

El Espejismo de la Reforma Curricular: El Enfoque por Competencias en el Perú Frente a PISA 2025

Porfirio Inca Díaz

Introducción

Desde la década de 1990, la Educación Básica Regular (EBR) en el Perú emprendió una transición estructural: migrar de un modelo memorístico y enciclopédico hacia el enfoque por competencias (Rivero, 2007). Promovido por organismos multilaterales como el Banco Mundial y la UNESCO, este paradigma buscaba formar ciudadanos capaces de “saber hacer en contexto” (UNESCO, 2021). Tras más de tres décadas de implementación articuladas en el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016), los resultados del programa PISA 2025 han vuelto a enfrentar las intenciones pedagógicas con la realidad del aula (OCDE, 2026). La brecha entre el desempeño sobresaliente del Sudeste Asiático (Singapur, Japón, China) y la constante zozobra de América Latina, Estados Unidos y varios países europeos obliga a cuestionar la viabilidad de la propuesta (OCDE, 2026). Surgen así dos interrogantes clave: ¿Falta capacidad estatal para dar viabilidad a las reformas o existe una falla de origen al aplicar en la escolaridad básica un enfoque de corte mercantil en lugar de un modelo basado en habilidades, destrezas y conocimientos disciplinares?

I. La evolución del enfoque por competencias en el Perú (1990–2026)

La adopción de las competencias en la EBR peruana se aceleró en la década de 1990 con la Estructura Curricular Básica y alcanzó su consolidación normativa con el CNEB de 2016 (MINEDU, 2016; Rivero, 2007). Esta propuesta priorizó el pensamiento crítico, la resolución de problemas en Matemática y Ciencias, y la alfabetización funcional en Lectura (MINEDU, 2016). Sin embargo, la implementación del modelo se dio sobre una infraestructura escolar precarizada, un cuerpo docente desatendido en su formación continua y profundas brechas de equidad entre las zonas urbanas y rurales (Cuenca, 2015). El currículo por competencias presupone aulas equipadas, autonomía pedagógica y recursos digitales; en la práctica peruana, terminó aplicándose de forma burocrática y procedimental, donde la prioridad del docente viró hacia el llenado de rúbricas en lugar de garantizar el aprendizaje profundo (Cuenca, 2015; Tobón, 2013).

II. Crítica epistemológica y conceptual: Competencias vs. Habilidades en la EBR

Para evaluar objetivamente esta trayectoria, es indispensable analizar la naturaleza misma del término “competencia”. Conceptualmente, el enfoque por competencias proviene del ámbito comercial, laboral y corporativo, diseñado para medir la productividad y la idoneidad frente a las exigencias del mercado de trabajo (Tobón, 2013; Zavala & Arnau, 2014). Su traslado automático a la Educación Básica Regular presenta inconsistencias pedagógicas:

1. **Confusión de etapas formativas:** La Educación Básica Regular no forma profesionales ni técnicos para un empleo inmediato; su propósito es el desarrollo integral del ser humano (Zavala & Arnau, 2014). La preparación para carreras o campos laborales específicos (y, por ende, la formación por competencias

profesionales) corresponde a la Educación Superior o Técnico-Productiva (Tobón, 2013).

2. **Sustitución de los fundamentos pedagógicos:** En la educación escolar, el eje formativo central debe ser el desarrollo paulatino de habilidades, destrezas, hábitos de pensamiento y la apropiación sólida de contenidos disciplinares base (Zavala & Arnau, 2014).
3. **Mecanización del aula:** Al forzar la evaluación de competencias complejas en niños y adolescentes, se termina simulando el “saber hacer” sin haber consolidado el “saber”, dejando al estudiante sin cimientos cognoscitivos estables (Tobón, 2013; Zavala & Arnau, 2014).

III. PISA 2025: Un diagnóstico comparativo global

Los datos de PISA 2025 reflejan una crisis generalizada en Occidente frente al dominio de los sistemas educativos orientados al rigor académico (OCDE, 2026):

- **Singapur, Japón y China (Sistemas Asiáticos):** Encabezan los puntajes en Matemática, Lectura y Ciencias (OCDE, 2026). Su éxito no estriba en un currículo centrado exclusivamente en el desempeño laboral, sino en la articulación entre el dominio conceptual estricto, una alta disciplina, un estatus social docente elevado y una cultura del esfuerzo (OCDE, 2026).
- **Europa, Estados Unidos y América del Sur:** Registraron caídas o estancamientos (OCDE, 2026). Las reformas centradas en procesos abstractos y el impacto de las distracciones tecnológicas erosionaron el rendimiento en razonamiento matemático y comprensión lectora (OCDE, 2026).
- **El caso peruano:** En PISA 2025, el Perú obtuvo 382 puntos en Matemática, 390 en Lectura y 406 en Ciencias, cifras significativamente distantes del promedio de la OCDE (463 en Matemática, 461 en Lectura y 482 en Ciencias) (OCDE, 2026). Este desempeño representó un retroceso con respecto a 2022, dejando a aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes peruanos por debajo del Nivel 2 de competencia básica en Matemática (OCDE, 2026).

IV. Factores determinantes y replanteamiento educativo

El estancamiento del sistema educativo peruano responde a factores estructurales e incoherencias de diseño:

1. **Abandono de las habilidades fundamentales:** El afán por evaluar capacidades procedimentales complejas desde edades tempranas llevó a descuidar la lectura fluida, la comprensión de textos y el dominio de operaciones matemáticas básicas (Cuenca, 2015; Zavala & Arnau, 2014).
2. **Inversión e infraestructura insuficiente:** Mientras la OCDE invierte en promedio más de US\$ 130,000 acumulados por estudiante, la inversión en la región bordea los US\$ 38,000, limitando las condiciones materiales de enseñanza (OCDE, 2026; Rivero, 2007).
3. **Importación de términos ajenos a la pedagogía escolar:** La adopción del discurso corporativo de las “competencias” eclipsó la tarea esencial de las escuelas: cultivar la curiosidad, el razonamiento y las destrezas cognitivas básicas (Tobón, 2013; UNESCO, 2021).

Conclusión

El modelo educativo de la Educación Básica Regular en el Perú requiere una reestructuración de fondo. Las competencias no deben imponerse como el eje de la educación escolar, ya que su ámbito natural es la educación superior y el mundo del trabajo (Tobón, 2013; Zavala & Arnau, 2014). Para revertir los rezagos evidenciados en las evaluaciones internacionales, la EBR peruana debe reorientarse hacia la consolidación firme de las habilidades, destrezas y conocimientos fundamentales en la infancia y adolescencia (Cuenca, 2015; OCDE, 2026). Solo sobre la base de una formación escolar sólida en el saber y el razonamiento será posible que, en la etapa superior, los estudiantes desarrollen las competencias requeridas por la sociedad y el mercado profesional.

Referencias Bibliográficas

- Cuenca, R. (Ed.). (2015). *La educación docente en el Perú: Cambios, continuidades y desafíos*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2026). *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/pisa-2025-results-vol1-en>
- Rivero, J. (2007). *Educación y exclusión en la América Latina: Reformas en tiempos de globalización*. Miño y Dávila.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª ed.). Instituto CIFE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reinventar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Zavala, A., & Arnau, L. (2014). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Graó.