

# La Evolución del Concepto de Competencia en la Teoría de la Conducta

*(The evolution of the concept of competence in Behavior Theory)*

Carlos Ibáñez Bernal<sup>1</sup> y Enoc Obed de la Sancha Villa

Universidad Veracruzana  
(México)

## RESUMEN

Se revisa la evolución del concepto de competencia en la Teoría de la Conducta a lo largo de 30 años de historia, desde su aparición en 1981 relacionado al comportamiento inteligente, hasta 2011 en que se precisa su uso técnico. El artículo intenta mostrar un ejemplo historiográfico de la evolución de los conceptos dentro de una misma teoría. Se concluye que los cambios históricos que ha sufrido el concepto de competencia constituyen variaciones en el acento puesto en los componentes morfológicos y funcionales alrededor de una misma característica definitoria: el cumplimiento del criterio de logro.

*Palabras clave:* Competencia, habilidad, aptitud funcional, inteligencia, desarrollo psicológico.

## ABSTRACT

The evolution of the concept of competence in Behavior Theory is reviewed along its 30 years of history, since its appearance in 1981 related to intelligent behavior, until 2011 when its technical use is specified. The paper intends to show a historiographic example of the evolution of concepts within the same theory. It is concluded that historical changes suffered by the concept of competence are mainly variations in emphasis made on its morphological and functional components around the same defining characteristic: compliance of the achievement criterion.

*Key words:* Competence, skill, functional aptitude, intelligence, psychological development.

## EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LA TEORÍA DE LA CONDUCTA

En la última década el término competencia ha venido surgiendo cada vez con mayor fuerza en el discurso político de la educación de todos los niveles a nivel mundial. A pesar de su inusitada importancia y popularidad, lejos de poder decir que se trata de una noción clara y homogénea de aquello que supuestamente debe

1) Enviar correspondencia respecto a este artículo a Carlos Ibáñez Bernal, Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano (CEICAH), Universidad Veracruzana, Av. Orizaba 203, Col. Obrero Campesina, Xalapa, Veracruz, México, C.P. 91020. Correo electrónico: cibanez@uv.mx

procurarse desarrollar en los individuos en las instituciones educativas, una simple y llana revisión de los usos más frecuentes de este término mostraría todo lo contrario. Sin embargo, el interés de la revisión que aquí se presenta no recae en el concepto de competencia en general como tampoco en su uso particular referido a los ideales educativos de la época. Su interés más bien incide en el carácter especializado y técnico que se le ha venido dando a dicho concepto en el contexto de la Teoría de la Conducta, en la que se ha insistido sobre su utilidad para el análisis del desarrollo psicológico y del comportamiento inteligente, así como para la planeación sistemática y teóricamente fundamentada de la educación.

Antes de entrar en materia es importante comentar que los conceptos técnicos y teóricos en su mayoría no se distinguen por tener un carácter inamovible y terminado. En virtud de que la mayor parte de ellos se originan como términos empleados en el lenguaje ordinario, su carácter analizado históricamente es por necesidad cambiante, obedeciendo al constante intento por ir ajustando y precisando su uso común conforme a los términos de la teoría que los interpreta. El concepto de competencia en la Teoría de la Conducta no es excepción a esta tendencia evolutiva a pesar de su contexto teórico particular y la individualidad de sus proponentes. Sirva entonces esta revisión del concepto de competencia, que cubre 30 años desde la aparición del término en el primer tratado sobre la inteligencia y su desarrollo (Ribes, 1981) hasta el planteamiento más recientemente publicado (Ribes, 2011), como un ejemplo historiográfico de la evolución conceptual dentro de una misma teoría.

#### *El concepto de competencia en Teoría de la Conducta: 1981-2011*

Al aparecer el término competencia en el análisis del concepto de inteligencia (Ribes, 1981), lo hizo sugiriendo que esta última, la inteligencia, era una forma específica de competencia (p. 110), o una disposición a la competencia (p. 113). Por lo anterior, es claro que los términos “inteligencia” y “competencia” no son sinónimos. Sin embargo, su estatuto lógico de inclusión implica que toda caracterización de la competencia se puede aplicar a la inteligencia, aunque lo contrario no necesariamente será válido.

En su tratado sobre la inteligencia, Ribes habló siempre de ella como competencia, por lo que su descripción es en alusión explícita a esta última como categoría general. Así pues, para Ribes (1981), la competencia es un término que se aplica a formas generales y específicas de confrontar situaciones problema del ambiente físico y social. Aclara que la competencia corresponde a “un concepto esencialmente genético—en el sentido de desarrollo—, en la medida en que la competencia sólo tiene significado como desempeño relativo a situaciones específicas, fundamentado en habilidades, destrezas y aptitudes funcionales previas” (p. 110). Así, la competencia refleja “la historia interactiva del individuo desarrollada como aptitud funcional en lo general y como desempeño concreto en lo específico”. Por esto mismo, Ribes propone dos perspectivas para su análisis: 1) la específica, la que consistiría en una descripción estructural como contenido de las situaciones confrontadas y los comportamientos requeridos; y 2) la de proceso general, que implica determinar los niveles de organización del comportamiento que a su vez corresponderían a las diferentes formas genéricas de comportamiento inteligente, representando así disposiciones históricas que influyen a múltiples desempeños situacionales de solución de problemas.

En este tratado sobre la inteligencia como competencia, Ribes (1981) retoma y también elabora los conceptos de Ryle (1949) para matizar su referencia a operaciones de conocimiento y su ejercicio. Entre los más importantes, pues han continuado apareciendo en obras posteriores, se pueden señalar los siguientes: a) “La inteligencia no es saber qué sino saber cómo” (p. 111); b) “Se *aprende* [itálicas añadidas] a ser inteligente, el ‘cómo’, por la práctica bajo la influencia del ejemplo y la enseñanza” (p.112); c) “El aprendizaje de una competencia no es la mera repetición de un ejercicio o habilidad, sino el desempeño de una amplia variedad de comportamientos o actividades diferentes” (p.111). Con respecto a este último punto en el que Ribes atribuye a las habilidades un carácter invariante, es importante comentar que Ryle no lo hace así. Este

último distingue a las capacidades intelectuales, competencias (*competences*) y habilidades (*skills*), de los hábitos. Las primeras se distinguen por que cada acto es modificado por su predecesores; los segundos por ser meras repeticiones de aquéllos. En cuanto a su método de enseñanza, las competencias y habilidades se entrenan, los hábitos se aprenden por mera rutina (p.42).

En la obra *Teoría de la Conducta* (Ribes & López, 1985) se concibió a la competencia como un dispositivo lógico para analizar el proceso de evolución psicológica, es decir, la transición de un organismo o individuo de las funciones más simples a las más complejas. El rol del término competencia conductual se incluyó para dar cuenta de la coexistencia de distintos niveles de aptitud en un mismo organismo y para concretar teóricamente las funciones estímulo-respuesta como formas de correspondencia específica de los objetos y eventos del medio con los aspectos morfológicos del comportamiento. Las “competencias conductuales”, como se les denominó, se definieron como “clases interactivas definidas en términos de las propiedades morfológicas de los eventos de estímulo y de respuesta” (Ribes & López, 1985, p.65). En seguida los autores aclaran que “una misma competencia, entendida como disponibilidad interactiva respecto a morfologías de conducta y eventos, puede tener funcionalidad en diferentes niveles de organización cualitativa de la conducta” (p.65).

Al ejemplificar una competencia, Ribes y López (1985) explican:

La aptitud de leer, como competencia fonológica y de reconocimiento ante estímulos textuales más o menos específicos, por ejemplo, puede darse en formas funcionales diferentes que van desde la simple identificación de los textos, su “texteo”, la comprensión del contenido... La competencia particular, leer, es la misma desde un punto de vista morfológico, pero la funcionalidad de dicha competencia es distinta (p. 65).

En 1987, Ribes escribió *Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas*, que se publicó posteriormente como uno de los capítulos del libro *Psicología General* (Ribes, 1990). En él se retoma el análisis de la inteligencia proponiendo una doble taxonomía para su estudio, la primera referida a la generalidad de la conducta inteligente y, la segunda, al nivel de desempeño funcional de la inteligencia.

La primera taxonomía se enfoca a la inteligencia como capacidad, es decir, como disposición al logro. Por ello, no se aplica a ejercicios aislados, sino a un conjunto de ellos que definen una tendencia. Ribes presenta entonces las tres categorías que representan distintos niveles de especificidad de los ejercicios que en conjunto permiten identificar la capacidad como tendencia: 1) habilidades o destrezas, 2) las competencias y 3) las aptitudes funcionales.

La habilidad se definió aquí como un “conjunto finito de respuestas con morfología determinada e invariante respecto a dicho conjunto, que guarda una correspondencia funcional necesaria para producir cambios, resultados o logros efectivos en —o en relación con— objetos, eventos o circunstancias que tienen morfologías determinadas” (Ribes, 1990, p.210).

La competencia corresponde a “un conjunto de respuestas y/o habilidades que, a diferencia de éstas últimas [las habilidades], no son invariantes respecto a la morfología de objetos y eventos, sino que pueden cambiar como ejercicio, dependiendo de las circunstancias en que se prescribe el criterio de efectividad funcional” (Ribes, 1990, p.210).

Aunque Ribes no define explícitamente dicho “criterio de efectividad funcional” pareciera que éste es un índice del nivel de aptitud funcional al que corresponde un desempeño, es decir, a la manera en que el individuo participa en la configuración de las características de la interacción y de su independencia relativa respecto a las propiedades situacionales de la relación. Aclara el autor que “la aptitud funcional no se define

con base en morfologías, como la habilidad y la competencia, sino con base en el *modo* funcional de la interacción establecida (Ribes, 1990, p.210).

Al presentar un ejemplo de las competencias, Ribes (1990) comenta:

Las competencias son conjuntos morfológicos cuya composición es variable, dependiendo del nivel de aptitud funcional en que se ejerciten. Por ejemplo, sumar implica morfologías muy diversas, dependiendo de que la operación se realice mediante una calculadora, se haga “mentalmente”, se efectúe con objetos o con los dedos de las manos o valiéndose de una operación aritmética escrita (p.211).

Con base en las definiciones mencionadas y el ejemplo anterior, una competencia se debe identificar al observar diferentes ocurrencias de un desempeño morfológicamente distinto, ya que no es posible hacerlo a partir de una sola ocurrencia o de ocurrencias repetidas del mismo desempeño. Además, la identificación de una competencia ha de realizarse necesariamente a partir de la variación de las morfologías de respuesta respecto a situaciones que impliquen diferentes criterios de efectividad funcional, o bien —aunque no se hace explícito o no es claro en el artículo revisado—, a partir de la variación en la morfología de respuesta que satisfice un mismo criterio de efectividad funcional dependiendo de circunstancias cambiantes.

Sin embargo, es importante notar que bajo los criterios de identificación de una competencia, como se han planteado, resulta difícil —si no imposible— llevar a cabo la tarea propia de identificación. Si la competencia es desempeño morfológicamente variable ante criterios de efectividad funcional variables, ¿cómo se puede decir que se trata de una misma competencia? En la obra que se presenta a continuación pudiera encontrarse la respuesta a esta pregunta mediante el recurso de utilizar un criterio extra: el *criterio de efectividad funcional genérico*.

En *La inteligencia como comportamiento: un análisis conceptual* (Ribes, 1989), se analiza nuevamente el concepto de inteligencia subrayando su naturaleza conductual. En este análisis, reaparece el término competencia, que se define “respecto de la ejercitación de actos que satisfacen un tipo determinado de criterio, y dicha competencia, como tendencia a realizar esa clase de actos, constituye la inteligencia como comportamiento inteligente” (Ribes, 1989, p. 54). Más adelante, el autor revisa la estructura funcional del comportamiento inteligente con base en los conceptos de habilidad, competencia y aptitud funcional, donde se definen y describen sus interrelaciones.

Concisamente, una habilidad o destreza, dice Ribes (1989), es “un conjunto de respuestas diversas, cuya morfología está funcionalmente integrada en correspondencia a las características morfológicas de objetos y eventos del entorno” (p. 61). Explica además que las habilidades no se pueden clasificar con base en criterios *a priori*, pues la organización morfológica de las respuestas siempre estará regulada por las características del contacto funcional que la habilidad debe satisfacer respecto de los objetos o eventos. Por su parte, las competencias “son formas funcionales de organización de las habilidades con base en criterios de efectividad específicos” (p. 61). Hacen referencia a la eficacia del desempeño para producir ciertos resultados o efectos. Son grupos de habilidades integradas de acuerdo a su morfología en función del criterio de eficacia que define a la competencia bajo la que se organizan. Así, dependiendo del criterio de efectividad a cumplir, se integrarán determinadas habilidades diferentes, o bien, una cierta habilidad podrá formar parte de competencias distintas. Con respecto a las aptitudes funcionales, éstas se refieren a los “niveles generales de organización del comportamiento respecto de los eventos ambientales, en términos del tipo de desligamiento funcional que caracteriza el responder del individuo que interactúa” (p.61). Se refieren a los cinco niveles en que se puede organizar el comportamiento —contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial— y que se han descrito como una taxonomía del comportamiento (Ribes & López, 1985). Ribes afirma que las aptitudes siempre se manifiestan como competencia, aunque

una misma competencia puede corresponder a diferentes niveles de aptitud. En tal caso, dependiendo del nivel en que se manifieste una competencia, las habilidades que la conforman pueden cambiar radicalmente.

El autor presenta un ejemplo para ilustrar los conceptos de habilidad, competencia y aptitud. Dice que la lectura puede entenderse como una competencia cuyo “*criterio de efectividad genérico* [cursivas añadidas] se define en términos de la correspondencia de ciertas vocalizaciones frente a un texto, así como la correspondencia entre acciones por parte del que lee o del que escucha la lectura y las características del texto” (p. 62). Luego, dice Ribes que la lectura puede ejercitarse en distintos niveles de aptitud: no es lo mismo fonar palabras frente a un texto que leer una partitura mientras se ejecuta, como tampoco lo es leer al interpretar una fórmula matemática.

En los tres casos se cumple un mismo *criterio genérico de eficacia* [cursivas añadidas], lo que define las tres formas de ejecución como competencia de leer. Pero en cada uno de los casos el cumplimiento del criterio general adopta un matiz específico de eficacia. En todos los casos se lee, pero no se lee lo mismo, no de la misma manera, ni con los mismos propósitos” (p. 62).

Además, dice Ribes, cada nivel de aptitud propicia que las habilidades que integran cada tipo funcional de competencia sean distintas o que se estructuren de diferente manera.

En la propuesta teórica-metodológica titulada *Evaluación interactiva del comportamiento inteligente: Desarrollo de una metodología computacional* (Ribes & Varela, 1994), se menciona nuevamente el *criterio de eficacia* señalándosele como uno de los tres aspectos críticos o dimensiones para el análisis del comportamiento inteligente, a saber:

1. Las características de los objetos, materiales y eventos con los que tiene que interactuar el individuo.
2. Las características de las conductas que debe realizar el individuo para interactuar en una situación determinada.
3. Los criterios de eficacia y variación que establecen la adecuación del comportamiento a la situación en que se ejercita (p. 86).

Los autores aclaran que los dos primeros aspectos tienen que ver con las características morfológicas de la conducta inteligente, es decir, con las *habilidades* que desde su punto de vista “están constituidas por la correspondencia funcional entre clases o grupos de respuesta y características de objetos y materiales” (Ribes & Varela, 1994, p. 87). Los criterios de eficacia, por su parte, además de prescribir qué aspectos ambientales y de la conducta son pertinentes en una situación determinada, también prescriben cómo deben éstos interactuar para cumplir los requerimientos de dicha situación. Para aclarar su punto, presentan un ejemplo en el que nuevamente se toma a la lectura como referente de análisis. Sin embargo, en esta ocasión aparecen afirmaciones que difieren radicalmente de lo que hasta ese momento la identificaban como competencia:

[...] una vez que se establece la lectura como modo lingüístico adicional al habla y la escritura, entre otros, se pueden desarrollar diversas maneras de interactuar con los textos con propósitos más variados y diferenciados [...] De este modo, aunque se pueda hablar de todas ellas como lectura, leer una fórmula química, identificar sinónimos en un texto, leer una noticia en voz alta, reconocer un argumento desarrollado en un párrafo, entender una demostración matemática, y tararear una partitura, **todas estas lecturas constituyen competencias distintas** [negritas añadidas]. Referirse a competencias distintas significa que varían la manera de leer y las respuestas (de orientación, de reconocimiento, de vocalización [...], etc.) que comprenden la habilidad frente a un texto, dependen

do del criterio de eficacia que se establece respecto del mismo. [...] **La delimitación de habilidades con base en un criterio funcional cualitativo de eficacia determina lo que podemos llamar competencias conductuales** [negritas añadidas], sinónimo de conducta inteligente cuando dichas competencias constituyen conjuntos de habilidades que permiten satisfacer criterios cualitativamente iguales o distintos de maneras diversas y opcionales (Ribes & Varela, 1994, p. 87).

Más adelante, al presentar su propuesta para la evaluación del comportamiento inteligente, los autores identifican tres tipos generales de competencias que, según ellos, abarcarían diferentes dominios y diferentes grados escolares: “competencias textuales”, “competencias de conocimiento teórico” y “competencias de conocimiento práctico”. Las textuales están conformadas por habilidades lingüísticas referidas al reconocimiento de léxico, al reconocimiento de ilustraciones y diagramas, a la correspondencia bidireccional de textos y representaciones, a la búsqueda de índices, etc. Las competencias de conocimiento teórico, dicen los autores, “constituyen habilidades lingüísticas de generalización de lo aprendido, de establecer relaciones entre conocimientos adquiridos independientemente, de reconocer fórmulas o diagramas generales que incluyen casos particulares, etc.” (p. 89). Las competencias de conocimiento práctico “constituyen habilidades de aplicación del material instruccional aprendido a circunstancias de medición, intervención y reconocimiento en condiciones concretas o experimentadas por el individuo en su vida cotidiana” (p. 90). Es importante hacer notar que los autores no aclaran cómo es que las habilidades mencionadas en cada tipo de competencia comparten un mismo “criterio funcional cualitativo de eficacia” que permita agruparlas como una misma competencia unitaria o como un mismo tipo de competencia.

Un siguiente abordaje corresponde al artículo *Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico* (Ribes, Moreno & Padilla, 1996). En éste se retoma que las competencias se identifican a partir de dos criterios, primero, de un conjunto de morfologías de respuesta o **habilidad** que guardan correspondencia o pertinencia funcional con respecto a un conjunto de propiedades de eventos y objetos. A este criterio morfológico, los autores añaden que las competencias se identifican a partir de:

[...] un **criterio de logro** [negritas añadidas] o resultado impuesto por las características de los objetos con los que se interactúa y por las demandas sociales que definen la funcionalidad de una determinada conducta como ajuste a una situación. De este modo, el logro de una interacción no sólo se define por las propiedades de los objetos sino por criterios convencionales que delimitan la funcionalidad de las diversas habilidades posibles en una situación” (p. 224).

El ejemplo con que los autores intentan aclarar el papel del criterio de logro para identificar competencias es el siguiente: “Puedo abrir la compuerta accionando físicamente sobre ella, o bien pidiéndole a alguien que la abra. El logro es el mismo, el objeto es el mismo, pero el criterio funcional y, por consiguiente, la competencia no es la misma” (p. 224). Adviértase que en el ejemplo de hecho se señala que el logro y los objetos con los que se interactúa son los mismos, y lo que en realidad difiere es el modo morfológico de actuar, es decir, la habilidad, que en un caso es acción física y en el otro es acción lingüística; sin embargo, los autores atribuyen a las diferencias en un supuesto “criterio funcional” el que se trate de competencias distintas. Entonces, lo que distinguiría una competencia no es el logro en sí mismo, sino su “criterio funcional”. Al parecer, un cierto logro —entendido como efecto particular sobre los objetos o eventos en una determinada situación— puede ser resultado de conductas que se organizan de manera distinta, donde esas organizaciones pueden corresponder a diferentes niveles de aptitud funcional (Ribes & López, 1985) y que en términos generales cumplen un criterio funcional específico de ajuste: diferencialidad, efectividad, precisión, congruencia y coherencia. Este criterio sería entonces el que definiría si dos desempeños morfológicamente distintos ante una misma situación con un mismo logro son o no una misma competencia.

En el caso de la actividad científica, las competencias conductuales están conformadas por habilidades cuya morfología está determinada por las categorías de la teoría, es decir, por la forma como se *deben* describir los hechos, operar sobre ellos, medirlos y representarlos, mientras que su función está regulada por los criterios de los juegos de lenguaje que delimitan el sentido de los usos y actividades prácticas en la ciencia. De este modo en su artículo los autores describen la manera como los distintos *tipos* de competencias conductuales se vinculan idealmente a cada tipo de categoría funcional de la teoría. Para ello hacen referencia a “competencias intrasituacionales diferenciales”, “competencias intrasituacionales efectivas”, “competencias intrasituacionales variables”, “competencias extrasituacionales” y “competencias transituacionales”. Estos mismos conceptos se reiteraron posteriormente en el artículo *La enseñanza de las competencias de investigación, ¿un asunto meramente metodológico o un problema de modulación teórica?* (Ribes, 2004).

En el capítulo *Aprendizaje, inteligencia y educación* (Varela & Ribes, 2002) la competencia es uno de los cinco factores que participan en el ejercicio de la conducta efectiva y variada, los que permiten examinar el comportamiento inteligente. Los otros cuatro factores son la morfología de la conducta, la morfología de los objetos y acontecimientos de estímulo, las habilidades y los criterios de eficacia. Con respecto a la competencia, los autores mencionan que ésta “consiste en comportamiento inteligente que satisface un **criterio diferenciado** [negritas añadidas], criterio que incluye el logro a producirse y la(s) manera(s) de hacerlo” (p. 200). Dicho criterio diferenciado es el que determina qué habilidades —entendidas como correspondencia funcional de morfologías de estímulo y respuesta— son pertinentes y funcionales para el logro estipulado. Concluyen los autores que “una competencia es un conjunto de habilidades que se ajustan a un criterio de efectividad, tanto en lo que se refiere al logro o resultado como en lo que toca a la manera de obtenerlo o producirlo” (p. 201).

Para ilustrar por qué la competencia se identifica con base en el criterio y, dependiendo de él, cómo uno u otro conjunto de habilidades constituyen una competencia determinada, Varela y Ribes (2002) presentan un ejemplo basado en la multiplicación de dos números de dos cifras:

Si la multiplicación se resuelve mediante una calculadora, la competencia se define no sólo por el resultado de la multiplicación sino por el conocimiento y precisión en el manejo de la computadora [*sic*], por ejemplo, saber oprimir las teclas con fuerza apropiada, hacerlo con cierta velocidad, no presionar la tecla de otra operación, cotejar la pantalla con lo que se teclea, etc. En cambio, cuando la operación se define en términos de operaciones verbales (silentes o audibles) que indiquen que se conoce la naturaleza conmutativa y aditiva de la multiplicación, las habilidades vinculadas al manejo de una calculadora son irrelevantes, e incluso pueden obstaculizar el aprendizaje y desempeño de esta segunda competencia (p. 201).

A partir de este ejemplo se hace evidente que el único requisito para identificar una determinada habilidad como competencia es haberla especificado de antemano bajo un cierto criterio de logro. Así, una persona puede ser hábil en el manejo de la calculadora, pero si el criterio diferenciado exige operaciones verbales silentes para realizar multiplicaciones y dicho sujeto no es hábil en ellas—por lo que no podría lograr el criterio—, entonces se concluirá que no es competente en función de ese criterio específico.

En el artículo de 2006, *Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo*, Ribes diferencia entre “capacidad” y “competencia”. El primero hace referencia a la posibilidad de llegar a hacer algo porque se cuenta con las condiciones necesarias para hacerlo, aunque todavía no se haya realizado, mientras que “competencia” se refiere a la posibilidad de hacer algo porque ya se ha hecho con anterioridad o porque se tiene conocimiento de cómo hacerlo. Ser competente requiere poseer tanto habilidades pertinentes a un dominio particular como aptitud. Ribes define habilidad como “la correspondencia funcional que se establece entre las características de un conjunto de respuestas y las

características de un cuerpo o medio sobre el que se actúa, para obtener un resultado específico” (p. 20). La aptitud por su parte hace referencia a la “propensión a actuar de cierta manera ligado a un criterio o requerimiento. Ser apto significa poder ajustarse de una manera y no de otra a una situación de acuerdo a los criterios funcionales, opcionales y a los resultados, logros o actos previstos por dichos criterios” (p. 21). Vista de esta manera, una competencia “constituye la organización funcional de habilidades para cumplir con un tipo de criterio” (p. 21).

Dada esta definición, Ribes procede a citar los cinco niveles de aptitud como formas de estructurar funcionalmente las habilidades como competencias, definidas a partir del *tipo de criterio de ajuste* requerido para el logro o resultado: diferencialidad, efectividad, precisión, congruencia y coherencia.

Para ilustrar el concepto, Ribes ofrece como ejemplo la enseñanza de la suma aritmética. Inicia hablando de la “competencia de sumar”, para después identificar las cinco distintas formas o casos de competencia de acuerdo con los respectivos criterios de ajuste. Concluye diciendo: “Los distintos casos pueden describirse y constituyen, indudablemente, ejemplos de competencia aritmética respecto de la operación de sumar. Sin embargo, *cada forma de sumar implica una competencia distinta* [cursivas añadidas], que conjuga criterios de solución con habilidades pertinentes” (p. 21).

El artículo *Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias* (Ribes, 2008) constituye una propuesta primordial para la educación que retoma el sentido en que se comprende la noción de competencia en esta perspectiva teórica de la psicología. En el artículo, Ribes menciona que el significado del concepto de competencia como se utiliza en otras perspectivas carece de la referencia a un análisis situacional de las relaciones entre comportamientos, condiciones de interacción, resultados y criterios de funcionalidad. Aclara el autor que el sentido en que utiliza el término en el contexto de su planteamiento es el siguiente: “Ser *competente* significa ser capaz de hacer o decir algo respecto de algo o alguien en una situación determinada, con determinados resultados y ajustándose a criterios diferenciales” (p. 201).

Al describir su propuesta de cómo planear la educación basada en este concepto de competencia, Ribes lo vincula a diferentes “dominios”, específicamente identificados como dominios de “conocimiento” o disciplinares y “de vida”, los que a su vez se dividen en varios dominios menores. De esta forma, cada dominio implica determinadas competencias que pueden ir desde la competencia “1” hasta “n” competencias, y cada competencia puede estar conformada por habilidades específicas que pueden ir desde la habilidad “1” hasta “n” habilidades. Una observación importante al respecto del dominio de conocimiento: Ribes subraya su papel en el desarrollo de los diversos modos de lenguaje —observar/gesticular-indicar, escuchar/hablar, leer/escribir— a los que llama “componentes universales de las habilidades de conocimiento” (p. 200). Este punto aclara que dichos modos no son competencias —como se había tratado a la lectura en Ribes y López (1985), Ribes (1989), Ribes y Varela, 1994)— ni habilidades en sí mismas, sino “componentes” de estas últimas. Si esto es así, será importante delimitar la naturaleza y el papel funcional de los modos de lenguaje en relación con los componentes morfológicos de las competencias.

Con respecto a los criterios diferenciales a los que se debe ajustar el desempeño para poder calificarlo como competente, Ribes utiliza una nomenclatura distinta a la usual de los niveles de aptitud o de los criterios de ajuste, procediendo a describirlos en términos de su “ligamiento al objeto”, “ligamento a una operación particular sobre el objeto”, su “desligamiento de la operación particular”, su “desligamiento de la situación presente en la que se actúa”, y su “desligamiento de situaciones concretas”. Esta nomenclatura corresponde de alguna manera a la descripción de las funciones en términos de sus causas eficientes (Ribes, 2004).

*El concepto de competencia: Su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación* (Ribes, 2011) es el artículo más reciente y el último de esta revisión sobre el concepto de competencia. En él se intenta examinar la utilidad y el lugar del concepto de competencia como término técnico dentro de la Teoría de la Conducta para analizar el desarrollo psicológico y las dimensiones de la educación que conciernen a la psicología.

Después de ubicar el concepto de competencia en el plano del lenguaje ordinario y como término cuasi-técnico en el plano de la historia natural de los fenómenos psicológicos, Ribes establece los criterios necesarios bajo los cuales este concepto, bajo la lógica de las categorías abstractas de la teoría, resulta pertinente para el análisis del desarrollo psicológico y el aprendizaje en las instituciones educativas. El autor afirma: “El término ‘competencia’ se vuelve un concepto técnico de enlace o de interfase entre la teoría general de proceso y el lenguaje técnico o cuasi-técnico propio de la descripción del desarrollo y de la relación de enseñanza-aprendizaje” (p. 40). Ribes puntualiza que así el término se “subordina” a la lógica de las categorías abstractas de la teoría a la que no pertenece y a la vez conserva su sentido funcional original del lenguaje ordinario. Entonces, el autor aclara que como término técnico, la competencia debe incluir dos aspectos: 1) la especificación del desempeño, y 2) la especificación del o los criterios que dicho desempeño debe satisfacer:

Como concepto técnico una competencia implica el ejercicio de habilidades determinadas para satisfacer un criterio de aptitud funcional (Ribes, 1990). Esto significa que las actividades que definen una competencia no son fijas, sino que su composición y organización son variables dependiendo del criterio funcional que satisfagan. El criterio funcional o aptitud corresponde a uno de los cinco niveles de funciones psicológicas propuestas por la teoría de campo (Ribes & López, 1985) (p. 41).

El ejercicio de las habilidades que componen una competencia debe ajustarse a las características morfológicas y funcionales de los objetos ante los cuales ocurre, a la vez que debe ser pertinente al criterio funcional que la situación define como logro a alcanzar. Para ser competente, entonces no basta ser hábil o experto; es necesario ser apto en el ejercicio de habilidades diferenciales, ajustándolas a criterios funcionales de distinto nivel. Por ello, la especificación de una competencia siempre debe incluir: a) las habilidades, b) logros y c) el tipo de criterio funcional a cumplir. Ribes finaliza diciendo que “ser competente significa ser capaz de hacer o decir algo respecto de algo o alguien en una situación determinada, con determinados resultados y ajustándose a criterios diferenciales de desempeño” (p.41).

## CONCLUSIONES

El concepto de competencia en Teoría de la Conducta, por lo visto, ha venido evolucionando a lo largo de los 30 años implicados en esta revisión. Son evidentes los vaivenes conceptuales que se reflejan en estas publicaciones intentando precisar el carácter técnico del uso del término “competencia” en la teoría. En esta sección final se presentarán algunas observaciones y comentarios a modo de conclusión con la intención de que éstos sirvan para una mejor apreciación del concepto de competencia en el contexto teórico conductual, en la que se intentará de alguna manera justificar los diferentes criterios propuestos para identificarla en situaciones prácticas.

Una primera observación es respecto de la constancia de la “habilidad” como el componente fundamental de la competencia a lo largo del tratamiento del concepto y término por parte de Ribes, cuya definición es suficientemente consistente a través de los documentos revisados. Sin embargo, es importante reconsiderar el carácter “repetitivo” e “invariante” que se atribuye con cierta insistencia a las habilidades, especialmente en los primeros escritos. Obsérvese, por ejemplo, la distinción que se hace en el campo de la educación física entre las llamadas habilidades “abiertas” y “cerradas” (Poulton, 1957), donde las primeras se distinguen por ocurrir en entornos inestables por lo que requieren de capacidad de anticipación y adaptación del sujeto, mientras que las segundas se caracterizan por ejecutarse de manera estereotipada y no precisan de la anticipación por parte del ejecutante dado que se realizan en entornos estables y previsibles.

Si se reconoce como válida esta dimensión abierta-cerrada como propia de las habilidades, resulta parcial e innecesaria su identificación a partir de la repetición o invariabilidad.

Una segunda observación concierne a la habilidad como condición necesaria, aunque no suficiente, para identificar o definir una competencia. Indudablemente se trata del componente morfológico que debe cumplir un desempeño que se realiza o realizará bajo el escrutinio de un observador. Es importante señalar aquí que tanto el concepto de competencia como el de habilidad parecen cobrar un sentido teórico útil especialmente bajo situaciones de evaluación o valoración del desempeño individual y, aún más, cuando dicha valoración se hace con propósitos institucionales. La noción de competencia se aplica cuando se valora positivamente un desempeño por alcanzar su objetivo predeterminado o finalidad intrínseca; solo entonces se dice que se tiene pericia, aptitud, o que se es idóneo para hacer algo. Por ello, el criterio de logro es indispensable para determinar si un desempeño o su agente son “competentes” o no, por lo que se puede concluir sin cortapisas que el *cumplimiento del criterio de logro* es la característica definitoria del hacer o ser “competente”.

La conclusión anterior en nada se opone al concepto de competencia a través de su histórica trayectoria en la Teoría de la Conducta, cuya característica definitoria —el criterio de logro— además de haberse identificado con estos mismos términos, recibió los de “criterio de efectividad funcional”, “criterio de eficacia”, “criterio de efectividad”, “criterio de efectividad genérico”, “criterio funcional cualitativo de eficacia”, “criterio diferenciado”, o simplemente “logro”, quizás con implicaciones accesorias matizadas por la especificidad de sus nombres. Debe entonces ser claro que el cumplimiento de un criterio de logro, que siempre es particular a un dominio, implica necesariamente la estructuración de habilidades como desempeño concreto ante una situación concreta en diferentes grados de “complejidad”. Dicha complejidad en la estructuración de habilidades se puede identificar como el grado o nivel de aptitud idóneo para alcanzar ese logro específico, lo que en Teoría de la Conducta se conoce como nivel de aptitud funcional.

Se ha mencionado ya que el concepto de competencia cobra sentido teórico útil bajo situaciones de observación para la valoración del desempeño individual, se haga ésta de manera informal o a través de técnicas o instrumentos especializados. De ser así, es importante saber cómo se deben establecer los criterios que han de normar la observación y valoración del desempeño. Es indudable que dichos criterios solo pueden establecerse —y se han establecido— a partir de las prácticas mismas de los miembros de una comunidad que cultiva un determinado dominio, que son quienes saben qué se debe hacer o decir ante una situación y cómo, cuándo y dónde se debe hacer o decir eso. Así, toda competencia, entendida en términos de un conjunto de criterios de observación para la valoración del desempeño, está ligada por necesidad a un dominio sea cual sea su naturaleza. Sin embargo, independientemente del dominio, es posible plantear una lógica general para la especificación o identificación de competencias, bajo la conclusión arriba mencionada de que su característica definitoria es el cumplimiento de un criterio de logro a partir de un desempeño que forzosamente implica a las habilidades como los componentes morfológico-funcionales que son pertinentes a los objetos o eventos que se presentan en la situación de observación. Considérense para este ejercicio las condiciones más simples para definir distintas situaciones de observación, lo que se puede hacer prescribiendo si el criterio de logro especificado es único o *múltiple* (i. e. dos o más), atendiendo al grado de complejidad en la definición de la competencia, y si el criterio morfológico es *indeterminado*—al no ser propiedad definitoria de la competencia—, único o *múltiple*, atendiendo al carácter invariable o variable que se puede atribuir a la competencia. El resultado permite seis conjuntos de criterios para la definición y observación del desempeño competencial, que sin duda ya se han propuesto de manera espontánea como parte de la historia natural de los dominios para valorar el desempeño individual de sus miembros:

- I. Logro único/Habilidad indeterminada. En esta situación solo se ha definido el criterio a lograr y se han dejado sin especificar las habilidades, por lo que se deja al arbitrio del individuo cómo cumplir el logro. Por ejemplo, se presenta un acertijo a un participante, dejándole hacer lo que desee para resol-

- verlo. Al no especificar la manera de cumplirlo, esta situación permite valorar la “creatividad” o, mejor dicho, el “ingenio” del individuo para desempeñarse ante situaciones problema. El cumplimiento del criterio de logro define el desempeño mostrado, cualquiera que éste sea, como “competente”.
- II. Logros múltiples/Habilidad indeterminada. En este caso se definen distintos criterios de logro que se han de cumplir sin especificar las habilidades para hacerlo. Por ejemplo, a un participante se le encargan dos o más tareas a cumplir, como “investigar” sobre diferentes temas del mismo o de diferentes dominios sin imponer criterio alguno sobre la manera de obtener la información. Esta situación, además de permitir valorar el ingenio de la persona para solucionar las tareas, como en el caso anterior, permite estimar la aptitud diferencial del individuo para ajustarse a distintas demandas planteadas por las situaciones a resolver, lo que la hace idónea para la evaluación del comportamiento inteligente sin guardar restricciones respecto a la manera de desempeñarse.
- III. Logro único/Habilidad única. Bajo esta situación, en la que se especifica un criterio de logro a cumplirse de una sola manera, puede valorarse la efectividad de la destreza del individuo para resolver un tipo de problema. Por ejemplo, al presentarle a un participante un acertijo, también se le indica que deberá resolverlo utilizando el método de eliminación sucesiva. Al establecerse el criterio morfológico como condición necesaria para valorar o identificar la competencia, éste cobra preeminencia para la observación, lo que haría poco distinguible este conjunto de criterios de competencia a los de la habilidad misma. Sin embargo, dicho conjunto de criterios permite la identificación u observación de ciertas competencias que se estructuran morfológicamente como actos, rutinas, tácticas o lenguajes particulares, pero eficientes, en los distintos niveles de aptitud.
- IV. Logro único/Habilidades múltiples. Esta situación de observación especifica que un mismo logro debe poderse cumplir por lo menos de dos maneras diferentes, lo que exige al individuo la estructuración de diversas habilidades particulares en un mismo o en distintos niveles de aptitud. Por ello, permite la valoración de variabilidad o flexibilidad, en cuanto a destrezas se refiere, para cumplir el criterio. Por ejemplo, se le presenta a un participante un mismo sistema de ecuaciones lineales y se le pide que lo resuelva utilizando el método de sustitución, luego el método de igualación y por último el método de reducción. En este tipo de competencia se enfatizan nuevamente los componentes morfológicos del desempeño en términos de su disponibilidad para ajustarse a una misma situación particular. Esta forma de especificar la competencia coincide con el concepto de competencia de Ribes, Moreno y Padilla (1996) y de Varela y Ribes (2002), que plantea que un mismo logro puede alcanzarse mediante habilidades distintas que se organizan en diferentes niveles de aptitud; sin embargo, en contraste con el caso de competencia que aquí concierne, para los autores citados, cada una de las organizaciones funcionales de habilidades constituye una competencia distinta.
- V. Logros múltiples/Habilidad única. En esta situación de observación se establecen dos o más criterios de logro que se deben cumplir mediante desempeños que implican una sola habilidad. Por ejemplo, a un programador de computadoras que domina distintos lenguajes, se le pide primero elaborar una aplicación de un juego de damas, luego otra aplicación para armar rompecabezas, y finalmente otra para usarla como simulador de vuelos en helicóptero; se le especifica que deberá elaborar todas esas aplicaciones en lenguaje Java Script. El conjunto de criterios que definen este caso para la especificación o identificación de competencias pone el acento en la maestría con que se domina una “técnica”, entendida ésta como la habilidad para hacer uso de los recursos y ejercer los procedimientos estándares aplicables en un determinado dominio—o en distintos dominios, si fuera el caso—, para producir una cierta diversidad de logros. Debe tenerse en cuenta que los criterios de logro pueden o no diferir entre sí en cuanto al nivel de aptitud en que debe estructurarse la habilidad para poderlos cumplir, lo que permite variar el rango de demanda para la valoración de la flexibilidad funcional de la habilidad criterio. Este caso corresponde cercanamente a una de las primeras nociones de competencia, en la

que se decía que la disponibilidad interactiva de un mismo tipo de morfologías de conducta y eventos —i. e. una habilidad—, puede tener funcionalidad en diferentes niveles de organización cualitativa de la conducta (Ribes & López, 1985).

- VI. Logros múltiples/Habilidades múltiples. Esta última situación de observación identifica a la competencia a partir del cumplimiento de un conjunto complejo de elementos conformado por diferentes criterios de logro y sus correspondientes habilidades pertinentes. Por ejemplo, para determinar la competencia de un estudiante como requisito de ingreso a la carrera de medicina, se le pide que resuelva diferentes problemas de los dominios de biología, física, química y matemáticas, a modo de evaluar su “competencia científica” así especificada de manera general. En esta situación el énfasis se encuentra en la flexibilidad aptitudinal para ajustarse a diferentes situaciones problema que evidentemente exigen una gran disponibilidad de habilidades que se pueden estructurar en función de los criterios de logro demandados. Es importante considerar que los criterios de logro definitorios de una competencia así entendida pueden pertenecer a un mismo dominio, situación que entrañaría la valoración de la maestría e inteligencia con que una persona se desempeña en ese dominio particular; o bien, dichos criterios pueden pertenecer a dominios diferentes, situación que permite aproximarse a la valoración e identificación de desempeños eruditos. Esta forma de entender la competencia coincide con el concepto de los últimos escritos del conjunto de documentos revisados, donde se plantea una competencia general que engloba competencias distintas, las que a su vez implican habilidades y logros distintos (Ribes, 2006); o donde un logro genérico puede alcanzarse mediante la organización funcional de habilidades en los cinco niveles de aptitud de la taxonomía de procesos conductuales de acuerdo a los criterios de logro propios de cada nivel (Ribes, 2008). Asimismo, corresponde a la noción de Ribes (2011), cuando menciona que para ser competente no basta ser hábil o experto, sino que es necesario ser *apto* en el ejercicio de habilidades diferenciales, ajustándolas a criterios funcionales de distinto nivel.

En el ejercicio que se ha presentado no ha sido necesario apelar puntualmente a los conceptos y categorías abstractas de Teoría de la Conducta para definir qué es una “competencia”, ni a sus distintas formas de identificarla o especificarla; el papel de Teoría de la Conducta no es determinar cuál o cuáles de los seis conjuntos de criterios propuestos arriba corresponde a una “verdadera” competencia. En todo caso su papel es el de reconocer la ocurrencia de desempeños con determinadas características morfológicas y funcionales delimitadas o delimitables por criterios abstraídos de las prácticas en un dominio determinado y, a partir de ellas, permitir el análisis de: a) la complejidad funcional del desempeño que cumple o debiera cumplir un determinado criterio de logro, esto es, el nivel de aptitud funcional, b) la naturaleza de los factores que posibilitan el ajuste funcional a los objetos o eventos que conforman la situación de observación, problema que se vincula con las nociones de sistema reactivo y medio de contacto (Ribes, 2010), y c) los factores que facilitan u obstaculizan el cumplimiento del criterio o criterios que definen la competencia, esto es, el papel de los factores disposicionales en el campo psicológico. Una vez hechos estos análisis, la Teoría de la Conducta puede regresar, por ejemplo a quienes se interesen por la formación de personas competentes en su dominio, fundamentos o estrategias para planear y llevar a cabo las actividades formativas de manera más sistemática y eficiente. La tarea para realizar este regreso desde la teoría interconductual a los campos aplicados, como la educación, se ha descrito de manera pormenorizada en algunos trabajos previos (Ibáñez, 2007; Ibáñez & Ribes, 2001).

**REFERENCIAS**

- Ibáñez, B. C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior: una aproximación desde la psicología interconductual*. Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora.
- Ibáñez, B. C. & Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología, 18*, 359-371.
- Poulton, E. C. (1957). On prediction in skilled movements. *Psychological Bulletin, 54*, 467-478.
- Ribes, E. (1981). Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 7*, 107-116.
- Ribes, E. (1989). La inteligencia como comportamiento: un análisis conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 15*, 51-68 (número monográfico).
- Ribes, E. (1990). Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en las instituciones educativas. En E. Ribes (Ed.) *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2004). La enseñanza de las competencias de investigación, ¿un asunto meramente metodológico o un problema de modulación teórica? *Revista Mexicana de Psicología, 21*, 5-14.
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología, 23*, 19-26.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología, 25*, 193 – 207.
- Ribes, E. (2010). Estados y límites del campo: Medios de contacto y análisis molar del comportamiento. En E. Ribes. (Ed.), *Teoría de la conducta 2. Avances y extensiones* (pp. 143-172). México: Trillas
- Ribes, E. (2011). Concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón, 63*, 38-43.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas
- Ribes, E., Moreno, R. & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental, 4*, 205-235.
- Ribes, E. & Varela, J. (1994). Evaluación interactiva del comportamiento inteligente: Desarrollo de una metodología computacional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 20*, 83-97.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson's University Library.
- Varela, J. & Ribes, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación, en E. Ribes (Coord.), *Psicología del aprendizaje* (pp. 191-204). México: Manual Moderno.

*Received: March, 3, 2013*

*Accepted: April, 15, 2013*