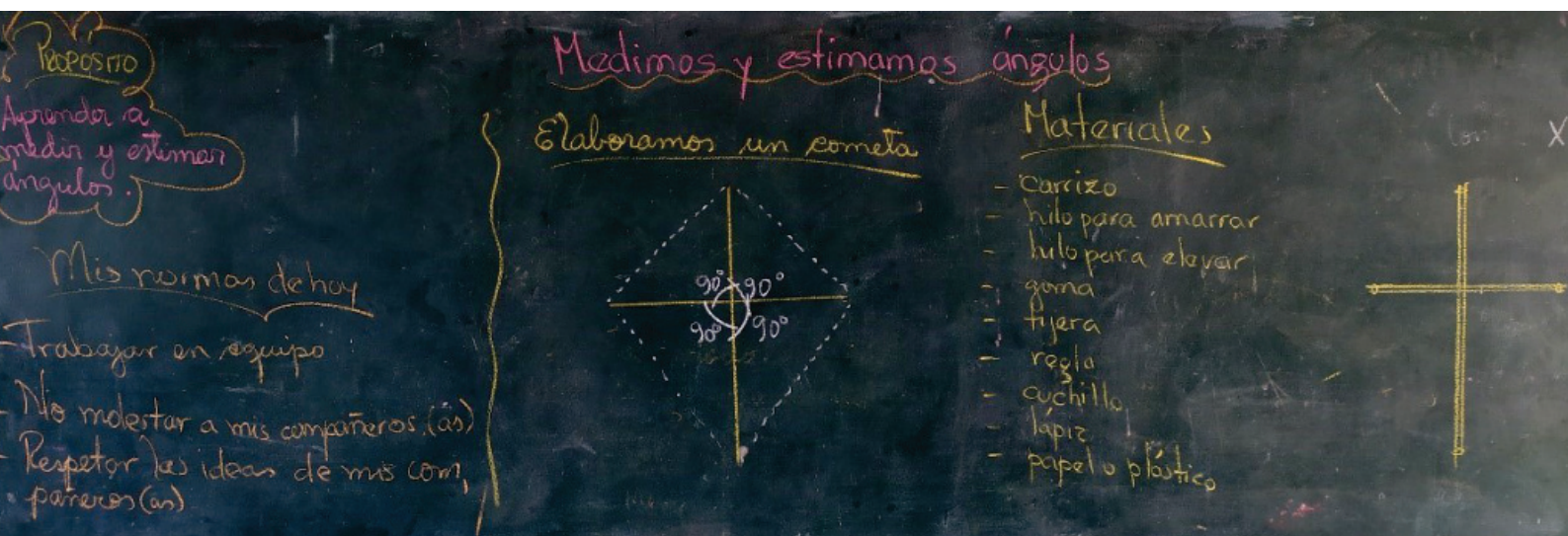
4. Autenticidad

Desde un enfoque por competencias también se espera que las actividades de enseñanza y evaluación se planteen enmarcadas en situaciones auténticas y significativas, es decir, que impliquen experiencias reales o simuladas, que respondan a los intereses e inquietudes de las y los estudiantes y que, por supuesto, sean desafiantes, pero alcanzables.

Las actividades observadas mostraron una gran preocupación por motivar a las y los estudiantes a partir de situaciones reales y de su contexto. Se apelaba en ellas a sus experiencias más comunes, como los platos de comida típicos, el municipio escolar, animales y plantas de su comunidad, juegos motivadores, etc. Sin embargo, no siempre fueron significativas, aunque se intentaba parcialmente que lo fueran. Por ejemplo, una actividad propuso la elaboración de la receta de un plato o de una bebida típica de la comunidad en un contexto de feria gastronómica en la escuela con participación de los padres. Esta, en principio, era una situación real y cercana al

contexto de las y los estudiantes. Sin embargo, la actividad no fue desafiante, pues las recetas se limitaron a ser una lista de ingredientes o terminaron siendo dictadas por la docente o copiadas de la pizarra. Las y los docentes solo se detenían en aspectos muy superficiales y formales y estaban más atareadas y atareados con la cocina y la organización de la feria. Así, esta actividad fue potencialmente motivadora, pero terminó siendo rutinaria y descontextualizada.

Otro ejemplo de actividad potencialmente significativa pretendió relacionar la elaboración de cometas con la enseñanza del ángulo de 90° . Esta fue una tarea motivadora, en tanto tomó en cuenta los intereses de las y los estudiantes y fue próxima a su realidad cotidiana. Y si bien, la mayor parte del tiempo, docentes y estudiantes se centraron en acciones de manipulación de instrumentos y objetos, hay que reconocer que fue un esfuerzo positivo para relacionar una experiencia cercana con una competencia curricular.



5. Aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo “se percibe como una situación de interacción estimuladora del trabajo en grupo en que cada miembro adquiere responsabilidades individuales y grupales vinculadas directamente a un objetivo/meta en común [...] Cualquier alumno de la clase, indiferentemente de su edad, puede tomar el rol de alumno guía y orientador para con otro compañero. Se convierte, por un tiempo determinado, en monitor o tutor de sus propios compañeros desarrollando habilidades metacognitivas avanzadas” (Boix y Bustos 2014).

Los trabajos grupales son frecuentes en las aulas multigrado. Se espera que en estos trabajos en equipo se promueva el aprendizaje colaborativo integrado con el aprendizaje autónomo. Para ello, se necesitan actividades complejas que requieran de la colaboración de todos sus integrantes y de la distribución de roles relevantes, empezando por el niño monitor o coordinador del grupo.

Sin embargo, en la mayoría de las aulas observadas, la participación de las y los estudiantes en los trabajos grupales fue desigual, pues no había una asignación específica de roles de cada estudiante y la actividad propuesta era tan sencilla, poco demandante y mecánica, que no requería de tres o más integrantes. En ese sentido, las actividades exigían muy poco análisis y pensamiento crítico, no requerían evaluar o crear algo nuevo, no admitían discrepancias y, por ello, no se promovía un auténtico aprendizaje colaborativo. En esa lógica, es muy

posible que solo bastara uno o dos estudiantes, pues la colaboración de los demás integrantes se reducía a acciones de copiado, pegado o pasarcosas.

Por otro lado, las y los docentes muy pocas veces asignaron roles de coordinador: fueron los mismos niños y niñas quienes tomaron la iniciativa para organizar el trabajo grupal; pero sin orientación, los roles eran bastante imprecisos y superficiales. En otras palabras, las tareas grupales no aseguraron por sí mismas el aprendizaje colaborativo, sino que intervienen otros factores concomitantes, como la demanda de la tarea y el rol de los participantes.

A pesar de ello, cabe mencionar dos aspectos positivos. En primer lugar, algunas docentes promovieron el trabajo por parejas y la participación tendía a ser menos desigual, con lo que se garantizaba un trabajo conjunto. En segundo lugar, algunas docentes organizaron el trabajo por equipos usando como criterio no solo el grado, sino el nivel de aprendizaje de las y los estudiantes: así, niñas y niños de grados inferiores podían estar en un grupo de mayores y viceversa. Ello implicó un conocimiento más profundo de las y los estudiantes por parte de la docente.



6. Metacognición

Cuando una o un docente promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas, debe crear condiciones para reflexionar sobre el propio pensamiento con el propósito de que las y los estudiantes sepan más acerca de sí mismas y sí mismos y de sus caminos para aprender (Anijovich, 2014).

Con esta aparente intención, en las aulas observadas fueron frecuentes las siguientes preguntas de reflexión sobre los aprendizajes al final de cada sesión: *¿qué aprendimos?, ¿cómo aprendimos?, ¿te sirve lo que aprendiste?, ¿qué es lo que más les gustó?, ¿qué dificultades tuviste?, ¿cómo superaste estas dificultades?*

7. Recomendaciones

1. Las actividades observadas en las aulas multigrado fueron actividades en las que se enfatizaron tareas reproductivas y aplicativas. En ese sentido, es necesario que la formación docente incentive aprendizajes profundos centrados más en el comprender, argumentar y crear, y que promueva el análisis y diseño de actividades significativas y auténticas en las que todo estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje al construir conocimientos.
2. Asimismo, las actividades enfatizaron la apropiación de temas o contenidos y no siempre las competencias. Incluso, cuando se pretendía desarrollar las competencias, se lo hacía parcialmente, pues estas terminaban

Sin embargo, si bien se esperaban respuestas abiertas y no únicas, solo se dieron respuestas monosilábicas, de frases cortas. Las y los estudiantes repetían el propósito escrito en la pizarra, decían lo deseable, no se explayaban ni preguntaban y la y el docente no promovía que se desencadenara una reflexión sobre sus propias habilidades. En general, no se propusieron actividades en las que fuera necesario reflexionar tanto sobre las estrategias que las y los estudiantes ponían en juego, como sobre las tareas que realizaban y los caminos diferentes o similares que llevaban a cabo, de manera que se desarrollara su capacidad para decidir cuál era el mejor camino para resolver las situaciones planteadas.

fragmentadas al trabajar capacidades aisladas en las sesiones. En esa línea, se necesita que la formación docente desarrolle la comprensión efectiva del enfoque curricular por competencias, discutiendo determinadas categorías y cómo se integran entre sí (capacidades, desempeños, enfoques transversales, situaciones significativas, etc.), y analizando cómo se podría concretar dicho enfoque en las actividades pedagógicas, considerando diversos contextos socioculturales.

3. En la mayoría de actividades observadas, estuvieron presentes situaciones reales y cercanas al contexto de las y los estudiantes y que respondieron a sus intereses

y necesidades, pero no fueron necesariamente retadoras. Por ello, es indispensable que la formación docente promueva que el docente conozca la realidad sociocultural de las y los estudiantes, indague por sus intereses y necesidades individuales, pero a la vez los pueda articular con las expectativas curriculares y los aprendizajes profundos.

4. De igual manera, en dichas actividades se promovió el trabajo grupal de estudiantes de diversos grados y ciclos, pero su participación fue desigual, pues las y los docentes proponían tareas tan sencillas que no demandaban trabajar en equipo y no les planteaban claramente los roles que debían cumplir cada uno. Por ello, la formación docente debe considerar que, para que el aprendizaje colaborativo tenga sentido, las tareas en equipo deben ser desafiantes e implicar la participación funcional de cada integrante de acuerdo a roles específicos que puedan ser designados por el profesor, junto con las y los estudiantes.

5. Por otro lado, es importante señalar que las actividades de evaluación formal son exclusivamente actividades escritas, cerradas (por lo general de opción múltiple) y orientadas a medir cuantitativamente productos finales, con el fin de colocar una calificación numérica o alfabética. En ese sentido, es posible afirmar que predomina un enfoque certificador y sumativo de la evaluación antes que formativo. Parece ser aún una práctica docente lejana utilizar las actividades de enseñanza para informarse sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por las y los estudiantes y poder retroalimentar sus desempeños y/o para

ajustar sus propias estrategias de enseñanza; todo ello para mejorar los aprendizajes. Por lo tanto, la formación docente deberá considerar que los futuros maestros y maestras y quienes ya están en ejercicio deben desarrollar diversas capacidades evaluativas asociadas a una práctica formativa: darles sentido a los criterios de evaluación al diseñar y proponer actividades auténticas, analizar las actuaciones o trabajos de las y los estudiantes a la luz de los estándares, retroalimentar en forma descriptiva y planificar a partir de la evidencia recogida. En ese sentido, se hace necesario enfatizar en una comprensión de la evaluación como una práctica integrada al proceso de enseñanza/aprendizaje.

6. Toda propuesta de formación docente debe partir de los saberes y experiencias previos de docentes en aulas multigrado para discutirlos, validarlos, ajustarlos, cuestionarlos y/o enriquecerlos con el propósito de construir conjuntamente con los futuros y futuras docentes o docentes en ejercicio ciertos principios pedagógicos, así como ciertas metodologías y didácticas pertinentes para las aulas multigrado. En estas propuestas formativas, además, resulta muy importante entender el enfoque por competencias de modo analítico, reflexivo y empírico, lo que implica, además, comprender la progresión de las competencias definida en los estándares nacionales del CNEB: promover una comprensión de los estándares, no como expectativas independientes, sino como un continuo, en el que el aprendizaje evoluciona de lo más simple a lo más complejo.

7. Por último, cabe señalar que muchos de

los hallazgos coinciden con los de estudios realizados hace ya varios años (Montero et ál. 2001; Rodríguez 2004; Ames 2004; Cueto et ál. 2006 y 2013). Sin embargo, es necesario resaltar algunos pocos cambios que se han encontrado: las actividades de copiado no son las centrales, sino complementarias; no se ha observado actividades de dictado, excepto en algunas evaluaciones formales; no predomina la enseñanza expositiva; se nota un esfuerzo por vincular las actividades de enseñanza con saberes y experiencias de su comunidad; y las sesiones observadas presentan un orden que

ayuda al desenvolvimiento de la clase de forma coherente, aunque a veces este se vuelve muy rígido y genera preocupación en el docente de cumplir con el tiempo programado. Sin embargo, dado que ciertas dificultades y limitaciones por brindar mejores experiencias de aprendizaje en las aulas peruanas persisten y datan de hace bastante tiempo, se subraya la urgencia de realizar cambios radicales orientados a modificar las prácticas docentes buscando alinearlas más con el enfoque propuesto por el CNEB.

Referencias bibliográficas

Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Lima: GTZ – Proeduca.

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.

Boix, R. y A. Bustos (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(3), 29-43.

Condemarin, M. y A. Medina (2000). Evaluación auténtica. Santiago: Mineduc.

Cueto, S., G. Guerrero, J. León, M. Zapata y S. Freire (2013). ¿La Cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano. Documento de Investigación 66. Lima: GRADE.

Cueto, S., C. Ramírez, J. León y S. Azañedo (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En Benavides, M. (editor), Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias (pp. 13-78). Lima: GRADE.

Minedu (Ministerio de Educación del Perú) (2016). Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB). Lima.

Montero, C. P. Oliart, P. Ames, Z. Cabrera y F. Uccelli (2001). La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención. Documento de trabajo 2. Lima: MECEP/ Ministerio de Educación.

Ravela, P., B. Picaroni y G. Loureiro (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Lima: FORGE/GRADE.

Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. Lima: GRADE.

Tapia, J. y S. Cueto (2017). El apoyo de FORGE al desarrollo del currículo nacional de la educación básica del Perú. Lima: FORGE/GRADE.

Wiggins, G. (1998). Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey-Bass.

