

# El constructo «madurez personal» como competencia y sus posibilismos pedagógicos

por Antonio BERNAL GUERRERO  
Universidad de Sevilla

La noción de *madurez*, como ha ocurrido con la de *adultez* (Erikson, 1981), ha cambiado a lo largo del tiempo. Cada cultura, constituida históricamente, ha formulado y sugerido algún ideal de madurez (Kiefer, 1988). Cada sociedad, a su vez, ha planteado un determinado proceso de maduración, que podría considerarse de alguna manera una teorización de la evolución del individuo. Grosso modo, puede afirmarse que tanto la herencia racionalista o «ilustrada» cuanto la romántica, de modo contrapuesto, se deslizan y proyectan en las visiones actuales de la madurez humana (Ruiz Corbella, 1995). Ambas visiones de la madurez la identifican con la idea de «normalidad» adulta.

Tratando de superar las concepciones tradicionales, la idea de la madurez como competencia es una reciente aportación de la investigación sobre la persona, desde una perspectiva cognitiva. Los posibilismos pedagógicos que presenta este constructo científico entroncan con el actual enfoque formativo de las com-

petencias, incorporadas en los objetivos y ligadas a los contenidos de los procesos educativos. La consideración, por tanto, de la madurez personal como competencia se presenta como un foco de verdadero interés para la teoría y la práctica de la educación.

## 1. Conceptos ya clásicos relacionados con la madurez personal

El análisis conceptual del constructo *madurez personal* exige el estudio de otros conceptos, como los de *autorrealización* o *autoactualización* y el de *salud mental «positiva»*, a los que se ha asociado claramente la idea de una persona madura. Como han indicado Zacarés y Serra (1998), podemos hallar tres posibles acepciones de la «autorrealización»: como motivación y necesidad, como completitud o consumación del curso de la vida humana y como proceso de convertirse en persona. Así mismo, el constructo «salud mental *positiva*», pone de relieve el progreso conceptual que supone respecto de las tradicionales acepciones de salud mental.

año LXI, n.º 225, mayo-agosto 2003, 243-262  
revista española de pedagogía



Aun reconociendo las inequívocas virtualidades de estas contribuciones teóricas, ninguno de estos conceptos parece demasiado aplicable actualmente, de un modo pleno y satisfactorio, cuando tratamos de referirnos a la persona madura en la teoría y la práctica de la educación. El constructo «autorrealización» parece no reflejar la continuidad dimensional de la personalidad del sujeto a lo largo de la vida y, además, se trata de una noción fundamentalmente «individualista», esto es, con propensión a efectuar una interpretación de la persona aislada del proceso colectivo e histórico en el que construye su autonomía. Asimismo, constatando el avance conceptual que supone respecto de las clásicas nociones de salud mental, el constructo «salud mental positiva» es demasiado extenso y equívoco cuando nos referimos a la persona madura, poniendo de manifiesto la necesidad de hallar nuevas concepciones delimitadoras de procesos generadores de salud para la persona.

## 2. La madurez como competencia

No existen demasiados intentos de relacionar la «madurez personal» con la noción de «competencia». En el campo de la investigación empírica encontramos algún trabajo (Heath, 1977) que ha puesto de relieve que el mejor predictor de determinadas competencias —ya sea en la vida familiar o en la laboral— es el nivel de madurez del sujeto al iniciar sus estudios universitarios. También hay algún estudio teórico (Zacarés y Serra, 1998) en el que, desde una perspectiva psicológica, se trata de identificar la «madurez» con la «competencia». En el ámbito pedagógico aún parece escasear más tal posi-

ble vinculación. Y esto no es casual, tiene su porqué.

### 2.1. Sobre el concepto de competencia

Junto a las indudables posibilidades que el enfoque de las competencias ofrece en el campo educativo, se advierten algunos riesgos. Acaso el más relevante de todos ellos sea el de adoptar una dimensión exclusivamente operacional (Schön, 1987), centrada casi exclusivamente en las tareas, probablemente como consecuencia de su origen en el ámbito laboral (Mitrani, Murray y Suárez, 1992). Hay el peligro, por tanto, de enfatizar las operaciones, el entrenamiento, el desempeño y el incremento de las fuerzas productivas, en detrimento de la «comprensión», de las profundas intenciones del sujeto. Recordemos que, en un sentido coloquial, la noción de competencia se relaciona con hacer bien las cosas que la persona se supone que debería hacer (Cowen, 1991), según el rol que ha de desempeñar y las cualidades que posee. La noción misma de competencia es discutida.

Tal debate no se centra tanto en la aceptación de la competencia como objetivo educativo, cuanto en la interpretación conceptual que se haga de la misma. Desde una perspectiva operacional de la competencia podría hablarse de una *cultura del desempeño*, caracterizada por su cariz pragmático y centrado en los resultados. Desde una versión del concepto de competencia basada en el dominio de conocimientos, hay una relación muy estrecha con la *cultura cognitiva* (Barnett,

2001). Estas versiones de la competencia reflejan diferencias que afectan a la propia estructura del constructo. Se suele argumentar que la competencia es ejecución, dado que, desde la perspectiva operacional, la acción se concibe como un simple desempeño. Sin embargo, la versión cognitiva de la competencia no se restringe a los límites del enfoque operacional de la misma, sosteniendo que la competencia no es ejecución y, por tanto, no es algo directamente observable (Anderson, 1995; Carretero, 1998). Además, en esta variante conceptual no se considera la competencia únicamente desde el ángulo de la ejecución, sino también desde el punto de vista de la comprensión de las situaciones que el sujeto ha de afrontar y de los escenarios problemáticos en los que actúan los individuos. Si la comprensión se considera desde el enfoque operacional de la competencia, se trata de una comprensión de operaciones, o sea, se trata de averiguar si las cosas funcionan, no importa tanto el porqué funcionan. En cambio, en la variante cognitiva de la competencia lo que verdaderamente interesa es la comprensión teórica, de ideas, evidencias y conceptos; se trata de una comprensión puramente cognitiva, comprender mejor las comprensiones ya disponibles. Esto significa que la orientación cognitiva de la competencia presupone otorgar un valor inequívoco a la intencionalidad del sujeto, en la medida en que ésta actúa como organizadora de las competencias en tanto que valiosas y estables para la dinámica conductual del individuo.

La acción no puede concebirse como un simple desempeño. En las acciones

humanas siempre es factible preguntarse por qué se hacen. Y es el sujeto, en última instancia, quien puede facilitarnos una respuesta satisfactoria. La acción humana no se reduce al «desempeño», la «habilidad» o la «tarea». De las competencias tenemos constancia por vía inferencial y no directamente como sucede con las operaciones externas. Las competencias, aunque puedan manifestarse puntualmente mediante el dominio de tareas muy concretas, poseen un carácter relacional por el que vinculan determinadas notas de la personalidad del sujeto a ciertas tareas o grupos de tareas.

Tradicionalmente, se han empleado, como parámetros evaluativos de la conducta humana, las aptitudes (verbal o numérica) y los rasgos de personalidad (generalmente, el de introversión/extroversión), lo cual permitía explicar las diferencias individuales en la ejecución de determinadas tareas. Las competencias están relacionadas con la puesta en práctica integrada de aptitudes y rasgos de personalidad y, asimismo, con los conocimientos adquiridos. Las competencias no son aptitudes, aunque éstas son imprescindibles para que aquéllas se desarrollen. Las competencias no son puros conocimientos que pueden aplicarse a una tarea específica, en ellas también se incluye una experiencia y un dominio real de esa tarea. Los rasgos de personalidad presentan un vínculo con las competencias, pero éstas constituyen unas características diferentes del sujeto, fruto de la experiencia y de saberes articulados, de alguna manera automatizados. Las competencias tienen una componente de generalidad basada en su vínculo con la

personalidad del sujeto. Éste asimila las competencias y luego, sencillamente, se proyectan en su comportamiento. Las competencias pueden considerarse una *categoría específica de notas o características individuales*.

Tal categoría específica de notas individuales está sometida a los procesos educativos diferenciados y diferenciadores que inciden en el sujeto y a los procesos de desarrollo que lo modulan diferencialmente. La personalidad se configura mediante los aprendizajes que realiza el sujeto; pero, al mismo tiempo, las diferencias individuales contribuyen significativamente a las experiencias de éxito y fracaso educativo (Crozier, 2001). La acción educativa, concreta y real, tiene lugar en cada ser humano, diferente y único, singular e irreplicable. Condiciones y exigencias personales —necesidades, propósitos, metas, etc. del sujeto—, por tanto, condicionan las posibilidades de los procesos educacionales.

El enfoque cognitivo, en definitiva, abre las posibilidades conceptuales de las competencias (Forgus, 1979; Salomon, 1993). El concepto de «competencia» no ha de confundirse con el mero desempeño o la simple tarea. Las competencias pueden concebirse como *acciones intencionales* y se refieren no sólo a las tareas o habilidades que se ejecutan, sino también a la comprensión de las situaciones problemáticas que los individuos han de afrontar. Hay un *carácter general en la competencia* que se funda en su relación con la personalidad del sujeto, aunque a su vez la competencia puede manifestarse focalmente en el dominio de

ciertas tareas específicas. La vinculación de la competencia a la personalidad del sujeto, puesta de relieve en la perspectiva cognitiva actual, apunta la posibilidad de concebir la personalidad (madura) en términos de competencia.

## 2.2. Madurez personal y competencia

La alta relación del concepto de «competencia» con repertorios de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, a menudo y dependiendo del campo en el que los apliquemos, supone ligar las competencias a criterios de rendimiento, logro o eficacia. En este sentido, en la práctica, las principales orientaciones de las competencias han girado en torno a la efectividad manifiesta de la adaptación; a la capacidad para una adaptación efectiva, a modo de un rasgo estable y duradero —frecuentemente asimilado a la habilidad necesaria para afrontar el estrés asociado a distintos sucesos evolutivos y vitales a lo largo de la vida—; al sistema motivacional subyacente a los esfuerzos por lograr una interacción eficaz con el ambiente; a las percepciones y evaluaciones del sujeto acerca de su propia efectividad o eficacia; y a los conocimientos y habilidades requeridos para la adaptación eficaz en ambientes y tareas de mayor o menor complejidad. Estas orientaciones conceptuales de las competencias se reflejarían en su interacción dinámica, sobresaliendo la componente evaluativa del concepto. Cuando se ha tratado de identificar el conjunto de rasgos y habilidades asociados al funcionamiento efectivo en una variedad de ambientes, el modo más

utilizado ha sido el de acudir a expertos en el campo en cuestión. Así, la evaluación de la competencia se halla vinculada tanto a los valores y creencias individuales como sociales acerca de lo que supone una adaptación o ejecución eficaz de la tarea. De este modo, se ha creado una tipología competencial según el dominio al que hagamos referencia (social, cognitivo, laboral...).

De las orientaciones de las competencias mencionadas anteriormente, no nos resultan todas igualmente válidas. Considerar la competencia como aplicación a la efectividad manifestada conductualmente, dado que la competencia como efectividad manifiesta es situacionalmente más específica y está unida a las exigencias concretas de la tarea —diferentes demandas contextuales reclaman diversos patrones de ejecución—, significa reducir el significado de la competencia, puesto que aunque ésta pueda ponerse de manifiesto en el dominio de algunas tareas específicas, la competencia presenta una componente de generalidad basada en su vínculo con la estructura de personalidad del sujeto. Profundizando en este sentido de la competencia, no parece muy adecuado entenderla como motivo o sistema motivacional capaz de revelar en algunas personas, a diferencia de otras, tendencias a la eficacia y a la influencia y dominio en su ambiente. Tampoco se trata de considerar la competencia como actitud autovalorativa —tal como ocurre, por ejemplo, en las teorías de Bandura (1996) sobre las fuentes del sentido personal de autoeficacia— aunque naturalmente ese sentimiento puede darse en sujetos más maduros (Waterman, 1990).

En cambio, la noción de competencia centrada en los conocimientos y habilidades requeridos para la adaptación eficaz en contextos y tareas más o menos complejos, puede admitirse si la encuadramos en la idea más completa de competencia como categoría específica de notas individuales del sujeto. Por lo demás, sí se asemeja al concepto de competencia —en tanto que posee un componente de generalidad— la idea de ésta como capacidad para una adaptación efectiva, a modo de un rasgo estable y duradero, frecuentemente asimilado a aquella habilidad precisa para afrontar las dificultades asociadas a los diversos acontecimientos y situaciones que la persona experimenta en su vida.

Si se analizan las diversas perspectivas teóricas de la competencia, entendiendo que ésta viene a representar un lazo de unión entre los rasgos o notas individuales y ciertos comportamientos, es posible identificar varios rasgos indicadores de la misma. Ese conjunto de rasgos relacionados entre sí constituirían una especie de *yo competente*, el cual trataría de mediar la efectiva adaptación a través de una amplia muestra de tareas y roles (Zacarés y Serra, 1998). De un modo que no difiere, conceptualmente hablando, en nada de lo que podríamos asegurar hoy, Smith (1969) cifró ese «yo competente» en los siguientes rasgos indicadores, considerando la competencia como el patrón de actitudes y expectativas hacia uno mismo basadas en la creencia de que se tiene el control de la propia vida, de que se es antes principio, origen, fuente de la conducta que resultado de otros factores: claridad sobre la pro-

pia identidad, actitud positiva hacia la resolución de problemas, orientación a la realidad, autoestima, tolerancia, responsabilidad basada en principios, apertura a la experiencia, persistencia ante el fracaso y la adversidad, habilidad y disposición para hacer uso de la ayuda de otros y asertividad. La competencia viene a ser, de esta manera, como una estructura de la personalidad de orden superior.

Ese «yo competente», esa estructura de orden superior que se encuentra incardinada en la personalidad del sujeto, podría identificarse con el constructo de «madurez personal». Así entendida, la *madurez* deviene en *determinante de competencia generalizada* del sujeto adulto. La «madurez personal» podría entenderse como una *competencia superior o de segundo orden* (Zacarés y Serra, 1998), pasando a ser un determinante más, no el único, de las distintas competencias específicas del sujeto adulto. Esto significa asumir que una persona madura pudiera ser incompetente respecto de ciertas demandas específicas, pero tendría el potencial necesario para elevar su nivel de competencia gracias a la capacidad adaptativa vinculada a los rasgos que definen la madurez personal. Al mismo tiempo, conforme se incrementa el nivel de competencias específicas puede estimularse la madurez del sujeto por diferentes vías —aumento de la autonomía, intensificación del sentido de identidad personal, fortalecimiento de la autoestima...—. La consideración de la madurez como competencia superior se halla próxima a las diversas clasificaciones de recursos personales de afrontamiento durante la adultez. En tanto que

núcleo central de los recursos personales de afrontamiento, la madurez se convierte en una variable mediadora para la resolución de los problemas y crisis presentes y futuros del sujeto. De este modo, la madurez como recurso personal se enmarca en una doble vertiente: de una parte, determinados rasgos del sujeto le permitirían resolver eficazmente determinadas situaciones; y de otra, el hecho mismo del afrontamiento y de su resolución exitosa propiciaría el crecimiento de algunas dimensiones de la propia madurez.

Actualmente, sobre todo gracias a la investigación psicológica, disponemos de un volumen considerable de modelos y teorías que tratan de explicar la relación madurez(competencia)/adaptación/ajuste en el adulto. Estos modelos y teorías podrían agruparse en torno a dos perspectivas de la madurez: *estática*, que entiende la madurez como posesión de determinadas características, máxima expresión del desarrollo personal; y *dinámica-procesual*, más vinculada a la experiencia cotidiana, que hace alusión a un proceso en continuo movimiento en una determinada dirección. Las denominadas teorías de rasgos de personalidad o modelos disposicionales podríamos relacionarlas con la perspectiva estática. Desde estas teorías se trata de demostrar la continuidad de la personalidad del sujeto. Así se han elaborado modelos de madurez psicosocial en adolescentes o en adultos (Greenberger, 1984; Achenbaum y Orwol, 1991). En otra dirección investigadora pueden situarse los modelos evolutivo-estructurales, vinculados con claridad a la vertiente dinámico-procesual

de la madurez. En estos modelos se trata de unir el enfoque evolutivo de la psicología del Yo con la tradición evolutivo-constructivista piagetiana para tratar de delimitar el núcleo de la personalidad —el «Yo»— como una organización —de necesidades, motivos, disposiciones, hábitos, capacidades— al servicio de ciertas metas. Dicha organización es fruto de la interacción con el ambiente a lo largo del desarrollo del curso de la vida (Erikson, 1981; Kegan, 1982; Lavouvie-Vief, 1992; Gilligan, 1985...). El campo común en el que parecen converger ambas perspectivas de la madurez personal es el del *desarrollo adulto*, ya se trate de su caracterización como fase evolutiva específica del ciclo vital, ya se trate de los aspectos ligados a la orientación e intervención en esta etapa.

La «madurez personal», en la medida en que es considerada como «competencia», se nos ofrece como constructo científico preferiblemente aplicable al nivel de desarrollo que potencialmente puede alcanzarse a partir de la juventud adulta —ello no impide de ninguna manera la investigación en distintos patrones de madurez según la edad—. Las hipótesis en torno a la configuración del sujeto maduro (Moreno, 1996) abren un campo de estudio e intervención interdisciplinar de crucial interés para la comunidad científica y educativa.

### **3. Proyección pedagógica: Posibilidades y riesgos**

Nuevos retos pedagógicos se nos presentan desde la generalizada asunción de la «madurez personal» (competencia)

como núcleo metafórico del desarrollo de la persona. Comúnmente, se ha considerado la madurez como el resultado del desarrollo *integral* del individuo —en un sentido lato, no hay inconveniente alguno en esta consideración de la madurez—, entendiéndose por *integral* meramente la adición de diversos tipos de educación (intelectual, física, social, estética...). Y, en efecto, una formación completa de la persona reclama el desarrollo de todas sus dimensiones en tanto que son educables, demanda el desarrollo de toda la persona. Ahora bien, desde el enfoque formativo de las competencias, la «madurez personal» constituye, precisamente, el núcleo del desarrollo personal. Hace referencia a ese centro dinámico y original del sujeto desde el que arranca su propia configuración en interacción permanente con el mundo. Este núcleo del sujeto, por el que es capaz de dejar su propia huella en todas las manifestaciones de la vida, es al que se refiere realmente una genuina educación *integral*, relativa a personas íntegras.

A la postre, los nuevos desafíos pedagógicos se centran en la contribución, desde el ángulo de la educación, a la articulación de una amplia perspectiva optimizadora del ciclo vital del ser humano, en la cual los recursos personales de los sujetos constituyan el mejor instrumento para su propio desarrollo, al margen de la etapa en la que puedan encontrarse y del suceso que hayan de afrontar. La perspectiva pedagógica alcanza plenitud en la apreciación del curso de la vida de la persona como permanente ocasión de perfeccionamiento. Sin ánimo de exhaustividad, tratemos de ci-

frar, advirtiendo asimismo riesgos ciertos, las posibilidades más notorias de la aplicación de este constructo.

1) Como *competencia*, la *madurez personal* puede ser un fecundo *constructo de referencia en la teoría de la educación*. Si ésta se centra en el sujeto —que aprende— (Aznar, 1999), incardinado en una situación social determinada, es decir, del sujeto que va construyendo y construyéndose en interacción permanente con su ambiente —por tanto, sometido a contextos de aprendizaje específicos—, es fundamental referir la acción educativa a proporcionar a la persona los «instrumentos» necesarios para facilitar su proceso de construcción humana, de crecimiento personal (Egan, 2000). En este sentido, la elaboración del «yo competente» (*persona madura*) depende de la adquisición de recursos personales facilitadores del desarrollo del sujeto. Los programas pedagógicos que se generen con esta orientación presentarán un valor inequívoco.

En cualquier caso, conviene tener presente que las competencias están vinculadas, aunque no exclusivamente, a cuestiones de técnica. De aquí se colige que existe el riesgo de caer en un posible reduccionismo operacionista. En las actividades más genuinamente humanas, la técnica no es un desiderátum suficiente. El conocido término «mundo de la vida», de Jürgen Habermas (1988), se refiere a la experiencia total en el mundo de los seres humanos, y con él se quiere huir de posibles visiones reduccionistas de la realidad. Realmente, está en juego la importancia de la educación para el «mundo de la vida». La perspectiva de la

formación en competencias habrá de ensanchar su focalización, mediante análisis permanentemente renovados, si quiere evitar reduccionismos empobrecedores.

2) La consideración de la madurez como competencia de segundo orden o superior, incardinada en la personalidad del sujeto, permite deducir que *todas las competencias tienen su raíz igualmente en el sujeto y pueden interaccionar entre sí*, en la medida en que pertenecen a un mismo entramado complejo. El desarrollo de la madurez en alguna dimensión puede influir positivamente en ciertas competencias específicas o viceversa. Todas las competencias específicas están relacionadas, a la postre, con la competencia humana. Centrándose en el ámbito curricular, Sarramona (2000) ha señalado cuatro ámbitos básicos de competencias referidas al término de la Educación Secundaria Obligatoria: lingüísticas, cognitivas, tecnológicas y sociales. En realidad, tales competencias, como acontece con el conjunto de competencias específicas (Ruiz Pérez, 1995; Cenoz y Valencia, 1996), no son elementos aislados, separados, sino que conforman una especie de estructura imbricada en la persona.

Ahora bien, en tanto que poseen un carácter de intencionalidad, las competencias se originan en marcos contextuales concretos. La persona, gracias a la intencionalidad, tiene la capacidad de integrar los distintos estados de las acciones (iniciales, intermedios, finales). Pero esta capacidad integradora y relacional no es siempre fija, sino que entraña altos grados de complejidad. La competencia humana ofrece, por tanto,



un talante integrador, pero también inseguro y con razonables márgenes para la incertidumbre.

3) Como competencia superior, los rasgos que definen el núcleo de la denominada madurez, el «yo competente», nos incitan a *abrir el arco de las competencias básicas en la educación* —inicialmente centradas en las distintas disciplinas del currículo— hacia el ámbito de los valores (Pérez, Cánovas y Gervilla, 1999). Evidentemente, todas las competencias, de un modo u otro, hacen referencia a valores. No hay educación sin valores, sin una dimensión axiológica orientadora (Reboul, 2000). Pero el constructo «madurez personal» (competencia) presenta unas implicaciones axiológicas más específicas. El contenido que finalmente determina esa estructura denominada «yo competente» alude a competencias pertenecientes, en sentido estricto, a la relación con uno mismo («competencia personal») (Cardenal, 1999) —autoestima, autoconciencia, autorregulación...—, pero también a competencias relativas a la relación con los demás y con el entorno («competencia social») (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997) —habilidades sociales, conductas empáticas...—. O sea, ese «yo competente» está tejido de emociones, sentimientos, valoraciones. Entramos en el ámbito de la afectividad humana (Aznar, 1995; Marina, 1996) y en el terreno, pedagógicamente inexcusable, de los valores. Puede inferirse, pues, que predominantemente *la formación de competencias implicadas de lleno en nuestro constructo se hallan vinculadas —sin olvidar las obvias implicaciones cognitivas y metacognitivas— al dominio de la afec-*

*tividad y al campo de la educación moral.* En este sentido, la configuración de recursos personales que hipoteticemos, con los que ha de contar la «persona madura», abre un área, desde el enfoque de las competencias, de investigación interdisciplinar vital e irremplazable.

Las distintas formas de vida buscan su propia reproducción, son esencialmente conservadoras y formulan límites dentro de los que se pueden perpetuar (Barnett, 2001). De modo que, para diferentes formas de vida, ser competente será distinto. Cada forma de vida presenta una idea de lo que significa ser competente y esta noción de competencia conlleva necesariamente componentes de cerrazón. En el plano individual, los interrogantes que se nos plantean se cifran en saber hasta qué punto y en qué proporción los sistemas de educación sabrán tolerar la apertura a la individualidad. ¿Puede el enfoque de las competencias abarcar la amplia gama de recursos de la comprensión de la realidad (sensibilidades estéticas, preocupaciones humanas íntimas...)? En la vida, la persona (*madura*) ha de adoptar perspectivas alternativas para poder poseer un haz de valores que le posibilite afrontar las diversas cuestiones de la existencia. Aquí hay un claro reto para las posibilidades del enfoque formativo en competencias.

4) Desde el plano curricular, una implicación interesante de la madurez en perspectiva competencial es la referente a la *creación e implementación de modelos representativos de la estructura integrada de las competencias.* Una asimilación satisfactoria del enfoque de

la formación en competencias en el ámbito educacional, exige la consideración del carácter integrado de las competencias, esto es, el hecho de que constituyen en realidad un sistema, una estructura vinculada a la totalidad de la persona(lidad). Sería deseable, lograr, por tanto, desde planteamientos innovadores y necesariamente interdisciplinarios o acaso transdisciplinarios, la construcción de un *Sistema Integrado de Competencias Básicas en la Educación*, haciendo uso de la metáfora espacial de la estructura de la personalidad. Los célebres movimientos taxonómicos e integradores de objetivos de la educación (Bloom, 1956; Krathwohl, 1964; Gagné, 1970; García Hoz, 1988...) constituyen, en este sentido, un referente obligado. Por su obvia vinculación, todas las innovaciones pedagógicas desarrolladas en torno a la selección y organización de los contenidos educativos (Bernal, 2000) son igualmente válidos marcos de referencia. La integración de competencias no sólo presentaría aplicabilidad en la programación de las acciones educativas o en la evaluación, sino que también trataría de reflejar la estructura unitaria del proceso educativo.

Los posibles modelos de competencias —que marcarán cuáles han de ser impulsadas, protegidas o reducidas— tenderán a orientarse, por lo general, hacia el futuro. Esto se agudiza en épocas de crisis y de cambio. Pero la educación no sólo tiene una dimensión futuriza, sino que también puede incidir directamente en la optimización de la experiencia satisfactoria de una faceta de la vida de la persona, aquella que desarrolla como ser

que se educa. Los múltiples ejemplos de actuales experiencias insatisfactorias (malestar docente, vivencias escolares negativas de muchos adolescentes, vida estresada de muchos niños en la escuela, situaciones de marginalidad que experimentan los excluidos del sistema de educación...) parecen reclamar la atención del discurso pedagógico hacia la experiencia de la educación en sí misma y el sentido que ella tiene para la persona (Trilla, Ayuste, Romañá y Salinas, 2001). ¿Sabrá integrar esta dimensión de *actualidad* educativa un modelo de competencias?

5) Un claro centro de interés para la teoría y la práctica educativas, en la actualidad, lo constituye *la práctica de la evaluación* (Rodríguez Neira, 2000). Los teóricos de la evaluación han puesto de relieve, en los últimos años, la necesidad de realizar un acercamiento a la evaluación desde enfoques mixtos, capaces de contemplar diversas variables (curriculares, políticas, organizativas, sociales) y sus interrelaciones. Los propósitos evaluativos han de guiarse por aproximaciones multimetodológicas (Greene y McClintock, 1991) —una metodología mixta no implica necesariamente una teoría mixta—. Esto nos sitúa en un marco problemático donde los presupuestos teóricos de los diferentes enfoques posibles pueden entrar en zonas de conflicto de difícil solución. Esta necesaria aproximación multimétodo a la evaluación conlleva asimismo un cambio en su finalidad, ahora más orientada hacia la calidad completa de la educación. Ya no se trata sólo de que obtengan información útil aquellos que han de tomar decisiones,

sino que habrá que considerar otros factores decisivos en el proceso evaluativo como, por ejemplo, el desarrollo del profesorado, la mejora del currículum o la optimización permanente de las mismas estrategias y procedimientos evaluadores. En fin, la práctica de la evaluación hoy constituye un contexto pleno de complejidad, puesto que se halla afinada en el proceso pertinente al funcionamiento del sistema educativo (Sabirón, 1999), en el que puede quedar minimizada la perspectiva personal de la evaluación. Dado el carácter eminentemente evaluativo de las competencias, el enfoque de la «madurez personal» como *competencia* puede propiciar, junto al carácter dinámico y comprensivo, reclamado por los teóricos actuales de la evaluación, una aproximación fecunda al *sentido personal del proceso evaluativo*, decisivo para una teoría y práctica educativas centradas en la persona.

Con todo, las ideas pedagógicas y los desarrollos curriculares de ellas derivados obedecen, en gran parte, a los intereses sociales. El lenguaje de la educación acaba adoptando el lenguaje de la sociedad (Madaus y Kellaghan, 1992). La construcción humana y su valoración, a través del currículum, puede detenerse, así, más en los aspectos demandados desde fuera del sujeto que en el propio sujeto, corriéndose el riesgo de omitir el sentido que para la persona tiene la vida —que siempre representa un libre compromiso con los valores en un proyecto personal concreto—. La competencia humana habría de converger hacia este noble ideal. Si la educación aspira a ser un valioso instrumento capaz de promover la realización

personal, un enfoque sesgado de las competencias, en el que quedasen relegados al olvido los intereses y necesidades profundamente personales, representaría un serio riesgo.

6) Se desprende del conjunto de investigaciones más recientes sobre la enseñanza y el aprendizaje (Marsh, 1997; Hargreaves y Fullan, 1998; Stoll y Fink, 1999) la consideración de la escuela, y de los fenómenos de cambio a ella ligados, como una *comunidad de aprendizaje*. El proceso educativo se afirma en el contexto de las propias autorregulaciones de los centros y de los equipos y comunidades profesionales que deben desarrollar su labor de un modo más cooperativo. Los centros educativos pasan a pensarse, más que como organizaciones burocráticas y limitadas al cumplimiento más o menos eficaz de prescripciones externas de cambio, como organizaciones dinámicas en situación de aprendizaje permanente, capaces de adoptar sus propias decisiones e inferir proyectos de continuada renovación curricular (Cuban, 1992). Los centros escolares no son únicamente organizaciones técnicas, sino también culturas; los centros educativos *son*, en definitiva, personas que interactúan, interpretan y atribuyen significado a lo que acontece, y mediante esos procesos interactivos e interpretativos van configurando, con el transcurso del tiempo, de un modo frecuentemente no explícito, un determinado modo de pensar y actuar como organización (Escudero y González, 1994).

Dentro de ese contexto de aprendizaje continuo que constituye el centro edu-

cativo, se reclama que las acciones educativas posean un carácter cooperativo. El desarrollo del currículum en los centros escolares presenta una dimensión cultural de la que se demanda una transformación hacia formas más vinculadas con una cultura de colaboración, superadora de individualismos y fragmentaciones arraigados en la cultura tradicional (Hargreaves, 1996). Tal cultura supone construir en el centro un contexto de referencia, más o menos compartido, desde el que se pueda debatir, fundamentar y adoptar decisiones sobre su mejora; la cultura de colaboración supone, a la postre, el desarrollo de una práctica reflexiva sistemática, situada más allá del simple plano de la coordinación formal (Parker, 1997). Ahora bien, junto a las justamente proclamadas virtualidades educativas de una cultura de colaboración, se ha incurrido, a menudo, en una abierta denostación del individualismo, impregnado de aspectos negativos, al que se presenta como algo que es preciso marginar con premura. Hay cierta simplicidad en este discurso bifronte.

La diversa aplicabilidad de *la madurez personal (competencia) puede suponer una revitalización de los protagonistas de la educación*. No es lo mismo individualismo que individualidad, aquél puede ser pernicioso para la educación y para la unidad de la vida escolar, pero la individualidad es la raíz de la iniciativa y la creatividad de la persona. Por eso se ha reclamado la individualidad, y no el individualismo, para la cultura profesional de los docentes (Hargreaves, 1996). Un enfoque renovado de la formación en com-

petencias (recursos personales) puede ser una vía de equilibrio entre el talante irreductiblemente personal de la enseñanza, la importancia de la singularidad personal de cada miembro de la organización, y los proyectos educativos y propósitos comunes del centro educativo. Desde una noción de *competencia* más amplia, como hemos desarrollado en este trabajo, esto es, como un cúmulo de recursos que el profesor puede desarrollar en situación de enseñanza, y no como un mero conjunto de comportamientos docentes observables, *la formación del profesorado se abre a un uso «inteligente» de las destrezas y estrategias docentes*. La formación inicial —la cultura profesional del profesorado también está vinculada a su selección— y permanente de los docentes, en este sentido, es un área prioritaria para la innovación pedagógica (Marcelo, 1994). *Una verdadera comunidad de aprendizaje permanente, donde cada sujeto es capaz de reconocerse a sí mismo, puede provocar cambios en la cultura profesional*. Por otra parte, la institución escolar es un marco idóneo, por su sistémica configuración pedagógica, para el desarrollo socio-personal de los educandos —no se olvide que el sujeto construye su autonomía en el seno de un proyecto colectivo e histórico—. *La configuración del «yo competente» puede predisponer al sujeto favorablemente para una cultura de colaboración*, de cooperación, en la que su identidad personal no sólo no se quiebra sino que se fortalece. El aprendizaje cooperativo (Slavin, 1990; Barnett, 1995), reclamado para los nuevos programas de acción curricular, encuentra así sentido en el enfoque personal de la educación.

Si las organizaciones modernas han de sobrevivir tendrán que ser organizaciones que aprenden. Esto significa que han de ser organizaciones abiertas, que exigirán a todos sus miembros realizar sus propias valoraciones sobre las circunstancias inmediatas. Para no truncar los verdaderos retos cognitivos, será preciso superar el horizonte de la mera mejora de la producción o de la simple supervivencia. El enfoque de la formación en competencias encuentra aquí un desafiante nivel cualitativo que habrá de intentar resolver.

7) Un factor notablemente influyente hoy en el aumento de la complejidad de los actuales sistemas de educación es el atribuible a las diferencias culturalmente relevantes entre los educandos. Los sistemas escolares cumplen una función básica: transmiten, generacionalmente, la cultura, y, además, socializan a los individuos, insertándolos en la sociedad, en la que van a desempeñar sus actividades humanas, coadyuvando al proceso de construcción de su propia identidad —que nunca tiene lugar fuera de una situación social determinada— (Ferrer, 1999). Esta socialización se ha realizado normalmente según los patrones culturales del conjunto de la sociedad (Savater, 1997). O sea, unos valores, referentes para todos, legitimaban finalmente esta función de los sistemas escolares. Las transformaciones sociales experimentadas en nuestro tiempo ponen de manifiesto las significativas diferencias culturales —y, frecuentemente, lingüísticas— que coexisten en un mismo país y, por ende, en sus centros escolares (Sartori, 2001), fragmentando el

paisaje uniforme de antaño. La construcción de la identidad personal (singular y comunitaria), pues, se ve afectada por estas nuevas circunstancias.

La respuesta al interrogante «¿quién soy?», la construcción de la identidad personal, está asociada íntimamente a la construcción del «yo competente», a la edificación de la madurez en el sujeto. La identidad no puede construirse haciendo abstracción cultural y social, el sujeto se desarrolla en sociedad, en marcos culturales concretos (López de la Osa, 2000). Ese «quién soy» va construyéndose en comunidad, en una permanente interacción, no exenta de tensiones, entre la singularidad de cada uno y las presiones recibidas del entorno. Pasada la etapa de «socialización primaria», en la que el niño adquiere normas y valores de su cultura originaria, el desarrollo de la identidad personal presenta un notorio interés en los procesos de «segunda socialización», más relacionados propiamente con la madurez, realizados a través de instituciones políticas, religiosas, laborales, etc., donde el joven puede elegir patrones socializadores no impuestos. Estos procesos secundarios de identidad, a menudo, conducen a conflictos con la socialización previamente adquirida e incluso pueden concluir en procesos de clara resocialización. El actual fenómeno de la globalización no hace más que extender radicalmente las posibilidades resocializadoras, más allá de los umbrales de la primera juventud. De modo que la *promoción de recursos personales (competencias) facilitadores de construcción de la identidad personal* acaso sean más necesarios que nunca en el contexto actual

de multiculturalidad y crisis de la idea de sujeto (Saavedra, 1998). Tales recursos pueden actuar a modo de *foco dinamizador de orden en el sujeto*, sometido a una experiencia de disonancias diversas inter e intrasubjetivas de enorme complejidad que, con no escasa frecuencia, provocan, debido a múltiples causas (políticas, laborales, familiares...), necesarios procesos de reconstrucción de la propia identidad. Las dimensiones de la identidad personal han de ser atendidas inexcusablemente desde el punto de vista educativo, fundado en el sujeto como constructor de su propia condición personal.

La construcción humana precisa de la capacidad del sujeto para realizar transferencia de lo aprendido. La transferibilidad de las competencias anuncia generalidad y pronostica el éxito de lo aprendido en contextos distintos a los contextos iniciales de aprendizaje. De algún modo, la transferibilidad exige una descontextualización posterior a la contextualización germinal. Sin embargo, las habilidades transferibles están comúnmente sometidas a las condiciones y límites de cada ámbito determinado, lo que dificulta seriamente su potencialidad descontextualizadora. En última instancia, la madurez personal reclama capacidad autocrítica, manifestación del dominio de las propias experiencias; tal capacidad permite someter a un continuo examen las ideas, las afirmaciones, los símbolos, las posiciones éticas, las instituciones y las ideologías. La madurez, en fin, apunta hacia la maximización de las oportunidades de emancipación personal, mediante el uso de todos los re-

recursos disponibles del sujeto. El éxito del enfoque de la formación en competencias depende, a la postre, de poder traducir estas exigencias en clave de competencia humana; pero este nivel de transferibilidad está impregnado de dificultades.

#### 4. Consideraciones finales

Del análisis hasta aquí realizado, puede deducirse que el constructo científico *madurez personal* como *competencia* presenta una novedosa perspectiva en el tratamiento de la noción de madurez humana, más ligada tradicionalmente a otros constructos (autorrealización, autoactualización...). Antes que producto final o destino, este constructo enfatiza el carácter orientador y procesual de la madurez, vinculado a la condición de posibilidad de principio de acción del sujeto. Igualmente, subraya el carácter de centro y eje del desarrollo personal del individuo, que no depende exclusivamente de sí mismo para conformar su autorrealización, porque ésta siempre se produce dentro de un proceso colectivo e histórico en el cual el sujeto se implica mediante su actividad productiva. Preferiblemente aplicable al nivel de desarrollo del sujeto que puede lograrse, en potencia, a partir de la juventud, este constructo abre un ámbito de investigación interdisciplinar apasionante, dado que en él se hipotetiza acerca de la *persona madura*.

La consideración de la *madurez* como competencia superior del sujeto la aproxima a la idea de cúmulo de recursos personales de afrontamiento, especialmente durante la adultez. Tal noción de competencia encierra la idea de *relacionalidad*

entre las competencias y la personalidad del sujeto; lo cual supone, asimismo, la superación de la estrecha idea de competencia como ejecución o desempeño, abriéndose al ámbito cognitivo y a la esfera de los valores. En tanto que referente central de las competencias del sujeto, la *madurez* influye en el conjunto de las competencias específicas de la persona y éstas pueden, a su vez, incidir en aquélla. La aplicación de este constructo a la investigación pedagógica y a la práctica educativa actuales ensancha el campo del enfoque formativo de las competencias ya existente.

Para la teoría de la educación, la competencia (madurez) es un constructo de referencia. Los posibilismos pedagógicos del mismo se condensan en coadyuvar a la vertebración de un amplio enfoque optimizador del ciclo vital del ser humano, para el cual los recursos personales de los individuos constituyan la más válida herramienta para su propio desarrollo personal. No cabe duda de que el enfoque formativo de las competencias presenta indudables riesgos: el carácter inseguro y complejo de la competencia personal; la dificultad para transferir las habilidades diversas; el carácter de cerrazón de las competencias, ligado a la contextualización de los aprendizajes y apreciable en los límites y condiciones impuestos en los diversos ámbitos; o la posible subyugación a los exclusivos intereses sociales y grupales. Pero, más allá de los riesgos, los diversos posibilismos pedagógicos parecen emerger.

Todas las competencias forman parte de una misma trama compleja, todas es-

tán ancladas en el sujeto. Las conocidas divisiones de las competencias según dominios específicos no deben considerarse elementos escindidos entre sí. En realidad, forman parte de una misma categoría dentro de la estructura de la personalidad del sujeto, la constituida por todas sus competencias unidas. Por otra parte, la madurez (competencia) implica una apertura a lo axiológico, puesto que el contenido que la determina está, particularmente, relacionado con la afectividad y con la dimensión ética de la persona. En la medida en que busca un conveniente ajuste entre los factores de cambio y de permanencia, la aplicación del constructo *madurez personal* nos aproxima más al conocimiento de la complejidad real de la teoría y la práctica de la educación actuales.

Como competencia, la madurez constituye un núcleo en la estructura de la personalidad del sujeto de carácter dinámico y ordenador. Esto supone la posibilidad de introducir, desde el *yo competente*, diversos niveles y grados de ordenamiento en el proceso de construcción humana. Así, parece deseable que la innovación educativa formule, y contraste en la práctica, modelos integrados de competencias, cuyo núcleo lo constituye la madurez humana. Las posibilidades de implementación de estos modelos aventuran una revitalización de las instituciones y organizaciones educativas, en situación de aprendizaje permanente, así como de los diversos protagonistas de las acciones educativas, estimulados por el aprendizaje de lo básico y por la asimilación personalizada de lo aprendido. En este sentido, la evaluación de los proce-

tos educativos habrá de enfatizar de un modo renovado, comprensivo y dinámico, su sentido personal.

El constructo *madurez personal* como competencia, en fin, puede contribuir a una mejor fundamentación de la teoría y la práctica educativas, que arrancan del sujeto. La aplicabilidad del constructo puede suponer un adecuado equilibrio entre el carácter irreductiblemente personal de los procesos educativos y su dimensión comunitaria. La construcción de la identidad de la persona (singular y social), eje del proyecto educativo y fundamento de la configuración de la personalidad del sujeto, se halla íntimamente ligada a los contenidos de nuestro constructo, a la conformación de la arquitectura del *yo competente*. La madurez (competencia), en tanto que constructo científico, ofrece, pues, sólidas posibilidades desde la perspectiva pedagógica. Paradójicamente, porque, aunque válida como metáfora del crecimiento humano, tenemos la convicción de que nunca se acaba de alcanzar realmente.

**Dirección del autor:** Antonio Bernal Guerrero, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla, C/ Camilo José Cela s/n. 41018, Sevilla.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 13.I.2003

## Bibliografía

- ACHENBAUM, W. A. y ORWOLL, L. (1991) Becoming wise: A psycho-gerontological interpretation of the Book of Job, *International Journal of Aging and Human Development*, 32:1, pp. 21-39.
- ANDERSON, J. R. (1995) *Cognitive psychology and its implications* (New York, W.H. Freeman).
- AZNAR, P. (1995) El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad, **revista española de pedagogía**, LIII:200, enero-abril, pp. 59-73.
- AZNAR, P. (Coord.) (1999) *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (Valencia, Tirant lo Blanch).
- BANDURA, A. (1996) *Self efficacy. The exercise of control* (New York, Freeman).
- BARNETT, L. (1995) El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales, *Revista de Innovación Educativa*, 36, pp. 67-70.
- BARNETT, R. (2001) *Los límites de la competencia* (Barcelona, Gedisa).
- BAUMEISTER, R. F. (1991) *Meanings of life* (New York, Guilford Press).
- BERNAL, A. (2000) Reivindicación de los contenidos del currículum. A propósito de su estructura, *Educadores*, 42:196, pp. 413-428.
- BLOOM, B. S. et al. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain* (New York, Mckay).
- CARDENAL, V. (1999) *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal* (Archidona, Aljibe).
- CARRETERO, M. (Comp.) (1998) *Desarrollo y aprendizaje* (Buenos Aires, Aique).
- CENOZ, J. y VALENCIA, J. F. (Eds.) (1996) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (Bilbao, Universidad del País Vasco).
- COWEN, E. L. (1991) In pursuit of wellness, *American Psychologist*, 46:4, pp. 404-408.
- CROZIER, W. R. (2001) *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar* (Madrid, Narcea).



## El constructo «madurez personal» como competencia y sus posibilismos...

- CUBAN, L. (1992) Curriculum stability and change, pp. 216-248, en JACKSON, P.W. (ed.) *Handbook of research on curriculum* (New York, McMillan).
- EGAN, K. (2000) *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión* (Barcelona, Paidós).
- ERIKSON, E. H. (Comp.) (1981) *La adultez* (México, F.C.E).
- ESCUADERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. (1994) *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (Madrid, Ediciones Pedagógicas).
- FERRER, V. (1999) Sobre la identidad de la persona y otras identidades, *Themata*, 22, pp. 105-112.
- FORGUS, R. H. (1979) *Personality, a cognitive view* (Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall).
- GAGNÉ, R. M. (1970) *Las condiciones del aprendizaje* (Madrid, Aguilar).
- GARCÍA HOZ, V. (1988) *La práctica de la Educación Personalizada* (Madrid, Rialp).
- GILLIGAN, C. (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino* (México, F.C.E.).
- GREENBERGER, E. (1984) Defining psychosocial maturity in adolescence, *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, pp. 1-37.
- GREENE, J. C. y McCLINTOCK, C. (1991) The evolution of evaluation methodology, *Theory Into Practice*, 30:1, pp. 13-21.
- HABERMAS, J. (1988) *Teoría de la acción comunicativa 2 vols.* (Madrid, Taurus).
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (Madrid, Morata).
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (1998) *What's worth fighting for out there* (New York, Teacher College Press).
- HEATH, D.H. (1977) *Maturity and competence: A transcultural view* (New York, Gardner Press).
- KEGAN, R. (1982) *The evolving self: Problem and process in human development* (Cambridge, MA., Harvard University Press).
- KIEFER, C. W. (1988) *The mantle of maturity: A history of ideas about character development* (New York, State University of New York Press).
- KRATHWOHL, D. R., BLOOM, B. S. y MASIA, B. B. (1964) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain* (New York, Mckay).
- LAVOUIE-VIEF, G. (1992) A neo-piagetian perspective on adult cognitive development, pp. 197-228, en STENBERG, R. J. y BERG, C. A. (eds.) *Intellectual development* (New York, Cambridge University Press).
- LÓPEZ DE LA OSA, J. R. (2000) Ciudadanía, identidad colectiva y pluralismo, *Estudios Filosóficos*, 48, pp. 461-486.
- MADAUS, G. F. y KELLAGHAN, T. (1992) Curriculum evaluation and assessment, pp. 119-154, en JACKSON, P.W. (ed.) *Handbook of research on curriculum* (New York, MacMillan Publishing Company).
- MARCELO, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo* (Barcelona, PPU).
- MARINA, J. A. (1996) *El laberinto sentimental* (Barcelona, Anagrama).
- MARSH, J. C. (1997) *Perspectives. Key concepts for understanding curriculum* (London, Falmer Press).
- MITRANI, A., MURRAY, M. D. y SUÁREZ, I. (1992) *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos* (Bilbao, Deusto, D.L.).
- MORENO, M. C. (1996) *Las teorías y los métodos en la investigación sobre el desarrollo socio-personal* (Sevilla, Kronos).
- PARKER, S. (1997) *Reflective teaching in the postmodern world* (Buckingham, The Open University Press).
- PÉREZ, P. M., CÁNOVAS, P. y GERVILLA, E. (1999) Valores, actitudes y competencias básicas en la enseñanza obligatoria, *Teoría de la Educación*, 11, pp. 53-83.
- REBOUL, O. (2000) *Los valores de la educación* (Barcelona, Idea Books).
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (Coord.) (2000) *La evaluación en el aula* (Oviedo, Ediciones Nobel).
- RUIZ CORBELLÀ, M. (1995) Hacia una educación para la madurez, *revista española de pedagogía*, LIII:202, septiembre-diciembre, pp. 493-511.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1995) *Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar* (Madrid, Gymnos).
- SAAVEDRA, L. (1998) Reivindicación del sujeto, *Política y Sociedad*, 27, pp. 117-131.

- SABIRÓN, F. (Dir.) (1999) *El discurso y la práctica en evaluación* (Zaragoza, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza).
- SALOMON, G. (1993) *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (New York, Cambridge University Press).
- SARRAMONA, J. (2000) Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria, *Revista de Educación*, 322, pp. 255-288.
- SARTORI, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros* (Madrid, Taurus).
- SAVATER, F. (1997) Educar es universalizar, *Cuadernos de Alzate*, 16, pp. 7-18.
- SCHÖN, D. (1987) *Educating the reflective practitioner* (London, Jossey-Bass).
- SLAVIN, R. (1990) *Cooperative learning* (Englewood, Prentice Hall).
- SMITH, M. B. (1969) *Social psychology and human values* (Chicago, Aldine).
- STOLL, L. y FINK, D. (1999) *Cambiando nuestras escuelas* (Barcelona, Octaedro).
- TRIANES, M.V., MUÑOZ, A. M. y JIMÉNEZ, M. (1997) *Competencia social: su educación y tratamiento* (Madrid, Pirámide).
- TRILLA, J., AYUSTE, A., ROMANÍA, T. y SALINAS, H. (2001) Educación y calidad de vida. Las cosas, los otros y uno mismo, pp. 117-167, en VÁZQUEZ, G. (ed.) *Educación y calidad de vida* (Madrid, Ed. Complutense).
- WATERMAN, A. S. (1990) Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundation, *Journal of Mind and Behavior*, 11, pp. 47-74.
- ZACARÉS, J. J. y SERRA, E. (1998) *La madurez personal: Perspectivas desde la psicología* (Madrid, Pirámide).

### Resumen:

#### El constructo «madurez personal» como competencia y sus posibilismos pedagógicos

Se realiza un análisis conceptual del complejo constructo *madurez personal*, que se propone como *competencia*. La madurez se reflejaría en un *yo competente*, como estructura de orden superior, incardinada en la personalidad del sujeto. Así entendida, desde una perspectiva cognitiva, la madurez deviene en determinante de competencia generalizada del sujeto. Como constructo de referencia para la teoría de la educación, planteamos sus posibilismos pedagógicos. Estos se centran primordialmente en las aportaciones, desde el ángulo educativo, a la vertebración de un amplio enfoque optimizador del ciclo vital del ser humano. El enfoque formativo de las competencias se amplía y enriquece con las propuestas pedagógicas derivadas del constructo científico madurez personal (competencia).

**Descriptor:** competencias, madurez, persona, desarrollo personal, teoría de la educación

### Summary:

#### The concept of personal maturity as competence and his pedagogic possibilities

The article does an analysis of the complex concept of personal maturity, which is proposed as competence. The maturity would be reflected in one competent self, as structure of superior

order, integrated in the personality of the subject. From a cognitive perspective, the maturity develops into determinant of widespread competences of the subject. From this concept of maturity, we raise its pedagogic possibilities. These centres basically on the contributions, from the educational angle, to a wide approach of improvement of the cycle of the life of the human being.

**Key Words:** competences, maturity, person, personal development, theory of education