

Observaciones Críticas Sobre la Noción de Competencia en la Teoría de la Conducta

(Critical Observations on the Notion of Competence in the Theory of Behavior)

Carlos Ibáñez Bernal¹

Universidad Veracruzana

(México)

Resumen

El propósito de este escrito es ahondar en el concepto de competencia propuesto en la Teoría de Conducta y la Teoría de la Psicología a partir de las conclusiones a las que se llegaron en una primera revisión que abarcó 30 años, desde 1981 hasta 2011 (cf. Ibáñez & De la Sancha, 2013). Las observaciones críticas obedecen a un intento de reordenar el concepto de competencia y otros relacionados de acuerdo con las prácticas de sentido común, a fin de evitar conclusiones contraintuitivas. Se discuten principalmente cuatro aspectos relevantes de la noción de competencia: 1) la habilidad como componente fundamental de la competencia; 2) la habilidad no es suficiente para identificar o definir una competencia; 3) el concepto de competencia cobra relevancia en situaciones de evaluación del desempeño; 4) implicaciones de las observaciones sobre el concepto de comportamiento “inteligente”. Se concluye que precisar los conceptos de habilidad y competencia permite abstraer lingüísticamente las características de interés de los fenómenos que se observan, identificando aquellas que son necesarias y suficientes para concebirlas epistemológicamente como tal. Hacer esto es clave para la investigación empírica, por ser la guía fundamental de la interpretación teórica de sus resultados, e incluso, para la planeación de estrategias particulares tendientes a la solución de problemas de carácter social.

Palabras clave: habilidad, competencia, aptitud funcional, hábito, comportamiento inteligente

1 Dirigir correspondencia a: cibanez@uv.mx

Abstract

The purpose of this paper is to delve into the concept of competence proposed in the Theory of Behavior and the Theory of Psychology based on the conclusions reached in a first review that covered 30 years, from 1981 to 2011 (cf. Ibáñez & De la Sancha, 2013). The critical observations are due to an attempt to reorder the concept of competence and other related concepts in accordance with common sense practices, to avoid counterintuitive conclusions. Four relevant aspects of the notion of competence are mainly discussed: 1) skill as a fundamental component of competence; 2) skill is not sufficient to identify or define a competency; 3) the concept of competence becomes relevant in performance evaluation situations; 4) implications of the observations on the concept of “intelligent” behavior. It is concluded that specifying the concepts of skill and competence allows us to linguistically abstract the characteristics of interest from the phenomena that are observed, identifying those that are necessary and sufficient to conceive them epistemologically as such. Doing this is key for empirical research, as it is the fundamental guide for the theoretical interpretation of its results, and even for the planning of strategies aimed at solving social problems.

Keywords: skill, competence, functional aptitude, habit, intelligent behavior

El término “competencia” comenzó a emplearse en la Teoría de la Conducta en 1981 como una noción ligada al análisis de la inteligencia, en donde esta última correspondía a una forma específica de competencia, atribuyéndole así un carácter más general (Ribes, 1981). En 1990, Ribes retoma el análisis de la inteligencia subrayando su carácter disposicional, como capacidad de lograr, es decir, de cumplir criterios en dominios específicos. Para este análisis, Ribes (1990) propone las tres categorías que corresponden a distintos niveles de especificidad del desempeño que permiten describir la capacidad como tendencia o disposición al logro: la *habilidad* o destreza, la *competencia* y la *aptitud funcional*. A partir de entonces dichas categorías se volvieron fundamentales para abordar el desarrollo psicológico, así como para el análisis del desempeño escolar, la planeación y la evaluación educativa.

Puede decirse que las definiciones que se propusieron entonces para estas tres categorías no han cambiado sustancialmente, pero que, con el ánimo de precisarlas, sí han exhibido ciertos vaivenes que dificultan una conceptualización definitiva que posibilite su uso como término técnico, claro, en caso de que esto fuera deseable y pertinente en la participación interdisciplinaria de la Teoría de la Conducta, por ejemplo, en el campo educativo o de la salud. Tales vaivenes conceptuales se documentaron en el artículo “La evolución del concepto de competencia en la teoría de la conducta” (Ibáñez y De la Sancha, 2013) abarcando el periodo de treinta años comprendido entre 1981 y 2011. Las principales conclusiones a las que llegaron fueron las siguientes:

- a. A lo largo de los años revisados la habilidad se ha mantenido como el componente fundamental de la competencia, con una definición bastante consistente. A pesar de ello, los autores sugirieron que era importante

reconsiderar el carácter “repetitivo” e “invariante” que se atribuye con mucha insistencia a las habilidades. Los autores concluían que el carácter repetitivo e invariante en la definición de las habilidades resultaba parcial e innecesario para su identificación.

- b. Otra conclusión consistió en subrayar que la habilidad es una condición necesaria, aunque no suficiente, para identificar o definir una competencia, pues se trata del componente morfológico, tangible, del desempeño que se realiza bajo el escrutinio de un observador. La competencia es algo más que las habilidades que la componen.
- c. Se mencionó que tanto el concepto de habilidad como de competencia parecían cobrar un sentido teórico útil primordialmente bajo situaciones de evaluación o valoración del desempeño de las personas, especialmente cuando esa valoración se hace con propósitos institucionales, es decir, en la educación, la salud, el trabajo o la convivencia. Por lo general se desea que las personas sean competentes, que sean idóneos para hacer algo, demostrando su capacidad para alcanzar objetivos o ciertos fines predeterminados con un buen nivel de pericia.
- d. Se dijo también, que en el afán de determinar si un conjunto de desempeños hábiles o su agente califica como “competente”, se hace indispensable la previa especificación de criterios de logro y observar si estos se cumplen o no. Esta exigencia indica que el cumplimiento del criterio de logro es la característica definitoria de ser o el hacer “competente”. Se hizo la observación de que los criterios de logro necesariamente se relacionan con prácticas convencionales en un dominio determinado.
- e. También se indicó que para que un conjunto de habilidades cumpla con un criterio de logro, es necesario que éste se haya estructurado, como desempeño concreto y tangible ante una situación concreta y particular, en diferentes grados de complejidad que pueden identificarse o definirse en términos de los niveles de *aptitud funcional* propuestos en la Teoría de la Conducta, los cuales especifican distintos criterios de ajuste, a saber: diferencialidad, efectividad, precisión, congruencia y coherencia (Ribes, Moreno & Padilla, 1996).
- f. Finalmente, y considerando –como se dijo– que el concepto de competencia cobra sentido teórico bajo situaciones de observación para la valoración del desempeño individual, se propuso una lógica general para la especificación o identificación de competencias considerando su característica definitoria del *criterio de logro* y las *habilidades* como componentes morfológico-funcionales pertinentes a la situación de observación. En el artículo se describieron seis conjuntos de criterios correspondientes a igual número de situaciones generales de observación: 1. Logro único/Habilidad indeterminada. 2. Logros múltiples/Habilidad indeterminada. 3. Logro único/Habilidad única. 4. Logro único/Habilidades múltiples. 5. Logros múltiples/Habilidad única. 6. Logros múltiples/Habilidades múltiples.

El presente escrito tiene como objetivo ahondar en estas conclusiones a la luz de aportaciones más recientes de algunos autores y, especialmente, de Ribes (2018) en su libro “El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología”. No obsta mencionar aquí que si existe alguna discrepancia entre cómo se entienden tradicionalmente los conceptos de habilidad y competencia en Teoría de la Conducta (TC) o en Teoría de la Psicología (TP) y lo que en este escrito se plantea, ésta se debe a un intento genuino de reordenarlos de acuerdo con las prácticas de sentido común, evitando ante todo llegar a conclusiones contrainformativas (cf. Ribes, 2018, pp. 31-32).

La Habilidad como Componente Fundamental de la Competencia

Considérese la siguiente definición de habilidad dada por Ribes (1990, p. 210): “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”.

Esta definición contiene algunos aspectos que vale la pena señalar puntualmente. Primero, se habla de un conjunto finito de respuestas con una determinada morfología, lo que establece que se trata de algo que puede observarse, que es tangible y ostensible. En segundo lugar, sin embargo, la observación de dicho conjunto de respuestas no es suficiente para identificar una habilidad; es necesario también observar si tal conjunto guarda una correspondencia funcional con la morfología de los objetos, eventos o circunstancias de la situación en que ocurren. Hasta aquí es posible concluir que la habilidad no es *en principio* una categoría disposicional –como otros autores han señalado (e.g., De la Sancha & Pérez-Almonacid, 2017)–, sino episódica. Decimos “en principio” ya que evidentemente existen ciertos usos que, en efecto, otorgan a la habilidad un carácter disposicional, especialmente cuando van acompañados con verbos que refieren posesión de un atributo, como “tener habilidad” o “ser hábil”. Al ser la habilidad una categoría episódica en su origen, es posible registrarla y medirla técnicamente, claro, si es que se cuenta con los dispositivos o aparatos apropiados para hacerlo. Un ejemplo de ello lo constituye la preparación metodológica descrita en Ibáñez y Salem (2014) y realizada por Gutiérrez e Ibáñez (2022). En ese estudio se utilizó un teclado de computadora modificado, con 28 teclas distribuidas en cuatro columnas de siete filas cada una, a las que se hicieron corresponder los siete tonos de las notas musicales de cuatro distintas escalas de do mayor (do, re, mi, fa, sol, la, si). La presión de las teclas reproducía el sonido asignado por espacio de un segundo. En la tarea, el participante debía presionar las teclas conforme a una secuencia de notas (modo), una escala determinada (lugar), en un momento específico (tiempo) señalados en la pantalla de computadora. Así, la habilidad a observar y registrar consistía en la correspondencia funcional entre las presiones de las teclas y las señales circunstanciales presentadas.

En tercer lugar, en la definición de Ribes (1990) se señala como propiedad definitoria de la habilidad el carácter “invariante” de la morfología de las respuestas

respecto al conjunto que la conforma, una característica que De la Sancha y Pérez-Almonacid (2017, p. 50) retoman y resaltan cuando describen los tres rasgos distintivos de una habilidad: a) procedimiento estándar y relativamente rígido respecto a un requerimiento de logro; b) correspondencia funcional invariante, rutinaria o estereotipada de lo que se hace respecto a ese requerimiento; y c) invarianza que se asocia a un rango de características morfológicas de los objetos así como de las acciones correspondientes. Por su parte, la conceptualización del término habilidad en Teoría de la Psicología (Ribes, 2018) no cambia mucho de la original: “conjunto organizado (o patrón) de reacciones y acciones que son funcionales en correspondencia a las características y propiedades del objeto, acontecimiento o persona y actos ante los que ocurre” (p. 407). Quizás una novedad es que se subraya que “el concepto de habilidad siempre alude a la correspondencia funcional *en circunstancia* [énfasis añadido] (p. 407), lo que podría aclarar su carácter original episódico. Más adelante, vuelve a insistirse en la naturaleza “invariable” de las habilidades, pero matizándola: “Las habilidades, como unidades funcionales, siempre son relativamente *invariantes* en su ocurrencia, mientras se mantengan las condiciones constantes” (p. 408). Ribes añade que un cambio en las condiciones genera la modificación de la habilidad, ampliando el patrón, o también interfiriendo su funcionalidad hasta posiblemente convertirse en conducta estereotipada y/o inefectiva.

Ya se mencionó en la introducción de este escrito que, desde nuestro punto de vista, el carácter invariante y repetitivo que se atribuye a la habilidad nos parece parcial e innecesario para su identificación. Las principales razones son las siguientes:

- a. Si la habilidad se refiere al conjunto organizado de reacciones y acciones en correspondencia funcional a las características del objeto, acontecimiento, persona y actos ante los que ocurre, puede suponerse un continuo de constancia-variación de las condiciones o circunstancias ambientales ante las que se puede reaccionar y actuar. *Lo verdaderamente definitorio de la habilidad es si existe la correspondencia funcional entre ellos*. En deportes, que constituye todo un campo para la exhibición de habilidades sensorio-motoras, es posible pensar en una enorme gama de ellos que mantienen constantes las condiciones para el desempeño del deportista y otra, también muy grande, en que la variación momento a momento es clave para poner a prueba sus habilidades. Entre las constantes considérense, por ejemplo, tiro con arco, gimnasia artística, salto de longitud o lanzamiento de bala; entre las variantes podemos citar al fútbol, la llamada cacería “deportiva”, el alpinismo o la esgrima.
- b. Si la invarianza fuera una característica esencial de las habilidades, los patrones de reacciones y acciones dado un conjunto de condiciones ambientales serían perfectamente predecibles después de una primera o algunas observaciones, aún bajo condiciones ambientales variantes, ya que se supondría que son rutinarias o estereotipadas. Quizás esto pueda ocurrir bajo ciertas condiciones ambientales invariantes, como en nado sincronizado donde las nadadoras exhiben sus *rutinas* técnicas o libres, pero es muy

- dudoso que pueda predecirse el desempeño de un basquetbolista profesional donde la configuración de los jugadores en movimiento, la posición, velocidad y dirección de la pelota, y la distancia y orientación a la canasta cambian momento a momento, y donde resultaría bastante inapropiado calificar como “invariante”, “rutinaria” o “estereotipada” la correspondencia de sus reacciones y acciones respecto a dichas condiciones ambientales.
- c. Es importante mencionar que Ribes (1989) identificó tanto a los hábitos como a las habilidades como comportamientos cuya “efectividad depende de su ejercicio relativamente estereotipado” (p. 57). Sin embargo, la caracterización de las habilidades en términos de una relativa invarianza, rigidez, correspondencia rutinaria o estereotipada, coincide más bien con los atributos que Ryle (1949/2009) señala específicamente para los hábitos (*habits*): “Cuando describimos a alguien haciendo algo por puro hábito, queremos decir que lo hace automáticamente y sin tener que preocuparse por lo que hace” (p. 30). Un poco más adelante señala que: “La esencia de las prácticas meramente habituales es que un acto constituye una *réplica* [énfasis añadido] de sus precedentes. La esencia de las prácticas inteligentes es que un acto sea modificado por sus precedentes. El agente está todavía aprendiendo” (p. 30). Además, para Ryle existe una diferencia adicional en cuanto a su enseñanza: las competencias y las habilidades (*skills*) se entrenan, los hábitos se aprenden por mera rutina, es decir, por la imposición de repeticiones (c. f. p. 30).

En nuestra opinión, los *hábitos* son conjuntos de acciones que corresponden funcionalmente a condiciones ambientales *constantes* y que generalmente se aprenden como prácticas rutinarias, como vestirse en un determinado orden, lavarse las manos antes de comer o ir de compras al mismo supermercado todos los viernes. Las *habilidades*, en cambio, son conjuntos de acciones que corresponden funcionalmente a condiciones ambientales *constantes* o *variantes* que requieren de entrenamiento en una determinada técnica o procedimiento especial para ajustarse a ellas y así producir cambios, resultados o logros efectivos, como ensartar un hilo en una aguja, abrir una puerta presionando números en un teclado, tocar un instrumento musical, dibujar retratos a lápiz, jugar al tenis o elaborar piezas de cerámica.

¿Cómo se identifica una habilidad y cómo se distingue una habilidad de otra? Es importante tener en cuenta que se es “hábil” siempre *para* algo. La habilidad es acción o actividad en correspondencia con un objeto, situación o persona. Dice Ribes (2023), dando un ejemplo de cómo un mismo objeto (un grifo moderno) puede requerir habilidades distintas para que funcione, que “cada patrón organizado de movimientos [...] constituye una habilidad distinta, de modo que la diversidad de habilidades potenciales depende de la diversidad de requerimientos funcionales representados por los objetos de desempeño o de aprendizaje” (p. 276). Puede entonces decirse que al determinar cuál es el objeto de desempeño –la tarea a realizar– éste requerirá que se lleve a cabo un procedimiento especial o técnica en la forma de una o varias actividades organizadas para producir ese logro; esto define la habilidad necesaria para esa tarea. Ahora bien, si la tarea puede realizarse

mediante dos o más procedimientos distintos, habrá tantas habilidades como procedimientos sean aplicables a ella. Por ejemplo, si la tarea es sumar diversas cantidades y esto se puede realizar utilizando lápiz y papel, una calculadora o una base de datos en una computadora, entonces cada uno de estos procedimientos o técnicas definirían una habilidad distinta, y cada una de ellas requerirá de un entrenamiento especial para su aprendizaje.

Dado el planteamiento anterior, puede argumentarse que la *complejidad* de una habilidad dependerá de la tarea u objeto de aprendizaje que se determine, así como del número de las actividades constitutivas de la técnica requerida para producir el logro. Una habilidad puede ser tan simple como abrir una puerta girando la perilla hacia la izquierda, o tan compleja como manejar un automóvil o dirigir una orquesta sinfónica. Pero debe tenerse presente que *toda habilidad es analizable en componentes más simples, independientemente de su nivel de complejidad*. Esta relatividad, que descansa en la manera en la que se define pragmáticamente una habilidad, es lo que hace que pierda sentido una definición del concepto de competencia en términos de la necesaria concurrencia de *varias* habilidades que la deben conformar.

La Habilidad no es Suficiente para Definir o Identificar una Competencia

Ya hemos dicho que la habilidad, al ser el componente morfológico y funcional ostensible de la competencia, resulta ser condición necesaria para su identificación. Sin embargo, la competencia es algo más que habilidad. Dice Ribes (2018) que el concepto de competencia, a diferencia del de habilidad, se aplica “siempre en referencia a dominios, no a situaciones” (p. 408). Además, el concepto de competencia –dice Ribes– se ubica en la lógica de los conceptos de capacidad, asumiendo una historia de capacidad ya demostrada. De manera concreta, Ribes (2018) concibe a la competencia como:

[...] conjunto organizado de habilidades pertinentes y opcionales para cumplir con un criterio de aptitud funcional determinado en un dominio o subdominio [...] es la interrelación funcional de habilidades y criterios de aptitud, como actividades diversas pertinentes en un dominio específico [...] se manifiestan de manera variada y cumplen con criterios de logro o efectividad propias [*sic*] de un dominio (p. 409)

Como puede observarse, en esta obra no se presentan muchos cambios respecto a concepciones anteriores de la competencia, aunque quizás sí nuevos énfasis. ¿Qué distingue a una competencia de una habilidad? Resumiendo la propuesta de Ribes, primero tenemos que la competencia está compuesta por un *conjunto* de habilidades organizadas o interrelacionadas; segundo, estos conjuntos de habilidades cumplen *criterios de aptitud funcional*; tercero, lo hacen en *dominios específicos*; cuarto, se manifiestan de manera *variada*; y quinto, cumplen *criterios de logro* de un determinado dominio.

Aunque desde un punto de vista puramente teórico estas características de la competencia sean entendibles, quizás a la hora de ponerlas en práctica, ya sea para analizar la competencia en situaciones controladas de laboratorio o diseñar programas educativos, surjan ciertas dudas y dificultades. Por ejemplo, ¿qué implica decir que la competencia es un *conjunto* de habilidades? ¿Cuántos elementos deben constituir ese conjunto? ¿Puede admitirse en este concepto de competencia el conjunto unitario, es decir, con una sola habilidad? Y si la respuesta fuera “sí”, ¿qué pasa con la cuarta característica de su variabilidad? Y si la respuesta fuera “no”, entonces sería necesario definir mínimamente cuántos elementos del conjunto se requieren para componer una competencia, y además para concebirla como “variable”, y así poder identificarla como tal. Independientemente de la respuesta que pueda darse a estas preguntas, en Gutiérrez e Ibáñez (2022) se encuentra un ejemplo de que con una sola actividad (presionar teclas en correspondencia con patrones de señales visuales) un participante puede cumplir efectivamente criterios de logro de modo, tiempo y lugar (40 presiones correctas continuas), de manera simultánea o secuencial, en una tarea del dominio musical. Nosotros nunca dudaríamos en calificar ese desempeño como “competente”, y, por lo tanto, también “hábil”.

Con respecto a las otras tres características de la competencia mencionadas, se puede hacer la observación siguiente: dado que los *criterios de logro* son impuestos sobre el desempeño de los individuos por miembros expertos pertenecientes a un determinado *dominio* como requisito a cumplir para ser valorado como “competente”, su cumplimiento necesariamente implica también un ajuste en alguno de los cinco *niveles de aptitud* que se proponen en la Teoría de la Psicología, lo que determinaría o adjetivaría el tipo de competencia observada. Por lo anterior, puede concluirse que el aspecto indispensable para identificar una competencia es el cumplimiento del criterio de logro que implica lógicamente un dominio específico y el cumplimiento de un criterio funcional de ajuste aptitudinal (como ya se señaló en el inciso “e” de la introducción): diferencialidad, efectividad, precisión, congruencia o coherencia (Ribes, Moreno & Padilla, 1996).

Relevancia del Concepto de Competencia en Situaciones de Evaluación del Desempeño

El término *competencia* generalmente se usa en situaciones en que se comparan los desempeños de alguna entidad –planta, animal, persona, institución, etc.– respecto a otra, en función de ciertos criterios de “idoneidad” de su capacidad. Decimos pues que el sentido del término “competencia” cobra relevancia en situaciones de evaluación del desempeño de los individuos, para aplicarlo a aquél que cumple con las características deseables de acuerdo con los valores de un determinado dominio; esa es su función original en el lenguaje ordinario. De hecho, esta idea de competencia, que refiere estar cualificado para cumplir lo deseable *en un determinado dominio* se recoge en la definición de la Real Academia Española (s.f.): “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer *algo* o intervenir *en un asunto determinado* [énfasis añadido]”, o en la del diccionario Merriam-Webster (s.f.): “The quality or state of having sufficient knowledge, judgment, skill, or strength (*as*

for a particular duty or in a particular respect [énfasis añadido]). Decimos, por ejemplo, que alguien es competente *en* traducción simultánea, que un abogado es bastante competente *para* llevar juicios orales, o que X deportista es el más competente *en* lanzamiento de bala.

Ahora bien, Ribes (2018) dice que este término, junto con el de “aptitud”, se introdujeron para concretar los contactos funcionales como “ajustes en situaciones de aprendizaje y solución de problemas” (pp. 407-408). Es decir, se retoma el uso de estos términos en su sentido ordinario, pero conectándolo con la lógica de las categorías funcionales de TC y de TP. De hecho, Ribes califica el uso de estos términos en TC y TP como “conceptos de interfase” –aunque debiera decirse “conceptos de interfaz”– “[...] pertinentes al aprendizaje y al comportarse de manera inteligente *en la educación* [énfasis añadido]” (p. 407).

Desde una perspectiva psicológica “educar” consiste en moldear el comportamiento de los individuos pertenecientes a una determinada comunidad para que sus prácticas se ajusten a aquellas que son valoradas por conveniencia y convivencia. Al institucionalizarse estos procesos se definen de modo general las rutas que deben tomarse, así como los objetivos a lograr, los que se intenta hacer corresponder con el desarrollo biopsicosocial del ser humano. Pues bien, lo que queremos subrayar aquí es que lo que se denomina “currículo educativo” es algo que se impone desde fuera por el Estado y que en principio debe ser observado por todos los ciudadanos de la mejor manera posible. Aquellos individuos que mejor lo cumplen se consideran más competentes y más aptos para desempeñarse en y a favor de la sociedad. El juicio de idoneidad del desempeño –la competencia– lo emiten por lo general expertos que ya pertenecen a la comunidad epistémica de un cierto dominio, quienes se supone que están capacitados para dictaminarlo y valorarlo con base en criterios *preestablecidos*, esto es, ajenos al desempeño observado durante la evaluación. El criterio de logro no es inherente a ningún desempeño; en todo caso es el fundamento externo para juzgar la idoneidad de las habilidades que lo constituyen. En este sentido, “competente”, como adjetivo, es aquel desempeño donde una o varias habilidades observadas cumplen criterios de logro de la manera más idónea a juicio de expertos en un dominio o subdominio particular en situaciones concretas. Desde nuestro punto de vista el carácter variable del desempeño no es condición necesaria para el logro, por lo que no debiera postularse como característica definitoria de ser competente. Si se acepta lo anterior, “competencia”, como sustantivo, sería la cualidad de ser competente, es decir, de desempeñarse hábilmente cumpliendo criterios de logro de la manera más idónea en situaciones concretas de un dominio o subdominio particular. Nos parece que estas definiciones son perfectamente comprensibles en su uso ordinario en la educación, el deporte, la salud o las organizaciones sociales, y que también permiten su comprensión con mayor precisión, como término cuasi-técnico, bajo el sistema categorial de TC o TP.

Implicaciones de las Observaciones sobre el Concepto de Comportamiento “Inteligente”

Para terminar esta sección, dedicaremos una reflexión en torno al concepto de “inteligencia” o “desempeño inteligente” en el contexto de la noción de competencia como aquí se ha tratado. Al inicio de este escrito se mencionó que Ribes (1981) comenzó a emplear el concepto de competencia ligado al análisis de la inteligencia siendo ésta una forma específica de competencia que se estructura como solución de problemas. Pues bien, sin descartar los problemas que ya advertía Charles Spearman desde 1927 al respecto de la palabra “inteligencia” en su intento por aproximarse científicamente al conocimiento y medición de las capacidades humanas², de alguna manera es posible caracterizarla bajo esta perspectiva funcional, como acertadamente lo ha hecho Ribes.

Quizás uno de los primeros psicólogos en concebir la inteligencia desde una perspectiva funcional fue J. R. Kantor, quien en 1920, oponiéndose a la tradición conceptual de ésta como facultad o fuerza mental, dijo: “La inteligencia es en realidad un nombre o una categoría científica que denota ciertas formas específicas de reacciones definidas. Así, un acto inteligente o una conducta inteligente es *una respuesta de ajuste comparativamente más efectiva que otras del mismo tipo* [énfasis añadido].” (Kantor, 1920, p. 261). Dicho así, el concepto de inteligencia de Kantor se compagina, en principio, perfectamente con el de competencia, como aquí lo hemos expuesto siguiendo a Ribes (1981).

Todavía más interesante es la propuesta que hace Kantor algunos años más tarde, (véase Kantor, 1924, pp. 98-99) en la que lista 10 características que servirían para identificar funcionalmente a la conducta que se denomina “inteligencia” para diferenciarla de otros tipos de acción. La conducta inteligente es: 1) actividad (movimientos y manipulaciones) *organizada y sistematizada*; 2) actividad *dirigida y apropiada* a la situación específica presente; 3) lo anterior implica que es conducta que involucra la *previsión* de las características de las situaciones de estímulo y de la capacidad conductual del individuo; 4) acción *rápida y ágil* ante aquellas situaciones que así lo demandan para lograr el resultado deseado; 5) actividad *variable* que implica esencialmente la reinterpretación de las situaciones de estímulo como signos diferentes de aspectos que auxilian a realizar una conducta particular; 6) conducta *acotada* donde la actividad se restringe a determinados límites, adecuándose a una situación particular; 7) conducta *cuidadosa* que contribuye a la precisión y certeza de las acciones y su pertinencia a las situaciones de estímulo particulares; 8) conducta que se distingue por su *estabilidad y aplomo* por ser independiente de la situación, lo cual permite un ajuste ordenado y sistemático; 9) conducta cuyas formas más efectivas requieren del individuo un considerable *estado de alerta*; 10) y, por último, conducta que requiere de la *habilidad de la persona* para hacer uso de repertorios previamente adquiridos y así poder llevar a cabo la reconstrucción adecuada de las situaciones de estímulo. Para Kantor también es importante consi-

2 “Antes de que cualquier construcción pudiera ser posible, era necesario limpiar el terreno de muchas falacias profundamente enraizadas. Una de las más perniciosas teóricamente se encontraba en el uso vigente de la palabra “inteligencia” sin idea alguna definida detrás de ella”. (pp. 410-411)

derar algunas características que tipifican las situaciones en que opera la conducta inteligente, por ejemplo, su carácter: repentino, complicado, crítico o decisivo, extraño, novedoso, cambiante y retador.

Si se considera la detallada propuesta de Kantor para identificar la conducta inteligente a la luz de los conceptos como aquí se han revisado, es claro que se trata de un tipo particular de competencia que ocurre ante situaciones “especiales”, por así llamarles, por lo que no todo comportamiento competente sería “inteligente”. De tener algún interés por estudiar la conducta inteligente en sí, sería importante enfocarse en las condiciones que fomentan el desarrollo de habilidades con características como la variabilidad, agilidad y sistematicidad ante situaciones novedosas, repentinas y complicadas, lo que sin duda aportaría una guía esclarecedora al campo interdisciplinario conocido como “solución de problemas”, de gran importancia para la educación.

A Manera de Conclusiones

Puede decirse que uno de los rasgos más distintivos de TC y TP como perspectiva científica al estudio de los fenómenos del comportamiento es la importancia que dedica al análisis de los conceptos que se utilizan para referirlos, esto con el propósito de evitar confusiones y errores categoriales (cf. Ryle, 2009). Las observaciones que aquí se han presentado intentan contribuir al análisis conceptual de la noción de “competencia” dentro de la tradición misma de TC o TP. Se parte de las conclusiones a las que se llegaron en un escrito previo que reseñaba la evolución del concepto desde 1981 a 2011 (cf. Ibáñez & De la Sancha, 2013) incorporando algunas contribuciones teóricas y experimentales recientes a su definición. Después de discutir algunas de las características del concepto señaladas por otros autores, las principales conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

1. La *habilidad* es, en principio, una categoría episódica que constituye el componente fundamental de las competencias. Aquí se propone definirla como un conjunto de acciones que corresponden funcionalmente a condiciones ambientales *constantes* o *variantes*; para ello, se requiere de entrenamiento en una determinada técnica –un modo o procedimiento preestablecido y convenido– para ajustarse a ellas y así producir logros efectivos. Una habilidad se identifica y se diferencia de otras en términos del procedimiento especial requerido para producir el logro definido en la tarea u objeto de desempeño o aprendizaje.
2. En concordancia con Ribes (1990, 2018), se puede afirmar que la habilidad es condición necesaria, pero no es suficiente para definir o identificar una competencia. El aspecto indispensable para identificar una competencia es el desempeño hábil que cumple un *criterio de logro* en un dominio específico y que se organiza de tal manera de cumplir alguno de los criterios de ajuste aptitudinal.
3. La palabra competencia por lo general se utiliza en situaciones en las que se comparan ciertas características del desempeño de un individuo respecto al

de otros y/o con relación a un criterio de idoneidad de un dominio particular. Por eso, afirmamos que la noción de competencia es pertinente al juego de lenguaje de la valoración. En el contexto de la educación, se utiliza para referirse a la capacidad de alguien para cumplir lo deseable en un determinado dominio, es decir, cumplir criterios de logro convenidos y establecidos por miembros expertos. El carácter variable del desempeño *no es condición necesaria* para el cumplimiento de los criterios estipulados, por lo que no se considera propiedad definitoria del ser o el hacer “competente”.

4. La inteligencia, o mejor dicho, el desempeño “inteligente”, sería una forma específica de competencia; por ello, no son sinónimos. Se puede ser competente sin ser inteligente, pero no se puede ser inteligente sin ser competente. Las características que pudieran definir un desempeño “inteligente” dependen de los usos del término “inteligencia” en los distintos juegos de lenguaje practicados a lo largo del tiempo y lugares particulares. De cualquier forma, la *variabilidad* en el desempeño competente pareciera ser una constante que pudiera fungir como propiedad definitoria del uso histórico del término “inteligencia”. En este escrito hemos sugerido que las características listadas por Kantor (1924), tanto para el desempeño como para las situaciones, pudieran tomarse en cuenta como guía heurística para la investigación en el área de solución de problemas y aquellas propiedades del desempeño que hemos identificado y cosificado con el término “inteligencia”.

Para finalizar este escrito, puede uno preguntarse: ¿Pero, qué sentido tiene tratar de definir con precisión los usos de un término –como “habilidad” o “competencia”– dentro del contexto teórico del análisis del comportamiento? La respuesta, como ya dijimos en este escrito, tiene que ver con evitar la confusión y los errores categoriales para la investigación empírica y teórica. Sin embargo, el mayor sentido se encuentra en que en una definición se abstraen lingüísticamente las características de interés del fenómeno que se observa, identificando aquellas que son necesarias y suficientes para concebirlas epistemológicamente como tal. Al final, la definición de un concepto es clave para la investigación empírica y guía fundamental de la interpretación teórica de sus resultados, e incluso, para la planeación de estrategias particulares tendientes a la solución de problemas de carácter social. Por ejemplo, a partir de lo que aquí se ha planteado y de las definiciones propuestas, puede decirse que la educación debiera enfocarse primordialmente en el desarrollo de las *habilidades*, por ser constitutivas de los desempeños efectivos y, a la vez, condición necesaria para el cumplimiento de criterios de logro ante tareas específicas de un cierto dominio. Dicho en otras palabras, las actividades escolares debieran centrarse eminentemente en el entrenamiento y la práctica de *técnicas* en situaciones ordinarias y novedosas, para generar lo necesario en el desempeño y hacer más probable el cumplimiento de criterios de logro, pudiendo resolver con efectividad los problemas que se plantean en ciertos dominios de interés social.

Referencias

- De la Sancha, E. O. & Pérez-Almonacid, R. (2017). Competencias y habilidades: implicaciones de su naturaleza disposicional. En J. J. Irigoyen, K. F. Acuña & M. Y. Jiménez (Eds.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en psicología y educación* (pp. 44-57). Qartuppi.
- Gutiérrez, D. & Ibáñez, C. (2022). Establecimiento de criterios circunstanciales de manera integral, progresiva y aislada sobre una tarea de aprendizaje musical. *Acta Comportamentalia*, 30(3), 543-564.
- Ibáñez, C. & De la Sancha, E. O. (2013). La evolución del concepto de competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamentalia*, 21(3), 377-389.
- Ibáñez, C. & Salem, S. (2014). Modos de aprender: el análisis molecular de las competencias conductuales. En G. Mendoza, M. A. Reyes, & P. Barrera (Eds.), *Algunas aportaciones psicológicas y sociológicas a la educación*. Nautilium.
- Kantor, J. R. (1920). Intelligence and mental tests. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 17(10), 260-268. <https://doi.org/10.2307/2940514>
- Kantor, J. R. (1924). *Principles of psychology: Vol. I*. The Principia Press. <https://doi.org/10.1037/10752-000>
- Merriam-Webster. (s.f.). Competence. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Recuperado el 13 de julio de 2023, de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competence>
- Real Academia Española. (s.f.). Competencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 13 de julio de 2023, de <https://dle.rae.es/competencia>
- 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, 51-67.
- Ribes, E. (1990). Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas. En E. Ribes (Ed.), *Psicología general*. Trillas.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Ribes, E. (2023). *Teoría de la Psicología: reflexiones últimas*. Co-presencias Editorial.
- Ribes, E., Moreno, R. & Padilla, M. A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 4(2), 205-235.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Routledge. (Obra original publicada en 1949). <https://doi.org/10.4324/9780203875858>
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: their nature and measurement*. Macmillan and Co., Limited.

