

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

**XVIII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE  
LA EDUCACIÓN "LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.  
COMPETENCIAS BÁSICAS DEL ALUMNO".**

Guadalupe (Cáceres). Noviembre de 1999

---

**ADDENDA**

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual. Su reproducción y difusión quedan limitadas al análisis y discusión en el marco del XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Cualquier otro uso o referencia de este trabajo requiere la autorización expresa del autor o los autores.

## A FAVOR DEL CARÁCTER GENERAL DE LAS COMPETENCIAS

*Addenda* a la 4ª ponencia “Identificación de las competencias básicas al término de la Educación Secundaria Obligatoria”  
(XIX S.I.T.E. Guadalupe, 1999)

Gonzalo Vázquez Gómez  
Universidad Complutense de Madrid

1. Motivación. Las ponencias presentadas a este Seminario tratan de las competencias que deben lograrse a través de la educación. Esta *addenda* se presenta a la ponencia titulada “Identificación de las competencias básicas al término de la Educación Secundaria Obligatoria”, pero por su propósito podría adscribirse igualmente a todas las ponencias que utilizan este concepto.

Las notas que se pretenden destacar aquí son las siguientes:

- el carácter general de las competencias;
- la referencia de todas las competencias a la competencia humana;
- la naturaleza generativa, difusora y transformadora de la competencia humana;
- carácter integrador, complejo e inseguro de la competencia personal;
- su distinción respecto de la ejecución por su condición no directamente observable.

2. Características comunes de las competencias. Varias ponencias presentadas al Seminario hablan, unas veces diferenciada, y otras indistintamente de las competencias o de la competencia (en ocasiones, se hace referencia a las “competencias básicas”). Lo que se defiende aquí es la naturaleza general de las competencias en el sentido de que toda competencia, por específica que sea, se ancla en la personalidad del sujeto.

Los trabajos que se toman como referencia los estándares de competencias se centran, excesivamente, en la referencia a las tareas. Ello se debe muy probablemente a que este movimiento de estándares de competencias se ha generado en el ámbito ocupacional.

De acuerdo con Hager<sup>1</sup>, podemos identificar dos notas en el concepto de competencia. La primera característica es positiva y la segunda negativa. Positivamente, se destaca el carácter relativo (“relacional”) de toda competencia; ésta puede entenderse como la relación entre las capacidades personales y su satisfacción en tareas adecuadas a ella misma. Esta característica fundamental informa el carácter sistémico u holístico, y no meramente atomista de las competencias. Se puede observar, además, una segunda nota relativa al carácter indirecto de nuestro conocimiento sobre las competencias; a diferencia de la ejecución, como operación externa, tenemos noticia de la existencia de las competencias por vía inferencial. El

---

<sup>1</sup> Hager, P. (1993) Conceptions of competence. *Proceedings of Philosophy of Education*, 49. Champaign-Urbana (Ill.): Univ. of Illinois Press, 355-364. Posteriormente, este mismo autor ha desarrollado su pensamiento en un trabajo conjunto con D. Beckett titulado *Philosophical underpinnings of the integrated conception of competence*.

carácter relacional de la competencia facilita su conexión con diversas tareas facilitando, de esta forma, su afianzamiento, consolidación y enriquecimiento.

El carácter general de las competencias se asienta en su vinculación con la personalidad del sujeto de manera que éste las incorpora y las manifiesta de manera “natural”. El anclaje personal de las competencias, y por lo tanto su carácter general, resulta compatible con su manifestación focal a través del dominio de tareas frecuentemente muy específicas. Quiere esto decir que las competencias son básicamente holísticas, aunque se puedan proyectarse de forma puntual. Conforme con lo que señalan Hager y Beckett, se pueden esgrimir cuatro argumentos a favor del carácter holístico de las competencias:

- a) las competencias poseen la capacidad para vincular atributos de la personalidad y tareas o conjuntos de tareas;
- b) la intencionalidad juega un papel director en la organización de las competencias como estructuras estables y valiosas;
- c) las tareas que, como dominios, se integran en las competencias no actúan de manera independiente, sino que operan de forma conjugada;
- d) la competencia no se entiende únicamente desde la perspectiva de la ejecución, sino que también es fecunda para lograr la comprensión situacional de los problemas y escenarios problemáticos en los que actúan los sujetos.

De estos cuatro argumentos merece la pena destacar los que hacen referencia a la intencionalidad y la relación con los componentes o características contextuales de las competencias. Estas dos dimensiones son tan relevantes *que las competencias bien pueden entenderse como acciones intencionales que se manifiestan en contextos culturales específicos*. Se produce aquí la paradoja de la dependencia-independencia cultural y contextual de toda competencia, relación análoga a la que se produce entre aprendizaje y pensamiento o entre procesos cognitivos y pensamiento. El aprendizaje siempre se produce y se hace patente en un contexto específico, pero para consolidarse y potenciarse ha de superar las condiciones concretas impuestas por las circunstancias concretas. Esto nos recuerda la consideración de Castillejo respecto de la contextualización *versus* descontextualización del aprendizaje. La relación dialógica entre aprendizaje y pensamiento requiere partir de la experiencia de contextos específicos, para exigir, ulteriormente, la superación de la referencia a los contornos concretos. De un modo análogo, ha dicho Sarramona, a propósito de la educación para la competitividad en el contexto de la innovación, que el nacimiento de una nueva actividad requiere partir de un problema “se contextualiza en situaciones laborales concretas, se analiza a la luz de los conocimientos científicos (leyes y normas) y luego se pasa a su resolución mediante aplicaciones a los contextos iniciales, hasta derivar hacia otros contextos más alejados y desconocidos, con lo cual se fomenta la transferencia y se dejan abiertas las puertas de la innovación”<sup>2</sup>.

Toda acción intencional se origina en un cuadro contextual determinado. Gracias a la intencionalidad el sujeto integra en un continuo estados iniciales, estados terminales deseables y estados intermedios. Ahora bien, esta conexión no es fija, ni la *adecuación*

---

<sup>2</sup> Sarramona, J. (1993) Educación para la competitividad, pp. 213-227 en M. A. Santos, A. Requejo y A. Rodríguez (eds.) *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2000*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia - Universidade de Santiago de Compostela (aquí p. 219).

(concebida como ecuación respecto de la meta prevista y deseada) es plena. En este sentido, cabe dudar de las consideraciones de que las competencias (sean cívicas, morales o tecnológicas) favorezcan una “perfecta inserción” en el medio (de la ciudadanía moral o del medio laboral o cognitivo).

La educación y la formación básicas aspiran a hacer del educando, del sujeto que se forma, un individuo experto. Pues bien, el carácter abierto de las competencias se puede asegurar desde la perspectiva del saber del experto. De acuerdo con los estudios de los Dreyfus (y de Vázquez), el proceso de llegar a ser experto consiste en un llegar al dominio o maestría de una situación. En ese proceso se reconocen cinco estadios básicos: novel, de principiante avanzado, de competencia, de pericia y de experticia. Interesa destacar algunas características propias de los tres últimos estadios<sup>3</sup>:

- en el de la competencia, surge o se configura la consciencia que se proyecta en la elaboración y prosecución intencional de un plan que incluye elementos significativos de acción; el sujeto competente sabe *por qué* hace lo que se propone hacer;
- en el de la pericia se produce una articulación entre *lo que* y *cómo* debe hacerse;
- en el de la experticia se produce una comprensión y ejecución situacional en términos contextuales e interactivos; el experto se responde a la pregunta de *para qué* hace lo que hace, domina el pensamiento crítico e interpretativo.

La experticia exige, por una parte, la comprensión del contexto en el que se genera el problema y, por otra, una cierta desvinculación territorial. El experto es ese sujeto capaz de dar respuesta a los problemas de la globalización y localización. Así lo han entendido los informes de la C.E.E. (hoy Unión Europea) cuando, en 1995 y 1996, han reclamado una Europa de las Competencias, y no de las acreditaciones, para dar una respuesta inteligente a los “tres choques motores” producidos en los últimos años: la sociedad de la información, la globalización económica y el desarrollo científico y técnico<sup>4</sup>.

De modo análogo, el Informe a la UNESCO, de 1996, sobre La Educación para el Siglo XXI<sup>5</sup>, al tratar sobre el segundo “pilar” (*aprender a hacer*), destaca dos características de las competencias: su carácter evolutivo y su anclaje en la personalidad. Se da cuenta en el Informe de ese movimiento evolutivo, desde las calificaciones y las acreditaciones formales al reconocimiento público de las competencias. Tal proceso de mutación es paralelo al fenómeno de “desmaterialización” de las funciones productivas del trabajo, de la educación y del ocio. La idea que se afirma aquí es bien simple: un mundo productivo menos material requiere un nuevo enfoque de las competencias más anclado en la cognición y menos en una razón física del trabajo (fuerza x espacio x tiempo).

---

<sup>3</sup> Ver: Vázquez, G. (1991) La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (188), 123-146.

<sup>4</sup> Comisión Europea (1996) *Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva. Libro Blanco de la educación y la formación*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

<sup>5</sup> UNESCO (1996) *Informe a la ----- de la Comisión sobre La Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana - Ediciones UNESCO (citado posteriormente como *Informe Delors*).

Este proceso de desmaterialización corre en paralelo con la relación sucesivo-evolutiva de las revoluciones industriales y del desarrollo de los distintos sectores de la actividad productiva. Sobre lo primero, hemos de reconocer con Sáez Vacas que las diferencias entre la convencionalmente entendida como “primera” revolución (la del carbón y el acero) y la “segunda” (la de la electricidad) son insignificantes a la luz de los efectos producidos por la “tercera” (la segunda en la cuenta de este autor), a saber, por la revolución de la información, el conocimiento y el pensamiento<sup>6</sup>.

Análogamente, el desarrollo de los sectores productivos a lo largo del siglo que ahora concluye abre un nuevo ciclo: ya no sólo se ha operado el cambio desde el sector primario (agrario) al secundario (industrial), y tampoco únicamente desde el industrial al terciario (de servicios), sino que estamos experimentando el nacimiento de un nuevo o de unos nuevos sectores. Para algunos, en una posición todavía conservadora, se ha producido el nacimiento de un nuevo sector cuaternario (de servicios ligados a las tecnologías de la información y la comunicación). En este sentido, existen iniciativas de estudios y empresariales autotituladas como “sector cuaternario”. Pero ya se apunta a un nuevo nacimiento que podemos identificar como subsector, o como sector quinario, el de los servicios de ayuda y desarrollo, bien sea a personas, grupos o comunidades, en el ámbito de la educación, el ocio y la cultura. En una reciente publicación informal de UNESCO se señalaba que éste será probablemente el ámbito generador de actividad y ocupación en los próximos decenios. Evidentemente, este tipo de actividad requerirá la generación de un tipo peculiar de competencias basadas en la competencia personal, cognitiva y de pensamiento.

La segunda característica de las competencias actuales es su carácter holístico e integrado por oposición a los conocimientos y competencias fragmentarias. También a este respecto encontramos apoyo en la evolución del trabajo y de la competencia organizacional. Afirma el *Informe Delors* que, yendo más allá de la vieja organización caracterizada por la yuxtaposición de las tareas obligadas y del trabajo fragmentado, cede ante una organización de grupos de proyecto en el que los trabajadores dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan, una organización en la que cada vez cuenta menos “la pericia material” en pro de “un conjunto de competencias específicas” exigidas a cada persona.

El desarrollo del mundo productivo genera nuevas demandas a la educación general que ha de prestar la “educación básica” dentro de las que se incluyen las escuelas de formación profesional. Conforme con lo que han manifestado Bussmann y Heymann<sup>7</sup>, y Schelten, la educación básica y las escuelas de formación profesional básica han de aportar competencias y cualificaciones como las siguientes:

- a) leer, escribir, contar y otras competencias comunicativas, tanto a nivel social general, como dentro de organizaciones productivas y de conocimiento;
- b) cualificaciones que se orienten a situaciones vitales determinadas, pero también otras que no estén directamente orientadas al ejercicio de una profesión determinada;

---

<sup>6</sup> Sáez Vacas, C. (1987) *Ordenadores personales*. Madrid: Fundesco.

<sup>7</sup> Bussmann, H. y Heymann, H. W. (1989) La computadora y la educación general. *Educación*, 39, 71 -85; y Schelten, A. (1991) Pedagogía laboral. Rasgos fundamentales y planteamientos actuales. *Educación*, 44, 112-123.

- c) cualificaciones que se aprendan de una forma consciente, reflexiva e integrada en la personalidad de cada aprendiz;
- d) cualificaciones, en fin, caracterizadas por una cierta universalidad, esto es, por su posibilidad de aplicación a situaciones muy diferentes;
- e) cualificaciones no-especializadas o extrafuncionales (tales como el pensamiento abstracto y teórico, la acción planificada, la creatividad, la capacidad de comunicación y la capacidad de trabajo en equipo).

Se advierte, pues, la doble dimensión de las competencias básicas: por un lado miran a resolver problemas y necesidades inmediatas, mientras que por otro tienen una capacidad generadora de nuevas competencias, tanto en el propio sujeto, como en la situación o comunidad dentro de la que actúa.

Dentro de las competencias básicas se da también otra distinción entre las cualificaciones básicas de carácter material y las de índole formal. Schelten sitúa las de carácter cognitivo (ej.: pensamiento analítico, sintético y crítico), las motrices básicas (capacidad de concentración, de coordinación) y las cualificaciones personales básicas (en las que se incluyen virtudes laborales como la conciencia del deber, la aspiración a la calidad laboral y el sentido de la autonomía y de la responsabilidad) en el seno de las competencias de carácter formal. Este tipo de competencias básicas carecen de fecha de caducidad y resisten a todo cambio técnico. De ahí el interés actual por el enfoque humanista del comportamiento de individuos y organizaciones productivas.

3. Metodología formativa y evaluativa de las competencias básicas. No resulta fácil identificar los patrones y las normas básicas para la configuración y la valoración de las competencias básicas. Sin embargo, resulta una función de la que no se puede abstraer la escuela, y mucho menos la comunidad educativo-formativa<sup>8</sup>.

A falta de una tecnología definida, debemos identificar algunos principios básicos para la generación y evaluación de las competencias. En primer lugar, podemos arrancar de ese principio básico enunciado por Schelten (y que parece contradecir la antedicha aspiración al logro de una plena adecuación concebida como ecuación entre los programas y actividades de desarrollo de las competencias y las metas previstas y deseadas) dentro de la pedagogía de las competencias: *las habilidades formales, personales y sociales sólo se pueden desarrollar si el aprendizaje escolar y laboral proporciona situaciones de aprendizaje abiertas y complejas*. Esto significa que las organizaciones de aprendizaje (escuela y lugar de trabajo) deben hacer uso, no sólo de una metodología expositiva y demostrativa (mediante modelos observacionales, imitativos y del aprender-haciendo), sino también de procesos de aprendizaje generativos de pensamiento sintético, crítico, mnemónico y cultural.

La tecnología educativa de las competencias básicas se desarrolla conforme a un continuo que comienza en la demostración y entrenamiento, con una fuerte referencia al

---

<sup>8</sup> Se sugiere aquí que un currículo organizado por competencias requiere que se reconozca y atribuya la "competencia" para elaborar planes y programas educativos y formativos a la comunidad social y cívica, y no sólo a la comunidad educativa (en el sentido convencional de la expresión).

contexto inmediato, pero que progresivamente se va abriendo a otros contextos más diferenciados.

La evaluación de toda competencia resulta dificultosa dado el carácter integrador, complejo e inseguro de la competencia personal. Estas características se añaden al hecho de que la competencia, a diferencia de la ejecución, no es directamente observable, sino que solo se puede inferir a partir de una ejecución madura. En la relación entre acción y ejecución se pueden producir errores que es necesario discriminar; a este propósito conviene distinguir, como hace Polanyi respecto de los errores científicos, entre el conocimiento implícito y las creencias simplemente equivocadas y las conjeturas que son, no solo equivocadas, sino manifiestamente incompetentes<sup>9</sup>.

La dificultad para evaluar la competencia que subyace en la ejecución es análoga y paralela a la que se da entre aprendizaje y pensamiento. Sobre este punto afirma el mismo Polanyi que todo aprendizaje, incluido el de los animales, genera un conocimiento latente cuya amplitud no podemos determinar; del mismo modo, en todos nuestros pensamientos dependemos conjuntamente de dos facultades, a saber, de la capacidad de nuestras estructuras conceptuales, originadas en la realidad y que nos permiten asimilar nuevas experiencias, y de nuestra capacidad para adaptar esta estructura en el mismo acto de la aplicación (de la ejecución) de forma que, en cada ejecución, se refuerce la vinculación con la realidad concreta<sup>10</sup>. Significa esto que la aplicación de la competencia a situaciones específicas permite, al mismo tiempo, consolidar la competencia a través de un conjunto de ejecuciones vinculadas y ampliar la competencia, de manera no plenamente programada, a otras zonas de desarrollo próximo.

Por último, conviene señalar que la evaluación de la competencia debe ser sensible al contexto cultural en el que se manifiesta. La tipificación de las competencias profesionales, sobre todo en el ámbito ocupacional, produce una excesiva formalización, casi diríamos que una reificación, abortando el componente innovador de toda estructura de competencias.

En otros términos, la evaluación de las competencias ha de orientarse más hacia una evaluación basada en criterios, sensible a la idiosincrasia personal y a las peculiaridades de la comunidad cultural a la que pertenece, que a una evaluación normativa en tanto que universal. Este aspecto debe tenerse presente a la hora de prescribir las competencias comunes o de examinar los resultados de los currículos y de los sistemas educativos desde una perspectiva comparativa, por ejemplo, europea (como se deduce de la ponencia con la que se vincula esta *addenda*).

---

<sup>9</sup> Polanyi, M. (1973) *Personal knowledge*. London: RKP, pp. 144-145.

<sup>10</sup> *Ibid., ibid.*, p. 317.