

# Currículo por competencias:

El autor sostiene que el currículo por competencias no se ha podido concretar en el aula, ni ha generado empatía de parte de los docentes. Hay también ausencia de liderazgo del sector educación para aplicarlo. Se trunca con ello la posibilidad de transitar de un currículo centrado en contenidos a un enfoque basado en competencias, porque el principal obstáculo para su materialización está en el sistema mismo.

## Competency-based curriculum: realities and challenges

The author argues that the competency-based curriculum has not been successfully implemented in the classroom, nor has it generated empathy among teachers. There is also a lack of leadership within the education sector to implement it. This hinders the possibility of transitioning from a content-centered curriculum to a competency-based approach, because the main obstacle to its realization lies within the system itself.

### PALABRAS CLAVE:

Currículo por competencias, Educación básica, Pensamiento crítico, Construcción del conocimiento, Revolución digital.

### KEYWORDS:

Competency-based curriculum, Basic education, Critical thinking, Construction of knowledge, Digital revolution.

---

**LUIS GUERRERO ORTIZ**

*Educador en la especialidad de Educación Inicial, magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado de Chile. Docente del Instituto para la Calidad de la Pontificia Universidad Católica del Perú.*

---

# realidades y desafíos

La crisis política en la que vive el país desde hace varios años se expresa en un constante cambio no solo de presidentes, sino también de ministros de Educación. Desde el 2016, cuando se aprueba el actual Currículo Nacional, ya vamos teniendo 18 ministros en la cartera. Este hecho tiene consecuencias prácticas. Hay reformas importantes que se dejaron sin efecto, se mediatizaron o se paralizaron por falta de presupuesto; y aquellas que a duras penas sobrevivieron —como la política curricular— fueron directamente afectadas en su sostenibilidad.

Cuando se analiza el estado de los aprendizajes reportado por la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) del 2024, hay quienes creen encontrar en el currículo las causas de las deficiencias o de los magros avances. Sin embargo, una mirada detenida de lo que está ocurriendo actualmente en las aulas nos permite llegar a una rápida conclusión: el currículo no se aplica.

Recordemos que una vez aprobado el Currículo Nacional ocurre la sucesión de presidentes; al poco tiempo, la pandemia; y después, las tensiones asociadas al retorno a la presencialidad, lo que puso en otro lado los ojos de la sociedad y, sobre todo, los del Estado. Por eso, no sorprende el reporte del Monitoreo de Prácticas Escolares efectuado a nivel nacional por el Ministerio de Educación a inicios del 2025. Allí podemos ver, por ejemplo, que un gran porcentaje de docentes pone más énfasis en aspectos como seguir la estructura de la sesión de clases (45,6 %), maximizar el tiempo asignado a la sesión (94,5 %) y manejar la conducta de sus estudiantes (56,3 %), por encima de estimular su pensamiento crítico (1 %), promover que opinen libremente y tengan capacidad de decisión sobre sus actividades de aprendizaje (0,3 %) o monitorear sus progresos y ofrecerles una retroalimentación formativa (1 %).

Si revisamos los reportes de años anteriores del mismo programa, podremos comprobar que estas cifras son más o menos las mismas. Es evidente, entonces, que todo lo que se hace en las aulas —en la gran mayoría de ellas, al menos— tiene poco o nada que ver con

el Currículo Nacional, pues el logro de competencias supone prácticas radicalmente distintas, como las que están bien descritas en las rúbricas de evaluación del desempeño docente del propio Ministerio de Educación. Podríamos explicar esta situación por las ideas previas sobre la enseñanza y el aprendizaje, según las cuales el razonamiento y la autonomía de sus estudiantes suelen ser elementos ajenos al sentido común pedagógico de no pocos docentes; pero también por los énfasis de la supervisión que reciben, pues los aspectos que las cifras destacan —estructura de la sesión, manejo del tiempo y control de la conducta— son los que se enfatizan y, a la vez, los más fáciles y rápidos de constatar y controlar. Estamos hablando, entonces, de causas más de fondo.

## UN SISTEMA QUE HA TOCADO SU TECHO

Lo que no parece ser una percepción común es que el sistema educativo contemporáneo está agotado históricamente y enfrenta una grave encrucijada. Heredero de un modelo forjado en el siglo XIX, concebido para la difusión y reproducción de conocimientos en un contexto de relativa estabilidad, se ve hoy interpelado por las dinámicas de un siglo XXI marcado por la complejidad, la incertidumbre y una sobrecarga de información sin precedentes.

La transición de una sociedad que concebía la instrucción directa y la enseñanza prescriptiva como la única forma posible de ofrecer educación, a una que demanda saber discernir críticamente la información y producir conocimiento nuevo de forma reflexiva para la resolución de los problemas que impiden el desarrollo humano, obligaría a una revisión profunda no solo de los fines y medios convencionales de la educación, sino también de su propio modelo y dinámica organizacional. Lo primero se hizo a fines del siglo XX y dio lugar a reformas curriculares en todo el mundo. Lo segundo, en cambio, sigue pendiente y explica en parte los problemas de la transición.

Ya desde hace tres décadas emergió con fuerza la necesidad de transitar desde un currículo centrado en contenidos a ser entregados y asimilados de manera acrítica, ha-



cia un enfoque basado en el desarrollo de competencias; es decir, en la capacidad de hacer uso reflexivo y ético del conocimiento para afrontar los retos del mundo real. Esta necesidad no respondía a una moda pedagógica, sino a un diagnóstico crítico sobre la efectividad y pertinencia del modelo tradicional en el nuevo contexto histórico.

David Perkins (1992) llamó “síndrome del conocimiento frágil” a un saber que solo permite superar evaluaciones formales en el paso por la escolaridad, pero que se revelaba inerte, olvidable, ingenuo y meramente ritual cuando debía enfrentar retos en la realidad. Este tipo de conocimiento, desconectado de la acción y la comprensión profunda, resultaba insuficiente para formar ciudadanas y ciudadanos capaces de navegar en la complejidad del mundo actual y resolver no solo los nuevos desafíos de la época, sino también los antiguos, como la pobreza, la inequidad y la injusticia social, que el Perú arrastra durante todo el período republicano.

El modelo educativo tradicional tiene sus raíces en el ideal pansófico de la Ilustración, cuyo máximo exponente es la *Encyclopédie* de Diderot y D’Alembert. Este monumental proyecto se basaba en la premisa de que el saber humano era vasto pero finito, susceptible de ser sistematizado, compilado y socializado. Bajo esta lógica, los sistemas educativos surgen con la misión de transmitir ese bagaje de conocimientos de una generación a la siguiente. Este ideal se ha mantenido por siglos. Incluso en pleno siglo XX, la edición de la *Enciclopedia Británica* de 1974 se propuso el mismo colosal objetivo, aunque se llegó a estimar que solo la lectura completa de sus

numerosos volúmenes supondría 22 años de dedicación exclusiva. *Leerlos*, no necesariamente *entenderlos*. Naturalmente, sin tener en cuenta que al cabo de ese período ya tendríamos a disposición un caudal aún mayor de conocimientos nuevos.

La revolución digital ha socavado los cimientos de este paradigma. La cantidad de información disponible en internet se estima en 5 millones de terabytes, de los cuales solo una ínfima fracción (0,004 %) está indexada por motores de búsqueda como Google. Más aún, la capacidad de almacenamiento del cerebro humano, estimada entre 10 y 100 terabytes según cálculos de la neurociencia, resulta muy limitada. La ilusión de poder acceder a todo el conocimiento humano se ha desvanecido en la realidad, pero pervive en las mentalidades.

En el mundo de la educación, los operadores del sistema en general no terminan de aceptar, hasta sus últimas consecuencias prácticas, que el desafío ya no reside en el acceso a la información, sino en la capacidad de navegar en ella, filtrarla, validarla y utilizarla de manera crítica y reflexiva. En este nuevo escenario, educar ya no puede ser sinónimo de informar; necesita formar sujetos capaces de construir sentido en medio de una sobrecarga de datos, más aún en la llamada *era de la posverdad*, cuando basta que las cosas parezcan válidas para que sean aceptadas sin discusión. Lo estamos viendo hoy no solo en el Perú sino a nivel global.

La superación del conocimiento frágil exige redefinir los objetivos de aprendizaje. Antoni Zabala y Laia



Arnau (2007) lo dicen bien: la presión de los estudios superiores y una concepción que valora intrínsecamente los saberes teóricos han generado una enseñanza que prioriza los conocimientos sobre su capacidad para ser aplicados. La suposición de que “quien sabe, ya sabe hacer y sabe ser” es, a la luz de la experiencia, equivocada e inaceptable, pero vigente.

## LAS COMPETENCIAS: DE QUÉ CLASE DE APRENDIZAJE HABLAMOS

Es entonces cuando el concepto de *competencia* adquiere sentido. Una competencia no es un conocimiento o una destreza aislada, sino una capacidad de actuación reflexiva y compleja sobre la realidad. Philippe Perrenoud (2004) la define, desde una perspectiva humanista, como el arte de “aprender a pensar por uno mismo para deliberar, juzgar y escoger sobre la base de las propias reflexiones”. Desde un punto de vista operativo, el Currículo Nacional (Minedu, 2016) la define como “la facultad de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito en una situación determinada” (p. 30). Esta definición implica comprender la situación, evaluar las posibilidades, identificar y analizar los recursos disponibles —conocimientos, habilidades, herramientas— y tomar decisiones para, luego, actuar en consecuencia. Esta definición nos habla, entonces, de un sujeto autónomo y pensante, consciente de sus fortalezas.

El propio Currículo Nacional (Minedu, 2016) deja en claro que la competencia no es la suma de capacidades adquiridas por separado; tampoco es la adquisi-

ción aislada de contenidos o habilidades específicas, pues saber actuar de forma competente “es usar las capacidades combinadamente y ante situaciones nuevas” (p. 29). Esto exige crear oportunidades continuas para que cada estudiante ponga a prueba la facultad de movilización e integración inteligente de las capacidades y recursos que toda competencia comprende.

El abordaje fragmentado y parcial de las competencias —lamentablemente, muy difundido— se ha constatado como una manera no tan subrepticia de regresar a la lógica de contenidos y escapar del reto que supone desarrollar habilidades de orden superior. A diferencia de la costumbre de valorar el aprendizaje en base a la calidad del trabajo final, la evidencia de una competencia se manifiesta en el terreno de la acción, es decir, en la calidad de la actuación misma antes que en el resultado.

El proceso de una acción competente puede describirse como un ciclo reflexivo y dinámico que se inicia al confrontar un problema desafiante. Este ciclo implica la comprensión del problema; el análisis de las opciones posibles para abordarlo; la selección de la alternativa más pertinente; la ejecución de la decisión adoptada; la evaluación de los resultados obtenidos; y, eventualmente, el ajuste o corrección de posibles errores para reintentarlo de otra manera hasta conseguir el objetivo.

El desarrollo de competencias supone un conjunto de atributos fundamentales —no negociables en sentido estricto— que deben estar presentes en cada experiencia protagonizada por las alumnas y los alumnos: la reflexión,

pues se trata de pensar sobre lo que se hace, antes, durante y después de la acción; la autonomía, pues se trata de tomar sus propias decisiones y asumir la responsabilidad de ellas; la normalización del error, pues es un elemento natural de todo aprendizaje profundo y no un fracaso a evitar; y la práctica, pues sin ensayo reiterado y persistente, las competencias no maduran ni progresan.

## LA SORDA PERSISTENCIA DEL CONDUCTISMO EN LA ENSEÑANZA

En este tramo empiezan a aparecer las dificultades. Las metodologías que hacen posibles las competencias siguen una lógica inductiva. A diferencia del método deductivo tradicional, que parte de datos y conceptos para llegar después a ejemplos y ejercicios específicos, el aprendizaje inductivo invierte el proceso. Comienza con un problema, un caso o una experiencia concreta, y guía a cada estudiante a través de un proceso de descubrimiento para construir el conocimiento necesario. El ciclo del aprendizaje inductivo se desarrolla típicamente en cinco fases: planteamiento del problema, investigación, análisis de hallazgos, formulación de conclusiones y empleo de lo aprendido para resolver el problema inicial o aplicarlo a nuevas situaciones.

Al construir el conocimiento a partir de experiencias concretas, cada estudiante no solo recuerda mejor los conceptos, sino que también fortalece su capacidad de observación, análisis y pensamiento crítico, facilitando la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos. El razonamiento inductivo activa una secuencia de procesos mentales complejos, que incluyen la observación, la comparación para identificar patrones, la abstracción de principios esenciales, la categorización de información, la inferencia de conclusiones y la evaluación crítica de dichas conclusiones.

Decimos que aquí empiezan a aparecer las dificultades porque la lógica deductiva de aprendizaje, la enseñanza prescriptiva y el rol docente directivo están fuertemente enraizados en la cultura escolar. No solo eso: el propio sistema lo refuerza sistemáticamente imponiendo un modelo uniforme de enseñanza a través de sesiones predefinidas con resultados reportables a cortísimo plazo.

Ese modelo representa una de las barreras pedagógicas más tenaces, pues convalida y refuerza prácticas basadas en el conductismo; particularmente, el método de Instrucción Programada desarrollado por B. F. Skinner en la primera mitad del siglo XX. Aunque no se nombre explícitamente, su lógica subyace en la práctica genera-

lizada de microsésiones de 45 minutos, minuciosamente diseñadas y dirigidas por la maestra o el maestro, e incluso con conclusiones comunes predeterminadas, que no dejan espacio a la divergencia, al razonamiento crítico ni a la creatividad. Este método se caracteriza por la descomposición de lo que es objeto de clase en pequeños pasos secuenciales, la exigencia de una respuesta acertada del alumno o la alumna en cada paso y la verificación o refuerzo inmediato de esa respuesta.

Está probado que este método es eficaz para tareas de memorización, de entrenamiento físico o para aprender procedimientos simples de manera lineal; pero resulta completamente inadecuado para desarrollar competencias complejas. La incompatibilidad fundamental entre la instrucción programada y el desarrollo de competencias se puede analizar en cinco dimensiones críticas: 1) fomenta un pensamiento convergente, no divergente; 2) el protagonismo está en quien ejerce la docencia, no en quien aprende; 3) se basa en la transmisión, no en la construcción del conocimiento; 4) no desarrolla habilidades cognitivas de orden superior, pues no fue diseñado con ese propósito; 5) la motivación es extrínseca, pues cada estudiante hace las actividades para obtener consecuencias positivas o evitar las negativas.

## LA NEGACIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

La persistencia de este tipo de metodologías no obedece solo a la inercia del sistema, un factor poderoso que ha obstaculizado reformas en diversos países. Es también el síntoma de una concepción de la docencia como oficio técnico, no como profesión ni como práctica reflexiva. Esta dicotomía, que es estructural por la forma como el sistema prescribe y controla minuciosamente el trabajo de las profesoras y los profesores, como si fueran novatos, representa una de las barreras más profundas para el cambio.

El docente-operario funciona desde una *mentalidad operativa*. Su labor se basa en la ejecución de normas, demandas y rutinas preestablecidas. Su prioridad es cumplir con el programa de enseñanza en los plazos asignados, y su responsabilidad se limita a reportar los resultados, no a garantizarlos. Esto lo lleva a preferir, además, las opciones pedagógicas más simples y expeditivas, para poder cumplir con su cronograma. Estamos describiendo un perfil coherente con un modelo de enseñanza centrado en el ejercicio de la docencia —el modelo autorreferencial con el que nacieron los sistemas en el siglo XVIII— y con metodologías inobjetablemente conductistas, como la instrucción programada.

El docente-profesional, en cambio, opera desde una *mentalidad racional*. Basa sus decisiones en una comprensión reflexiva de los principios pedagógicos y los objetivos curriculares, así como en las características de su aula. Su prioridad es lograr que sus estudiantes aprendan, asignando a cada experiencia el tiempo que sea necesario. Se responsabiliza por los aprendizajes y elige las opciones más efectivas, no necesariamente las más fáciles. Este perfil es el que requiere un modelo de enseñanza centrado en el estudiantado y el que facilita un currículo por competencias.

El tránsito hacia un enfoque por competencias exige una redefinición del rol y la autonomía profesional, creando las condiciones institucionales para que cada docente ejerza un juicio pedagógico informado y reflexivo. Si bien hay docentes sin interés en hacer su labor con seriedad o sin la preparación mínima necesaria, no se puede medir con la misma vara a todos los profesores y las profesoras del país, ni hacer de su labor profesional un simple ejercicio vigilado de escrupulosa obediencia.

## LO QUE ESTÁ EN JUEGO

El Currículo Nacional demanda a cada estudiante aprender a actuar de forma competente en el terreno personal, afrontando con sagacidad situaciones que amenazan su identidad y autoestima, que desafían su criterio ético o le afectan emocionalmente. Pero también en

el terreno social, aprendiendo a interactuar y colaborar sin hacer diferencias, a ponerse de acuerdo y a manejar desacuerdos o eventuales conflictos de manera asertiva, a debatir los problemas que nos afectan en la esfera pública y a deliberar tanto sobre sus causas como sobre sus posibles soluciones. La idea de que las competencias son aprendizajes que fueron introducidos para ser funcionales al sistema productivo y no a al desempeño como ciudadanos y ciudadanas de las generaciones más jóvenes, no tiene ningún asidero.

No obstante, como hemos querido mostrar en estas líneas, las barreras a su materialización están en el sistema mismo, que a lo largo de tres décadas no ha logrado alinear sus procesos, su organización y sus demandas a la naturaleza de estos aprendizajes, ni al tipo de desempeño profesional que necesitan exhibir las maestras y los maestros.

El costo-beneficio y la rendición de cuentas, aun a costa de la verdad, no puede ser el criterio que defina en última instancia la manera de gestionar las reformas. El desaprendizaje es un desafío que lo recorre de arriba abajo. Alguna vez se pensó que esto sería fácil y le endosamos a la reforma curricular toda la responsabilidad del cambio. Treinta años después, es hora de extraer las lecciones. Como dice Pedro Ravela, necesitamos “Poner el grueso de la energía —tiempo y dinero— en mejorar la situación y las prácticas de enseñanza de los docentes”.<sup>1</sup>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE CÁZARES, Rocío (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@s CONCYTEG*, 3 (39), 53-64. <https://n9.cl/32urr>

DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (5), 3-24. <https://tinyurl.com/4n6htb3z>

DORREGO, María Elena (2011). Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de Pedagogía*, XXXII (91), 75-97. <https://n9.cl/sqv4fh>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://n9.cl/jbfg3>

PERKINS, David (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.

PERRENOUD, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Graó.

RAVELA, Pedro (2025). *4 argumentos en contra de las reformas curriculares y 4 propuestas para la política educativa*. Blog personal. <https://n9.cl/f32ki>

VEZUB, Lea (2014). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, 46, 4-9. <https://n9.cl/solvi>

ZABALA, Antoni y Laia ARNAU (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.