

## Aprendizaje por competencias: retos y oportunidades para el desarrollo curricular dentro de las sociedades del conocimiento

### *Competency-Based Assessment: Challenges and Opportunities for Curriculum Development within Knowledge Societies*

**Recibido:** 20-05-2025

**Aprobado:** 22-01-2026

Sebastián Villalobos Rojas  
Universidad de Costa Rica  
San José, Costa Rica  
sebastian.villalobos\_r@ucr.ac.cr  
**ORCID:** 0000-0002-5951-0828

Nicole Mussio Rojas  
Universidad de Costa Rica  
San José, Costa Rica  
nicole.mussio@ucr.ac.cr  
**ORCID:** 0009-0003-3404-8694

## Resumen

La presente revisión narrativa tiene como objetivo analizar la implementación del aprendizaje por competencias en la educación superior frente a las exigencias de las sociedades del conocimiento, con el propósito de servir como insumo de apoyo y reflexión para las unidades académicas interesadas en su incorporación. La revisión responde a la pregunta: ¿cuáles son los principales retos y oportunidades de la educación por competencias en la educación superior en este contexto? Se realizó una revisión narrativa de artículos científicos y documentos técnicos recuperados de SciELO, Redalyc, Dialnet y EBSCOhost, complementada con fuentes de la UNESCO y los informes del Estado de la Educación. Se analizaron publicaciones del período 2000–2025, centradas en educación superior y formación por competencias en América Latina. Los resultados permiten contextualizar el enfoque por competencias, identificar experiencias de implementación y analizar retos y oportunidades asociados a su adopción, tales como la mejora de la formación académica y profesional, el fortalecimiento de la empleabilidad, la integración de dimensiones cognitivas, procedimentales e interpersonales y la innovación pedagógica. Finalmente, se subraya la necesidad de marcos teóricos consensuados, fortalecimiento de la formación docente y estrategias evaluativas coherentes con el modelo.

**Palabras clave:** educación; enseñanza; aprendizaje; competencia; sociedad del conocimiento; evaluación.

## Abstract

This narrative review aims to analyze the implementation of competency-based learning in higher education in light of the demands of knowledge societies, serving as a support resource and reflection tool for academic units interested in its incorporation. The review addresses the question: What are the main challenges and opportunities of competency-based education in higher education in this context? A narrative review was conducted of scientific articles and technical documents retrieved from SciELO, Redalyc, Dialnet, and EBSCOhost, complemented by UNESCO sources and State of Education reports. Publications from 2000–2025 were analyzed, focusing on higher education and competency-based training in Latin America. The results contextualize the competency-based approach, identify implementation experiences, and analyze associated challenges and opportunities, such as improving academic and professional training, strengthening employability, integrating cognitive, procedural, and interpersonal dimensions, and fostering pedagogical innovation. Finally, the need for consensual theoretical frameworks, strengthened teacher training, and evaluation strategies coherent with the model is emphasized.

**Keywords:** education; teaching; learning; competency; knowledge society; evaluation.

## Introducción

La sociedad y la educación a nivel mundial han experimentado una profunda transformación, a raíz de los cambios sociales y tecnológicos que han contribuido a las modificaciones ideológicas y la forma de vida de las personas (Obaya & Delgadillo, 2011). Ligado a los cambios y retos sociales, se plantean nuevas necesidades educativas y la búsqueda de formas de adaptar el sistema ante estos nuevos desafíos sociales, procurando armonizar e integrar las demandas del mundo actual (productividad, fuentes de trabajo y economía) con los procesos educativos (Retana, 2014).

Desde mediados del siglo XX e inicios del XXI, autores como Ruiz (como se citó en Retana, 2014) recalcan que el mundo se caracterizaba por una creciente globalización económica, mercados altamente competitivos y un vertiginoso avance tecnológico. Un contexto que exigía la adquisición de nuevas competencias profesionales y por ende la transformación de formas de aprendizaje y el fortalecimiento de los vínculos del sector productivo. Se hablaba de una sociedad de la información, moldeada a través de los cambios sociales producto de la Tercera Revolución Industrial, donde se continúa la consolidación del paradigma tecnocientífico, en el cual la ciencia y la tecnología se conciben como motores directos del desarrollo (Sánchez, 2015).

Durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX se consolidó una apuesta decidida por la productividad y la innovación tecnológica, concebidas desde una lógica lineal, acompañadas de una fuerte promoción de la inversión en Investigación y Desarrollo (I+D) (Sánchez, 2015). Se empieza, entonces, a asumir un progreso social consecuencia casi automática del avance técnico-científico. Sin embargo, más de cincuenta años después del inicio de la Tercera Revolución Industrial y con una cuarta en progreso, este supuesto se ha visto tensionado. Se podría plantear que el desafío actual ya no radica en el acceso a la información, sino en la capacidad de interpretarla, validarla y transformarla en conocimiento pertinente para promover el desarrollo social. En este escenario emergen fenómenos como la incertidumbre, la sobreinformación y la desinformación, que complejizan los procesos de desarrollo humano y educativo (Sánchez, 2015).

Cabe empezar a replantear las necesidades actuales desde las sociedades del conocimiento que, a diferencia de las sociedades de la información, centradas primordialmente en los avances tecnológicos, incorporan dimensiones sociales, éticas y políticas de mayor amplitud (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005). Estas sociedades del conocimiento se articulan en torno a la capacidad para identificar, producir, procesar, transformar, difundir y utilizar la información con el propósito de generar y aplicar conocimientos orientados al desarrollo humano. Desde esta perspectiva, se plantea una visión del conocimiento que promueve la autonomía, la pluralidad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad (UNESCO, 2005). Este cambio de enfoque no solo redefine el sentido del conocimiento, sino que también interpela de manera directa a los sistemas educativos y a sus fundamentos pedagógicos.

En este sentido, al analizar el impulso otorgado a la inversión tecnológica y al desarrollo técnico-científico, a inicios de la Tercera Revolución Industrial, se plantea, desde el ámbito académico, el interés por promover una educación orientada al desarrollo de competencias, asociada a la respuesta de demandas instrumentales y productivas. No obstante, desde una lectura crítica, cabe plantearse si resulta limitada la continuidad de este objetivo de la educación por competencias, al restringirse a criterios de productividad y empleabilidad. En el contexto de las sociedades del conocimiento, es posible considerar un replanteamiento de la educación por competencias desde una perspectiva más integral, en pro del desarrollo humano y social, en trabajo paralelo con otros enfoques pedagógicos.

Autores como Torres *et al.* (2021), han estudiado la educación por competencias en las sociedades del conocimiento, y plantean que una educación que responda solamente a los intereses del mundo globalizado y deje por aparte la formación integral de los sujetos, lleva el riesgo de una visión utilitarista del educador y el educando, sin concebir las cualidades sociales, culturales, artísticas, religiosas y axiológicas, entre otras. A su vez, hacen un llamado a evaluar la implementación del modelo de educación por competencias, tomando en cuenta que las dinámicas sociales en América Latina dificultan su aplicación sin caer en imposiciones ideológicas, culturales y políticas de los países de primer mundo.

La presente revisión narrativa tiene como propósito invitar a la reflexión crítica en torno a los principales retos y oportunidades de la educación por competencias en un contexto

marcado por la crisis en el uso de la información y la creciente necesidad de promover el desarrollo humano, el pensamiento crítico, la innovación y la capacidad de análisis. En este marco, se plantea como pregunta orientadora: ¿cuáles son algunos de los retos y oportunidades que presenta la educación por competencias en educación superior en el contexto de las sociedades del conocimiento?

El análisis inicia con el desarrollo de una aproximación conceptual destinada a establecer categorías analíticas compartidas. Posteriormente, se examinan aportes relacionados con la implementación del enfoque en la educación superior, considerando el rol de las partes involucradas. Finalmente, se integran y discuten los retos y oportunidades emergentes a partir de la literatura revisada.

## **Metodología**

Para el desarrollo de la presente revisión narrativa se recopiló información proveniente de artículos científicos indexados y documentos técnicos, consultados en las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet y EBSCOhost, utilizando las palabras clave: educación, enseñanza, aprendizaje, competencia, sociedad del conocimiento, evaluación. Asimismo, se revisaron documentos disponibles en los repositorios de la UNESCO y se integró el análisis de los tres informes más recientes del Estado de la Educación, elaborados por el Programa Estado de la Nación de Costa Rica.

La revisión abarcó publicaciones comprendidas entre los años 2000 y 2025, lo que permitió una aproximación comparativa a la evolución de la educación superior y de la formación por competencias en el contexto latinoamericano.

Los artículos fueron seleccionados mediante un proceso en dos fases: en la primera, se realizó la revisión de los resúmenes y, en la segunda, se filtraron a partir de la lectura completa de los textos. La información obtenida se organizó posteriormente en categorías temáticas vinculadas a la fundamentación conceptual de la educación por competencias, las necesidades que plantean las sociedades del conocimiento, contextualizadas en una realidad nacional, la implementación curricular y los principales retos y oportunidades asociados.

## Contextualización del aprendizaje por competencias

Si se parte de una noción estricta del término competencias, este puede entenderse como la Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (Diccionario de la lengua española [DLE], 2014). De acuerdo con Gómez (2016), el origen del concepto de competencias se remonta al pensamiento clásico, particularmente al diálogo platónico “Lisis”, donde el término griego *ikanótis* alude a la habilidad de conseguir algo, así mismo en la lengua latina existe la palabra *competens* que se refiere a ser capaz.

Existen numerosas definiciones conceptuales que diversos autores le han dado al término competencias, Lévy (como se citó en Álvarez *et al.*, 2008) unifica varias de estas definiciones y considera dos aspectos relevantes, como lo son: el poder decidir sobre algo, entendiéndose la competencia como un conjunto de acciones o decisiones que una persona puede adoptar y, como segundo atributo, el poseer un saber, refiriéndose a la forma en que una persona utiliza sus posibilidades de decisión, es decir, el modo en que las decisiones adoptadas o las acciones realizadas son *buenas*.

Partiendo de una comprensión amplia del concepto de competencia, diversos autores han optado por sistematizarlo a partir de dos nociones centrales: la funcional y la psicológica (Cuba, 2016). La noción funcional concibe las competencias en términos del desempeño eficiente de funciones laborales o educativas, evaluado con base en estándares previamente establecidos y en la correspondencia entre el desempeño observado y dichos referentes.

Por su parte, la noción psicológica concibe la competencia como una característica subyacente del individuo, asociada a la motivación, los rasgos personales y las capacidades cognitivas, las cuales no se limitan al cumplimiento de una tarea específica, sino que posibilitan un desempeño eficaz en múltiples contextos. Desde ambas concepciones, el principio de eficiencia se configura como un eje fundamental del constructo competencia, al permitir comprenderla no solo como una habilidad técnica o cognitiva, sino como capacidad compleja, situada y en interacción constante con el entorno, orientada a la adaptación y transformación de la realidad (Cuba, 2016; Gómez, 2016).

Esta centralidad de la eficiencia como criterio explicativo del desempeño humano adquiere especial relevancia en el ámbito laboral e industrial, particularmente a partir de la década de

1970, cuando estudios como los de McClelland comenzaron a cuestionar los enfoques tradicionales de selección y formación personal e introdujeron una distinción relevante entre *performance* y *quality*, al diferenciar entre la orientación al logro cuantificable y la calidad del trabajo desde una perspectiva cualitativa. McClelland sostuvo que, al identificar los niveles de necesidad de logro en las personas con mayor éxito profesional, era posible diseñar procesos de selección y formación más eficaces. Esta propuesta reforzó la idea de que el desempeño eficiente no dependía exclusivamente del conocimiento técnico, sino de un conjunto integrado de motivaciones, habilidades y disposiciones personales, sentando así las bases del enfoque por competencias desde una lógica claramente vinculada a las necesidades del sector industrial (García *et al.*, 2022; Incháustegui, 2019).

En este marco, Incháustegui (2019) recupera diversos antecedentes que explican el surgimiento del enfoque por competencias y apoyándose en Talcott Parsons y Adele Atkinson destaca sus aportes como referentes teóricos claves. En la lectura que realiza Incháustegui de Parson, se retoma el esquema para comprender las situaciones sociales a partir de variables dicotómicas, como el binomio *achievement-ascriptions*, que plantea la valoración de las personas en función de sus logros concretos más que de atributos asignados, como el estatus o el origen social. De manera complementaria, el mismo autor recoge los planteamientos de Atkinson, quien, a través de métodos estadísticos, mostró que los incentivos económicos podían incrementar la productividad cuando se asociaban directamente con resultados específicos y medibles, aportando evidencia empírica sobre la relación entre motivación y desempeño en contextos organizacionales.

Es bien aceptada la perspectiva que sitúa al modelo educativo por competencias como una respuesta directa a las necesidades del sector industrial, impulsada por las demandas del mundo laboral y las dinámicas económicas (Villa, 2020). Desde esta lógica, el enfoque se orienta a formar personas capaces de ajustarse a criterios de productividad y eficiencia previamente definidos. No obstante, esta vinculación abre el debate sobre las prioridades educativas que asume el modelo, algo que en la actualidad es fundamental revisar de manera crítica, a la luz de los retos sociales, culturales y educativos a los que se enfrenta la sociedad, y considerar si responde verdaderamente a las realidades complejas y cambiantes del entorno.

## Necesidades propias de las sociedades del conocimiento

Las sociedades del conocimiento vienen a representar una estructura social y económica en la cual el conocimiento se contempla como el principal motor de desarrollo, riqueza y crecimiento sostenible. A diferencia de los modelos industriales tradicionales que predominaron partir de la mitad del siglo XX, en este paradigma el conocimiento es el que se convierte en el productor de valor más poderoso, implicando no solamente la creación de saber, sino también su intercambio, almacenamiento y recuperación, para que esté disponible para todos los miembros de la sociedad. En consonancia con lo anterior, esta nueva concepción de la sociedad sitúa el conocimiento como un elemento constitutivo de la vida humana y de las dinámicas sociales contemporáneas (Cervelló-Royo *et al.*, 2026).

Coincidiendo con los pilares de las sociedades del conocimiento, en cuanto al requerimiento de fuerza laboral altamente calificada y con competencias digitales para transformar la información en conocimiento, donde las tecnologías de la información y la comunicación funcionan como una infraestructura crítica que fomenta la innovación y la gestión eficiente de problemas colectivos. Es importante tener en cuenta que, a diferencia de las sociedades de la información, la tecnología es solamente una herramienta subordinada a la dirección y visión de los seres humanos (Cervelló-Royo *et al.*, 2026).

Dentro del contexto nacional político y educativo, el Octavo Estado de la Educación de Costa Rica planteaba la necesidad de la innovación en la educación superior como clave para poder ampliar las oportunidades de las personas jóvenes y enfrentar con éxito los desafíos de la cuarta revolución industrial (Programa Estado de la Nación, 2021). En este marco, y en el contexto de las sociedades del conocimiento, resulta imprescindible la formación de profesionales con capacidades que trasciendan la mera inserción laboral orientada exclusivamente a la obtención de ingresos. Algo que autores como López (2008) y De Moreno (2009) dejaban claro al mencionar que se requiere, además, la adquisición, producción y distribución del conocimiento formal, junto con el desarrollo de la capacidad de innovar como elemento clave para la transformación social y productiva.

Asimismo, en el Octavo Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2021) se advertía sobre la importancia de plantear estrategias para enfrentar las nuevas necesidades sociales del país y del mundo a raíz de la pandemia del COVID-19. La pandemia acrecentó

las grandes brechas preexistentes en los resultados educativos, las cuales se relacionan con la desigualdad en la distribución de los docentes en general y de aquellos docentes con más experiencia en el campo, así como las desigualdades evidenciadas en las regiones con menores ingresos y zonas rurales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe de la Naciones Unidas [CEPAL-UNESCO], 2020).

En este marco, se reconoce que la sociedad demanda profesionalismo e innovación; no obstante, se advierte que ello solo será posible si las universidades y el sistema educativo asumen la tarea de enfrentar y reaccionar ante la denominada “ilusión de normalidad” (Programa Estado de la Nación, 2025, p.30) originada en la educación general básica y diversificada. Esta se define como la percepción de estabilidad generada por decisiones e indicadores administrativos que mantienen al estudiantado en las aulas, aunque aprendan poco, enmascarando con altos índices de aprobación el agravamiento de la crisis educativa. Este fenómeno provoca que muchos estudiantes de nuevo ingreso lleguen a las universidades con una profunda deficiencia de aprendizajes y rezagos acumulados, los cuales se transmiten de forma inercial a la educación superior (Programa Estado de la Nación, 2023; 2025).

Ante este escenario, las instituciones deben abandonar este espejismo y emprender una reforma sustantiva de sus modelos de enseñanza y evaluación, de manera que estos dejen de ser inerciales y se articulen con las capacidades reales del estudiantado y las necesidades del siglo XXI (Programa Estado de la Nación, 2023; 2025).

### **Implementación del aprendizaje por competencias**

Diversas instituciones educativas han implementado los procesos de educación basada en competencias, una tendencia enmarcada en un modelo que concibe la educación como un proceso centrado en el desarrollo de habilidades a través de funciones y tareas concretas, vinculadas a los desempeños esperados de las personas estudiantes. Una educación por competencias orientada a lo que el estudiantado es capaz de hacer o producir al término de su etapa formativa. Una evaluación enfocada en verificar si la persona estudiante logra realmente desempeñar o construir aquello que se esperaba que lograra (Obaya & Delgadillo, 2011).

Sin embargo, como ya se ha desarrollado a lo largo de la presente revisión, la implementación no es el problema, la dificultad reside en continuar reproduciendo propuestas de implementación ancladas en contextos ajenos a las realidades sociales y culturales de la época. En este sentido, retomando a Torres *et al.* (2021), una de las principales críticas que se hace al modelo es la implementación desde un excesivo enfoque economicista y la fundamentación en una ética mercantil, lo cual vuelve necesario reabrir la discusión sobre la importancia de mantener un enfoque holístico en los procesos educativos, sin perder de vista la complejidad del ser humano.

Desde esta perspectiva, la implementación del enfoque por competencias en las sociedades del conocimiento exige un cambio profundo de las prácticas educativas tradicionales, pues no implica únicamente una transformación metodológica, sino también un compromiso ético y profesional del cuerpo docente, acorde con las demandas de un conocimiento integral. Autores como Bonnefoy (2021) destacan que la enseñanza y evaluación por competencias requieren altos niveles de profesionalismo, capacidad de innovación y una actitud abierta a la transformación genuina de las concepciones sobre el aprendizaje y su evaluación. Estas características resultan especialmente pertinentes en el contexto nacional, tal como lo evidencian los más recientes Estados de la Educación, los cuales reflejan una crisis de aprendizaje sin precedentes y un llamado urgente a formas de aprendizaje que integren la resolución de problemas y el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo (Programa Estado de la Nación, 2023; 2025).

Desde una perspectiva integral y humanista, la implementación del enfoque por competencias debe analizarse, considerando sus ventajas, limitaciones y retos en el ámbito universitario. En la búsqueda de mejoras en los procesos educativos, ninguna alternativa debería descartarse sin una evaluación rigurosa y contextualizada. En este sentido, la Universidad de Costa Rica ofrece experiencias relevantes, ya que diversas unidades académicas, como la carrera de Promoción de la Salud de la Escuela de Salud Pública, la Escuela de Ingeniería Mecánica, la Escuela de Administración Pública y la Licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con Tecnologías de la Información y la Comunicación han incorporado la formación por competencias en sus planes de estudio. Estos procesos han implicado el diseño e implementación de estrategias didácticas, así como

un seguimiento continuo y ajustes progresivos orientados a garantizar su pertinencia y efectividad (Velásquez, 2011).

La literatura consultada evidencia que, en el contexto latinoamericano, existe escasa divulgación actualizada sobre experiencias de implementación del aprendizaje por competencias en educación superior lo cual restringe el análisis comparativo de logros y desafíos. Sin embargo, se debe mencionar el caso de la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH), en Tabasco, México, donde, en 2010, se reestructuraron once programas de formación profesional mediante un estudio exploratorio de enfoque cualitativo, basado en entrevistas a once académicos participantes del rediseño curricular. El análisis permitió examinar la implementación institucional del modelo desde cuatro dimensiones: profesional, intelectual, humana y social. El proceso incluyó un diagnóstico de factibilidad que se apoyaba en lineamientos de organismos internacionales y planes de desarrollo nacionales y universitarios. La experiencia sacó a relucir algunos retos de la implementación como la imposición del modelo sin directrices claras, la falta de evaluación del currículo previo, brechas entre los requerimientos del enfoque y las prácticas docentes, y la dificultad de adaptar políticas educativas de carácter universal a contextos institucionales específicos (Figueroa & García, 2017).

La experiencia de la Universidad Popular de la Chontalpa invita a una reflexión crítica sobre la implementación de la educación por competencias bajo una visión de mercado. En este proceso, se suele omitir la evaluación del contexto institucional para priorizar los intereses de organismos internacionales que impulsan la teoría del capital humano. De no integrar este análisis en el debate universitario, se corre el riesgo de desvirtuar el propósito académico, al carecer de un enfoque holístico que equilibre la formación técnica con la complejidad y la integralidad del ser humano.

Un caso similar se observa en la implementación del enfoque por competencias, aplicada al curso de Diplomática del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica, que exponen los autores Carranza y Landaverde (2020). Al igual que la experiencia de la UPHC, se identificaron retos asociados a la alineación de las estrategias pedagógicas con los principios del enfoque por competencias, evidenciando la necesidad de fortalecer dichas

estrategias para responder de manera coherente con este modelo formativo. El estudio subraya la importancia de un compromiso ético y profesional por parte del cuerpo docente, así como el reconocimiento de que se trata de un proceso complejo que requiere acompañamiento institucional para todas las personas involucradas.

En este contexto, destaca la elaboración del *Manual de Estrategias Pedagógicas basadas en competencias* (Carranza & Landaverde, 2020), un recurso pionero para la carrera de Archivística que funciona como herramienta de apoyo y consulta. Asimismo, la experiencia resalta el potencial del aprendizaje por competencias para promover no solo conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de competencias transversales como el liderazgo, la creatividad, el pensamiento crítico y el compromiso ético (Carranza & Landaverde, 2020).

Resulta fundamental, por lo tanto, destacar la importancia de que el profesorado y las personas detrás de la propuesta, desarrollo e implementación de un programa por competencias no permanezcan ancladas a un enfoque exclusivamente productivo y orientado a la formación de mano de obra en el desarrollo por competencias y apuesten por salvaguardar los intereses de una educación de calidad. La educación de calidad, como lo señala la UNESCO en la declaración de Incheon y Marco de Acción Educación 2030 para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible, promueve el desarrollo de competencias, valores y actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y satisfactorias, tomar decisiones informadas y enfrentar los desafíos locales y globales a través de la educación centrada en el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2016). Por lo tanto, al educar en competencias, se puede hablar desde un enfoque en el cual se deben tener en cuenta tanto los aspectos técnicos, metodológicos e instrumentales como los aspectos humanistas.

Del mismo modo, es importante destacar que la educación basada en competencias constituye un marco teórico significativo para comprender los procesos de aprendizaje, ya que involucra de forma activa tanto al estudiantado como al profesorado en dinámicas formativas contextualizadas, que responden a realidades cambiantes y a las demandas emergentes de distintos entornos sociales y culturales.

Su aplicación correría un riesgo si se sustentara solamente en la preparación para el mercado laboral, sin orientarse hacia una educación integral y de calidad que fomente no solo el

desarrollo de competencias técnicas, sino también de valores, actitudes y habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo dinámico y globalizado. Como afirman Lizitza y Sheepshanks (2020), estas competencias constituyen un elemento esencial de la formación universitaria, que ahora incorpora un conjunto diverso de capacidades orientadas a la formación del estudiante como ser humano y como profesional, siendo esperable, además, que el estudiantado posea habilidades prácticas y destrezas que faciliten su integración efectiva en el ámbito laboral.

### **Retos y oportunidades del aprendizaje por competencias**

El planteamiento de la educación por competencias resulta en una práctica compleja que necesita ser analizada desde múltiples dimensiones, integrando aportes de disciplinas como la educación, la economía, la sociología, entre otras. Si bien este enfoque se inscribe en un contexto de transformación de los sistemas productivos y organizativos, estos mismos sistemas exigen una adaptación permanente de las cualificaciones y ocupaciones, en articulación con los sistemas educativos y formativos (Martínez *et al.*, 2019).

A partir de los antecedentes abordados en la presente revisión, resulta pertinente analizar el proceso de implementación de la formación por competencias desde la perspectiva de las sociedades del conocimiento, donde resulta imperativo no solo desarrollar habilidades y herramientas que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos laborales actuales y futuros, sino también fomentar su capacidad para comprender, aplicar y transferir el conocimiento en contextos dinámicos, resolviendo problemas complejos y generando soluciones innovadoras.

Si bien podría llegarse a mostrar resistencia por parte de las instituciones de educación superior y unidades académicas o inclusive el cuerpo docente a la adopción del enfoque por competencias, debido al trabajo académico y de investigación que estos demandan; otros pueden implementarlo de manera acrítica, cayendo en el error de no realizar un análisis exhaustivo de los retos que implica su aplicación ni de los múltiples ejes que deben abordarse en contextos educativos altamente cambiantes. Ante esta realidad, resulta fundamental evaluar de forma sistemática tanto las oportunidades como los desafíos del aprendizaje por competencias en el seno de cada unidad académica. Su implementación exige una

formulación cuidadosa de los objetivos formativos, considerando las necesidades de las personas involucradas y respetando los principios pedagógicos que deben orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que la puesta en práctica de una formación por competencias dentro de la educación superior suele implicar que el programa promueva desempeños concretos vinculados a los ámbitos profesionales, tomando en cuenta la epistemología del área de conocimiento dentro de la que se encuentra enmarcada la unidad académica. Esto implica actuar de manera transversal y transdisciplinar, generando nuevos aprendizajes que sean acordados por los actores implicados dentro de la comunidad universitaria:

Se requiere que la formación por competencias establezca una conexión entre la formación académica y las necesidades del contexto sociolaboral. La formación por competencias debe lograr integrar en el proyecto educativo los elementos cognitivos, volitivos y afectivos necesarios para formar un profesional competente. (Cayambe *et al.*, 2018, p.147)

Plantear un proceso centrado únicamente en aprendizajes específicos, puede implicar un alejamiento de la construcción integral del conocimiento, lo que a su vez contradice el propósito fundamental de responder a las exigencias de las sociedades del conocimiento. En este sentido, es fundamental evitar que la implementación de un enfoque por competencias derive en lo que Saavedra y Saavedra (2014) denominan una contradicción pedagógica, es decir, una práctica que margine la adquisición de saberes y conocimientos en favor de intereses restringidos a determinados sectores sociales. Una educación basada en competencias debe ser auténtica, integradora y contextualizada, sustentada no solo en el conocimiento, sino también en los procesos y los entornos en los que este se construye. Las competencias deben comprenderse como actuaciones situadas que implican la movilización, integración y adecuación de saberes, habilidades y actitudes. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es una entidad fija o absoluta, sino una construcción social que se enriquece mediante la interacción y el diálogo entre sujetos.

En este sentido, se entiende que el aprendizaje por competencias implica la integración de saberes de manera articulada para la generación de procesos formativos coherentes que le permitan al estudiantado enfrentarse a contextos educativos y profesionales complejos. Estos

elementos se contraponen al énfasis tradicional de orientar el diseño curricular desde los contenidos disciplinares aislados o independientes y orientándose a resultados de aprendizaje en escenarios complejos.

Esto implica enfrentarse a la tradición de identificar el aprendizaje desde preguntas como *¿cuánto sabe el estudiantado?*, y no desde interrogantes como *¿cuánto puede hacer con lo aprendido?*, o *¿cómo se enfrenta a los retos desde su aprendizaje?* Desde esta perspectiva, el aprendizaje por competencias reconoce de manera integral la forma en la que el estudiantado se enfrenta a los retos que se le presentan, no solo desde la integración de habilidades específicas desarrolladas a partir de contenidos prescritos, sino que integra elementos que se potencian desde las experiencias de aprendizaje como un proceso integral de formación (Lizitza & Sheepshanks, 2020).

Además, demanda de la formación de la persona docente ser un gestor efectivo del currículo, que desde su diseño por competencias requiere la capacidad de diseñar y reajustar sus prácticas pedagógicas hacia un enfoque formativo alejado de las visiones disciplinares fragmentadas u organizadas por contenidos. Esto, no solo desde la innovación de estrategias didácticas y de evaluación, sino también desde la necesidad de capacitación docente en elementos que se ajusten a diferentes contextos cargados de retos tecnológicos actuales (uso de las TIC, aprendizaje virtual, inteligencia artificial, entre otros) (Núñez *et al.*, 2022).

A lo largo de esta revisión se han expuesto diversas reflexiones que no parten de una postura contraria a la implementación del enfoque por competencias en la educación superior, sino que constituyen un llamado a analizarlo críticamente a la luz de las necesidades propias de las sociedades del conocimiento. En este sentido, se plantea la importancia de apostar por procesos formativos rigurosos, sistemáticos y permanentemente evaluados, capaces de responder de manera reflexiva a los retos y oportunidades que dicho enfoque supone. Asimismo, se enfatiza la necesidad de promover integraciones didácticas y pedagógicas coherentes, orientadas a garantizar una educación de calidad que contribuya al desarrollo humano. A continuación, en la tabla 1, se presenta una propuesta de algunos de los principales retos y oportunidades que deben considerarse ante una eventual implementación o evaluación del enfoque por competencias.

**Tabla 1.** Retos y oportunidades de la implementación del enfoque de formación por competencias en la educación superior y técnica

| Oportunidades                                                                                                                                                                                                                                                | Retos                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mejora de la formación académica y profesional al permitir que el estudiantado desarrolle habilidades para resolver problemas complejos en contextos diversos, dinámicos y flexibles, fortaleciendo su empleabilidad y su contribución al desarrollo social. | Falta de consenso institucional respecto a qué se entiende por competencias, lo que dificulta la construcción de un marco teórico común y una ruta clara para la implementación del modelo.                         |
| Articulación entre la formación académica y las necesidades del mercado laboral, lo cual favorece una educación más pertinente y contextualizada, alineada con las demandas productivas y sociales.                                                          | Resistencia del cuerpo docente ante la implementación del modelo, asociada a la incertidumbre sobre los cambios en sus prácticas pedagógicas, la evaluación y la redefinición de sus roles.                         |
| Integración de dimensiones cognitivas, procedimentales e interpersonales, lo que potencia una actuación adecuada del estudiantado en relación con su entorno profesional y social.                                                                           | Insuficiente formación y capacitación docente en el enfoque por competencias, lo cual limita su aplicación efectiva en el aula y en los procesos curriculares.                                                      |
| Desarrollo de experiencias de aprendizaje contextualizadas, en las que el estudiantado integra saberes teóricos y prácticos para proponer soluciones innovadoras a problemas reales.                                                                         | Complejidad de la evaluación por competencias, que exige el diseño de estrategias coherentes con el modelo, así como el uso de indicadores, niveles de logro y procesos de acompañamiento continuo al estudiantado. |

| Oportunidades                                                                                                                                                                                                                                                                   | Retos                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Posibilidad de innovación pedagógica mediante el uso de estrategias activas centradas en el estudiante, que favorecen el aprendizaje significativo y la autonomía, así como la implementación de nuevas tecnologías y digitalización para transformar las prácticas educativas. | Riesgo de adopciones acríticas del modelo impulsadas por presiones de organismos internacionales, sin una adecuada contextualización regional o nacional, lo que puede generar desequilibrios institucionales. |

Fuente: elaboración propia a partir de Camacho Calvo *et al.* (2020), Carranza y Landaverde (2020), Figueroa y García (2017) y del *Informe mundial de la UNESCO* sobre las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005).

## Conclusiones

Para implementar adecuadamente el enfoque por competencias, resulta fundamental fortalecer la vinculación entre la formación académica y el ámbito laboral. Esta articulación debe propiciar que los estudiantes desarrollen respuestas complejas, holísticas e integrales ante los desafíos de la vida real. No obstante, es necesario evitar que este enfoque derive en una mecanización de las competencias, pues ello implicaría una desviación del propósito formativo original.

Implica además la construcción de diseños curriculares conscientes que se contextualicen según los propósitos de la disciplina y que tomen en cuenta los retos y oportunidades que puedan presentarse, así como la coherencia curricular entre las competencias generales, competencias específicas, resultados de aprendizaje y las estrategias evaluativas por utilizar, lo que debe considerar, además, la participación de todos los actores del proceso educativo.

Desde las sociedades del conocimiento, es necesario que las instituciones educativas compartan sus experiencias, aciertos y desafíos en el desarrollo curricular por competencias, así como los resultados obtenidos en los procesos de aprendizaje. Esto con el fin de ir más allá de la conceptualización del aprendizaje por competencias y enfocándose más en los resultados obtenidos y las oportunidades de mejora. La revisión propuesta, espera servir de base para procesos de evaluación ante la implementación de un modelo por competencias, que encauce la ruta de la metodología de evaluación y permita identificar puntos de análisis.

## Referencias

- Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A., & Suárez Álvarez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.
- Bonnefoy, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: Conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 612–628. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43444>
- Camacho, S., Hilje Matamoros, W., & Rodríguez Ríos, M. (2020). *Un acercamiento a la formación por competencias en la educación técnica costarricense* (1.ª ed.). Instituto de Investigaciones en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica.
- Carranza, P. & Landaverde, M. (2020). Estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias: una experiencia en el curso de Diplomática. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 149-168. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.8>
- Cayambe Guachilema, M. D., Filian Hurtado, F. H., Arguello Torres, L. V., & Rodríguez Castillo, N. E. (2018). Formación por competencias: Reto actual de la universidad ecuatoriana. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(1), 141–155.
- Cervelló-Royo, R., Devece, C., Galdón, J. L. & Lull, J. J. (2026). Towards the knowledge society: A definition, measurements, and limits. *Journal of Innovation & Knowledge*, 12, e100873. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100873>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe de la Naciones Unidas [CEPAL-UNESCO]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cuba, A. (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, 25(48), 7-27.
- De Moreno, I. F. de. (2009). La Sociedad Del Conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40–44.
- Diccionario de la lengua española [DLE]. (2014). Competencia. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/competencia>
- Figueroa, E. & García, V. (2017). Adopción del modelo educativo por competencias, desde la categoría de Campus de Bourdieu. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28100>
- García Acosta, J. G., & García González, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2). <https://url-shortener.me/B5MJ>

- Gómez, E. L. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311–322.
- Incháustegui, J. L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74), 57–67. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>
- Lizitza, N. & Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), 89–107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592063>
- López, A. (2008). Origen y fundamento de la educación basada en competencias. *Xihmai*, 3(5), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953773>
- Martínez, M. F. C., Rueda Manzano, M. J. R. M., Lema, L. E. C., & Andrade, L. C. V. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 25(1). <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.27298>
- Núñez, N., Llatas, L. & Loaiza, S. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 237-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200237>
- Obaya, A., Vargas, Y. & Delgadillo, G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Educación Química*, 22(1), 73-74. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2011000100011](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2011000100011)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura <http://www.unesco.org/es/worldreport>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Programa Estado de la Nación (2023). *Noveno Informe Estado de la Educación* (Informe n.º 09-2023). Programa Estado de la Nación y Consejo Nacional de Rectores. <https://repositorio.conare.ac.cr/items/72ce1669-e0b5-48f5-8581-c93a0cd9b76b>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación* (Informe n.º 08-2021). Programa Estado de la Nación y Consejo Nacional de Rectores. [estadonacion.or.cr](http://estadonacion.or.cr)

- Programa Estado de la Nación. (2025). *Décimo Informe Estado de la Educación* (Informe n.º 10-2025). Programa Estado de la Nación y Consejo Nacional de Rectores. [estadonacion.or.cr](http://estadonacion.or.cr)
- Retana, J. (2014). Ejecución del programa “Evaluación por competencias” implementado por el Ministerio de Educación Pública en la Educación Técnica: El caso del Colegio Técnico Profesional de San Sebastián. *Revista Gestión de la Educación*, 4(1), 37–63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5039035>
- Saavedra, L. & Saavedra, S. (2014). Evaluación por competencias: contextos de origen y contradicciones pedagógicas. *Itinerario Educativo*, (64), 65-81. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1426>
- Sánchez, M. D. (2015). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 20(69), 125–130.
- Torres, G., Quintero, S. & Miranda, O. (2021). La educación por competencias en la sociedad del conocimiento. *Revista de Filosofía*, (98), 257-269. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5527518>
- Velásquez, A. (2011). *Formación por competencias requiere de un trabajo interdisciplinario*. Universidad de Costa Rica. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2011/10/13/formacion-por-competencias-requiere-de-un-trabajo-interdisciplinario.html>
- Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: Desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU*, 18(1), 19–46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>