

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**Supuestos pedagógicos de la evaluación
en los planes curriculares nacionales de educación básica
(2000-2020)**

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación,
Especialidad de Lengua y Literatura

Investigadoras : Fustamante Vasquez, Marisol
Macedo Cieza, Milagros

Asesor : Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque - Perú

2026

Supuestos pedagógicos de la evaluación
en los planes curriculares nacionales de educación básica
(2000-2020)

Tesis presentada para obtener el Título Profesional
de Licenciada en Educación, Especialidad de Lengua y Literatura



Bach. Marisol Fustamante Vásquez
Investigadora principal



Bach. Milagros Macedo Cieza
Investigadora principal



Mg. Néstor Alipio Tenorio Requejo
Presidente



Dr. Elmer Llanos Díaz
Secretario



Dra. Daría Nelly Morillo Valle
Vocal



Mg. Milton Manayay Tafur



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 114-2026

Siendo las 12:00 horas, del día martes 27 de enero 2026 en los Ambientes de la FACHSE: Sala de Sustentación, por mandato de la Resolución N° 0156-2026-D-FACHSE de fecha 23 de enero de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 0309-2023-V-D-FACHSE de fecha 21 de febrero de 2023; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: M. Sc. Nestor Alipio Tenorio requejo
Secretario(a)	: Dr. Elmer Llanos Díaz
Vocal	: M. Sc. Daría Nelly Morillo Valle
Asesor(a) Metodológico	: M. Sc. Elmer Milton Manayay Tafúr
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): SUPUESTOS PEDAGÓGICOS DE LA EVALUACIÓN EN LOS PLANES CURRICULARES NACIONALES DE EDUCACIÓN BÁSICA (2000-2020) Presentada por FUSTAMANTE VASQUEZ MARISOL y MACEDO CIEZA MILAGROS para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Lengua y Literatura.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 18 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de MUY BUENO**. Siendo las 1:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

M. Sc. Nestor Alipio Tenorio requejo
PRESIDENTE(A)

Dr. Elmer Llanos Díaz
SECRETARIO(A)

M. Sc. Daría Nelly Morillo Valle
VOCAL

OBSERVACIONES:

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo Elmer Milton Manayay Tafur usuario revisor de Tesis ☒

Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ y/o Trabajo Académico ☐

Titulado: Supuestos pedagógicos de la evaluación en los planes curriculares
nacionales de educación básica (2000- 2020)

Cuyo autor (es) son: Marisol Fustamante Vasquez; con DNI N° 76740920
y Milagros Macedo Cieza; con DNI N° 75472643; declaro que la
evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud
.....13.....%, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se
acompaña.

El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro
del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la
integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los
protocolos respectivos,

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque; ...29...de.....septiembre.....del 2025.

	(Firma)
..... Elmer Milton Manayay Tafur	(Nombres y apellidos)
..... 16657697	(DNI)
..... Asesor(a)	

Adjunta:
Resumen de Reporte automatizado de similitudes
Recibo digital

REPORTE DE SIMILITUD DE TURNITIN

Supuestos pedagógicos de la evaluación en los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020)

INFORME DE ORIGINALIDAD

13%	13%	6%	4%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	elflores2.wixsite.com	2%
	Fuente de Internet	
2	core.ac.uk	1%
	Fuente de Internet	
3	repositorio.unprg.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
4	hdl.handle.net	1%
	Fuente de Internet	
5	www.slideshare.net	1%
	Fuente de Internet	
6	www.adayapress.com	1%
	Fuente de Internet	
7	www.scielo.org.pe	1%
	Fuente de Internet	
8	www.grade.org.pe	<1%
	Fuente de Internet	
9	repositorio.usil.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
10	biblioteca.ciencialatina.org	<1%
	Fuente de Internet	
11	ojs.docentes20.com	<1%
	Fuente de Internet	



Mg. Milton Manayay Tafur

Asesor

DNI: 16657697

12	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012. Publicación	<1 %
13	repositorio.upeu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	Submitted to unsaac Trabajo del estudiante	<1 %
15	www.ecured.cu Fuente de Internet	<1 %
16	"Secuencias formativas : escenario con propósito para la coformación docente", Universidad de La Salle, 2025 Publicación	<1 %
17	ebin.pub Fuente de Internet	<1 %
18	www.anea.org.mx Fuente de Internet	<1 %
19	Submitted to Universidad Nacional de Educación a Distancia Trabajo del estudiante	<1 %
20	api-repositorio.unapiquitos.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	pablolatapisarre.edu.mx Fuente de Internet	<1 %
22	www.dykinson.com Fuente de Internet	<1 %
23	Submitted to Universidad Marcelino Champagnat Trabajo del estudiante	<1 %



Mg. Milton Manayay Tafur
Asesor
DNI: 16657697

24	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
25	revistahorizontes.org Fuente de Internet	<1 %
26	www.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
27	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
28	cdn.www.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
29	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
30	Submitted to Infile Trabajo del estudiante	<1 %
31	Morales Pérez, Omayra. "Nivel de Competencias Profesionales de los Docentes de Educación no formal del Servicio de Extensión Agrícola en Puerto Rico", Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (Puerto Rico) Publicación	<1 %
32	conrado.ucf.edu.cu Fuente de Internet	<1 %
33	documentop.com Fuente de Internet	<1 %
34	www.iksadamerica.org Fuente de Internet	<1 %
35	Submitted to Institute of Education Trabajo del estudiante	<1 %
36	files.pucp.edu.pe Fuente de Internet	



Mg. Milton Manayay Tafur
Asesor
DNI: 16657697

		<1 %
37	repositorioacademico.upc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
38	repository.ucatolicaluisamigo.edu.co Fuente de Internet	<1 %
39	revistas.udh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
40	ruizhealytimes.com Fuente de Internet	<1 %
41	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Mg. Milton Manayay Tafur
Asesor
DNI: 16657697

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Marisol Fustamante Vásquez & Milagros Macedo Cieza
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Supuestos pedagógicos de la evaluación en los planes curricul...
Nombre del archivo: 12._Informe_final_Fustamante-Macedo_28.09.25.docx
Tamaño del archivo: 2.48M
Total páginas: 83
Total de palabras: 20,112
Total de caracteres: 122,043
Fecha de entrega: 28-sept-2025 08:42p.m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2764938545

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS
SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS
Supuestos pedagógicos de la evaluación
en los planes curriculares nacionales de educación básica
(2000-2020)

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación,
Especialidad de Lengua y Literatura

Investigadoras : Fustamante Vásquez, Marisol
Macedo Cieza, Milagros

Asesor : Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque - Perú
2025



Mg. Milton Manayay Tafur
Asesor
DNI: 16657697

DEDICATORIA

*Dedicamos este trabajo con profunda gratitud
a todos quienes nos acompañaron en este difícil camino.*

*A nuestros padres por su amor inquebrantable,
su sacrificio silencioso y sus palabras de aliento.
Debemos, cada paso que damos, a quienes nos enseñaron
el valor de la perseverancia y el trabajo duro.*

*A nuestro asesor, Milton Manayay Tafur.
Sus consejos, experiencia y paciencia nos guiaron e
inspiraron a dar lo mejor de nosotras.*

*A nosotras mismas, porque supimos estar una al lado de la
otra, motivándonos y sosteniéndonos
en cada etapa de este complejo proceso.*

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestra gratitud:

Al Arquitecto del Universo, quien iluminó nuestro camino y nos dio la fuerza necesaria para perseverar en medio de las dificultades.

A nuestros queridos padres, por ser el soporte y la permanente inspiración en cada uno de nuestros pasos. A ellos les debemos la enseñanza de la perseverancia y el esfuerzo que hoy se reflejan en esta meta lograda, tan importante en nuestras vidas.

A nuestro asesor, el Mg. Milton Manayay Tafur, quien, con sus valiosas orientaciones, compromiso y paciencia, contribuyó significativamente al desarrollo y culminación de este trabajo de investigación.

Finalmente, a todas las personas que nos brindaron su ayuda constante, su confianza, sus palabras de aliento y su valiosa compañía. Asimismo, valoramos cada palabra, consejo y gesto de apoyo que han dejado una huella en el largo camino de la educación.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE GENERAL	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	15
DISEÑO TEÓRICO	15
1.1. Antecedentes	15
1.2. Bases teóricas	17
1.3. Bases conceptuales y categorización	25
CAPÍTULO II	28
DISEÑO METODOLÓGICO	28
2.1. Procedimiento de investigación	28
2.2. Corpus	29
2.3. Técnicas e instrumentos	30
CAPÍTULO III	31
RESULTADOS	31
CAPÍTULO IV	65
DISCUSIÓN	65
CONCLUSIONES	67
RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS	69
Anexo A: Matriz de consistencia	78
Anexo B: Panel de organización curricular de educación básica (2000-2020)	79
Anexo C: Matriz de análisis de recurrencia de la evaluación	80
Anexo D: Informes de validación de instrumentos	84

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Bases teóricas de estudio</i>	24
Tabla 2 <i>Categorización</i>	27
Tabla 3 <i>Corpus de documentos curriculares y legales</i>	30
Tabla 4 <i>Panel de organización curricular de educación básica (2000-2020)</i>	34
Tabla 5 <i>En la evaluación: supuestos pedagógicos acerca de la educación</i>	62
Tabla 6 <i>En la evaluación: supuestos pedagógicos acerca del educando</i>	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Currículos nacionales en el lapso 2000-2020	31
Figura 2 Evolución del Currículo Nacional	32
Figura 3 Propuesta de diseño curricular básico de educación secundaria de menores	36
Figura 4 Diseño curricular básico de educación secundaria	37
Figura 5 Características de la evaluación	47

RESUMEN

En la práctica, la evaluación es un componente declarado, pero no interiorizado y mucho menos efectivizado en sus roles formativos. Ante esta situación, resulta pertinente indagar el tránsito curricular, en el periodo 2000-2020, para identificar sobre qué supuestos pedagógicos de la educación y el educando se han construido dichas versiones curriculares oficiales. El objetivo general de la investigación fue sistematizar los supuestos pedagógicos que subyacen en la evaluación como componente formativo de los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020). El enfoque de investigación fue cualitativo con diseño hermenéutico crítico. El procedimiento incluyó el registro documental, análisis e interpretación textual con técnica de análisis documental y de recurrencias. El corpus lo conformaron seis documentos. Se analizó el componente evaluativo, para identificar sus recurrencias temáticas y categoriales, como base para inferir e interpretar los supuestos pedagógicos de «educación» y «educando» que subyacen en la construcción curricular nacional de la evaluación (2000-2020). Se concluyó que, en las formulaciones evaluativas, los currículos nacionales de educación básica (2000-2020) circunscriben sus ideas, respecto al «educando», en supuestos humanista (educando humano-capacitado-cívico-ciudadano), intercultural (educando diverso), formativo (educando aprendiz-competente), transversal (educando axiológico), posmodernista (educando crítico); y, respecto a la «educación», los supuestos son constructivista (metodológica), socioemocional (emocional), sociocultural (contextualizada), competente (estandarizada), inclusivo (igualitaria), tecnológico-digital (instrumental), proyectivo (resolutiva), crítico (transformadora).

Palabras clave: educación; evaluación; educación básica; supuestos pedagógicos; currículum.

ABSTRACT

In practice, assessment is a declared component, but one that is not internalized, much less effective in its formative roles. Given this situation, it is pertinent to investigate the curricular transition between 2000 and 2020 to identify the pedagogical assumptions about education and learners on which these official curricular versions have been built. The overall objective of the research was to systematize the pedagogical assumptions underlying assessment as a formative component of national basic education curricula (2000-2020). The research approach was qualitative, at the level of content analysis, with a critical hermeneutic design. The procedure included documentary recording, analysis, and textual interpretation. The content of a set of national basic education curriculum documents was systematically processed, with a focus on the assessment component, to identify thematic and categorical recurrences as a basis for inferring and interpreting the pedagogical assumptions of “education” and “learner” underlying the national curriculum construction of assessment (2000-2020). It was concluded that, in evaluative formulations, national basic education curricula (2000-2020) base their ideas regarding the “learner” on humanistic (human-capable-civic-citizen learner), intercultural (diverse learner), formative (competent learner), transversal (axiological learner), and postmodernist (critical learner) assumptions; and, with regard to the “learner,” the assumptions are constructivist (methodological), socio-emotional (emotional), sociocultural (contextualized), competent (standardized), inclusive (egalitarian), technological-digital (instrumental), projective (resolutive), and critical (transformative).

Keywords: education; assessment; basic education; pedagogical assumptions; curriculum.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, distintas organizaciones se han interesado en forjar políticas que certifiquen una educación de calidad y permita el desarrollo de cada país. Los sistemas educativos tienen la obligación de hacer cumplir el derecho a la educación para toda su población sin ningún tipo de exclusión. En este contexto, la evaluación es esencial y transcendental para formar ciudadanos competentes que puedan afrontar los retos de la actual sociedad (Ortiz y Páez, 2021; Cerda y Oliva, 2015; Ferrer, 2004).

Los currículos nacionales de la educación básica plantean las concepciones y lineamientos generales que regulan los procesos formativos prácticos de las instituciones educativas. En el lapso 2000-2020, en el Perú, se emitieron cuatro documentos curriculares: *Programa curricular de articulación* (1995-2004) (Minedu, 1994); *Diseño curricular nacional: proceso de articulación* (2005-2008) (Minedu, 2005); *Diseño curricular nacional* (2009-2015) (Minedu, 2008); *Currículo nacional de la Educación Básica Regular* (2016-actualidad) (Minedu, 2016).

Un componente formativo de los currículos nacionales es la *evaluación*, entendida como elemento invariante que valora y verifica el logro de los aprendizajes. Observada en su realización práctica, la evaluación conlleva un sistema de brechas: (a) no se corresponden la evaluación curricularmente declarada y la evaluación didácticamente ejecutada; (b) los estudiantes y docentes, en sus roles de actores educativos, viven y perciben de modo distinto la experiencia evaluativa; (c) la construcción curricular de la evaluación ha pasado por un proceso de variación en su concepción y organización, sin que ambas dimensiones hayan logrado debidamente articularse en las acciones formativas reales.

Las causas de estas brechas se expresan en la escasa fuerza que aún tiene la evaluación como práctica educativa: es un componente declarado, pero no interiorizado y mucho menos efectivizado en sus roles formativos. Una consecuencia es el hecho que, en la práctica, la evaluación aún no logra posicionarse debidamente en el rol curricular asignado. Ante esta situación evaluativa, resulta pertinente indagar el tránsito curricular de la evaluación en la educación básica, en el periodo 2000-2020, para identificar sobre qué supuestos pedagógicos de la educación y el educando se han construido dichas versiones curriculares oficiales.

Conocer y analizar estos documentos es esencial para dilucidar y comprender su desarrollo y avances en las perspectivas de la denominada calidad educativa. El análisis permite no solamente exteriorizar las necesidades y prioridades sociales en diferentes momentos históricos, sino también facilita identificar las influencias ejercidas por diversas corrientes pedagógicas y filosóficas que han moldeado la educación peruana. Por lo tanto, es pertinente efectuar el análisis y comprensión curricular para determinar los supuestos pedagógicos que subyacen en las reformas habidas en el discurrir curricular evaluativo del sistema educativo peruano.

Según Zapana (2021), la sociedad educativa ha sido testigo de sustanciosas transformaciones del currículo. El más reciente en el año 2016, aprobado por R. M. N. 281-2016, cuyo objetivo es atender las exigencias sociales que plantea la educación básica. En dicho proceso el componente evaluativo tomó el sentido marcado por el enfoque formativo. Para Black y William (2018), lo formativo optimiza el aprendizaje, provee retroalimentación continua y efectiva a estudiantes y docentes, garantiza la ejecución de un aprendizaje activo y participativo. Por ello, según Sacristán (2011), citado por Becerra (2016), el currículo debe ser observado como una unidad.

La evaluación no es ajena al currículo. Torres *et al.* (2021) manifiestan que la evaluación, dada en sus variadas manifestaciones y aplicaciones, forma parte del proceso de enseñanza, examina en qué estado se encuentran los actores educativos y de qué manera se puede optimizar el proceso formativo en el marco de la educación básica regular. Plantean que todo proceso evaluativo debe darse dentro de actividades colaborativas que fomenten un clima empático y agradable para favorecer el fortalecimiento de los procesos de aprendizajes. Sin embargo, a pesar de que la evaluación repercute positivamente en las competencias de los estudiantes, según Cobba (2019), algunas instituciones educativas no cuentan con una planificación curricular estratégica que medie y oriente el proceso educativo y, mucho menos, disponen de un sistema evaluativo coherente, adecuado y pertinente.

El problema de investigación se formuló de la siguiente manera: ¿qué supuestos pedagógicos subyacen en la evaluación como componente formativo de los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020)? La idea para defender señala que, en la evaluación, como componente formativo de los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020), subyacen supuestos pedagógicos acerca de la educación y el educando.

El objetivo general fue sistematizar los supuestos pedagógicos que subyacen en la evaluación como componente formativo de los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020). Los objetivos específicos fueron: (a) *registrar* los documentos curriculares oficiales en el lapso 2000-2020; (b) *organizar* los documentos curriculares oficiales en el lapso 2000-2020. (c) *analizar* los supuestos pedagógicos respecto a la educación y al *educando* en la organización curricular nacional de la evaluación en las dos últimas décadas (2000-2020); (d) *interpretar* los supuestos pedagógicos respecto a la

educación en la organización curricular nacional de la evaluación en las dos últimas décadas (2000-2020).

El informe consta de una introducción y cuatro capítulos. El primer capítulo, diseño teórico, incluye los antecedentes, bases teóricas, bases conceptuales y categorización, detalla los aportes claves de la teoría curricular sistémica, el enfoque curricular por competencias, la evaluación integral y el enfoque de evaluación formativa. El segundo capítulo, diseño metodológico, expone el enfoque de investigación, los procedimientos, diseño, corpus, técnicas e instrumentos de estudio. El tercer capítulo, resultados, presenta los hallazgos analíticos e interpretativos respecto a los supuestos pedagógicos que subyacen en las relaciones de la evaluación respecto al educando y la educación. El cuarto capítulo, discusión de resultados, vincula los hallazgos analítico-interpretativos con los hallazgos de los antecedentes de estudio. Se suman las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos de investigación.

CAPÍTULO I

DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

Ortiz y Páez (2021), en Colombia, declaran que la evaluación es un punto sustancial para realizar investigaciones, pues, actualmente, se tiene la idea errada de que es un proceso cerrado que angustia a los estudiantes y solo sirve para medir logros o fracasos. Los autores plantean que se debe cambiar esa concepción, reorientar su fin y aplicación e integrar a los estudiantes en procesos evaluativos retadores, amigables e interactivos que acompañen su formación educativa. El estudio tuvo como objetivo identificar cambios en las formas y usos de la evaluación en el confinamiento, para renovar sus intencionalidades. También buscó analizar los problemas de la evaluación en su eficacia, confiabilidad, contextos y finalidad. La metodología aplicada fue cualitativa y holística. Concluyeron que en la evaluación predomina la calificación, que no hay cambio en sus prácticas y usos; se pone énfasis en la memorización de contenidos y se privilegia la evaluación tradicional centrada en el enfoque instrumental (medición de conocimientos, exámenes, trabajos individuales, asistencia). Sin embargo, existen formas de evaluación con enfoque de racionalidad práctica (trabajos en grupo, mesas de discusión, exposiciones, debates) que ocupan los últimos lugares en preferencias evaluativas.

Cerda y Oliva (2015), en México, usaron el enfoque mixto, con método hermenéutico, estudio de casos, entrevista. La muestra fueron estudiantes y docentes que forman parte del ITSLP; se accedió a las percepciones de los estudiantes acerca de los desempeños de sus docentes de educación tecnológica superior. Identificaron que los docentes elaboran un plan didáctico que incluye la metodología, instrumentalización y temática en

aula. Concluyeron que la mayoría de los docentes aplican la evaluación tradicional a través de un examen, inhiben la capacidad exploratoria y analítica de los estudiantes, fomentan el paradigma evaluativo tradicionalista.

Ferrer (2004), en Chile, concluyó que en los países estudiados aumentaría el interés político por invertir en educación, pero con base en estimaciones generales de crecimiento económico nacional que ignoraba los costos reales y específicos de la reforma (Ferrer, 2004). Analizó cada reforma curricular realizada hasta el año 2004, en cuatro países sudamericanos. Con la técnica de análisis documental se observaron los cambios y reformas curriculares que cada país aplicó. Se observaron y compararon cada cambio y reforma. El enfoque fue cualitativo, con guía documental y entrevista a profundidad.

En el Perú, Beriche y Medina (2021) afirman que la evaluación es un tema de interés en las actuales políticas educativas, debe ser explorada para plantear preguntas, indagar respuestas y enfrentar las dificultades que aún presenta. Concluyen que la evaluación puede ser efectiva, siempre y cuando se tenga normas coherentes que integren la educación básica con la educación superior, también, a través de la cabal capacitación docente en temas de evaluación formativa en todos los niveles.

Mollo y Medina (2020), con enfoque cualitativo, método histórico-lógico y análisis documental analizó una muestra de fuentes documentales. La investigación se efectuó en el contexto de la pandemia de la COVID-19 y abordó la problemática de cómo la evaluación afecta la enseñanza virtual. Concluyeron que la evaluación formativa es la más adecuada para el desarrollo de la enseñanza remota, además de identificar que los docentes presentaron inflexibilidad y poca adaptación a los cambios, hecho que afecta notoriamente el aprendizaje de los estudiantes y el proceso de evaluación, además de considerar la interculturalidad como el principal factor a tener en cuenta.

Guadalupe *et al.* (2017) indagaron los grandes cambios que ocurrieron en la nueva generación de niños que ingresaban a las escuelas primarias. Se pasó de un sistema en constante expansión a un sistema estable, con tendencias al reduccionismo. Este paso es una ocasión trascendental para repensar nuestro sistema de prestación de servicios educativos. Se usó un enfoque cualitativo, técnica mixta, observación, análisis documental y guía respecto a los documentos que fundamentan la Educación Básica regular en el Perú.

En el ámbito local, Cobba (2019) halló que algunos colegios no cuentan con una planificación curricular estratégica, sea por falta de recursos, de capacitación, o, porque les preocupa más resolver problemas inmediatos, a corto plazo, o por falta de liderazgo pedagógico. La ausencia de esta planificación trae consigo serias inconsistencias en la enseñanza, desvinculación del PEA con los criterios de evaluación, desmotivación y desinterés, por no tener claro los objetivos a un mediano o largo plazo. Comprender y aplicar la planificación curricular es un acto clave para certificar una educación de calidad.

Becerra (2016) propone una guía que adecua y contextualiza la pluralidad del currículo para gestionarlo de manera coherente y adecuada. Se examinó, clasificó, dilucidó y criticó variadas fuentes bibliográficas para identificar rasgos en función de estos indicadores: falta de pertinencia de los contenidos; ausente relación escuela-necesidad social y desentendimiento de la teoría con su aplicación práctica, las dificultades con relación a cómo se gestiona el currículo y cómo se da la evaluación en este.

1.2. Bases teóricas

Las bases teóricas están conformadas por los aportes teóricos en torno al currículo y la evaluación. Las contribuciones teórico-curriculares corresponden a la *teoría curricular sistémica* (Taba, 1962; Estrada *et al.*, 2017; Corcino-Barrueta *et al.*, 2021; Gonzales,

2018) y el *enfoque curricular por competencias* (Tobón, 2013; Jiménez y Barrios, 2014; Ramírez-Díaz, 2020; Valero, 2017). Las contribuciones teórico-evaluativas corresponden a la *teoría de la evaluación integral* (Monereo, 2009; Zambrano y Mendoza, 2021; Moreno, 2008 y Ramos *et al.*, 2020) y el *enfoque de evaluación formativa* (Tobón, 2017; Cruzado, 2022; Asiú *et al.*, 2021 y Fernández *et al.*, 2022).

Bases teóricas curriculares sistémicas

La teoría curricular sistémica se fundamenta principalmente en la idea base de Taba (1962), Estrada *et al.* (2017), Corcino-Barrueta *et al.* (2021) y Gonzales (2018).

Base 1: *El currículo es un proceso dinámico, sistémico, adaptable a los contextos cambiantes.* Taba (1962) concibe el currículo como un sistema dinámico en que sus partes influyen en el todo. El currículo integra e interconecta objetivos, contenidos, métodos y evaluación. Los actores educativos no deben ser excluidos de la planificación curricular, al contrario, son incluidos para delimitar sus necesidades, características y contextos. El currículo es flexible, adaptable a los contextos sociales y necesidades educativas.

Base 2: *El currículo es una unidad interrelacionada de partes independientes.* Estrada *et al.* (2017) afirman que sistémicamente el currículo es una unidad interrelacionada. Bertalanffy (1950) postuló una visión integradora, en que el currículo relaciona circundantemente las partes que lo constituyen. Las competencias y la evaluación se organizan coherentemente con los objetivos de aprendizaje y las necesidades del entorno sociocultural, es decir, conforman un entramado de mecanismos, acciones y formulaciones que posibilitan la materialización de los objetivos curriculares.

Base 3: *El currículo sistémico favorece la labor interdisciplinaria.* Corcino-Barrueta *et al.* (2021) asevera que el currículo sistémico estimula el desarrollo de un trabajo interdisciplinario, posibilita que la educación sea más científicista. En este orden, plantea una reforma educativa motivada por valores epistémicos: (a) conocer para hacer; (b) conocer para innovar; (c) conocer para repensar. Por ende, se está en un escenario en que se epistemologiza el conocimiento.

Base 4: *El currículo sistémico construye saberes armonizando situaciones y actitudes en forma holista.* Gonzales (2018) vinculó lo sistémico con la planificación dinámica contextualizada, optimiza la organización micro y macro, mejora la acción de los actores educativos, aborda contenidos pertinentes en relación con las necesidades sociales, interrelaciona lo metacognitivo, cognitivo y socioafectivo, aporta una formación cabal e íntegra. El sentido curricular sistémico aporta criterios lógico y pedagógico a la evaluación, permite obtener mayor certeza en la asimilación de conocimientos, el avance de habilidades y la formación escolar.

Enfoque curricular por competencias

El enfoque curricular por competencias se fundamenta en las ideas de Tobón (2013), más los aportes de Jiménez y Barrios (2014), Ramírez-Díaz (2020) y Valero (2017).

Base 1: *El enfoque por competencias integra y desarrolla capacidades complejas que ayudan a los estudiantes a pensar y resolver distintas casuísticas.* Según Tobón (2013), las competencias se integran en procesos que involucran lo aptitudinal y actitudinal, es decir, condensan saberes, valores y capacidades para ejecutar lo aprendido en contextos reales y complejos. El aprendizaje es un proceso activo en

que los estudiantes emplean sus conocimientos y habilidades para resolver situaciones retadoras e incitar un aprendizaje profundo y contextualizado. Se acentúa la importancia de una genuina evaluación, se abandona lo sumativo y se pone interés en las habilidades y conocimientos multidisciplinarios aplicados a situaciones reales. Se atiende el proceso de aprendizaje en sí mediante la retroalimentación y mejora constante. Abarca de manera holística lo académico y emocional.

Base 2: *El enfoque por competencias enfatiza el procedimiento y la reflexión efectuados sobre la práctica.* Jiménez y Barrios (2014) afirman que el enfoque por competencias se preocupa por el procedimiento y la reflexión realizada sobre la práctica y reorienta constantemente el desarrollo y formación del estudiante. El enfoque dilucida los conocimientos, capacidades y actitudes que los estudiantes deben desarrollar para entender y solucionar los problemas de la vida académica y social. Gracias a los beneficios educativos que conlleva este enfoque, el Minedu optó por promover el empleo de esta metodología en el currículo nacional, con miras a lograr aprendizajes cabales e integrales, a través de, por ejemplo, estudios de casos, o el aprendizaje basado en proyectos.

Base 3: *El enfoque por competencias promueve la centralidad metodológica y evaluativa del estudiante.* Según Ramírez-Díaz (2020), este enfoque es la médula del CNEB, tiene como finalidad educar ciudadanos con capacidades integradoras, reflexivas y críticas, integrándolas y desarrollándolas en contextos académicos y sociales. Los actores educativos obtienen conocimientos y experiencias por medio de una participación dinámica y contextualizada dentro de su realidad cultural. Al ser partícipes de los distintos fenómenos sociales y naturales logran entenderlos, descubren cómo y por qué se dan. La metodología tiene como base un aprendizaje

constructivo, el estudiante es protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Promueve una evaluación que identifica fortalezas y debilidades para regular la enseñanza en función de necesidades.

Base 4: *El enfoque por competencias aplica diversos parámetros y procesos.* Valero (2017) dice que este enfoque conlleva diversos parámetros y procesos, uno de ellos, la evaluación, pues contiene funcionalidades que sitúan y reconceptualizan los roles del docente y el estudiante. El docente debe operar de forma pertinente para ofrecer una educación de calidad que facilite al estudiante el desarrollo de competencias desde lo propuesto por el diseño curricular. Se fomentan destrezas, conocimientos y cualidades imprescindibles que los estudiantes necesitan para solucionar distintas situaciones de la vida real y adecuarse a los cambios sociolaborales. Los actores educativos no solo desarrollan y adquieren aprendizajes teóricos, también los emplean, ejecutan y refuerzan en contextos reales y prácticos, impulsan un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y contextualizado.

Teoría de evaluación integral

La teoría de evaluación integral se fundamenta en la ideas-base de Monereo (2009), Zambrano y Mendoza (2021), Moreno (2008) y Ramos *et al.* (2020).

Base 1: *La evaluación integral es holística, trasciende la medición superficial de los conocimientos adquiridos.* Según Monereo (2009), esta evaluación considera los procesos de aprendizaje y los resultados finales, integra diversas formas evaluativas (diagnóstica, formativa, sumativa), para ofrecer una visión más completa y significativa del progreso de los estudiantes. Lleva consigo un registro secuencial de los cambios estudiantiles. Se da durante el desarrollo de las actividades

para mejorar los procesos formativos. La evaluación se vincula a escenarios de problemas sociales, futuro profesional, ocio, vida diaria en general.

Base 2: *La evaluación integral abarca numerosos procesos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.* Zambrano *et al.* (2022) afirman que la evaluación integral u holística abarca muchos procesos en la enseñanza-aprendizaje. Cada proceso es específico y responde a un propósito. Debe saberse a dónde se quiere llegar o qué se quiere conseguir. Junto con el desarrollo académico, también se debe pensar en lo afectivo y formativo. La evaluación integral acompaña y optimiza el aprendizaje en vez de clasificarlo cuantitativamente. Contiene técnicas que ayudan, a los actores educativos, a reflexionar sobre sus progresos, reconocer fortalezas, superar debilidades y brindar o recibir retroalimentación efectiva y reflexiva, promueve las destrezas de autonomía y autorregulación.

Base 3: *La evaluación integral dispone de una rúbrica socioformativa.* Según Moreno (2008), el proceso evaluativo exige tener en cuenta los conocimientos como materia prima y capital académico, junto a buenos valores e íntegras actitudes. Hernández *et al.* (2016), señalan que, para este tipo de evaluación, se requiere de una rúbrica socioformativa que permita observar holística y sistémicamente los progresos y dificultades del evaluado, en un aprendizaje continuo. La rúbrica permite evaluar integralmente las capacidades, no se limita a valorar si se cumplió o no con el indicador, también considera la calidad con que se ejecutó el desempeño.

Base 4: *La evaluación integral es flexible, se adecua a las necesidades de los estudiantes.* Para Ramos *et al.* (2020) la evaluación integral es flexible, se adecua a las necesidades de los estudiantes, no se ciñe a un solo momento del proceso formativo, es permanente y se ejecuta al ritmo y características de los estudiantes,

responde a los requerimientos del desarrollo cognitivo y físico, formación de emociones sanas e íntegros valores, permite conocer el progreso sistemático y gradual del estudiante.

Enfoque de evaluación formativa

El enfoque de evaluación formativa se fundamenta en las ideas-base de Tobón (2017), Cruzado (2022), Asiú *et al.* (2021) y Fernández *et al.* (2022).

Base 1: *La evaluación formativa es un proceso contextualizado y continuo durante todo el ciclo de aprendizaje.* Según Tobón (2017), los estudiantes son evaluados constantemente mediante la retroalimentación, ajustan sus estrategias para mejorar los resultados. La retroalimentación debe ser clara, oportuna y dirigida a mejorar las competencias en desarrollo. La evaluación es auténtica, sitúa al estudiante en escenarios que simulan situaciones reales y retadoras, acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje, orienta a los estudiantes en sus logros y los motiva en sus tropiezos. Se promueve la autonomía en el estudiante, quien es consciente de sus progresos y reflexiona sobre sus dificultades.

Base 2: *La evaluación formativa es la ideal dentro del ámbito educativo.* Según Cruzado (2022), el enfoque evaluativo formativo se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no se limita solo a valorar resultados cuantitativos finales, tiene una constante retroalimentación que le permite a los actores educativos identificar y actuar en sus áreas de mejora. Los docentes obtienen información y orientan para que los estudiantes puedan ajustar su proceso de aprendizaje y mejorar progresivamente. La evaluación formativa orienta y ordena el proceso de enseñanza-aprendizaje para obtener evidencias, valorar el progreso de los estudiantes y determinar el nivel alcanzado en la comprensión y ejecución de la competencia.

Base 3: *La evaluación formativa promueve un aprendizaje activo y dinámico.*

Asiú *et al.* (2021) afirman que el aprendizaje activo y dinámico es una de las bases de este enfoque. Esta dinamicidad se asocia con la promoción de la metacognición e impulsa habilidades de autorregulación. De esta manera se ayuda al estudiante a comprender qué mejorar y cómo hacerlo. La evaluación se adhiere como una dimensión potente del método formativo, no opera de manera segmentada de la ruta formativa, es, más bien, parte de dicha ruta.

Base 4: *La evaluación formativa fomenta la autoevaluación y coevaluación.*

Según Fernández *et al.* (2022), esta evaluación fomenta la autoevaluación y coevaluación, los estudiantes participan de manera activa en su propio proceso de evaluación, reciben retroalimentación externa y despliegan habilidades de autorregulación y criticidad sobre su propio aprendizaje. La evaluación formativa optimiza los aprendizajes, personaliza la enseñanza, toma en cuenta el contexto y los errores se aprecian como oportunidades de mejora, es un proceso que garantiza la formación íntegra del estudiante mediante un acompañamiento evaluativo sistemático. El docente, en esta evaluación, promueve y facilita la interlocución e intersubjetividad para analizar, comprender, auxiliar y motivar constantemente a los estudiantes.

Tabla 1

Bases teóricas de estudio

Teoría curricular Sistémica (Castañeda, 2015)	Teoría de la evaluación Integral (Iafrancesco, 2004)
Enfoque curricular Por competencias (Iño, 20018)	Enfoque de evaluación Formativa (Scriven, 1967))
Categoría curricular Currículum	Categoría evaluativa Evaluación

1.3. Bases conceptuales y categorización

Currículo

El currículo es un constructo que conglomerar experiencias planificadas que la institución ofrece a los actores educativos para desarrollar competencias y aprendizajes significativos. Es una guía estructurada y contextualizada del proceso educativo, integra objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación (García, 2020). Establece y aún estratégicamente las experiencias de aprendizaje, considera las necesidades y características de los actores educativos. Es un instrumento dinámico portador de los objetivos educativos y las prácticas pedagógicas que guiarán el quehacer docente hacia la formación integral del estudiante (Martínez, 2022).

Enfoque curricular

Un *enfoque* refiere la perspectiva o postura teórica que orienta la práctica docente, orienta y brinda una óptica específica desde la que se abordan los procesos educativos, influenciando en la selección de contenidos y la interacción en el aula (García, 2020). El *enfoque curricular* denota la perspectiva conceptual que direcciona la planificación y ejecución de la enseñanza, afectando directamente las decisiones metodológicas; guía el diseño y desarrollo del currículo, organiza los contenidos, métodos de enseñanza y evaluación, sitúa las perspectivas filosófica y pedagógica en que se basa la estructuración curricular (Martínez, 2022). El enfoque opera como un «marco teórico» que dirige la planificación curricular, determina la estructura y secuencia de los contenidos educativos (Vargas, 2023). El enfoque curricular es la base teórica de la construcción del currículo, instaura las prioridades educativas y las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2020).

Evaluación

La evaluación es un proceso situado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, da cuenta del avance de cada estudiante para optar por nuevas y variadas medidas de refuerzo o compensación para garantizar que se logren los objetivos educativos previamente establecidos. Es fundamental que la evaluación se dé durante todo el proceso educativo para identificar las fortalezas y debilidades de los actores educativos (García, 2022).

Enfoque de evaluación

El enfoque de evaluación incluye el uso de estrategias que permiten a los docentes valorar el desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes, adaptándose a su realidad (Rodríguez, 2022). El enfoque de evaluación ha de apostar por lo integral, no solo debe tender a medir conocimientos, sino también a valorar las competencias y habilidades, adaptándose a las necesidades formativas de los estudiantes (Holguín, 2024).

Supuestos

Según Fingermann (2014), un *supuesto* es una aseveración o idea verdadera o cierta, es una proposición basada en un razonamiento o teoría, es una consideración que nace de posibles causas y conduce a determinados efectos. Los *supuestos pedagógicos* refieren las concepciones y creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los discentes y el rol de la educación. Los supuestos actúan sobre las prácticas pedagógicas y la toma de decisiones en el aula. Según Montiel (2020), los supuestos pedagógicos son significativos, influyen en el diseño y ejecución de las clases, en la interacción con los estudiantes y en la evaluación del aprendizaje. Los supuestos operan implícitamente e inciden en la práctica de los educadores, muchas veces, sin que estos sean plenamente conscientes de ello.

Categoría

En el ámbito de la educación, una categoría se conceptualiza como un criterio o dimensión específica que se utiliza para estimar y catalogar las competencias o desempeños de los estudiantes. Las categorías son unidades de análisis empleadas para clasificar y organizar la información recopilada en una investigación, permiten una interpretación sistemática de los datos (Reyes, 2019). Una categoría es una clase o grupo de componentes que comparten características comunes, se la utiliza para estructurar y organizar contenidos curriculares (UNESCO, 1997).

Tabla 2
Categorización

Categoría	Subcategorías	Técnicas	Instrumentos
<i>Supuestos pedagógicos de la evaluación en los planes curriculares de la educación básica</i> Los supuestos pedagógicos de la evaluación refieren las concepciones e ideas subyacentes acerca de la finalidad, naturaleza, contexto y proceso de la evaluación en el currículo (Montiel, 2020), en este caso, en el currículo de la educación básica, aquella que sienta las bases del desarrollo educativo de una persona.	Supuestos pedagógicos de la evaluación respecto al <i>educando</i> .	Análisis documental	Panel de organización curricular de educación básica (2000-2016)
	Supuestos pedagógicos de la evaluación respecto a la <i>educación</i> .	Análisis de recurrencias	Matriz de análisis de recurrencias de la evaluación

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Procedimiento de investigación

El estudio se sitúa en el paradigma *interpretativo* (Pérez, 2004), enfoque *cualitativo* (Iño, 2018), perspectiva que opera como un conglomerado de prácticas explicativas que convierten el mundo en algo “visible”, lo alteran y transforman en una sucesión de representaciones (Hernández *et al.*, 2016).

El método fue hermenéutico-crítico, permitió comprender el significado de los fenómenos educativos a través de la interpretación de textos o discursos y las implicancias a través de patrones y tópicos subyacentes interpretados por la perspectiva teórica del investigador y sus conocimientos previos (Peralta *et al.*, 2020).

Los procedimientos de investigación fueron: (i) *registro documental*; (ii) *análisis textual*; (iii) *interpretación textual*.

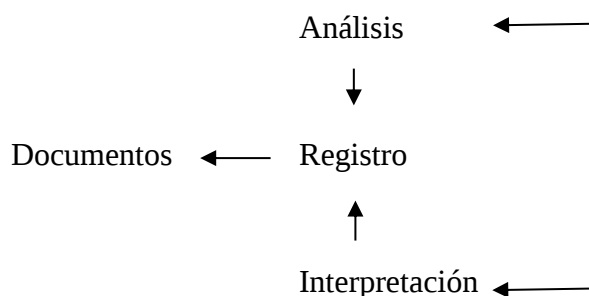
- El registro documental fue el proceso de compilación, elección, análisis y exposición de información que se halla en documentos de varios tipos (libros, revistas, periódicos, grabaciones, filmaciones) (Montagud, 2020), en este caso, se registró un corpus de seis documentos curriculares y tres documentos legales (resolutivos) en cuyos espacios textuales donde se identificaron las presencias del componente evaluativo.
- El análisis textual consiste en examinar detalladamente un texto y descubrir significados subyacentes, intenciones del autor y cómo se construye el mensaje (Satriano y Moscoloni, 2000).

- La interpretación textual es analizar detallada y profundamente un texto para vislumbrar su significancias, contextualizaciones e intenciones (Mellado, 2016).

Integrando estos tres procedimientos, el estudio sistematiza los supuestos pedagógicos que subyacen en la evaluación como componente formativo de los planes curriculares nacionales de la educación básica (2000-2020).

El diseño de estudio es hermenéutico-crítico, una modalidad de diseño metodológico que combina la interpretación profunda de fenómenos educativos con una mirada crítica orientada a la transformación de las condiciones sociales y epistemológicas que los generan (Pérez-Vargas *et al.*, 2023).

Sobre los documentos operó el registro, y sobre el registro operaron el análisis y la interpretación.



2.2. Corpus

El corpus de análisis lo conformaron seis documentos curriculares cuyas vigencias se ubicaron en el lapso 2000-2020, además de tres documentos legales que normaron el currículo en ese mismo tramo temporal (Tabla 3). Los documentos curriculares fueron el espacio textual registrado, analizado e interpretado. Son documentos rectores de la educación básica en cobertura nacional.

Tabla 3*Corpus de documentos curriculares*

Documentos curriculares	Años	Documentos legales	
		Resoluciones	Años
1. Programa curricular de articulación inicial-primaria	Minedu (1995)	R. M. N.º 0440-2008-ED	Minedu (2008)
2. Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores – Propuesta curricular experimental	Minedu (2001)		
3. Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria	Minedu (2004)	R. M. N.º199	Minedu (2015)
4. Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Subtítulo: En inicio de articulación	Minedu (2005)		
5. Diseño Curricular Nacional	Minedu (2008)		
6. Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)	Minedu (2016)	R. M. N.º 281	Minedu (2016)

Según Quintana (2006), en este caso, el muestreo no hace referencia a personas sino a documentos, periódicos, revistas o libros. Una vez identificada la muestra (corpus), se procedió a analizarla e interpretarla.

2.3. Técnicas e instrumentos

Se usaron las técnicas de *análisis documental* y *análisis de recurrencias*. El análisis documental permitió seleccionar los documentos considerados válidos y necesarios para la investigación, luego se realizó el análisis respectivo mediante las recurrencias y categorización (Sánchez, 2023). El análisis de recurrencias hace referencia a identificar y analizar patrones repetitivos, principios o conceptos que emergen a lo largo de los datos recopilados. Este procedimiento es esencial para alcanzar nuevas perspectivas y significados (Stewart, s. f.).

Se usaron dos instrumentos: un *Panel de organización curricular de educación básica (2000-2016)* (Anexo B) y una *Matriz de análisis de recurrencias de la evaluación* (Anexo C). Ambos instrumentos fueron validados a juicio de experto. Los materiales disponibles fueron equipos electrónicos, entre ellos, laptops y celulares.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Los resultados de estudio exponen la sistematización de los supuestos pedagógicos que subyacen en la evaluación como componente formativo de los planes curriculares nacionales de educación básica, en el lapso 2000-2020. Se analiza y sistematiza, primero, los supuestos pedagógicos respecto a la *educación*; segundo, los supuestos pedagógicos respecto al *educando*. El análisis de ambos supuestos pedagógicos evaluativos se realizó centralmente en un corpus de cinco documentos curriculares nacionales, localizados e identificados en el lapso temporal 2000-2020 (figura 1). Se hace la aclaración que el documento Programa curricular de articulación inicial-primaria no se tuvo acceso ya que no se pudo encontrarlo de manera física ni virtual.

Figura 1

Currículos nacionales en el lapso 2000-2020.



Los cuatro documentos se sitúan en la línea de tiempo del proceso de cambios curriculares habidos en el Perú desde 1995 hasta el 2016, con proyecciones a la fecha (Figura 2), cambios que han marcado la pauta de las distintas perspectivas curriculares de las gestiones gubernamentales, muestran los momentos de búsqueda de consolidación y formalización normativa del enfoque por competencias en la escuela básica peruana.

Figura 2

Evolución del Currículo Nacional



Nota: Blogger (19 de junio de 2017)

En los cuatro documentos curriculares referidos se sigue el siguiente orden de análisis y sistematización:

- (i) Los contextos y enfoques curriculares nacionales.
- (ii) Los supuestos pedagógicos de la evaluación.
 - Supuestos pedagógicos de la *educación*.
 - Supuestos pedagógicos del *educando*.

2.1. Contextos y enfoques curriculares nacionales

Los currículos nacionales 2000-2020 fueron analizados en dos entradas: (i) el *contexto* en que surgieron; (ii) el *enfoque* que promovieron.

Según León (2007), el **contexto** es un componente esencial en el diseño e implementación de la enseñanza, pues las acciones de aula no son aisladas del entorno en que

se desarrollan. Comprender el contexto permite adaptar las estrategias docentes a las características específicas de los estudiantes, decisión que resulta beneficiosa, pues hace que el hacer docente sea más efectivo y pertinente. Además, la educación no se gesta ni se desarrolla desde la nada, sino que está fuertemente influenciada por factores culturales, económicos y sociales que inciden en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Masjuan *et al.* (2009) enfatizan que la sociedad es trascendental para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, actúa como un factor que permite implementar innovaciones pedagógicas efectivas. La educación es un proceso arraigado en la cultura: la educación misma es un proceso cultural. De tal modo, la educación conlleva el contexto, las dinámicas contextuales se adhieren al proceso educativo, y el mismo proceso educativo incide en la conservación o transformación de dichas dinámicas. Lourenço *et al.* (2025), a su vez, argumenta que la interrelación entre la educación y el contexto aporta valores y direcciones que guían el proceso formativo y el aprendizaje significativo.

Se entiende por **enfoque** la perspectiva o marco teórico-conceptual que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Richards y Rodgers (1986), el enfoque implica las consideraciones acerca de cómo se estructuran los objetivos, actividades de aprendizaje y roles de los participantes en el proceso educativo. El enfoque establece el marco de ideas que orienta una determinada práctica pedagógica, concentra y organiza las premisas o supuestos asumidos como marco orientador de los procesos formativos. Según Melero (2000), en la educación, el enfoque determina la estructura de las interacciones estudiantes-profesores-materiales didácticos. El enfoque influye en la dinámica del aula y en la efectividad del aprendizaje, aporta una guía para implementar estrategias de enseñanza efectivas, adaptadas a las necesidades estudiantiles. Los sentidos, marcos y orientaciones de los contextos y enfoques curriculares nacionales se precisan en la Tabla 4.

Tabla 4**Panel de registro curricular de educación básica (2000-2020)**

Periodo	2000-2004	2005-2008	2009-2015	2016 – actualidad
Denominación	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria	Diseño Curricular Nacional DCN	Fortalecimiento del DCN	Currículo Nacional de Educación Básica CNEB
Contexto	A fines de los años 90, se implementó una reforma educativa que sentó las bases para los cambios curriculares en los años siguientes. Durante las décadas anteriores, el sistema educativo peruano enfrentaba serios problemas, incluyendo baja calidad educativa, infraestructura deficiente, y altos niveles de deserción escolar. La reforma se enmarcó en el contexto de políticas neoliberales heredadas y adoptadas por el anterior gobierno de Alberto Fujimori, luego llegó el gobierno de transición (2000-2001) y el inicio del gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006). Se percibió la necesidad de implementar el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) en el año 1995, buscaba orientar la profesión docente. Empezó por la educación inicial, primer y segundo grado de primaria y, posteriormente, se amplió a los demás grados educativos. Este programa terminó a mediados del año 2001. En el 2001 se implementó el Plan Huascarán y fue una iniciativa pionera para incorporar las TIC en la educación peruana. El objetivo era dotar a las escuelas de computadoras y acceso a internet, con el fin de modernizar la enseñanza y reducir la brecha digital. Perú participó por primera vez en la prueba PISA en 2001. Los resultados mostraron que el país estaba en los últimos lugares en comprensión lectora, matemáticas y ciencias.	Se dio en un contexto de recuperación y crecimiento económico. A partir del gobierno de Alan García (2006-2011) se aumentó la inversión en educación, con un enfoque en la modernización del sistema educativo, la mejora de la calidad y la equidad y la preparación de los estudiantes para los desafíos contemporáneos. Se aprobó en 2005 y su vigencia fue desde el 2006. En diciembre de 2006, el Minedu realizó la primera Evaluación Censal de Estudiantes para recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes. Ley de Carrera Pública Magisterial (Ley N.º 29062): Promulgada el 12 de julio de 2007, esta ley creó un nuevo sistema de acceso y ascenso para los docentes, basado en méritos y evaluaciones periódicas. Buscaba mejorar la calidad de la enseñanza, atrayendo y reteniendo a los mejores profesionales en el sector. Se creó el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP). Se implementó el Programa de Logros de Aprendizaje (PELA), enfocado en fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes para mejorar los resultados de aprendizaje.	Se realizaron ajustes al DCN para hacerlo más pertinente y efectivo, en el periodo de Ollanta Humala (2011-2016), cuyo gobierno se caracterizó por un enfoque en el crecimiento económico y la implementación de políticas públicas orientadas al desarrollo social y la inclusión. Se aprobó en 2008 y su vigencia fue desde el 2009. Evaluación de docentes: La evaluación del desempeño docente se volvió una herramienta central para promover la capacitación y el desarrollo profesional, aunque generó resistencias en sectores sindicales, como el SUTEP. Uso de los resultados. Se establecieron políticas y programas basados en los resultados de la ECE, se dio recursos a las escuelas con resultados más bajos, especialmente, en áreas rurales y marginales. Durante este periodo se comenzó a introducir un enfoque basado en competencias en la Educación Básica. El currículo se reformuló para que los estudiantes no solo adquirieran conocimientos, también habilidades prácticas, cognitivas y sociales. Se empezó a dar más importancia al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el currículo. En el 2014, el gobierno implementó el PRONIED para mejorar la infraestructura educativa en todo el país.	Se publicó el 2016. Fue elaborado durante el periodo del presidente Ollanta Humala Tasso y ejecutado durante el periodo de Pedro Pablo Kuczynski. Su vigencia fue a partir de 2017. La Jornada Escolar Completa (JEC) inició en marzo del 2015 con 1,000 instituciones educativas públicas en todas las regiones, en el 2016 se intervino en 601 IIEE y en el 2017 con 400 más, implementándose el modelo de forma progresiva. Durante este periodo, el sistema educativo experimentó cambios importantes, influenciados tanto por la política interna como por la transformación tecnológica y las crisis globales, como la pandemia de COVID-19. Aunque ya se habían hecho esfuerzos previos por integrar la tecnología en las aulas, la pandemia aceleró esta transición. El Minedu trabajó en la entrega de tabletas y en la mejora de infraestructura tecnológica, aunque con dificultades para cubrir todo el territorio nacional. En resumen, entre 2016 y la actualidad, la educación en el Perú ha sido marcada por la continuidad de reformas orientadas a la calidad y evaluación docente, la acelerada digitalización derivada de la pandemia, y una creciente preocupación por la equidad y la inclusión. No obstante, las desigualdades estructurales, especialmente la brecha digital, siguen siendo grandes desafíos para el sistema educativo peruano.
Enfoque	Integral Enfocado en la formación integral de los estudiantes. Con énfasis en áreas como Comunicación, Matemática y Ciencias Sociales.	Competencia Enfocada en la formación de competencias, capacidades, conocimientos y actitudes, como ejes del aprendizaje. Promovió la educación intercultural bilingüe y la inclusión de valores democráticos y ciudadanos.	Competencia Énfasis en las competencias fundamentales y habilidades para el siglo XXI. Se introdujeron programas para mejorar la calidad de la enseñanza de Matemática y Comunicación.	Integral y competencia Con enfoque integral y por competencias, articula aprendizajes desde la educación inicial hasta la educación secundaria.
Fuente	https://www.minedu.gob.pe/normatividad/plan_institucional/poa00/plan_institucional2000.pdf https://www.minedu.gob.pe/normatividad/plan_institucional/poa01/plan_institucional2001.pdf https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DCBasicoSecundaria2004.pdf	https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf	https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf	https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551

2.1.1. Los contextos curriculares

Contexto 2000-2004

En la segunda mitad de los años 90, se implementó una reforma educativa que sentó las bases para los cambios curriculares en los años siguientes. Durante las décadas anteriores, el sistema educativo peruano enfrentaba serios problemas que incluían la baja calidad educativa, infraestructura deficiente y altos niveles de deserción escolar. La reforma se enmarcó en políticas neoliberales heredadas y adoptadas por el anterior gobierno de Alberto Fujimori, luego llegó el gobierno de transición (2000-2001) y el inicio del gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006). Se implementó el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) en el año 1995, plan que buscaba orientar la profesión docente y empezó por la educación inicial, primer y segundo grado de primaria y se amplió, luego, a los demás grados educativos (este programa terminó a mediados del año 2001).

En la primera década del 2000, se sucedieron y coexistieron varias propuestas curriculares que tuvieron un denominador común: la inclusión de las *competencias*, como respuesta a una enseñanza tradicional, cuyo eje, se dijo, eran los objetivos. En el 2001, en la Conferencia Internacional de Ginebra, se plantea “pasar de un modelo educativo basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje adecuado a una sociedad como la actual en la que abunda la información y en la que se producen cambios a un ritmo antes no experimentado y en todos los ámbitos de la vida de las personas” (Unesco, 2001).

En simultáneo, se impulsaron otras reformas que contribuyeron a la modernización del currículo y a la inclusión de enfoques que consideraban la diversidad cultural del país. Se buscó mejorar la calidad educativa y el acceso a la educación en zonas rurales y marginales. Ese mismo año, se implementó el Plan Huascarán, una iniciativa pionera para

incorporar las TIC en la educación peruana. El objetivo fue dotar a las escuelas de computadoras y acceso a internet, para modernizar la enseñanza y reducir la brecha digital.

Asimismo, el Perú participó por primera vez en la prueba PISA (2001). Según Díaz (2023) los resultados mostraron que el país estaba en los últimos lugares en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Esta crisis exacerbó las desigualdades educativas en el país, afectando principalmente a los sectores más vulnerables. La percepción de la educación pública como de baja calidad llevó a un aumento en la demanda de educación privada, lo que a su vez generó una mayor segmentación del sistema educativo.

Flores (2018) manifiesta que, en el 2002, se publicó el *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores*, que conserva la intención de desarrollar competencias, línea seguida por el *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores. Nueva secundaria con planes curriculares existentes con mejoras sustanciales* (2003). Surgió una discusión acerca de si las competencias se desarrollan desde todas las áreas curriculares o solo desde algunas. El *currículo en construcción*, liderado por W. Peñaloza, sustentó que solo algunas áreas desarrollan competencias y las demás desarrollan conocimientos o vivencias valorativas.

Figura 3

Propuesta de diseño curricular básico de educación secundaria de menores



Nota: Elvis Flores Consultoría y Capacitación

Sin embargo, el año 2004, se publica el *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria*, el cual “...asume el espíritu de las nuevas orientaciones de las teorías del aprendizaje; pero, además es coherente con lo planteado en el Acuerdo Nacional de Gobernabilidad, la Ley General de Educación Nro. 28044...” (Minedu, 2004).

En este documento curricular se dejó de explicitar la incorporación de competencias, pues el currículo estaba organizado en capacidades fundamentales, capacidades de área y capacidades específicas. Como en el mismo documento lo especifica, ya que explica que se centra en el “...desarrollo pleno de sus capacidades fundamentales: pensamiento creativo, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.” (Minedu, 2004).

Esta forma de organizar el currículo solo se produjo en Educación Secundaria. En Primaria se seguía manteniendo la organización por competencias y los tres tipos de contenidos: procedimentales, conceptuales y actitudinales.

Figura 4

Diseño curricular básico de educación secundaria



Nota: Elvis Flores Consultoría y Capacitación

Paralelamente a estas experimentaciones, el 2003 se había promulgado la Ley General de Educación 28044, que dio origen a la Educación Básica Regular (EBR), con sus tres niveles educativos: Inicial, Primaria y Secundaria. Asimismo, se elaboró el *currículo de la EBR articulado* entre los tres niveles. Pues “...*Su carácter orientador le confiere la naturaleza de primer insumo para la programación de largo, mediano y corto plazo*”. (Minedu, 2004).

Contexto 2005-2008

Este lapso fue de recuperación y crecimiento económico. A partir del gobierno de Alan García (2006-2011), se aumentó la inversión en educación, con un enfoque en la modernización del sistema educativo, la mejora de la calidad y la equidad y la preparación de los estudiantes para los desafíos contemporáneos. Según Neira y Rodrich (2008) en el 2005, se aprobó el *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*, subtítulo *En inicio de articulación*, su vigencia fue desde el 2006 y, el mismo documento expresa ser, “...*de carácter nacional y contiene los aprendizajes fundamentales y básicos que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, con calidad educativa y equidad*”. (Minedu, 2005).

En diciembre de 2006, el Minedu realizó la primera Evaluación Censal de Estudiantes para recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes. El 12 de julio de 2007 se promulgó la Ley de Carrera Pública Magisterial (Ley N.º 29062), norma legislativa con que creó un nuevo sistema de acceso y ascenso para los docentes, basado en méritos y las evaluaciones periódicas, buscaba mejorar la calidad de la enseñanza, atrayendo y reteniendo a los mejores profesionales en el sector. Asimismo, se creó el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) y se implementó

el Programa de Logros de Aprendizaje (PELA), enfocado en el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los docentes para mejorar los resultados de aprendizaje.

Sin embargo, según Guerrero (2013), la sucesión interminable de modificaciones que ha sufrido el currículo escolar entre 1995 y 2005 ha carecido de sustento en evidencias y ha obedecido básicamente al criterio discrecional de las autoridades de turno. La aprobación del *DCN* el 2005 no cambió esta situación, por eso, volvió a ser objeto de modificaciones a fines del 2009; a pesar que el propio documento manifiesta lo siguiente: “*Este proceso es producto de la articulación y reajuste de los diseños curriculares que se encuentran vigentes al 2004 en Inicial y Primaria y el DCB de Secundaria...*” (Minedu, 2025)

Contexto 2009-2015

Parte de este periodo estuvo presidido por Ollanta Humala (2011-2016), cuyo gobierno se enfocó en el crecimiento económico y la implementación de políticas públicas orientadas al desarrollo social y la inclusión. En el contexto educativo, se realizaron los ajustes al *DCN* para hacerlo más pertinente y efectivo. En el 2008, Flores (2008) manifiesta que se aprobó el *Diseño Curricular Nacional* y entró en vigor el año siguiente.

En este contexto, la evaluación del desempeño docente se estableció como una herramienta central para promover la capacitación y el desarrollo profesional, aunque generó resistencias en sectores sindicales, como el SUTEP.

Se establecieron políticas y programas basados en los resultados de la ECE, se dio recursos a las escuelas con resultados más bajos, especialmente, en áreas rurales y marginales.

Durante este periodo se comenzó a introducir un enfoque basado en competencias en la Educación Básica. El currículo se reformuló para que los estudiantes no solo adquirieran conocimientos, también habilidades prácticas, cognitivas y sociales. Como lo expresa el propio el documento: “*El Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, a fin de asegurar calidad educativa y equidad*”. (Minedu, 2009).

En el currículo, se empezó a dar más importancia al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El 2014, el gobierno implementó el PRONIED para mejorar la infraestructura educativa en todo el país. Asimismo, fundamenta “...*el qué, el para qué y el cómo enseñar y aprender. Propone competencias a lo largo de cada uno de los ciclos, las cuales se logran en un proceso continuo a través del desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores debidamente articulados...*”. (Minedu, 2009). Tapia y Cueto (2017) señalan que, en el 2008, se consideró, asimismo, la equidad de género como uno de los temas transversales al DCN. En el currículo de los años próximos se continuó con la línea de transversalización del enfoque de género en la EBR y se incluyó algunos cambios convenientes.

Contexto 2016-actualidad

En el 2016, se aprobó el *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Fue elaborado durante el período del presidente Ollanta Humala Tasso y ejecutado durante el periodo de Pedro Pablo Kuczynski. Su vigencia fue a partir de 2017. Por otro lado, la Jornada Escolar Completa (JEC) inició en marzo del 2015 con 1000 instituciones educativas públicas en todas las regiones. En el 2016, se intervino en 601 instituciones educativas, y

en el 2017, con 400 instituciones más. Tapia y Cueto (2017) manifiestan que el modelo fue implementándose de manera progresiva.

En este período se elaboró un documento curricular que “...*contiene el Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica, los enfoques transversales, los conceptos clave y la progresión de los aprendizajes desde el inicio hasta el fin de la escolaridad. También presenta una organización curricular y planes de estudio por modalidad, así como orientaciones para la evaluación desde un enfoque formativo y orientaciones para la diversificación curricular, en el marco de las normas vigentes*” (Minedu, 2016).

Durante este periodo, el sistema educativo experimentó cambios importantes, influenciados por la política interna, la transformación tecnológica y las crisis globales, como la pandemia de la COVID-19. Aunque ya se habían realizado esfuerzos previos por integrar la tecnología en las aulas, la pandemia aceleró esta transición. El Minedu trabajó en la entrega de tabletas y en la mejora de infraestructura tecnológica, aunque con dificultades para cubrir todo el territorio nacional.

Los nuevos componentes estructurales del currículo eran los siguientes: “**el enfoque curricular por competencias (...)** **El Perfil de egreso**, entendido como la visión común e integral de lo que deben lograr todos los estudiantes del país al término de la Educación Básica (...) **Los estándares** de aprendizaje son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, que definen niveles de logro esperado al final de cada ciclo escolar”. (Minedu, 2016).

En resumen, entre 2016 y la actualidad, la educación en el Perú ha sido marcada por la continuidad de reformas orientadas a la calidad y evaluación docente, la acelerada

digitalización derivada de la pandemia, y una creciente preocupación por la equidad y la inclusión. No obstante, las desigualdades estructurales, especialmente la brecha digital, siguen siendo grandes desafíos para el sistema educativo peruano.

2.1.2. Los enfoques curriculares

Los enfoques curriculares son *formativos*, es decir, plantean o proponen una concepción acerca de la transformación del estudiante. El término *formar*, según la RAE, significa preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas.

Pedagógicamente, según Meirieu (2019), formar implica conducir a los estudiantes en un proceso integral para que desarrollen sus capacidades cognitivas, afectivas, éticas y sociales, en una interacción crítica y significativa con el mundo.

En el lapso curricular nacional 2000-2020, han actuado dos enfoques dominantes en la formación estudiantil: la *formación integral* y la *formación por competencias*.

Enfoque integral

El enfoque integral marcó el punto de partida en los cambios curriculares nacionales. Se focaliza en la condición multidimensional del estudiante. Lo integral significa que el estudiante pase de ser visto solamente como un *sujeto cognoscitivo* a ser percibido como un *sujeto afectivo*, abriéndose paso una formación que atiende, a la vez, las esferas conceptual y emocional. Esta junción de lo cognoscitivo y emotivo equivale, según los currículos nacionales, a una formación integral. Aún más, según Carvajal (2020), la integralidad en la educación articula conscientemente todas las dimensiones del ser humano

(cognoscitiva, emocional, corpóreo, moral, artística y espiritual), dimensiones interdependientes en el desarrollo del proceso de formativo.

Además, el enfoque integral promueve una educación que responda a las necesidades y realidades del contexto social y cultural en que viven los estudiantes. Educar desde la integralidad implica desechar la idea de seccionar al individuo, implica, más bien, aprovechar su versatilidad y complejidad para interactuar con sus pensamientos, emociones para definirlo como un ser situado en la sociedad.

El enfoque integral ha influido significativamente en el currículo educativo peruano, promueve cambios inclusivos y contextualizados. En virtud del enfoque integral, el currículo es, precisamente, multidimensional, pues sus componentes no solo abarcan los contenidos académicos, también incluye los aspectos emocionales, sociales y éticos que aporta sentido de *integralidad* a la formación del educando.

Según Barrientos (2018), el tránsito de la modernidad a la transmodernidad exige un nuevo paradigma que integre sociedad y realidad, se necesita un diseño curricular multinivel y multidimensional que responda al pluralismo epistemológico. De este modo, la integralidad también se asocia con una evaluación holística, en el sentido de no solo considerar los resultados académicos, sino también el progreso y valores en los estudiantes.

Según la Ley General de Educación N.º 28044 (2003) de Perú se busca una formación integral que articule conocimientos, habilidades y valores, permitiendo que los estudiantes se desarrollen plenamente en su contexto social y cultural. El enfoque integral, por lo tanto, tienden a fomentar la preparación de ciudadanos críticos y responsables, capaces de enfrentar los retos del mundo actual. Además, su énfasis en la contextualiza-

ción y la interdisciplinariedad permite que el aprendizaje sea más relevante y significativo, enriqueciendo la experiencia educativa y preparando a los estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades.

Enfoque por competencias

El enfoque por competencias es un modelo que busca desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias para enfrentar situaciones de la vida real, integrando conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, percibe al estudiante como un *sujeto activo*. Este enfoque no solo promueve el aprendizaje de contenidos académicos (saber), sino también el desarrollo de modos de actuación que le permitan al estudiante desempeñarse de manera efectiva en diversos contextos (hacer).

El enfoque de competencias propone desenvolver todas las capacidades de pensamiento y reflexión, también implica el desarrollo de una postura crítica ante las demandas y requerimientos del medio en que se halla el estudiante. Según Martínez y Hernández (2020), el enfoque por competencias es un sistema que asienta sus fundamentos en la idea que los estudiantes asimilen los contenidos en situaciones prácticas y entornos experimentales. De ahí que son necesarias las competencias y capacidades para moldear y transferir los saberes a distintas realidades. Por otro lado, uno de los desafíos que enfrenta este enfoque es la incorporación de la práctica y del saber hacer, además, la evaluación de los aprendizajes debe estar definida en base a los dominios o logros.

“El desarrollo de competencias plantea el desafío pedagógico de cómo enseñar para que los estudiantes aprendan a actuar de manera competente” (Minedu, 2016, p. 29). El currículo busca promover en los estudiantes competencias que les permitan enfrentar

con éxito los desafíos de la vida cotidiana y del mundo laboral, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado. Asimismo, enfatiza el objetivo de hacer un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico y centrado en el estudiante. Al integrar situaciones de la vida real, transforma el aprendizaje, aumenta la motivación y la pertinencia formativa en el contexto social. Este enfoque prepara a los jóvenes para ser ciudadanos responsables y proactivos, capaces de contribuir al desarrollo de su comunidad y del país.

Sin embargo, el enfoque por competencias se percibe, también, como una estrategia que prioriza la formación de los estudiantes como agentes laborales, orientados a cumplir con las demandas del mercado y de los grupos hegemónicos. Otras posiciones críticas, argumentan que este modo de enfocar la formación puede perpetuar un sistema educativo que, en vez de empoderar a los estudiantes, tienda a convertirlos en piezas funcionales en un engranaje económico, sin promover un verdadero desarrollo personal y ciudadano. Robles-Haros y Estévez-Nenninger (2016) dicen que este enfoque prioriza la eficiencia y productividad por sobre el desarrollo integral del estudiante, y puede llevar a la atención excesiva de la formación de habilidades técnicas.

Enfoque integral y por competencias

Si bien el currículo siempre será objeto de críticas y cuestionamientos por su variación diacrónica y la intervención de muchas voces, es, sin embargo, el resultado de un trabajo continuo y sostenido que involucra muchos enfoques, entre ellos, el integral y por competencias. En el marco de estos enfoques, el estudiante se puede definir como un sujeto activo, crítico y reflexivo, capaz de integrar conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar los desafíos de su entorno. Además, se caracteriza por su autonomía y la

capacidad de cuestionar, analizar y proponer soluciones a problemas complejos. La integración de ambos enfoques —integralidad, competencia— en el currículo educativo peruano marca un desplazamiento hacia una educación holística y pertinente.

Saravia *et al.* (2024) afirma que el vínculo entre estos dos enfoques, y otros, en el currículo, es una estrategia educativa de vanguardia que aporta una perspectiva interesante al destacar las nuevas condiciones sociales que inciden en la formación de los futuros profesionales, alinea la formación académica con las demandas del entorno laboral y social, preparando a los estudiantes de manera integral para enfrentar los retos del mundo actual.

Ambos enfoques aportan flexibilidad y adaptabilidad al proceso educativo, incitan un óptimo desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos y aplicables. Los conocimientos se ajustan de manera más ágil y oportuna a los avances tecnológicos, los cambios en las demandas laborales y los nuevos desafíos sociales. Asimismo, permiten que los discentes personalicen sus rutas de aprendizaje, exploren sus áreas de interés y desarrollen sus fortalezas individuales. Son enfoques centrados en el estudiante y aportan supuestos pedagógicos centrados en la conceptualización del educando.

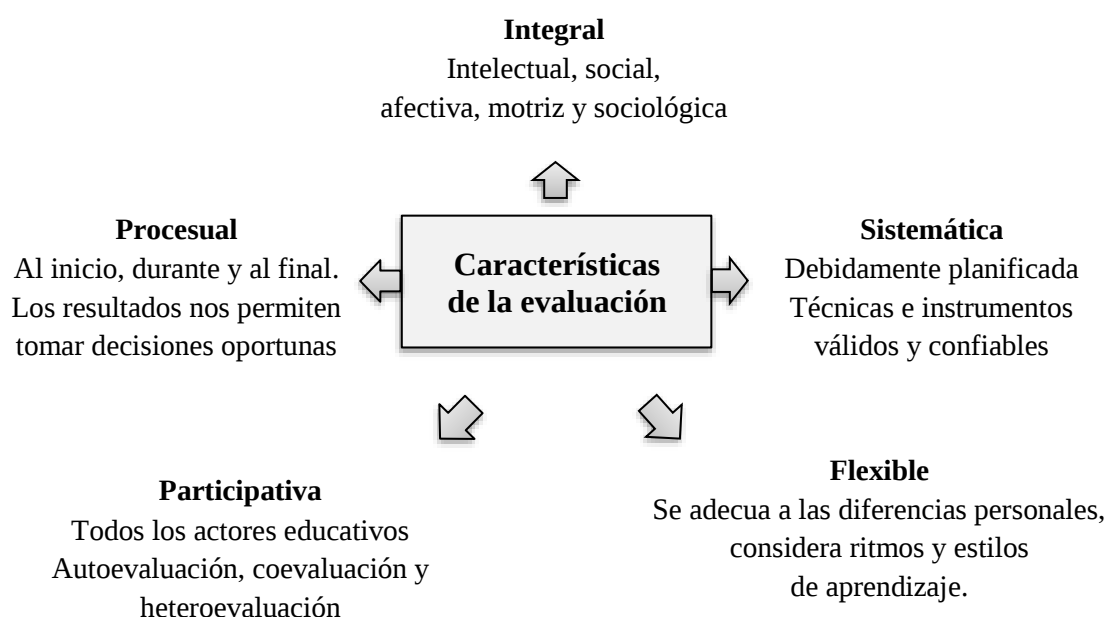
En la etapa de la llamada postpandemia, existe una interacción sincrónica y asincrónica. El currículo debe apuntar a construir un estudiante resiliente, innovador y sostenible, pasando a un segundo plano las acostumbradas prácticas de memorizar, recibir y repetir los conocimientos. La pregunta de cómo educar se ha transformado en un tema tendencial, pero innovador, pues se han venido generando diversas intervenciones pedagógicas y didácticas que han promovido una formación activa e integral. Esta constatación permite aseverar que el currículo debe estar diseñado desde y para la realidad.

2.2. Los supuestos pedagógicos de la evaluación

La evaluación, desde los enfoques referidos, se torna formativa, se define como un proceso integral, permanente y sistemático que se enfoca en la retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes, beneficiando tanto su desarrollo como la práctica pedagógica del docente (Resolución Viceministerial N°123-MINEDU, 2022, p. 8).

Figura 5

Características de la evaluación



Nota: UAI IE SAN LORENZO DE ABURRA

Guerrero (2013) asevera que no siempre se tuvo claro estos principios, pues el error en que se incidió fue confundir un sistema de evaluación pedagógica con un sistema de calificación. Entró en vigor una escala literal sin que los docentes diferencien con claridad entre dos objetos formativos: conocimientos y habilidades.

La evaluación es la base de todo proceso educativo, sin embargo, a pesar de sus múltiples definiciones, sigue vigente la pregunta ¿para qué evaluar? La respuesta es clara: se evalúa para orientar y regular el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante métodos,

conciliaciones, transformaciones y diagnósticos. Cuando la evaluación acompaña constantemente la enseñanza-aprendizaje se denomina *formativa* y se adapta a las necesidades o posibilidades del discente. Esta evaluación se opone al modo de evaluación normativa, donde los estudiantes son comparados y contrastados según el rendimiento alcanzado.

Para desarrollar las capacidades de los estudiantes, la evaluación actúa acorde con los principios del diseño curricular y con la pertinencia de indicadores que aseguren y construyan una educación integral. Respecto a interrogante ¿cómo evaluar?, Ruiz (2019) afirma que la evaluación debe ser continua e individualizada: *continua* porque es un componente inherente al proceso educativo; *individualizada* porque debe establecer metas en cada uno de los estudiantes y motivarlos a alcanzarlas.

Los supuestos pedagógicos de la evaluación son opiniones que rigen el accionar educativo. Estos son esenciales para entender cómo se aborda el PEA en diferentes contextos. En la actualidad, se enfocan en principios más inclusivos y centrados en el aprendizaje e influyen en la planificación curricular. La evaluación se alinea con la educación al centrarse en el proceso de aprendizaje en vez de solo hacerlo en los resultados finales, pues el proceso progresivo de los aprendizajes del estudiante funciona como el eje de la educación, promueve su autonomía y participación en el aprendizaje. Asimismo, se adapta a los diferentes estilos y ritmos, aspecto esencial en un entorno educativo diverso e inclusivo.

Por otro lado, la evaluación se alinea con el educando, al centrarse en el cómo aprende el estudiante y aportar retroalimentación continua, hecho que da pie a una mejora constante y un aprendizaje más profundo.

Ambos enfoques sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo, fomentando competencias como el pensamiento crítico, la autorregulación del aprendizaje y ajustes personalizados que promueven un aprendizaje más significativo.

2.2.1. Supuestos pedagógicos de la educación

En el periodo 1995-2004

Según Salazar (2019), en la educación peruana el constructivismo se manifestó de diversas maneras, por ejemplo, mediante el aprendizaje activo y las metodologías diversificadas. La implementación de metodologías constructivistas promovió el uso de estrategias como el aprendizaje cooperativo, que buscaba poco a poco involucrar a los estudiantes de manera más activa en su educación. Más adelante se dilucidaba la necesidad de “*cambiar el método constructivista*” por uno más adaptable a las realidades del aula.

Raynaudo y Peralta (2017), exponen que, inspirada en las ideas de Freire, se ve la influencia de un enfoque crítico, pues se abogaba por una educación que empodere a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio social. Enfatiza la conciencia crítica y el cuestionamiento de las estructuras de poder y desigualdad, buscaban conectar el aprendizaje con la realidad social y cultural de los estudiantes.

Esto se evidencia DCB 2004, el cual presenta “...*orientaciones para la evaluación, donde se establecen los lineamientos generales de la evaluación del aprendizaje..., la cual se planifica desde el momento mismo de la programación para que exista coherencia entre lo que se pretende lograr y lo que se evalúa al inicio, en el proceso y al término del aprendizaje*”. (Minedu, 2004).

En síntesis, en este periodo, para la evaluación, la educación es **constructivista** y **crítica**.

En el periodo 2005-2008

Arteta *et al.* (2010) expone que, en esta época, los supuestos pedagógicos en relación con la educación responden a un enfoque basado en el desarrollo de competencias, pero este se estaba implementando de manera progresiva para que la evaluación deje de ser tradicional y contenidista, para ser un instrumento que mida el desempeño integral de los estudiantes, incluyendo habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales. Es decir, se sugería una evaluación más continua y diversificada. Sin embargo, la situación mostraba que los docentes aún dependían mucho de las pruebas tradicionales para asignar calificaciones.

Siguiendo con lo evaluativo, esta se caracterizó por abrir camino a un incipiente enfoque formativo y diversificado, buscando mejorar el aprendizaje y desarrollar competencias, es decir, la evaluación no es un añadido externo o separado del currículo; sino que incluye orientaciones específicas y “...se presentan, además, algunos lineamientos para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, basada en criterios e indicadores de logro”. (Minedu, 2005). Sin embargo, enfrentó dificultades significativas, como la falta de capacitación docente, la resistencia al cambio y las limitaciones de recursos, hechos que afectaron su implementación efectiva.

Por otro lado, Neira y Rodrich (2008) expresan que, en este periodo, ya se hablaba de la retroalimentación; no obstante, a pesar de la intención de promover su ejecución continua en la práctica, muchos docentes se encontraban limitados por el tiempo y la carga laboral. Asimismo, según Arteta *et al.* (2010) la autoevaluación y la coevaluación también formaba parte del enfoque por competencias, pero en el quehacer educativo todavía no se integraban en su totalidad. No obstante, y, en conclusión, este periodo expe-

rimentó cambios positivos que redefinieron la visión del estudiante, promoviendo su participación y desarrollo integral, además de implementar métodos de evaluación más variados y formativos.

En síntesis, en este periodo, para la evaluación, la educación es un **sistema incipiente** basado en el **desarrollo de competencias**.

En el periodo 2009-2015

Rodríguez-Ledo *et al.* (2018) dicen que, en este periodo, se integró el enfoque *socioemocional* de manera transversal en todas las áreas y niveles educativos, buscando el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque se manifestó en varios principios y componentes claves, por ejemplo, mediante la promoción de la identidad personal y social, la autoestima, habilidades sociales, regulación emocional, solución de conflictos, formación en valores y participación social de los estudiantes. El currículo buscó formar estudiantes que sean capaces de convivir de manera respetuosa, responsable y solidaria, contribuyendo al bienestar individual y colectivo.

En el DCN (2009) “*confluyen y se entrecruzan dos funciones distintas: una pedagógica y otra social*” (Minedu, 2009). Por ellos, también se tomó en cuenta la dimensión sociocultural, es decir, se asumió que el contexto social influye e interfiere objetiva y subjetivamente en el estudiante. Esta interposición dio pie a un sinnúmero de procesos de enseñanza-aprendizaje que buscan que el estudiante se interrelacione con su cultura y ambiente, hecho que lo lleva a concebir el currículo como un proceso dialéctico, no mecánico, porque en su aplicación es modificado por la “cultura”.

Según este documento curricular “*la evaluación del aprendizaje es un proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible, que forma parte del proceso*

de enseñanza-aprendizaje” y cumple dos funciones: pedagógica, porque “permite observar, recoger, analizar e interpretar información relevante acerca de ... aprendizajes de los estudiantes...”, y social, porque “permite la acreditación de las capacidades de los estudiantes para el desempeño de actividades y tareas en los ámbitos local, regional, nacional o internacional” (Minedu, 2009).

Este DCN define la educación como un proceso cuya finalidad es la formación integral de la persona, se centra en la persona como agente fundamental de todo el proceso, proceso viable bajo los principios de calidad, equidad, interculturalidad, inclusión, democracia, creatividad e innovación, principios psicopedagógicos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, en este periodo, para la evaluación, la educación es un sistema **pedagógico y social** a través del enfoque **socioemocional**.

En el periodo 2016 - actualidad

Peñaloza (2000) declara que en el CNEB se concretiza el concepto de educación, en el currículo recaen los aspectos más generales y específicos del quehacer educativo gracias a la integralidad de su estructura. Por otro lado, el enfoque socioconstructivista ha influido de manera significativa en la elaboración y estructuración del currículo, promueve un aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado, así como una evaluación formativa centrada en el desarrollo de competencias.

Este currículo define a la evaluación de la siguiente manera: “...es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje”. (Minedu, 2016). Así también, no solo permite que la evaluación

tome en cuenta las competencias, que son la combinación de capacidades para resolver problemas en situaciones diversas, sino también que se utilicen los estándares de aprendizaje como referencia para valorar el nivel de desarrollo del estudiante.

Otro enfoque que destaca es el *tecnológico*, con la competencia 28, que conlleva múltiples beneficios para la educación, desde el desarrollo de habilidades digitales hasta la preparación para el futuro laboral. Esta competencia es fundamental para formar estudiantes que sean competentes en un mundo cada vez más digitalizado y complejo. Además, según Holmes *et al.* (2021) permite y obliga a los docentes a innovar y emplear la inteligencia artificial (IA) durante la evaluación, pues emplearla permite transformar el proceso evaluativo minimizando el tiempo que los docentes dedican a la corrección y gestión de evaluaciones, aumenta la accesibilidad y diversificar las formas y tiempos, retroalimenta en tiempo real y de manera personalizada a cada estudiante, permite el seguimiento del progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo, ayuda a identificar dificultades específicas en el aprendizaje, dando pie a la implementación de intervenciones más efectivas y personalizadas para apoyar a aquellos que lo necesiten.

Tapia y Cueto (2017) explican que el nuevo currículo, a diferencia del anterior, enuncia una mejor conceptualización de *competencia*, pues manifiesta que no solo es el resultado de la suma de capacidades, sino el producto de la integración de un conjunto de recursos, con un propósito delimitado y en una situación específica. Como lo expresa “Desde un enfoque formativo, se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje...” (Minedu, 2016).

Así, el *Currículo Nacional* del 2016 tiene como prioridad fortalecer la integración, como un horizonte que guíe la pedagogía en las aulas, promoviendo que los escolares

sean capaces, eficientes y coherentes. Para lograr lo anterior, propone una evaluación que contemple escenarios que impliquen poner las competencias en acción, procurando una retroalimentación descriptiva a partir de criterios claros y explícitos, utilizando instrumentos apropiados y significativos.

Por otro lado, también se pone en práctica el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que, según Zambrano *et al.* (2022), brinda múltiples beneficios en la educación, potencia al profesor y al estudiante, interviene de manera activa en el PEA, es decir, no solo mejora el aprendizaje académico de los estudiantes, sino que también fomenta habilidades críticas, autonomía, trabajo en equipo y competencias socioemocionales, preparándolos mejor para el futuro.

Actualmente, en este currículo se fortifica la idea de progresión y continuidad a través de la propuesta de competencias únicas en cada área, que se van profundizando durante toda la escolaridad. Los estándares o mapas de progreso hacen visible esta progresión al articular verticalmente los niveles de la escolaridad y orientar la definición de los desempeños esperados en cada ciclo. De esta manera, se le otorga al currículo una perspectiva de trayectoria continua y de proceso acumulativo del aprendizaje, que va desde inicial y se proyecta a la secundaria.

En el marco de la formulación de la *evaluación* como componente curricular de la escuela básica oficial peruana, acerca de la **educación** subyace un **supuesto constructivista**, asociado a la idea de *educación metodológica*, coexistente con la hegemonía del **supuesto competente**, propio de una educación estandarizada. Ambos supuestos coexisten con las vigencias de un **supuesto sociocultural** que pone atención en una *educación contextualizada* y un **supuesto proyectivo** asociado a una *educación resolutive*. Asi-

mismo, emergen los **supuestos inclusivo, emocional y tecnológico-digital**, propios, respectivamente, de una *educación igualitaria, emocional e instrumental*. Trasciende un *supuesto crítico* asociado a una *educación transformadora*. En suma, se evalúa atendiendo a una idea de educación metodológica, estandarizada, contextualizada, resolutive, instrumental, igualitaria, emocional, transformadora.

Tabla 5

En la evaluación: supuestos pedagógicos acerca de la educación

Supuestos acerca de la «educación»	En la construcción curricular de la evaluación			
	1	Supuesto constructivista	<i>Se educa con métodos activos diversificados.</i>	<i>Educación metodológica</i>
	2	Supuesto socioemocional	<i>Se educan las habilidades sociales y emocionales.</i>	<i>Educación emocional</i>
	3	Supuesto sociocultural	<i>Se educa en contexto.</i>	<i>Educación contextualizada</i>
	4	Supuesto competente	<i>Se educa para enfrentar desafíos sociales.</i>	<i>Educación estandarizada</i>
	5	Supuesto inclusivo	<i>Se educa para la equidad e igualdad.</i>	<i>Educación igualitaria</i>
	6	Supuesto tecnológico-digital	<i>Se educa para personalizar y automatizar.</i>	<i>Educación instrumental</i>
	7	Supuesto proyectivo	<i>Se educa para resolver-investigar problemas cooperativamente.</i>	<i>Educación resolutive</i>
	8	Supuesto crítico	<i>Se educa la conciencia crítica.</i>	<i>Educación transformadora</i>

2.2.2. Supuestos pedagógicos del educando

Es imperativo examinar la evaluación con respecto a su eficacia, confiabilidad, contextos, finalidad y relación con el educando. Chuquilin y Zagaceta (2017) dicen que a lo largo del tiempo se han ejecutado diversas reformas educativas y estas cambian las normas, el currículo y el sistema evaluativo. Sin embargo, estas reformas, muchas veces, no se vislumbran en la práctica porque estos cambios no siempre están sujetos a argumentos en favor de la educación, sino que obedecen a razones e intereses que los docentes no asumen como suyos. Pero esto no quiere decir que las reformas sean siempre negativas, ya que son parte de la evolución y dinamismo social, por lo tanto, se deben adoptar,

adaptar y comprender sus fundamentos estructurales, históricos y ontológicos; ya que responden a un contexto social e histórico específico.

En el periodo 1995-2004

Cueto (2007) afirma que, en esta época, los supuestos pedagógicos, con respecto al educando, respondían a un enfoque tradicionalista, en donde la evaluación tenía como base la memorización y repetición mecánica de contenidos, dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas, es decir, se medían conocimientos concretos sin tener en cuenta el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, ya por esos años, se empezaba e intentaba implementar un enfoque basado en competencias, lamentablemente la implementación no fue homogénea, pero sentó las bases de lo que sería un importante cambio a futuro.

Según Rojas (2013), en esta época se conceptualizaba al educando como un sujeto pasivo, producto de la evaluación sumativa, las clases expositivas, la memorización de contenidos, la enseñanza unidireccional y la ausencia de una idónea retroalimentación. Estas prácticas generaban altos niveles de presión, escasa o nula contextualización de los contenidos y de la evaluación, insuficiente motivación, poca preocupación por su bienestar emocional, frustración, deserción escolar y limitado pensamiento crítico. Además, era latente la formación humanista en el sentido de colocar énfasis en dimensiones sociales y éticas, además de las cognitivas. Se promovía el desarrollo de valores, la responsabilidad cívica y el respeto por la diversidad cultural.

Según Gonzales de Olarte (2007), en la década de los 90, se integró en la educación el modelo neoliberal que permitía e impulsaba la participación social, siempre y cuando no implicara mayores cambios en las relaciones de producción y el ejercicio del

poder central. La reforma incluyó la descentralización de la gestión educativa, otorgando mayor autonomía a las regiones y municipios a través de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Además, se fomentó la participación del sector privado y las alianzas público-privadas en la educación. Trapnell y Zavala (2013) exponen que desde esa época hacia adelante se han estructurado diferentes discursos que han gestado tensiones ideológicas sobre la pluriculturalidad de la educación.

Por otro lado, se implementó una iniciativa importante llamada Plan Huascarán. Villarán (2002) enuncia que tuvo un limitado impacto por la escasa infraestructura tecnológica en las escuelas, principalmente, en las zonas rurales. Incluso, la falta de electricidad e internet fueron factores comunes en la mayoría de los colegios. Además, los docentes no recibían una capacitación pertinente para emplear las tecnologías.

En el año ya se hablaba de las capacidades a desarrollar del educando, por ello el DCN 2004 manifestaba “...*las capacidades fundamentales son un referente para evaluar la calidad del sistema educativo, al finalizar el Primer y Segundo Ciclo de la Educación Secundaria y cada vez que la institución lo considere conveniente*”. (Minedu, 2004).

En conclusión, durante estos años, el estudiante era concebido como un receptor pasivo de conocimiento, sin fomentar la participación activa o el pensamiento crítico. Se priorizaba la evaluación a través de exámenes estandarizados, que medían principalmente la memorización y la repetición, en lugar de habilidades prácticas o el entendimiento profundo de los temas.

Además, la educación tendía a homogeneizar las experiencias de aprendizaje, sin tener en cuenta las diferencias individuales. El enfoque era más bien uno de “talla única”, donde todos los estudiantes debían ajustarse al mismo modelo educativo. Asimismo, el

estudiante estaba muy ligado a su capacidad para adaptarse a las exigencias del mercado laboral. Esta perspectiva promovía una visión utilitarista de la educación. Por lo tanto, los estudiantes tenían poca autonomía en su proceso de aprendizaje. Las decisiones sobre el contenido y la metodología eran mayormente tomadas por los educadores y el sistema educativo.

Todo lo anterior se refleja en la rigidez y estandarización del currículo, limitando la flexibilidad para adaptarse a las necesidades y contextos de los estudiantes. Era patente la priorización del enfoque en contenidos teórico, evaluaciones eran mayormente cuantitativas, poca interdisciplinariedad, desconexión de los contenidos en relación con la realidad social y cultural de los estudiantes y el rol del docente era predominantemente autoritario.

Si bien el documento curricular del 2004 no desarrolla en detalle funciones específicas (formativa vs sumativa), desde ese año ya empezaba a dar un giro la evaluación, pues el enfoque de planificar el proceso evaluativo desde la programación curricular y vincularla con capacidades fundamentales hace pensar que la evaluación es vista como un proceso; lo cual da pie a los documentos curriculares posteriores.

En síntesis, en este periodo, para la evaluación, el educando es un ciudadano con *derechos y potencialidades*, según el enfoque *humanista*, y un *sujeto pasivo*, según el *enfoque tradicionalista*.

En el periodo 2005-2008

La educación peruana experimentó varias mejoras y cambios significativos; sin embargo, según Casanova (2012), en la práctica aún existían rezagos de los modelos tradicionales al predominar los contenidos y la memorización en el sistema educativo, con

modelos evaluativos trasnochados que imposibilitaban la aplicación real de un currículo flexible que atienda las diferentes necesidades estudiantiles. El propio currículo lo manifestaba “...*La Ley General de Educación, señala la necesidad de ‘currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades’*”. (Minedu 2005).

Con respecto a la evaluación la define como un proceso pedagógico, mediante el cual se observa, recoge y analiza información para tomar decisiones que mejoren los procesos de aprendizaje. Se destaca que la evaluación es un acto educativo donde estudiantes y docentes aprenden de sus aciertos y errores. Este documento curricular marca un antes y un después; ya que redefine su propósito y enfoque, como ahí mismo se manifiesta, en este documento empiezan “...*los primeros cambios curriculares en el proceso de construcción del Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular (EBR), coherente con los principios y fines de la educación peruana y con los objetivos de la EBR*”. (Minedu 2025).

Durante este período, Carpio (2013) expresa que algunos enfoques contribuyeron a redefinir al estudiante. Por ejemplo, la interculturalidad, ya que se consideraba al estudiante como un individuo que trae consigo una rica herencia cultural, lo que enriquecía el proceso educativo. Como lo manifiesta textualmente “*En este esfuerzo la educación intercultural es transversal a todo el sistema educativo, al igual que la responsabilidad de considerar la educación de las personas con necesidades educativas especiales...*” (Minedu, 2025).

Gracias a esto el aprendizaje se hace más colaborativo porque los estudiantes podían compartir y aprender de sus diferentes culturas y experiencias. Además, Se hizo es-

pecial énfasis en la educación intercultural bilingüe, particularmente en áreas con poblaciones indígenas. Así también, la influencia del posmodernismo cuestionaba las narrativas y estructuras educativas tradicionales, promoviendo la diversidad, la pluralidad de perspectivas y el pensamiento crítico sobre las verdades absolutas. Al igual que el periodo anterior, a través del humanismo se valoró la educación como un medio para el desarrollo pleno de las potencialidades humanas.

En síntesis, en este periodo, para la evaluación, el educando es capaz de desarrollar el ***pensamiento crítico*** cuestionador de narrativas absolutas; así como un individuo que enriquece el proceso educativo a través de su ***herencia cultural***.

En el periodo 2009-2015

Según Cueto (2015), en este periodo el sistema educativo prosiguió evolucionando hacia un enfoque por competencias, promoviendo reformas educativas y procurando mejorar los aprendizajes de los estudiantes, pues este currículo destacaba el empleo de la evaluación formativa, cuya intención era ofrecer una retroalimentación continua a los estudiantes, es decir, se debe dar de manera constante y no solo en la parte final del proceso, permitiendo que se gesten reflexiones sobre el desempeño de los actores educativos y considerar acciones de mejora.

Con respecto al estudiante, la evaluación tenía dos funciones: *formativa*, porque “proporciona información continua que le permite al docente... regular y realimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje... De igual forma, permite al estudiante tomar conciencia sobre su aprendizaje, verificar sus logros, avances, potencialidades, así como sus dificultades y errores para controlarlos y modificarlos”; por otro lado, la función

informativa, porque *“permite que las familias y la sociedad estén informados de los resultados académicos de los estudiantes y puedan involucrarse... También permite a los estudiantes conocer mejor sus avances, logros y dificultades”*. (Minedu, 2009)

Además, afirma Rodríguez (2015), que los docentes utilizaban nuevas y diferentes estrategias como la observación, las rúbricas y los diarios de aprendizaje. Asimismo, los portafolios y los proyectos integradores como herramientas de evaluación continua. El primero permite documentar el progreso estudiantil y visualizar su desarrollo; el segundo, promueve el trabajo interdisciplinario y permite la integralidad de las competencias en la evaluación. Sin embargo, estas estrategias fueron más frecuentes en escuelas privadas y urbanas, donde había más recursos y capacitación docente.

Asimismo, se caracteriza por destacar la transversalidad de contenidos, esto permitió integrar diferentes áreas del conocimiento, facilitando que los estudiantes comprendieran la relación entre diversas disciplinas y su aplicación en la vida cotidiana. Conectó los contenidos educativos con temas sociales, culturales y ambientales, la educación se volvió más relevante y significativa, fomentando el compromiso estudiantil y su participación en la sociedad.

En resumen, el estudiante era considerado como un constructor activo de conocimiento, integral y crítico. Los logros durante este período incluyeron mejoras en la formación docente, mayor inversión en educación y promoción de la inclusión. La transversalidad de contenidos jugó un papel crucial al facilitar la conexión de saberes, el desarrollo de competencias y la relevancia social de la educación. El DCN se plantea y sustenta en una serie de principios que buscan una educación de calidad, equitativa, humanista, inclusiva, intercultural y que promueva el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos activos y participativos en la sociedad.

En síntesis, en este periodo, para la evaluación, el educando es un individuo *activo, crítico e íntegro*, es decir, que cultiva valores, aspecto éticos, sociales y emocionales.

En el periodo 2016 – actualidad

Este currículo es mucho más ontológico porque se relaciona de manera directa con los actores educativos y la práctica pedagógica, es decir, con el quehacer educativo. Se le caracteriza al docente como pedagogo; pues determina sus responsabilidades, tales como: ejecutar la planificación y el diseño curricular, cumplir con los objetivos, desarrollar los contenidos, emplear métodos, diseñar o utilizar instrumentos y aplicar la evaluación. En resumen, define al docente como un mediador.

Este currículo establece que “...*el objeto de evaluación son las competencias del Currículo Nacional, que se evalúan mediante criterios, niveles de logro, así como técnicas e instrumentos que recogen información para tomar decisiones que retroalimenten al estudiante y a los propios procesos pedagógicos...*” (Minedu, 2016). Haciendo de la evaluación un proceso permanente, formativo e integral de comunicación y reflexión sobre los aprendizajes del educando.

Romero (2017) asevera la trascendental importancia que ha tomado el proceso evaluativo en este currículo, el objetivo vigente es el de hacerla menos punitiva y hostigante, pues se debe concebir como un proceso crítico y autocrítico que propicie el perfeccionamiento del educando. Pues, según el currículo, su propósito ahora es “...*atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas... Retroalimentar permanentemente la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes*”. (Minedu, 2016).

Además, establece directrices claras, por ejemplo: promover un enfoque de evaluación formativa que busque acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del tiempo. También, sugiere el uso de diversos instrumentos de evaluación que incluyan no solo exámenes, sino también proyectos, trabajos en grupo, autoevaluaciones, entre otras metodologías que permitan obtener una visión más integral del aprendizaje del estudiante.

Asimismo, este currículo propone que la evaluación debe ser un proceso continuo y sistemático, que permita recoger información sobre el progreso del educando en diferentes momentos del año escolar y a través de estándares de aprendizaje que “*constituyen criterios precisos y comunes para comunicar no solo si se ha alcanzado el estándar, sino para señalar cuán lejos o cerca está cada estudiante de alcanzarlo*”. (Minedu, 2016).

Según lo anterior, en este periodo se define al estudiante como un constructor activo de conocimiento, integral, competente, responsable, crítico e inclusivo. Esta definición refleja un enfoque educativo que busca preparar a los estudiantes no solo académicamente, sino también para su vida en sociedad, fomentando habilidades y actitudes necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

En síntesis, en este periodo, para la evaluación, el educando es un ser *crítico* y *autocrítico* que aprende *procesualmente*.

En conjunto, por ende, en la *evaluación*, como componente curricular de la educación básica oficial peruana, acerca del **educando** permanece, al paso del tiempo, el **supuesto humanista**, que considera al estudiante como *persona* y *ciudadano* con derechos y potencialidades. Este supuesto, coexiste con la vigencia de un **supuesto intercultural**

que pone atención en el *educando diverso* en su humanidad, lenguaje y cultura. Asimismo, con presencia declarativa, hay un **supuesto posmodernista**, ligado al *educando crítico*, interpelante de narrativas dominantes. Con sentido emergente se sitúa el *educando aprendiz competente*, avalado por un **supuesto formativo** centrado en el desarrollo de competencias. En este marco de supuestos, actúa el **supuesto transversal** que defiende la formación del *educando axiológico*, cultivador de lo ético, social y emocional. Dese estos supuestos, por lo tanto, se evalúa a un educando ciudadano, diverso, crítico, competente, axiológico.

Tabla 6

En la evaluación: supuestos pedagógicos acerca del educando

En la construcción curricular de la evaluación					
Supuestos acerca del «educando»	1	Supuesto humanista	El educando humano-capacitado-cívico-ciudadano	El educando (evaluado) es un ciudadano con derechos y potencialidades.	Supuesto permanente
	2	Supuesto intercultural	El educando diverso	El educando (evaluado) es un sujeto con diversidad humana, lingüística y cultural.	Supuesto vigente
	3	Supuesto formativo	El educando aprendiz-competente	El educando (evaluado) aprende competencias procesualmente.	Supuesto emergente
	4	Supuesto transversal	El educando axiológico	El educando (evaluado) cultiva valores, aspecto éticos, sociales y emocionales.	Supuesto trascendente
	5	Supuesto posmodernista	El educando crítico	El educando (evaluado) desarrolla el pensamiento crítico cuestionador de narrativas absolutas.	Supuesto interpelante

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Los resultados de investigación tienen ideas a fines con Ortiz y Páez (2021); quienes manifiestan que es imperativo reconsiderar la concepción de evaluación, es decir, reorientar su fin, su aplicación e integrar a los estudiantes a procesos evaluativos retadores, amigables e interactivos que acompañen formación educativa. La evaluación ha evolucionado de ser una simple medición de resultados a un enfoque que aprecia el proceso de aprendizaje. La evaluación se ha transformado en una herramienta indispensable para los educadores, permitiendo el reconocimiento de áreas de mejora y la contextualización de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Esto ha llevado a un aprendizaje más personalizado y efectivo, promoviendo un ambiente educativo más inclusivo y equitativo.

Asimismo, Beriche y Medina (2021) expresa que los docentes deben tener una constante y oportuna capacitación en temas relacionados con la evaluación; puesto que, de esta manera, la emplearán de manera oportuna y eficaz durante su quehacer educativo y a lo largo de todos los niveles. La evaluación, en la actualidad, empodera a los actores educativos, fomentando su autonomía, dinamismo, veracidad y autorregulación. Los docentes al involucrar a los discentes en su propio proceso evaluativo, se les anima a reflexionar sobre su aprendizaje, establecer metas y desarrollar habilidades metacognitivas. Desde este nuevo enfoque evaluativo no solo se mejora el rendimiento académico, sino que también prepara a los estudiantes para solucionar problemas de la vida misma.

Cerda y Oliva (2015) expresa con preocupación en su investigación que la mayoría de docentes aplican la evaluación tradicional a través de un examen, privando así la capacidad exploratoria y analítica de los estudiantes, por lo que sus competencias y habilidades no son desarrolladas de manera óptima. El enfoque formativo en la evaluación,

permite al docente evaluar de manera holística, tendiendo en cuenta no solo el resultado; sino también el proceso, el desarrollo socioemocional y las competencias blandas. Este cambio es cabal y coherente con lo que significa educar en el siglo XXI, donde las habilidades interpersonales y la inteligencia emocional son tan importantes como el conocimiento académico. Al tener en cuenta todos estos aspectos, la evaluación formativa se convierte en un componente clave para el desarrollo integral del estudiante.

En resumen, la evaluación ha transformado la educación, convirtiéndola en un proceso más inclusivo, centrado en el estudiante y adaptado a las necesidades del siglo XXI. Su papel clave en el aprendizaje actual subraya la importancia de un enfoque dinámico y reflexivo en la educación.

CONCLUSIONES

Se registró sistemáticamente un corpus de documentos curriculares oficiales generados en el lapso 2000-2020. El registro sirvió de insumo para plantear una mirada horizontal del componente evaluativo y los supuestos pedagógicos subyacentes de educación y educando.

Los documentos curriculares oficiales producidos en el lapso 2000-2020 se organizaron en entradas contextuales (contextos curriculares) y conceptuales (enfoques curriculares), como marco para el ingreso en el componente evaluativo, base de acceso los supuestos pedagógicos de educación y educando.

Los supuestos pedagógicos en la organización curricular nacional de la evaluación en las dos últimas décadas (2000-2020), respecto al educando, indican que se evalúa a un educando ciudadano, diverso, crítico, competente, axiológico.

Los supuestos pedagógicos en la organización curricular nacional de la evaluación en las dos últimas décadas (2000-2020), respecto a la educación señalan que se evalúa atendiendo a una idea de educación metodológica, estandarizada, contextualizada, resolutiva, instrumental, igualitaria, emocional, transformadora.

RECOMENDACIONES

Examinar los contenidos subyacentes de educación y educando en los planteamientos evaluativos curriculares como base pertinente para la puesta en acción de las prácticas evaluativas.

Profundizar el análisis de la evaluación, así como los contextos sociales, culturales y tecnológicos que han influido en su práctica. Este análisis aporta una comprensión profunda acerca de cómo y por qué se han adoptado ciertos métodos y enfoques.

Examinar casos concretos de prácticas evaluativas en diferentes contextos y épocas, analizando sus resultados y aprendizajes, de esta manera se dispondrá de una base sólida para comprender las prácticas actuales de evaluación.

REFERENCIAS

- Arteta, N.; Benavides, M. (ed.); Etesse, M.; Guerrero, G.; Neira, P. (ed.) y Zevallos, R. (2010). *Cambio y continuidad en la escuela peruana: Una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos*. GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://core.ac.uk/download/pdf/6278073.pdf#page=18>
- Asiú, L. E.; Asiú, A. M. y Barboza, Ó. A. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(78), 134-139. Epub 02 de febrero de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100134&lng=es&tlng=es.
- Barrientos, G. P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 175-191. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.462>
- Becerra, R. (2016) *Modelo de adecuación y contextualización para superar las dificultades en la gestión de la diversificación curricular de las instituciones educativas de EBR de la red educativa “La Libertad” del distrito de San Ignacio departamento Cajamarca*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/6156>.
- Beriche, M. E. y Medina, P. (2021). La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior. *Educación*, 27(2), 201–208. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2433>
- Bertalanffy, L. (1950). An outline of general system theory. *The British Journal for the Philosophy of science*, 1(2), 134-165.
- Black, P. y William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. 10.1080/0969594X.2018.1441807
- Blogger (19 de junio de 2017). *Diseño curricular*. <https://rodriguezgomezisabel0.blogspot.com/2017/06/disenio-curricular.html>
- Carpio, H. E. M. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano: Aspectos básicos y diseño curricular. *Avances en psicología*, 21(1), 9-22.

- Carvajal, L. D. (2020). Integralidad en la educación: Una apuesta por el desarrollo humano. *Revista Praxis Educativa*, 24(3), 89-104.
- Casanova, I.; Canquiz, L.; Paredes, Í. e Inciart, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(4), 114-125. <http://hdl.handle.net/11323/5282>.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Cerda, E. y Oliva, D. (2015). Evaluación de competencias pedagógicas del docente en una institución de educación superior. *RA XIMHAI*. 11(4), pp. 31-53. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596002.pdf>
- Chuquilin J. y Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 109-134. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100109&lng=es&tlng=es
- Cobba, L. (2019) *Currículo diversificado para el área de comunicación, basado en el enfoque constructivista para desarrollar capacidades de aprender a aprender y favorecer el aprendizaje permanente en los alumnos del IV ciclo del nivel Primario de la I.E N° 11271 "Educación Siglo XXI" P. J. Luis Alberto Sánchez - Chiclayo*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/6617>.
- Corcino-Barrueta, F. E.; Chamoli-Falcon, A. W., Otalora-Martínez, C. R. y Melgarejo-Figueroa, M. D. P. (2021). El modelo sistémico de aprendizaje y enseñanza, como apoyo en la inserción laboral. *Investigación Valdizana*, 15(1), 31-40. <https://doi.org/10.33554/riv.15.1.798>
- Cruzado, J. J. (2022). Formative Assessment in Education. *Comuni@cción*, 13(2)-160. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Cueto, S. (2007). La reforma educativa en el Perú: Avances y desafíos. *Revista de Educación*, 43(1), 45-59.
- Cueto, S. (2015). Evaluación y desigualdades en el sistema educativo peruano. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3(2), 45-62.

- Díaz, H. (28 de diciembre de 2023). *PISA 2022: aportes, dudas*. Educared. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafios/pisa-2022-aportes-dudas/>.
- Estrada, G. J.; Maldonado, G. C. y Chiriboga, C. A. (2017). Currículo sistémico y el vivir bien en los profesionales de la educación. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 29-42. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/398/395>
- Fernández, D. S., De la Cruz, D. P., Banay, J. W., Alegre, J. A. y Breña, Á. M. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 418–428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.344>
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima, Perú: GRADE, Documento de Trabajo 45. <https://ideas.repec.org/p/gad/doctra/dt45.html>
- Fingermann, H. (13 de junio de 2014). Concepto de supuesto. *Deconceptos.com*. Actualizado el 7 de noviembre de 2024. <https://deconceptos.com/general/supuesto>
- Flores, E. (7 jun 2018). Las competencias y la experiencia curricular en el Perú. <https://elflores2.wixsite.com/consultor/post/las-competencias-y-la-experiencia-curricular-en-el-per%C3%BA>
- García, M. (2020). *Diseño curricular para la educación básica: una propuesta integradora*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú.
- García, M. (2022). *La evaluación en los procesos didácticos educativos y su impacto en el aprendizaje*. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 15-30. [https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V7N2\(2023\)11](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V7N2(2023)11)
- García, M. (2020). *Perspectivas contemporáneas en la práctica educativa: Un análisis de enfoques pedagógicos*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú.
- Goleman, D. (2007). *Emotional Intelligence* (10th ed.). Bantam Books.
- Gonzales, H. (2018). *Modelo de Innovación Curricular para la Planificación Sistémica en Educación Primaria*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/1649>
- Gonzales de Olarte, E. (2007). *Economía política de la era neoliberal peruana: 1990-2006*. Blogpucp.edu.pe/item 9028.

- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. <https://hdl.handle.net/20.500.12820/375>
- Guerrero, L. (2013). *Informe completo sobre la reforma curricular*. Proyecto FORGE.
- Hernández, J., Tobón, S. y Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>
- Holguín, A. (2024). *Evaluación educativa: desafíos y oportunidades pedagógicas en la era postpandemia de la Institución Educativa Luis Eduardo Arias Reinel, Barbosa, Antioquia 2024 (Tesis de posgrado)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2888/te.2888.pdf>.
- Holmes, W., Hui, Z., Miao, F. y Ronghuai, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO Publishing.
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521971>
- Jiménez, J. & Barrios, E. (2014). El enfoque curricular por competencias, realidad o utopía. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=54#:~:text=El%20enfoque%20por%20competencias%20refieren,un%20per%C3%ADodo%20hist%C3%B3rico%20social%20y>.
- Lourenço, A. A., Valente, S., Domínguez-Lara, S. y Fulano, C. (2025). Approaches and Conceptions of Teaching and Learning: Towards the School of Excellence [Enfoques y concepciones de enseñanza y aprendizaje: hacia la escuela de excelencia]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 65-89. <https://doi.org/10.14201/teri.31936>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. Recuperado en 14 de marzo de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&tlng=es
- Ley General de Educación N.º 28044 (2003). Diario Oficial El Peruano, (29 de julio de 2003).

- Martínez, R. (2022). *Evaluación de enfoques educativos en instituciones peruanas*. Tesis doctoral, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Martínez, R. (2022). *Evaluación del impacto del currículo por competencias en instituciones educativas peruanas*. Tesis doctoral, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Martínez, L. y Hernández, C. (2020). *Enfoque por competencias: qué es, y características de su modelo educativo*. *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/enfoque-competencias>.
- Masjuan, E., Elías, J. y Troiano, P. (2009). El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas. *Zona Próxima*, (25), 34-48.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Minedu (1994). *Programa curricular de articulación*. (R. M. 0796-94-ED).
- Minedu (2005). *Diseño curricular nacional: proceso de articulación*. (R. M. 0667-2005-ED). <https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricular-Nacional.pdf>
- Minedu (2008). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular*. R.M. N° 0440-2008-ED. <https://es.slideshare.net/slideshow/dcn-2009-11909818/11909818>
- Minedu (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. (R.M. N° 0281-2016-ED). <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Meirieu, P. (2019). *Educación es un riesgo*. Octaedro.
- Mellado, M. E. (2016). Análisis documental desde la perspectiva de la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cualitativa en Educación*, 4(2), 234-252.
- Mollo, M. y Medina, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*. 17(4), pp. 635-651. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/articulo/view/5235/4751>
- Monereo, C (2009). *La autenticidad de la evaluación. La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Edebé, Innova universitat.
- Montagud, N. (7 de abril de 2020) *Investigación documental: tipos y características*. *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/miscelanea/investigacion-documental>

- Montiel, R. (2020). Supuestos Pedagógicos de los docentes de la Universidad Nacional de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1857-1873. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.195
- Moreno, A. (2008). Evaluación integral para la calidad de la educación. *Magazín Aula Urbana*, (69), 2-2. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/708/693>
- Neira, P. & Rodrich, H. (2008) Cambios curriculares en la secundaria 1996-2006: opiniones de exfuncionarios y docentes de escuelas públicas. *Economía y Sociedad* 68. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1720>.
- Ortiz, J. V. y Páez, W. J. (2021). La evaluación, el currículo y las TIC en el contexto colombiano de la pandemia, en S. Sevilla-Vallejo (ed.), *Teaching and learning in the 21St Century: Towards a Convergence between Technology and Pedagogy*. (pp. 29-38). Madrid, Spain: Adaya Press.
- Peñaloza, W. (2000): *El currículum integral*. Lima, Optimice, eds.
- Peralta, Nadia; Castellaro, Mariano & Santibáñez, Cristián. (2020). El análisis de datos textuales como metodología para el abordaje de la argumentación: una investigación con estudiantes de pregrado en universidades chilenas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 209-227. Epub March 20, 2021. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a02>
- Pérez-Vargas, J. J., Mahecha-Beltrán, G. A. y cols. (2021). Hermenéutica y fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales: una perspectiva hermenéutico-crítica. Hachetetepé. *Revista científica de educación y comunicación*, (26), 1-14.
- Pérez, D. (2020). *Aplicación de enfoques curriculares en programas educativos*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Ingeniería, Lima, Perú.
- PÉREZ Serrano, Gloria, 2004 (4), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Mé-todos*, Madrid, España: La Muralla, p. 26.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122. <https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>

- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489.
- Ramos, I. N., Massip, A., Alfonso, M. y Ronda, N. (2020). The integral evaluation of the undergraduate students, expression of quality in their formation: notes and reflections. *Conrado*, 16(74), 54-63. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300054&lng=es&tlng=en.
- Resolución Viceministerial N°123-MINEDU (2022). *Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica*.
- Reyes, M. J. (2019). *El nivel educativo de la población y su influencia en el desarrollo comunitario*. Tesis de Licenciatura, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- Robles-Haros, B. I. y Estévez-Nenninger, E. H. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 507-518. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.25>
- Rodríguez, J. M. (2022). *Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la Universidad Abierta para Adultos*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Rodríguez-Ledo, C., Orejudo, S., Celma, L. y Cardoso, J. (2018). *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(46), 681-701. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241>
- Rodríguez, A. (2015). *El enfoque por competencias en la educación peruana: Logros y desafíos*. IEP.
- Rojas, N. M. (2013). Epistemología de la educación. Prolegómenos de la construcción del Currículo Regional Junín en el marco curricular nacional: Virtudes y miserias de los actores educativos. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 27-35. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.56>
- Romero, J. V. M. (2017). *Concepción de currículo*. Lima, Optimice, eds.
- Ruiz, J. (2019). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Editorial Universitat.

- Salazar, C. (2019). *El enfoque constructivista y su influencia en la educación peruana*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/6155>
- Sánchez, L. (2023). *Desarrollo curricular y prácticas docentes en contextos rurales del Perú*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Saravia Domínguez, H., Saavedra, P., Felices, L. M., Campos, M. M. y Janampa, J. R. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la Educación Superior: una revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción*, 15(1), 92-104. Epub 03 de noviembre de 2023. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995>
- Satriano, C. R., & Moscoloni, N. (2000). Importancia del Análisis Textual como Herramienta para el Análisis del Discurso. Aplicación en una investigación acerca de los abandonos del tratamiento en pacientes drogadependientes. *Cinta de Moebio*, (9), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100905>.
- Taba, H. (1962). *Currículo: un enfoque moderno*. Troquel.
- Tapia, J. & Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. <https://hdl.handle.net/20.500.12820/397>
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación auténtica y por competencias en la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, J., Chávez, H. y Albornoz, V. C. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
- Trapnell, L. y Zavala, V (2013). Dilemas educativos ante la diversidad, siglo XX-XXI. *Historia del pensamiento educativo peruano* (vol. 14), Derrama Magisterial.
- Stewart, L. (s.f.). *Análisis Cualitativo | Definición, Pasos y Ejemplos*. ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/research-hub/analisis-cualitativo>.
- UAI IE San Lorenzo de Aburra (s. f.). *Evaluación integral*. <https://uai-iesla8.web-node.es/evaluacion-integral/>
- UNESCO (2001). *Conferencia Internacional de la Educación en la 46ª reunión*. Ginebra.
- UNESCO (1997). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*.

- Valero, F. M. (2017). La evaluación formativa desde el enfoque por competencias de educación básica. *Educando para educar* (32), 41–50. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/5>
- Vargas, H. (2023). *Desarrollo de enfoques curriculares en la educación básica regular*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle], Lima.
- Villarán, F. (2002). *El impacto de las TIC en la educación: un análisis del Plan Huascharán*. Lima: Foro Educativo.
- Zambrano, M. A., Hernández, A. y Mendoza, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. Epub 10 de febrero de 2022. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172&lng=es&tlng=es.
- Zambrano, J. y Mendoza, C. (2021). Evaluación formativa y formación integral de los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 7-30. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.001>
- Zapana, E. M. (2021). El desarrollo de competencias comunicativas en el marco del modelo educativo peruano. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 189–194. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.019>

Anexo A: Matriz de consistencia

Título de investigación

«Supuestos pedagógicos de la evaluación en los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020)»

Autoras

Marisol Fustamante Vasquez y Milagros Macedo Cieza

[Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque]

Problema	Idea que defender	Objetivos	Diseño teórico	Diseño metodológico
Síntesis de la situación problemática Un componente formativo de los currículos nacionales es la evaluación, asumida como elemento invariante que valora y verifica el logro de los aprendizajes. Observada en su realización práctica, la evaluación conlleva un sistema de brechas: (a) no se corresponden la evaluación curricularmente declarada y la evaluación didácticamente ejecutada; (b) los estudiantes y docentes, en sus roles de actores educativos, viven y perciben de modo distinto la experiencia evaluativa; (c) la construcción curricular de la evaluación ha pasado por un proceso de variación en su concepción y organización, sin que ambas dimensiones hayan logrado debidamente articularse en las acciones formativas reales. Las causas de estas brechas se expresan en la escasa fuerza que aún tiene la evaluación como práctica educativa: es un componente declarado, pero no interiorizado y mucho menos efectivizado en sus roles formativos. Una consecuencia es el hecho que, en la práctica, la evaluación aún no logra posicionarse debidamente en el rol curricular asignado. Ante esta situación evaluativa, resulta pertinente indagar el tránsito curricular de la evaluación en la educación básica, en el periodo 2000-2020, para identificar sobre qué supuestos pedagógicos de la educación y el educando se han construido dichas versiones curriculares oficiales. Conocer y analizar estos documentos es esencial para dilucidar y comprender su desarrollo y avances en las perspectivas de la denominada calidad educativa. El análisis permite no solamente exteriorizar las necesidades y prioridades sociales en diferentes momentos históricos, sino también facilita identificar las influencias ejercidas por diversas corrientes pedagógicas y filosóficas que han moldeado la educación peruana. Por lo tanto, es pertinente efectuar el análisis y comprensión curricular para determinar los supuestos pedagógicos que subyacen en las reformas habidas en el discurrir curricular evaluativo del sistema educativo peruano	Idea que defender La evaluación es un componente formativo de los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020) y, por ende, en ella subyacen supuestos pedagógicos acerca de la educación y el educando.	General Sistematizar los supuestos pedagógicos que subyacen en la evaluación como componente formativo de los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020).	Antecedentes De Ortiz y Páez (2021). <i>La evaluación, el currículo y las TIC en el contexto colombiano de la pandemia</i> . Cerda y Oliva (2015). <i>Evaluación de competencias pedagógicas del docente en una institución de educación superior</i> . Beriche y Medina (2021). <i>La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior</i> . Mollo y Medina (2020). <i>La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia</i> . Cobba (2019). <i>Currículo diversificado para el área de comunicación, basado en el enfoque constructivista para desarrollar capacidades de aprender a aprender y favorecer el aprendizaje permanente en los alumnos del IV ciclo del nivel Primario de la I.E.N.° 11271 "Educación Siglo XXI" P.J Luis Alberto Sánchez - Chiclayo</i> . Becerra (2016). <i>Modelo de adecuación y contextualización para superar las dificultades en la gestión de la diversificación curricular de las instituciones educativas de EBR de la red educativa "la libertad" del distrito de san Ignacio departamento Cajamarca</i> .	Paradigma y enfoque Interpretativo y cualitativo.
	Categorías Supuestos pedagógicos de la evaluación en los planes curriculares de la educación básica Los supuestos pedagógicos de la evaluación refieren las concepciones e ideas subyacentes acerca de la finalidad, naturaleza, contexto y proceso de la evaluación en el currículo (Montiel, 2020), en este caso, en el currículo de la educación básica, aquella que sienta las bases del desarrollo educativo de una persona.	Específicos (a) <i>Registrar</i> los documentos curriculares oficiales en el lapso 2000-2020 (b) <i>Organizar</i> los documentos curriculares oficiales en el lapso 2000-2020. (c) <i>Analizar</i> los supuestos pedagógicos respecto a la educación y al educando en la organización curricular nacional de la evaluación en las dos últimas décadas (2000-2020); (d) <i>Interpretar</i> los supuestos pedagógicos respecto a la educación en la organización curricular nacional de la evaluación en las dos últimas décadas (2000-2020)	Bases Base epistemológica La evaluación se define como un proceso sistemático y reflexivo. Según Briones (1996), la evaluación es parte del análisis del conocimiento científico. Según Rojas (2013) el currículo se define como un marco normativo y orientador que establece los aprendizajes y competencias que se espera que los estudiantes desarrollen. Base ontológica Mella (2009) la evaluación no solo se centra en los resultados académicos, sino que también considera el contexto, las interacciones y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Nava (2019) el currículo no es solo un listado de contenidos, sino un proceso dinámico que busca facilitar el desarrollo integral del estudiante, promoviendo su autonomía, creatividad y pensamiento crítico.	Método Hermenéutico
	Subcategorías Supuestos pedagógicos de la evaluación respecto al educando. Supuestos pedagógicos de la evaluación respecto a la educación.			Procedimientos Registro documental Análisis textual Interpretación textual.
				Diseño Hermenéutico-crítico
				Corpus Diseño curricular nacional Proceso de articulación (Minedu, 2005) Mapas de progreso (Minedu, 2010) Sistema Curricular/marco (Minedu, 2012) Rutas de aprendizaje (Minedu, 2013) Etapa final de ajuste curricular (Minedu, 2015) Currículo Nacional de Educación Básica Regular (Minedu, 2016).
				Técnica Análisis de contenido
				Instrumentos Panel de organización curricular de educación básica (2000-2020) Matriz de análisis de recurrencias de la evaluación
Formulación del problema ¿Qué supuestos pedagógicos subyacen en la evaluación como componente formativo de los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020)?				

Anexo B: Panel de organización curricular de educación básica (2000-2020)

Periodo	1995-2004	2005-2008	2009-2015	2016 – actualidad
Denominación	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria	Diseño Curricular Nacional (DCN)	Fortalecimiento del DCN	Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) 2016
Contexto	A fines de los años 90, se implementó una reforma educativa que sentó las bases para los cambios curriculares en los años siguientes. Durante las décadas anteriores, el sistema educativo peruano enfrentaba serios problemas, incluyendo baja calidad educativa, infraestructura deficiente, y altos niveles de deserción escolar. La reforma se enmarcó en el contexto de políticas neoliberales heredadas y adoptadas por el anterior gobierno de Alberto Fujimori, luego llegó el gobierno de transición (2000-2001) y el inicio del gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006). Se percibió la necesidad de implementar el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) en el año 1995, buscaba orientar la profesión docente. Empezó por la educación inicial, primer y segundo grado de primaria y, posteriormente, se amplió a los demás grados educativos. Este programa terminó a mediados del año 2001. En el 2001 se implementó el Plan Huascarán y fue una iniciativa pionera para incorporar las TIC en la educación peruana. El objetivo era dotar a las escuelas de computadoras y acceso a internet, con el fin de modernizar la enseñanza y reducir la brecha digital. Perú participó por primera vez en la prueba PISA en 2001. Los resultados mostraron que el país estaba en los últimos lugares en comprensión lectora, matemáticas y ciencias.	Se dio en un contexto de recuperación y crecimiento económico. A partir del gobierno de Alan García (2006-2011) se aumentó la inversión en educación, con un enfoque en la modernización del sistema educativo, la mejora de la calidad y la equidad y la preparación de los estudiantes para los desafíos contemporáneos. Se aprobó en 2005 y su vigencia fue desde el 2006. En diciembre de 2006, el Minedu realizó la primera Evaluación Censal de Estudiantes para recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes. Ley de Carrera Pública Magisterial (Ley N.º 29062): Promulgada el 12 de julio de 2007, esta ley creó un nuevo sistema de acceso y ascenso para los docentes, basado en méritos y evaluaciones periódicas. Buscaba mejorar la calidad de la enseñanza, atrayendo y reteniendo a los mejores profesionales en el sector. Se creó el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP). Se implementó el Programa de Logros de Aprendizaje (PELA), enfocado en fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes para mejorar los resultados de aprendizaje.	Se realizaron ajustes al DCN para hacerlo más pertinente y efectivo. Durante este período, el presidente era Ollanta Humala (2011-2016). Su gobierno se caracterizó por un enfoque en el crecimiento económico y la implementación de políticas públicas orientadas al desarrollo social y la inclusión. Se aprobó en 2008 y su vigencia fue desde el 2009. Evaluación de docentes: La evaluación del desempeño docente se volvió una herramienta central para promover la capacitación y el desarrollo profesional, aunque generó resistencias en sectores sindicales, como el SUTEP. Uso de los resultados: Se establecieron políticas y programas basados en los resultados de la ECE, dirigiendo recursos a las escuelas con los resultados más bajos, especialmente en áreas rurales y marginales. Durante este periodo se comenzó a introducir un enfoque basado en competencias en la educación básica. El currículo se reformuló para que los estudiantes no solo adquirieran conocimientos, sino también habilidades prácticas, cognitivas, y sociales. Se empezó a dar más importancia al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el currículo. En el 2014, el gobierno implementó el PRONIED para mejorar la infraestructura educativa en todo el país.	Se publicó el 2016. Fue elaborado durante el período del presidente Ollanta Humala Tasso y ejecutado durante el periodo de Pedro Pablo Kuczynski. Su vigencia fue a partir de 2017. La Jornada Escolar Completa (JEC) inició en marzo del 2015 con 1,000 instituciones educativas públicas en todas las regiones, en el 2016 se intervino en 601 IIEE y en el 2017 con 400 más, implementándose el modelo de forma progresiva. Durante este periodo, el sistema educativo experimentó cambios importantes, influenciados tanto por la política interna como por la transformación tecnológica y las crisis globales, como la pandemia de COVID-19. Aunque ya se habían hecho esfuerzos previos por integrar la tecnología en las aulas, la pandemia aceleró esta transición. El Minedu trabajó en la entrega de tabletas y en la mejora de infraestructura tecnológica, aunque con dificultades para cubrir todo el territorio nacional. En resumen, entre 2016 y la actualidad, la educación en el Perú ha sido marcada por la continuidad de reformas orientadas a la calidad y evaluación docente, la acelerada digitalización derivada de la pandemia, y una creciente preocupación por la equidad y la inclusión. No obstante, las desigualdades estructurales, especialmente la brecha digital, siguen siendo grandes desafíos para el sistema educativo peruano.
Enfoque	Integralidad Enfocado en la formación integral de los estudiantes. Con énfasis en áreas como Comunicación, Matemática y Ciencias Sociales.	Competencia Enfocada en la formación de competencias, capacidades, conocimientos y actitudes, como ejes del aprendizaje. Promovió la educación intercultural bilingüe y la inclusión de valores democráticos y ciudadanos.	Competencia Énfasis en las competencias fundamentales y habilidades para el siglo XXI. Se introdujeron programas para mejorar la calidad de la enseñanza de Matemática y Comunicación.	Integralidad y competencia Con enfoque integral y por competencias, articula aprendizajes desde la educación inicial hasta la educación secundaria.
Fuente	https://www.minedu.gob.pe/normatividad/plan_institucional/poa00/plan_institucional2000.pdf https://www.minedu.gob.pe/normatividad/plan_institucional/poa01/plan_institucional2001.pdf https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DCBasicoSecundaria2004.pdf	https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf	https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf	https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551

Anexo C: Matriz de análisis de recurrencia de la evaluación

Currículo		Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria	Diseño Curricular Nacional (DCN)	Fortalecimiento del DCN	Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) 2016
Enfoque de evaluación	Supuestos pedagógicos de la evaluación respecto al educando	Tradicionalista La evaluación tenía como base la memorización y repetición mecánica de contenidos, dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas. Humanista La reforma puso énfasis en la formación integral de los estudiantes, considerando dimensiones sociales y éticas, además de las cognitivas. Se promovía el desarrollo de valores, la responsabilidad cívica y el respeto por la diversidad cultural. Neoliberal La reforma incluyó la descentralización de la gestión educativa, otorgando mayor autonomía a las regiones y municipios a través de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Además, se fomentó la participación del sector privado y las alianzas público-privadas en la educación.	Humanista Al igual que la anterior, valora la educación como un medio para el desarrollo pleno de las potencialidades humanas. Intercultural Se hizo especial énfasis en la educación intercultural bilingüe, particularmente en áreas con poblaciones indígenas. Posmodernista Cuestiona las narrativas y estructuras educativas tradicionales, promoviendo la diversidad, la pluralidad de perspectivas y el pensamiento crítico sobre las verdades absolutas.	Humanista El currículo incluyó la educación en valores, la promoción de la ciudadanía y el respeto por los derechos humanos. Intercultural Considera la diversidad humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias consideradas en los tres niveles educativos y en las diferentes áreas curriculares. Transversal son principios o valores que se integran en todas las áreas y niveles del currículo, con el objetivo de promover una formación integral y holística de los estudiantes. Además, trascienden el conocimiento académico y abarcan aspectos éticos, sociales y emocionales.	Humanista Al igual que la anterior, valora la educación como un medio para el desarrollo pleno de las potencialidades humanas. El currículo incluyó la educación en valores, la promoción de la ciudadanía y el respeto por los derechos humanos. Intercultural El currículo buscó respetar y valorar las lenguas y culturas originarias, asegurando que los estudiantes recibieran educación en su lengua materna y en español. Formativa El currículo, con referencia a su evaluación, se centra en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, más que en los resultados finales o en la calificación. Este enfoque tiene como objetivo principal proporcionar retroalimentación continua y constructiva que permita a los estudiantes mejorar y desarrollar sus competencias y habilidades a lo largo del proceso educativo.
	Supuestos pedagógicos de la evaluación respecto a la educación	Constructivista La reforma adoptó enfoques pedagógicos que promovían el aprendizaje activo y metodologías diversificadas. Crítica Inspirada en las ideas de Paulo Freire, esta corriente aboga por una educación que empodere a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio social. Enfatiza la conciencia crítica y el cuestionamiento de las estructuras de poder y desigualdad.	Constructivista Al igual que la anterior, el conocimiento se construye activamente por el individuo a través de la interacción con su entorno y la resolución de problemas. En lugar de recibir pasivamente información, los estudiantes son considerados agentes activos en su proceso de aprendizaje. Enfoque por competencias El currículo se diseñó para desarrollar competencias específicas en los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI.	Competencia Se reafirma el enfoque por competencias, pues se enfocó en habilidades prácticas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, y la capacidad de trabajar en equipo. Inclusión Se da énfasis al principio de la inclusión, es decir, todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o antecedentes, en el sistema educativo general. Se basa en principios de igualdad y equidad. Socioemocional Se reconoció la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral del estudiante. Las teorías de inteligencia emocional, como las propuestas por Daniel Goleman, influyeron en las prácticas educativas para incluir el desarrollo emocional y social junto con el académico. Sociocultural El contexto social influye e interfiere objetiva y subjetivamente en el estudiante.	Socioconstructivismo El aprendizaje se da a través de la interacción con otros, incluyendo pares, docentes y la comunidad. El diálogo y la colaboración son esenciales para construir conocimiento. Tecnología y aprendizaje basado en inteligencia artificial La creciente presencia de la inteligencia artificial en la educación está permitiendo nuevas formas de aprendizaje y evaluación. Esta corriente examina cómo las tecnologías emergentes pueden personalizar aún más el aprendizaje y automatizar aspectos del proceso educativo. Aprendizaje basado en proyectos (ABP) Este enfoque se centra en el aprendizaje a través de la realización de proyectos reales o simulados, fomentando habilidades críticas como la resolución de problemas, la investigación y la colaboración.

Currículo		Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria	Diseño Curricular Nacional (DCN)	Fortalecimiento del DCN	Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)
Estructura interna de evaluación	Objeto	El enfoque de evaluación considera al estudiante como un ser pasivo que debe memorizar contenidos para reproducirlos en los exámenes. Aprendizajes	El enfoque de evaluación considera al estudiante como un ser en proceso de desarrollo y aprendizaje. Se reconoce su capacidad para progresar y se le brinda apoyo según su nivel de logro. Capacidades	Este enfoque evaluativo comprende y mide el proceso integral del estudiante considerando tanto sus conocimientos, habilidades y actitudes. Buscando de esta manera alcanzar un desarrollo óptimo en su aprendizaje Competencias integrales	Según el enfoque de evaluación, se considera al estudiante como un ser integral, con potencialidades diversas, y busca su desarrollo integral a través de una evaluación formativa y una educación flexible. Competencias, actividades y valores.
	Estrategia	Clase Expositiva Memorización y Repetición Enseñanza Unidireccional	Enfatiza el proceso pedagógico de evaluación (observación y recolección de información, análisis y reflexión, emisión de juicios de valor y toma de decisiones), continuidad y sistematicidad, participación y flexibilidad.	Encuestas Análisis de las producciones de los estudiantes Pruebas específicas o técnicas pedagógicas	Resolución de problemas Proyectos integradores Análisis de casos
	Criterios	Planificación integral Evaluaciones Sumativas Integración de la evaluación al aprendizaje	Calificación de procesos de aprendizaje Calificación de resultados de aprendizaje Criterios de promoción y repitencia. Programa de recuperación pedagógica.	La metacognición La reflexión sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Autoevaluarse analizando sus ritmos, características, estilos; aceptarse y superarse Aprenden a ser y aprenden a hacer.	Considera aspectos integrales del estudiante y no solo conocimientos académicos sino también su desarrollo en torno a la sociedad en la que se desenvuelve
	Instrumentos	Guías de práctica Portafolio Pruebas escritas Observaciones en el aula	Entrevistas Observación participante Proyectos interdisciplinarios Presentaciones orales Evaluación de desempeño Pruebas escritas	Registro etnográfico y descriptivo Lista de cotejo Cuestionarios y organizadores gráficos Portafolios, informes, resúmenes, Producciones plásticas o musicales Investigaciones, interpretación de datos Exposición de un tema	Escala de estimación Evaluaciones virtuales Rúbricas
	Proceso de evaluación	Memorístico y expositivo	Integral, continuo, sistemático, participativo y flexible	Proceso inherente al proceso de enseñanza aprendizaje teniendo como finalidad reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes	Busca una retroalimentar oportuna e identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes

ASPECTOS NO RECURRENTE DE LOS CURRÍCULO NACIONAL DEL 2005 – 2016

Currículo (2000-2004)	Montero <i>et al.</i> (2005) expresa que, a mediados de la década de 1990, en el Perú las reformas educativas empiezan a centrar su atención en la problemática docente. Dicha preocupación se origina a partir de las deficiencias detectadas en la profesión, particularmente en la formación docente.
	Cuenca (2001), el modelo psicológico de los estadios de desarrollo de Piaget es un referente fuerte entre los funcionarios y especialistas del sector encargados de los procesos de desarrollo curricular.
	Rosales (2010) El DCN tiene tres características centrales marcadas por el contexto de su producción: está construido en función de logros educativos o competencias, es diversificable y articula los tres niveles de la EBR (inicial, primaria y secundaria). A diferencia de los currículos anteriores, elaborados sobre contenidos, el DCN está construido sobre logros educativos o competencias.
Currículo (2005-2008)	En el 2004: Se incorporan listados de contenidos para cada una de las áreas curriculares. Se incorporan anexos de instrucción en planificación anual y evaluación de aprendizajes
	Rosales (2010) manifiesta que el DCN debe ser entendido como el resultado momentáneo de un proceso iniciado hace más de quince años. Sus antecedentes más importantes se remontan a la década de 1990, época en que fue implementada en Latinoamérica una serie de reformas educativas, sobre todo curriculares.
	La base es la formación de capacidades en los estudiantes. Estas constituyen el eje de organización de los aprendizajes.
Currículo (2009-2015)	Existe un esfuerzo de articulación entre niveles y se incorporan los logros de aprendizaje.
	Se estructura en competencias, capacidades, conocimientos y actitudes
	Chuquilin y Zagaceta (2017) Es el corolario de un proceso técnico de revisión, actualización y mejoramiento del diseño curricular que le antecede.
	Se estructura en competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños
	Velazco (2024) manifiesta que el cambio más significativo entre el currículo del 2008 y el del 2016 es el enfoque por competencias, restándole prioridad al contenido temático.
	Una de las opiniones más compartidas por los docentes es la crítica debido a su desfase con la educación superior.
Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) 2016	Evaluación cualitativa
	Enfócate (s. f.) No sugiere un monitoreo constante y sus postulados son genéricos o incluso ambiguos.
	A diferencia del Diseño Curricular Nacional (DCN); el CNEB es más manejable para los docentes, ya que cuenta con 31 competencias, mientras que el DCN tenía 68.
	Se aplicó desde el 2017 en inicial y primaria.
	Este material educativo cuenta con 7 enfoques transversales los cuales buscan fomentar la formación integral de los estudiantes y a su vez, la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.
	Las competencias son más claras y precisas. El DCN aún se centraba en la adquisición de conocimientos. El CNEB pone énfasis en el saber usar conocimientos y demostrarlos resolviendo un problema o logrando un propósito específico en una situación determinada.
	Evaluación formativa
	Enfócate (s.f.) Hay monitoreo y evaluación de su aplicación, además las descripciones son más precisas y detalladas.
	Tapia y Cueto (2017) Los currículos anteriores, a diferencia de este, dejaban poco espacio para las adecuaciones regionales y locales.

Aspectos recurrentes de los currículos nacionales

Currículo nacional 2000 y 2006	Arteta <i>et al.</i> (2010) manifiesta que construyen y transmiten un mensaje de integración nacional, pero este no trata de eliminar las diferencias locales sino de rescatarlas.
Currículo nacional del 2006 y 2009	Para Chuquilín y Zagaceta (2017), en términos generales, la propuesta curricular del 2009 reafirma el enfoque educativo y pedagógico esbozado en la anterior.
Currículo nacional del 2009 y 2016	Según Tapia y Cueto (2017), el CNEB debe entenderse como el producto de un trabajo continuo y sostenido, cuyos antecedentes se encuentran en el 2010, año de inicio de la elaboración de los estándares de aprendizaje por parte del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa Básica (Ipeba), del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace).

[Según Neira y Rodrich (2008) durante el extenso proceso de construcción e implementación del currículo, hubo momentos de acentuado desorden. Por ejemplo, en los años 2002 y 2003 estuvieron vigentes tres estructuras curriculares. Esta época es identificada como la más crítica, puesto desde el Minedu dos equipos trabajaron en la elaboración de documentos curriculares de manera paralela y sin ninguna comunicación entre ellos].

Anexo D: Informes de validación de instrumentos

“AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA”

Chiclayo, octubre del 2025

Señor

Ángel Centurión Larrea

Presente. -

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, pedimos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendo utilizar para optar el grado de académico de licenciada en educación, por la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

Se le presentará el instrumento de investigación, el cual consta de una Matriz de consistencia, Panel de registro curricular (2000-2016) y Matriz de análisis de recurrencia, que será considerado en el trabajo de investigación titulado **“Supuestos pedagógicos de la evaluación en los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020)”**, el mismo que servirá para la obtención del grado. Por ende, solicito marcar con una X el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el formato de validación y el instrumento para su respectiva evaluación.

Agradezco anticipadamente su colaboración y estoy segura que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente



Marisol Fustamante Vásquez
Investigadora



Milagros Macedo Cieza
Investigadora

FICHA DE VALIDACIÓN

I. INFORMACION GENERAL

1.1. Nombres y apellidos del validador: Dr. Ángel Centurión Larrea

1.2. Cargo e institución donde labora: coordinador del Programa Académico de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

1.3. Autoras de la investigación: Fustamante Vasquez Marisol, Macedo Cieza Milagros

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems y marcar con una cruz dentro del recuadro (X), según la calificación que asigne a cada uno de los indicadores.

- 1. Pésimo** (si menos del 10% de la información propuesta cumple con el indicador)
2. Malo (si menos del 30% de la información propuesta cumple con el indicador)
3. Regular (si el 50% de la información propuesta cumple con el indicador)
4. Bueno (si más del 50% de la información propuesta cumple con el indicador)
5. Excelente (si más del 90% de la información propuesta cumple con el indicador)

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	4	5	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	P	M	R	B	E	
• Pertinencia	Posibilita analizar lo previsto en los objetivos de la investigación.					X	
• Coherencia	Plasma información coherente y tienen en cuenta las categorías que respaldan la investigación.					X	
• Congruencia	La información es congruente entre sí y guarda una relación consecuente y diacrónica					X	
• Suficiencia	La información plasmada es suficiente para el desarrollo de la investigación.					X	
• Objetividad	La información plasmada es objetiva, fidedigna y respaldada por autores.					X	
• Consistencia	La ha elaborado y formulado en concordancia a los fundamentos epistemológicos y ontológicos.					X	
• Organización	La elaboración tiene una organización secuencial y la información ha sido distribuida de forma lógica.					X	
• Claridad	Han sido redactados con un lenguaje inteligible, metodológico, claro y preciso.					X	
• Formato	Cuenta con un formato que permita su comprensión (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez, cohesión).					X	
• Estructura	La estructura cuenta con información estratégica con respecto al currículo y la evaluación.				X		
CONTEO TOTAL							49
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		A	B	C	D	E	Total

**Coefficiente
de validez:**

$$\frac{A + B + C + D + E}{50}$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo e indique sobre la aplicabilidad.

0.98

Intervalos	Resultados
0.00 – 0.49	Validez nula
0.50 – 0.59	Validez muy baja
0.60 – 0.69	Validez baja
0.70 – 0.79	Validez aceptable
0.80 – 0.89	Validez buena
0.90 – 1.00	Validez muy buena



.....
FIRMA DEL EXPERTO

APELLIDOS Y NOMBRES: ANGEL JOHEL CENTURION LARREA

DNI: 16789071

N° CELULAR: 999556937

CORREO INSTITUCIONAL: cjohel@gmail.com

“AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA”

Chiclayo, agosto del 2025

Señor

Celso Delgado Uriarte

Presente. -

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, pedimos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendo utilizar para optar el grado de académico de licenciada en educación, por la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

Se le presentará el instrumento de investigación, el cual consta de una Matriz de consistencia, Panel de registro curricular (2000-2016) y Matriz de análisis de recurrencia, que será considerado en el trabajo de investigación titulado **“Supuestos pedagógicos de la evaluación en los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020)”**, el mismo que servirá para la obtención del grado. Por ende, solicito marcar con una X el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el formato de validación y el instrumento para su respectiva evaluación.

Agradezco anticipadamente su colaboración y estoy segura que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente



Marisol Fustamante Vásquez
Investigadora



Milagros Macedo Cieza
Investigadora

FICHA DE VALIDACIÓN

I. INFORMACION GENERAL

1.1. Nombres y apellidos del validador: Celso Delgado Uriarte

1.2. Cargo e institución donde labora: Universidad de San Martín de Porres

1.3. Autoras de la investigación: Fustamante Vasquez Marisol, Macedo Cieza Milagros

1. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems y marcar con una cruz dentro del recuadro (X), según la calificación que asigne a cada uno de los indicadores.

1. **Pésimo** (si menos del 10% de la información propuesta cumple con el indicador)
2. **Malo** (si menos del 30% de la información propuesta cumple con el indicador)
3. **Regular** (si el 50% de la información propuesta cumple con el indicador)
4. **Bueno** (si más del 50% de la información propuesta cumple con el indicador)
5. **Excelente** (si más del 90% de la información propuesta cumple con el indicador)

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	4	5	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	P	M	R	B	E	
• Pertinencia	Posibilita analizar lo previsto en los objetivos de la investigación.				X		
• Coherencia	Plasma información coherente y tienen en cuenta las categorías que respaldan la investigación.				X		
• Congruencia	La información es congruente entre sí y guarda una relación consecuente y diacrónica				X		
• Suficiencia	La información plasmada es suficiente para el desarrollo de la investigación.				X		
• Objetividad	La información plasmada es objetiva, fidedigna y respaldada por autores.				X		
• Consistencia	La ha elaborado y formulado en concordancia a los fundamentos epistemológicos y ontológicos.				X		
• Organización	La elaboración tiene una organización secuencial y la información ha sido distribuida de forma lógica.				X		
• Claridad	Han sido redactados con un lenguaje inteligible, metodológico, claro y preciso.				X		
• Formato	Cuenta con un formato que permita su comprensión (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez, cohesión).				X		
• Estructura	La estructura cuenta con información estratégica con respecto al currículo y la evaluación.				X		
CONTEO TOTAL							40
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		A	B	C	D	E	Total

Coeficiente
de validez:

$$\frac{A + B + C + D + E}{50}$$

IV. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo e indique sobre la aplicabilidad.

0.80

Intervalos	Resultados
0.00 – 0.49	Validez nula
0.50 – 0.59	Validez muy baja
0.60 – 0.69	Validez baja
0.70 – 0.79	Validez aceptable
0.80 – 0.89	Validez buena
0.90 – 1.00	Validez muy buena



.....
FIRMA DEL EXPERTO

APELLIDOS Y NOMBRES: DELGADO URIARTE CELSO

DNI: 40380383

N° CELULAR: 985541804

CORREO INSTITUCIONAL: delgadu5@gmail.com

Chiclayo, agosto del 2025

Señor

Sandra Paola Coronado López

Presente. -

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, pedimos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendo utilizar para optar el grado de académico de licenciada en educación, por la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.

Se le presentará el instrumento de investigación, el cual consta de una Matriz de consistencia, Panel de registro curricular (2000-2016) y Matriz de análisis de recurrencia, que será considerado en el trabajo de investigación titulado **“Supuestos pedagógicos de la evaluación en los planes curriculares nacionales de educación básica (2000-2020)”**, el mismo que servirá para la obtención del grado. Por ende, solicito marcar con una X el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el formato de validación y el instrumento para su respectiva evaluación.

Agradezco anticipadamente su colaboración y estoy segura que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente



Marisol Fustamante Vásquez
Investigadora



Milagros Macedo Cieza
Investigadora

FICHA DE VALIDACIÓN

I. INFORMACION GENERAL

1.1. Nombres y apellidos del validador: **Sandra Paola Coronado López**

1.2. Cargo e institución donde labora: **Manuel Antonio Mesones Muro-Bagua**

1.3. Autoras de la investigación: **Fustamante Vasquez Marisol, Macedo Cieza Milagros**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems y marcar con una cruz dentro del recuadro (X), según la calificación que asigne a cada uno de los indicadores.

1. **Pésimo** (si menos del 10% de la información propuesta cumple con el indicador)
2. **Malo** (si menos del 30% de la información propuesta cumple con el indicador)
3. **Regular** (si el 50% de la información propuesta cumple con el indicador)
4. **Bueno** (si más del 50% de la información propuesta cumple con el indicador)
5. **Excelente** (si más del 90% de la información propuesta cumple con el indicador)

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	4	5	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	P	M	R	B	E	
• Pertinencia	Posibilita analizar lo previsto en los objetivos de la investigación.					X	
• Coherencia	Plasma información coherente y tienen en cuenta las categorías que respaldan la investigación.					X	
• Congruencia	La información es congruente entre sí y guarda una relación consecuente y diacrónica					X	
• Suficiencia	La información plasmada es suficiente para el desarrollo de la investigación.					X	
• Objetividad	La información plasmada es objetiva, fidedigna y respaldada por autores.					X	
• Consistencia	La ha elaborado y formulado en concordancia a los fundamentos epistemológicos y ontológicos.					X	
• Organización	La elaboración tiene una organización secuencial y la información ha sido distribuida de forma lógica.					X	
• Claridad	Han sido redactados con un lenguaje inteligible, metodológico, claro y preciso.					X	
• Formato	Cuenta con un formato que permita su comprensión (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez, cohesión).					X	
• Estructura	La estructura cuenta con información estratégica con respecto al currículo y la evaluación.					X	
CONTEO TOTAL							50
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		A	B	C	D	E	Total

Coeficiente
de validez:

$$\frac{A + B + C + D + E}{50}$$

V. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo e indiqué sobre la aplicabilidad.

1.00

Intervalos	Resultados
0.00 – 0.49	Validez nula
0.50 – 0.59	Validez muy baja
0.60 – 0.69	Validez baja
0.70 – 0.79	Validez aceptable
0.80 – 0.89	Validez buena
0.90 – 1.00	Validez muy buena



.....
FIRMA DEL EXPERTO

APELLIDOS Y NOMBRES: Sandra Paola Coronado López

DNI: 42402258

N° CELULAR: 942234438

CORREO INSTITUCIONAL: sandycoronadolopez@gmail.com