

Reflexiones Sobre el Carácter Disposicional y el Criterio de Variación de la Competencia

(Reflections on the Dispositional Nature and Criterion of Variation of Competence)

Jairo Tamayo¹ y Jorge A. Ruiz
Universidad Veracruzana
(México)

Resumen

Aunque la competencia se ha caracterizado como un concepto disposicional, su uso pareciera sugerir que en ocasiones se trata como episódico. Lejos de ser un asunto meramente conceptual, la distinción puede tener implicaciones empíricas. Se plantean tres niveles de la discusión concluyendo sobre la pertinencia de que la competencia se defina disposicionalmente y que el punto de partida para la investigación de interfaz o aplicable desarrollada a partir de esta lógica sea el del concepto de habilidad como unidad analítica fundamental de la competencia. Finalmente, se propone analizar la variación tanto vertical como horizontalmente además de sugerir una perspectiva de análisis de la variación y la efectividad como ejes dentro de un continuo que, además de incluir a las diferentes categorías del comportamiento inteligente, también permita analizar procesos de transición gradual entre ellas.

Palabras clave: competencia, habilidad, disposición, variación, efectividad

Abstract

Although competence corresponds to a dispositional concept, it is sometimes used as an episodic one. This distinction may have empirical implications. Three levels of discussion are proposed. It is concluded that competence should be defined dispositionally and that the starting point for interface or applicable research developed from this logic should be the concept of skill as the fundamental analytical unit of competence. Finally, it is proposed to analyze variation both vertically and horizontally. In addition, a perspective of analyzing variation and effectiveness as axes within a continuum is suggested. This proposal includes the different categories of intelligent behavior but also allows for the analysis of gradual transition processes between them.

Keywords: competence, skill, disposition, variation, effectiveness

1 Dirección para correspondencia: Jairo Tamayo. Correo electrónico: jatamayo@uv.mx

Introducción

El concepto de competencia ha estado presente en la obra de Emilio Ribes desde hace mucho tiempo. Su primera aparición se dio en 1981 de acuerdo con Ibáñez Bernal y De la Sancha Villa (2013) y en el curso de los años ha evolucionado con algunos ajustes no necesariamente considerables. Desde el 1990, Ribes ubica al concepto de competencia como término de interfaz entre la teoría general de proceso y la participación interdisciplinar de la psicología principal, aunque no exclusivamente, en el campo de la educación. Esta caracterización resulta relevante por varias razones: primero, porque se explicita que la teoría básica de proceso no puede extenderse (o aplicarse) directamente para intervenir en la solución de problemas socialmente relevantes debido a que no trata directamente con casos o hechos particulares sino con abstracciones; segundo, que a pesar de lo anterior, es posible usar a la teoría de proceso para interpretar e intervenir en fenómenos de naturaleza social, no de manera directa sino mediada por un lenguaje de interfaz.

La discusión se centrará en el concepto de competencia aplicable al contexto de la educación¹. La definición más reciente del concepto es la propuesta por Ribes (2018) donde afirma que “una competencia se concibe como el conjunto organizado de habilidades pertinentes y opcionales para cumplir con un criterio de aptitud funcional determinado en un dominio o subdominio” (p. 409).

En la lógica de la propuesta de Ribes, la competencia se ha planteado como compuesta por: a) un conjunto de habilidades que se organizan o reorganizan funcionalmente en términos de b) un criterio de logro relativo a un dominio donde dicho logro puede cumplirse a partir de formas cualitativamente diferentes de participación del individuo caracterizadas por el tipo de desligamiento implicado que se ha denominado c) nivel de aptitud funcional.

Los diferentes niveles de organización de las habilidades actualmente se conciben como cinco tipos de competencias adjetivadas con el nivel funcional (Ribes & López, 1985) o contacto funcional (Ribes, 2018, 2023) particular correspondiente. Estos son, competencias de acoplamiento (o competencias contextuales), competencias de alteración (o competencias suplementarias), competencias de comparación (o competencias selectoras), competencias de extensión (o competencias sustitutivas referenciales), y competencias de transformación (o competencias sustitutivas no referenciales) (Albarrán Hernández, 2023; Ribes, 2018, 2023).

El Problema

Desde 1990 Ribes ha señalado que las competencias pertenecen a las categorías disposicionales de Ryle (1949). En el 2006 Ribes especificó que ello implicaba entender a las competencias como una tendencia, como continuación de algo que ya ha ocurrido previamente (cf., p. 20). De este modo, una competencia no corresponde a una ocurrencia aislada de conducta efectiva, sino que implica un conjunto de ocurrencias que permitan predecir que, ante circunstancias similares (no idénticas), el individuo se comportará de manera efectiva de la misma forma que lo ha mostrado en el pasado.

Lo anterior aparentemente entra en conflicto con la caracterización planteada en la sección previa de los tipos de competencias adjetivadas de acuerdo con un tipo de contacto funcional particular, donde además cada tipo corresponde a una competencia diferente. A diferencia de las competencias, los contactos psicológicos (o bien las funciones psicológicas) obedecen a una categoría episódica y no disposicional. Se predica que un contacto funcional (o una función) particular se actualizó en un episodio de mayor o menor molaridad; pero el contacto no se predica como tendencia. Es decir, mientras que las competencias pertenecen a las categorías disposicionales, los contactos o funciones pertenecen a las categorías episódicas. De hecho, Ribes (2018) señala que la mayoría de los contactos funcionales posteriores al de acoplamiento son de una única ocurrencia y que una vez se actualiza, el individuo se comporta en las mismas circunstancias bajo formas características de un contacto de acoplamiento.

Si lo anterior es cierto entonces hay un problema al adjetivar a las competencias como de acoplamiento, alteración, etc. (o bien, contextuales, suplementarias, etc.) dado que se trata a la competencia definicionalmente como disposición, pero se caracteriza como episódica. Un segundo problema relacionado se deriva del uso de conceptos propios de la teoría (acoplamiento, alteración, comparación, etc.) en el contexto de las extensiones de la teoría, en este caso interdisciplinarias, que implican la aplicación y uso del concepto de competencia. Este uso indistinto (del lenguaje de la teoría en el contexto de sus extensiones) ha sido cuestionado por el mismo Ribes (2009, 2010, 2011) quien ha señalado que los lenguajes de la teoría deben ser diferentes del lenguaje de las extensiones o de las potenciales aplicaciones del conocimiento de la disciplina a los escenarios sociales debido a que las formas de proceder son diferentes (por abstracción en el primero, por concreción en el segundo) y que por lo tanto, se requiere de un lenguaje de interfaz propio en el segundo caso; adicionalmente, el uso indistinto de los términos de la teoría lleva a suponer que el uso de términos como acoplamiento, alteración, etc., implican lo mismo al nivel de la teoría que de la extensión, lo cual no es el caso.

El problema lo sintetizan De la Sancha y Pérez-Almonacid (2017) al señalar que usar el concepto de competencia tanto en su forma disposicional como episódica llevaría potencialmente al error de predicar de la disposición lo que solo tiene sentido predicar de una de sus ocurrencias (p. 46) o viceversa. Esto es, si la competencia como disposición corresponde a un conjunto de ocurrencias, no puede decirse al mismo tiempo que la competencia corresponde con la forma específica cómo se obtiene un logro en una situación particular (como si fuera episódica). Hablar de competencias de acoplamiento, alteración, etc., induce a identificar la competencia de la segunda manera lo cual atenta contra su caracterización inicial como categoría disposicional.

Como lo han señalado De la Sancha y Pérez-Almonacid (2017) citando a Ryle (1949), las categorías episódicas y las disposicionales obedecen a dos ámbitos lógicos distintos. Al respecto, citan un ejemplo descrito por Ryle (1949) relacionado con el hábito de fumar. Expresiones del tipo “él está fumando un cigarro” no implican una tendencia como en el caso de “él es un fumador” aunque esta última implique la identificación de una colección de episodios vinculados con la primera

expresión. En ese sentido, se invita a evitar el uso de expresiones que implican episodios como si fueran reportes y evidencias de una tendencia.

Tres Niveles Posibles de la Discusión

A continuación, se esbozan tres posibles niveles en los que se puede desarrollar la discusión y se propone en cada caso una alternativa.

El primero pertenece al nivel lógico de la definición y/o ubicación categorial del término en el que parece haber un consenso de que el concepto de competencia pertenece a una categoría disposicional. Desde el punto de vista de la definición, la competencia siempre se ha caracterizado como una colección de ocurrencias, es decir, como una tendencia, por lo tanto, siempre se ha hecho referencia a ella como perteneciente a una categoría disposicional. Esta caracterización ha sido consistente incluso entre diferentes teóricos que han desarrollado y extendido el concepto a diferentes ámbitos de aplicación intra o interdisciplinar (e.g., Rodríguez Campuzano & Posadas Díaz, 2007 en la dimensión laboral; Acuña, Jiménez & Irigoyen, 2010 en la educación; Carpio Ramírez et al., 2007 en el estudio de la conducta inteligente y creativa; y Piña López, 2008; Piña López & Rivera Icedo, 2006 en el campo de la salud). Se asume entonces la existencia de un acuerdo general sobre el carácter disposicional de la competencia. Las principales diferencias surgen al momento de definir o caracterizar la competencia, lo que corresponde al segundo nivel de la discusión.

El segundo nivel corresponde con los criterios de verificación, atribución o inferencia de una competencia. Es importante tener en cuenta que la competencia en sí misma no tiene un carácter ostensivo pues corresponde a un concepto (Ribes, 2011). Como concepto, su función es la de orientar, en este caso particular, la forma como pueden identificarse desempeños variados y efectivos en un individuo dentro de un dominio particular ya sea con propósitos de evaluación o entrenamiento de ese desempeño. En ese sentido, lo que corresponde es dilucidar los criterios que permitan el diseño de situaciones de entrenamiento o evaluación que garanticen y/o posibiliten desempeños efectivos y variados. Y esos criterios pueden ser susceptibles de estudio, valoración y validación en el contexto de la investigación aplicada a la educación.

Es plausible pensar que la verificación, atribución o inferencia de una competencia puede darse en dos escenarios: ya sea a nivel práctico de la vida cotidiana o empírico. En el primero (el lenguaje ordinario vinculado con la vida y práctica cotidiana), es posible asumir la presencia de una competencia incluso a partir de una única ocurrencia. Si esa ocurrencia implica un desempeño efectivo, puede inferirse o atribuirse la competencia de alguien, en el sentido de que, en otras situaciones, bajo condiciones similares, seguramente la persona se comportaría de la misma manera (desempeñarse efectivamente). Esto no implica asumir que la competencia sea episódica dado que de lo que se está hablando es de los criterios de verificación, atribución e inferencia en las prácticas cotidianas en las que un desempeño hábil cumple con un criterio de logro particular. Por ejemplo, si mi coche sufre una avería en la carretera y encuentro en el camino a un mecánico que la repara efectivamente de modo que puedo continuar mi rumbo, puedo afirmar que

ese mecánico o que su desempeño es competente. No tendría sentido afirmar que se requeriría ver a ese mecánico comportarse de forma efectiva ante otros coches con otras averías, primero, porque las posibilidades de realizar esa confirmación son mínimas y, segundo, porque el contexto no es el de la investigación aplicable en el que se esté tratando de identificar los criterios para evaluar o entrenar desempeños efectivos dentro del dominio de la mecánica y reparación de motores de combustión interna. Por el contrario, el contexto es el de la práctica y la vida cotidiana y dentro de él es perfectamente plausible predicar un desempeño competente a partir de una única ocurrencia.

Sin embargo, en el contexto de la investigación aplicable articulada a partir del concepto de competencia desde la Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985) o desde la Teoría de la Psicología (Ribes, 2018), lo anterior no parece ser una alternativa pertinente dado que iría en contra de la lógica del concepto y del modelo en el cual se inserta. En esto coinciden De la Sancha y Pérez-Almonacid (2017), quienes afirman que predicar una competencia a partir de un episodio no es suficiente para propósitos experimentales en los que se requiere constatar confiablemente la disposición a partir de la consistencia en el desempeño exitoso (cf., pp. 50-51). De este modo, a nivel empírico o bien del diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje para el entrenamiento y/o la evaluación, para predicar que alguien es competente en algo, se requieren varios episodios en los que la conducta del individuo pueda ser efectiva y variada. La efectividad se evidenciaría en términos del cumplimiento de un criterio de logro determinado por el dominio propio de la competencia. La variación estaría determinada por el nivel de aptitud funcional. Sin embargo, en este último caso cabe preguntarse si la variación implicaría entonces por defecto más de un nivel de aptitud funcional. Inicialmente consideramos que la respuesta es negativa. En este sentido planteamos que la variación al nivel de la competencia puede entenderse de dos formas, como variación horizontal o como variación vertical². La variación horizontal implicaría la resolución efectiva de problemas diversos, pero funcionalmente equivalentes, esto es, que impliquen el mismo nivel de aptitud funcional. Si el individuo resuelve efectivamente problemas diversos que implican un mismo nivel de aptitud al interior de un dominio particular, entonces se puede afirmar que ese individuo (o su desempeño) es competente. Este caso implicaría variación de habilidades sin que varíe el nivel de aptitud. Por su parte, la variación vertical implicaría la resolución de problemas diversos que impliquen diferentes niveles de aptitud funcional. En el mismo sentido anterior, si el individuo resuelve efectivamente problemas que implican diferentes niveles de aptitud funcional dentro de un mismo dominio, entonces puede afirmarse que ese individuo (o su desempeño) es competente. A diferencia del anterior, este caso implicaría variación tanto de habilidades como de niveles de aptitud. Este último tipo de variación es el más cercano al planteado por Ribes (1990) en la definición original de competencia. Sin embargo, consideramos que puede haber desempeños competentes sin que varíe el nivel de aptitud funcional requerido, implicando la participación de diferentes habilidades, lo que correspondería con la variación horizontal descrita previamente.

Esta propuesta se relaciona parcialmente con el planteamiento de Varela y Quintana (1995) quienes concibieron que la evaluación del comportamiento inteligente como conducta efectiva y variada podría analizarse a partir del uso de pruebas de transferencia en el contexto de (aunque no necesariamente restringido a) los procedimientos de igualación de la muestra. Tal como lo plantearon los autores, su propuesta se dirigió hacia la evaluación de allí que los procedimientos estuvieran guiados como formas de generalización del comportamiento identificable a partir del desempeño de los individuos en pruebas de transferencia. Adicionalmente, el uso que se le dio a esta propuesta en el contexto de la investigación fue el hacer correspondiente uno u otro tipo de prueba de transferencia con un nivel o niveles funcionales en particular. Sin embargo, lo que proponemos no está orientado hacia la identificación de niveles funcionales ni de contactos psicológicos sino a la extensión interdisciplinar en la educación. En esa medida, pretende ser útil no solo al contexto de evaluación sino también y principalmente del diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje (Ribes, 2008) que auspicien desempeños variados y efectivos.

Un tercer nivel de la discusión corresponde con la forma como se “nombran” o adjetivan las competencias. De acuerdo con Ibáñez Bernal y De la Sancha Villa (2013), a partir del artículo de Ribes y Varela (1994), se empieza a considerar que el nivel de aptitud determina un tipo de competencia particular. El ejemplo que los autores retoman es el de leer. Leer puede corresponder a diversas formas de interactuar con un texto con propósitos y criterios variados. Aunque se habla de todas ellas como “leer” en realidad cada lectura es diferente (porque implican niveles de aptitud diferentes) y, por lo tanto, competencias diferentes. Es desde este punto que se empieza a hablar de competencias contextuales, suplementarias, etc., o en su versión más reciente, competencias de acoplamiento, alteración, etc.

Lo anterior contrasta con la forma como Ribes ejemplificaba la competencia previamente al artículo en mención (el de Ribes & Varela, 1994). Siguiendo el mismo ejemplo de la lectura se afirmaba que en todos los casos se estaba hablando de una misma competencia (leer) pero estructurada o posible de ser estructurada, en diversos niveles de aptitud funcional; pero cada nivel no correspondía a una competencia distinta. De hecho, Ribes (1990) hablaba de la aptitud contextual, suplementaria, etc., no de competencias contextuales, suplementarias, etc.

Es factible que este segundo uso resulte más conveniente que el primero fundamentalmente por dos razones: uno, evita que las competencias se nombren de acuerdo con el nivel de aptitud implicado (competencias de acoplamiento, alteración, etc.) y en su lugar se hable de una misma competencia organizada en diferentes niveles de aptitud; dos, evita confundir el criterio de ajuste (referido originalmente a las funciones y por extensión a los contactos funcionales) con el criterio de aptitud manteniendo además un uso independiente de los términos y expresiones de la teoría por un lado y de los correspondientes a las extensiones por el otro.

Otra alternativa puede ser la forma como Ribes (2008) caracteriza los criterios a satisfacer en un ejemplo de una Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEA) que además relaciona con cada uno de los niveles funcionales. En esa línea podría hablarse de criterios ligados al objeto, a la operación, desligados de la operación particular, de la situación presente o de la situación concreta. En último término,

resultaría aún más conveniente hablar de desempeños concretos que cumplen con un “criterio de ajuste aptitudinal” tal como lo propusieron Ribes, Moreno y Padilla (1996). En este último sentido, puede ser más pertinente hablar de desempeños que cumplen con un criterio o logro: desempeños diferenciales, efectivos, precisos, congruentes o coherentes, o bien, que se cualifiquen a aquellos de manera adverbial: diferencialmente, efectivamente, precisamente, etc. (De la Sancha & Pérez-Almonacid, 2017).

La Habilidad Como Fundamento Para el Estudio de la Competencia

La competencia es un concepto que tiene un sentido particular al interior del modelo de competencias funcionales de Ribes. Su función es la de ser un término lógico en torno al cual otros términos como los de habilidad o aptitud funcional, adquieren sentido. De esta forma, no tiene el mismo estatus lógico de los objetos o eventos ostensivos. Esto implica que no se puede señalar o identificar una competencia de manera directa dado que corresponde a colecciones de ocurrencias de desempeños hábiles que se organizan en uno o en diferentes niveles de aptitud funcional dependiendo del criterio de logro requerido por la situación y el dominio. En ese sentido, la competencia se predica, se infiere o se atribuye a partir de un desempeño (en una situación práctica o en el lenguaje ordinario de la vida cotidiana) o de una colección de desempeños variados y efectivos (en una situación de evaluación empírica, entrenamiento o de intervención).

De acuerdo con Ribes (2018) “a diferencia del concepto de habilidad, los de aptitud y competencia se aplican siempre en referencia a dominios, no a situaciones” (p. 408). De este modo, se predica, infiere o atribuye competencia de alguien (de un individuo) respecto de algo (un dominio) cuando el desempeño de dicho individuo se ajusta a un criterio del dominio. El componente psicológico corresponde al nivel de aptitud requerido para dicho desempeño. Es por ello por lo que se requiere delimitar criterios de logro del dominio que requieran de varias ocurrencias de conducta efectiva que impliquen diferentes niveles de aptitud (como variación vertical) o un mismo nivel de aptitud (como variación horizontal).

Lo anterior implica un reto metodológico para la evaluación empírica o para el diseño de procedimientos de entrenamiento (e.g., diseños de Unidades de Enseñanza-Aprendizaje) basados en el Modelo de Competencias Funcionales dado que se requiere la identificación de diferentes ocurrencias que cumplan con los criterios de variación y efectividad. Es necesario el diseño de tareas que permitan el despliegue de diferentes patrones reactivo-activos que conduzcan al cumplimiento del criterio de logro de maneras variadas. Al respecto, De la Sancha y Pérez-Almonacid, (2017) plantean que, “En principio, para que se exija competencia el logro debe ser más inclusivo y por ende más abierto... se trata de proponer problemas novedosos que no se resuelvan con una o más rutinas sino con una combinación simultánea y secuencial de varias de estas...” (p. 54). Como complemento, sugieren que lo anterior debe implicar la realización de estudios longitudinales e intrasujeto.

Una alternativa simple para resolver el reto metodológico puede ser que, teniendo en cuenta que la competencia no corresponde con una ocurrencia unitaria

ni ostensible sino a colecciones de habilidades que se organizan en términos de un criterio de logro que a su vez implica un nivel de aptitud, resulta entonces sugerente la posibilidad de que el estudio de las competencias parta siempre del estudio de las habilidades que la componen dado que estas últimas sí tienen un carácter episódico y ostensible. Las habilidades por sí mismas no hacen a la competencia, pero la competencia sí está compuesta por habilidades organizadas funcionalmente. La habilidad es entonces la base o componente fundamental de la competencia (Ibáñez Bernal, 2024). Siendo así, lo que debería hacer alguien interesado en estudiar las competencias de un dominio particular, sería primero identificar las habilidades que están implicadas en la (o las) competencia (s). Si estas están presentes en el repertorio del individuo, lo que correspondería sería especificar diferentes criterios de logro de modo que esas habilidades puedan organizarse (o reorganizarse) de diferente manera ya sea en un mismo nivel de aptitud o en uno diferente (como variación horizontal o vertical). Si las habilidades no están presentes en el repertorio del individuo, lo que corresponde es entrenarlas porque si las habilidades no se dominan no habrá forma de que se organicen diferencialmente.

Si lo anterior es correcto, el punto de partida para el estudio de las competencias deben ser las habilidades y no a la inversa, entre otras cosas porque no tendría sentido analizar la competencia de manera directa pues ésta en sí misma es solamente un concepto organizador y orientador, que guía la investigación y la intervención. Una vez las habilidades están establecidas en el repertorio del individuo, entonces es posible organizarlas diferencialmente a partir del establecimiento de condiciones que estipulen criterios de logro variados (para lo cual es útil y necesario el diseño de UEA [Albarrán Hernández, 2023; Ribes, 2008]). Sólo cuando los diferentes criterios de logro se cumplan podrá afirmarse que la competencia se ha establecido. La competencia no sería el cumplimiento de un solo logro particular sino toda una colección de desempeños efectivos bajo condiciones variadas (implicando o no diferentes niveles de aptitud), lo que corresponde con la caracterización de la competencia como un desempeño efectivo y variado.

Sobre el Criterio de Variación de la Competencia y de la Habilidad

El concepto de competencia se originó en el contexto de la reflexión de Ribes sobre la conducta inteligente. En ese escenario se afirmaba que un desempeño inteligente se caracterizaba por ser efectivo y variado. Fundamentalmente esas dos cualidades se extendieron a la caracterización de la competencia. En contraste, la invarianza se predicó sobre la habilidad. Sobre esta se ha dicho que está compuesta de morfologías invariantes o relativamente invariantes (Ribes, 2018). El criterio de invarianza como definitorio de la habilidad ha sido cuestionado por Ibáñez Bernal y De la Sancha Villa (2013) e Ibáñez Bernal (2024).

La habilidad parece ser invariante por definición. Ribes (1990) caracterizaba a la habilidad como un “conjunto finito de respuestas con morfología determinada e invariante...”; mientras que de la competencia se decía que correspondía con un “conjunto de respuestas y/o habilidades que, a diferencia de estas últimas, no son invariantes... sino que pueden variar como ejercicio, dependiendo de las

circunstancias en que se prescribe el criterio de efectividad funcional” (p. 210); y agrega “las competencias son conjuntos morfológicos cuya composición es variable, dependiendo del nivel de aptitud en el que se ejerciten” (p. 211).

Ribes (2018) matiza el carácter variante de la habilidad al afirmar que “las habilidades... son relativamente invariantes... mientras se mantengan las condiciones constantes” (p. 408). Lo anterior implicaría que un cambio en las condiciones conlleva un cambio en la habilidad. Las competencias, por su parte, son variantes por defecto. Ribes (2011) afirmaba que “las actividades que definen una competencia no son fijas, sino que su composición y organización son variables dependiendo del criterio funcional que satisfagan... Ser competente significa ser capaz de hacer o decir... ajustándose a criterios diferenciales de desempeño” (p. 41).

Por lo tanto, el carácter repetitivo e invariante se predica de la habilidad (en cuanto a su morfología), pero no así de la competencia. En el caso de la competencia, la variabilidad no se predica de la morfología (como es el caso en las habilidades) sino de la forma como se organizan las habilidades. La variabilidad estaría delimitada por el criterio de aptitud implicado. Cuando cambia el nivel de aptitud, cambian la forma como las habilidades se organizan. Al respecto Ribes (1981) afirma que “El aprendizaje de una competencia no es la mera repetición de un ejercicio o una habilidad, sino el desempeño de una amplia variedad de comportamientos diferentes” (p. 111).

Asumir esto último (que el criterio de variación que define a la competencia lo da el nivel de aptitud) significa que, por definición, para que un desempeño se considere como competente debe implicar por lo menos dos niveles de aptitud funcional. Sin embargo, tal como lo hemos planteado previamente, consideramos que pueden darse situaciones en las que la variación se de al nivel del criterio de logro y/o del tipo de problema ante el cual se requiere del despliegue de ciertos tipos de habilidades. Si esta suposición es correcta, entonces es posible que la variación pueda darse también al interior de un mismo nivel de aptitud funcional (como variación horizontal) y que no se requiera necesariamente la verificación en más de un nivel de aptitud como condición para identificar un desempeño competente. Lo anterior además tiene sentido si se piensa en el contexto de ciertos dominios en los que los criterios cambian permanentemente en diferentes grados o donde las situaciones o problemas en donde se requiera un desempeño efectivo igualmente cambien en sus características; pero donde dichos cambios no impliquen diferentes niveles de aptitud. Si ante las condiciones variables, el desempeño es igualmente efectivo, nadie negaría la posibilidad de caracterizar dicho desempeño como competente y no sólo como hábil.

Pero ¿qué pasa en el caso de la habilidad? ¿el criterio de invarianza morfológica le es o no definitorio? cuándo algunos componentes morfológicos de la habilidad cambian ¿Se hablaría de la misma habilidad o de una diferente? Como se mencionó al comienzo de esta sección la habilidad se ha caracterizado como invariante, o por lo menos, relativamente invariante (Ribes, 2018). Sin embargo, en este punto concordamos con el análisis de Ibáñez Bernal (2024) quien ha afirmado que el criterio de invarianza no es definitorio de la habilidad. Al no ser un elemento definitorio, resulta relativamente irrelevante caracterizar la habilidad a partir de su invarianza.

Tampoco tendría sentido responder a la pregunta de qué tanta varianza soporta una habilidad antes de dejar de serlo y convertirse en una habilidad diferente. Lo relevante sería que los patrones que componen la habilidad correspondan (Ibáñez Bernal, 2024) con las propiedades del o los objetos ante los cuales se despliegan. Dicha correspondencia podría admitir grados de modo que los patrones componentes de la habilidad puedan ser susceptibles de perfeccionarse, por medio de entrenamiento sistemático, por ejemplo, para alcanzar niveles mayores de correspondencia. Lo anterior puede ser el caso en el contexto de los deportes de alto rendimiento en los que se necesitan altos niveles de precisión sólo alcanzables a partir del refinamiento de los movimientos y patrones de desplazamiento.

Pensar en la habilidad de este modo evita además lo que podría considerarse un riesgo formalista que, para este caso, sería identificar la habilidad a partir de su morfología y suponer que su descripción corresponde con su caracterización funcional. La propuesta además elimina complicaciones innecesarias como las que podrían presentarse al observar variaciones momento a momento en los patrones componentes de la habilidad y en consecuencia no saber si se sigue analizando la misma habilidad o una diferente.

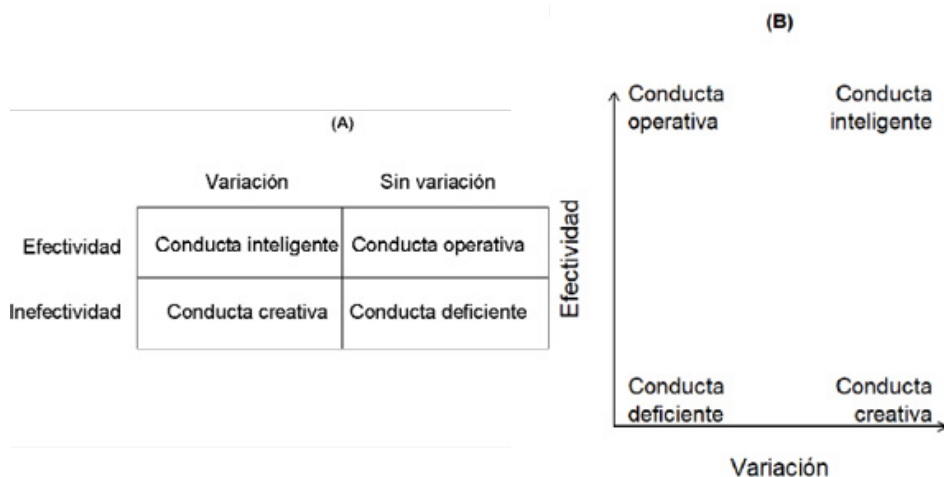
Reflexiones Finales Sobre los Criterios de Variación y Efectividad

Tal como lo señala Ibáñez Bernal (2024) el concepto de competencia apareció inicialmente ligado al de inteligencia “en donde esta última correspondía a una forma específica de competencia” (p. 94). Específicamente se hace referencia a una matriz de dos entradas (variación y efectividad) que permitía identificar tipos funcionales de comportamiento (Ribes, 1981, 1989, 2023). La matriz, ilustrada en el Panel A de la Figura 1, asume cuatro tipos de comportamiento: conducta ineficiente (invariante e inefectiva), conducta operativa (invariante y efectiva), conducta creativa (variante e inefectiva) y conducta inteligente (variante y efectiva). Al respecto, consideramos que esta visión, a manera de tabla de contingencia en la que se admiten solo cuatro categorías sobre el comportamiento en circunstancias de aprendizaje, podría inadvertidamente sugerir cierta rigidez respecto a lo que se puede o no categorizar como un desempeño competente. Resulta difícil asumir que los criterios de variación y efectividad puedan ser de todo o nada. Por el contrario, es plausible asumir a estos dos como ejes en los que se puedan especificar grados de efectividad o variación que a su vez permitan identificar diferentes grados de ajuste al interior de un mismo tipo o caracterización general de conducta. Si lo anterior tiene sentido, entonces una mejor representación de los ejes no se daría en términos de una matriz sino de un plano que permita la gradación de cada eje, como se ilustra en el Panel B. Consideramos que esta visión admite las categorías contempladas en el planteamiento original de Ribes sobre la conducta inteligente, conducta operativa, conducta creativa y conducta deficiente como casos extremos en el sistema de coordenadas, pero también permitiría identificar grados al interior de cada eje lo que daría cabida a una amplia gama de desempeños que varían en términos de los valores que se puedan asumir en cada eje. Esta representación además evitaría la clasificación de desempeños en categorías fijas con límites

aparentemente bien definidos (deficiente, operativa, creativa, inteligente). Al mismo tiempo podría tener un valor heurístico dado que permitiría orientar tanto la investigación como la intervención a partir de la caracterización de grados de desempeño efectivos y variables definibles a partir de los criterios establecidos al interior de un dominio particular.

Figura 1

Categorización del Comportamiento de Acuerdo con los Criterios de Variación y Efectividad



Nota. (A) Representación categórica del comportamiento inteligente y sus conexos; (B) Representación como un sistema de coordenadas definido por los continuos de variación y efectividad.

En la medida en la que se avance en el diseño de estrategias metodológicas más o menos homogéneas a través de diferentes escenarios y objetivos en cuanto al desarrollo de competencias, eventualmente podría plantearse la posibilidad de una representación de la conducta en términos de los continuos de efectividad y variación como una transición de un desempeño deficiente hacia uno competente.

Conclusiones

De lo discutido se pueden obtener seis conclusiones concretas:

1. En términos categoriales, la competencia por definición corresponde a una categoría disposicional.
2. En función de los criterios para la verificación, atribución o inferencia de un desempeño competente, se pueden diferenciar dos niveles: un primer nivel referido al uso o atribución de una competencia en el lenguaje ordinario y de la práctica cotidiana en la que es legítimo afirmar que un individuo es competente a partir de una única ocurrencia de un desempeño efectivo; un segundo nivel, en el que la verificación, atribución o inferencia de un desempeño competente se da en el contexto de la investigación interdisciplinaria (Campos-Gil, et al., 2024) o de interfaz (Tamayo Tamayo & Ruiz Vázquez, 2024) requiere por defecto varias ocurrencias (por lo menos más de una) de un desempeño variado y efectivo. No hacerlo así en este último caso implicaría ir en contra del carácter disposicional de la competencia.
3. Convendría evitar la adjetivación de las competencias en términos de los niveles funcionales o de los contactos psicológicos (e.g., competencias de acoplamiento, competencias de alteración, etc.) por lo menos por dos razones: una, porque evitaría confundir el lenguaje de la teoría con el de las extensiones; y dos, porque evitaría verificar, atribuir o inferir un desempeño competente a partir de una única ocurrencia de un desempeño efectivo (e.g., confundir lo episódico con lo disposicional). La alternativa podría ser hacer referencia a los criterios que se deben satisfacer en las actividades según el tipo de desligamiento implicado (Ribes, 2008) o bien caracterizar los desempeños tomando como guía los criterios de ajuste aptitudinal planteados por Ribes, Moreno y Padilla (1996).
4. Por definición, la competencia implica variación. La variación se predica de la organización de las habilidades que componen la competencia. Aunque las habilidades, se han caracterizado como invariantes (en términos de su morfología), dicho criterio no le es definitorio (Ibáñez Bernal, 2024). Como lo ha señalado Ribes (1990, 2018), lo relevante es la correspondencia funcional de los patrones reactivo-activos que la componen con el o los objetos ante los que se despliegan.
5. En función de lo anterior y, dado que la competencia no hace referencia a una ocurrencia o colección de ocurrencias que puedan definirse genéricamente sino que, su función como término de interfaz es el de la organización y orientación para el estudio de lo que originalmente se denominó comportamiento inteligente, el punto de partida para el estudio de las competencias debería ser el de las habilidades al ser el componente tangible y básico de las competencias. Si las habilidades no están presentes en el repertorio del individuo, resulta necesario entrenarlas, porque de lo contrario no habrá modo de que un desempeño competente tenga lugar. Si ya se encuentran en el repertorio del individuo,

resulta necesario establecer los criterios de logro y/o las condiciones variables que garanticen que las habilidades se organicen o reorganicen funcionalmente de diferente manera ya sea horizontal o verticalmente (es aquí donde entraría el diseño de UEA). El desempeño efectivo ante tales condiciones variables sería suficiente para predicar, atribuir o inferir un desempeño competente.

6. Se ha propuesto una representación alternativa a la caracterización original de Ribes (1981, 2023) en el que, en lugar de concebir al cruce entre la variación y la efectividad como generador de categorías o tipos de conducta bien definida, se contempla tanto a la variación como a la efectividad como ejes en un plano con un sistema de coordenadas que pueden variar a lo largo de un continuo. Esta distinción, además de incluir las categorías originalmente planteadas en relación con el comportamiento inteligente, podría ser una guía útil tanto para la investigación aplicable como para la intervención.

Las reflexiones expuestas no pretenden ser normativas. Pero esperamos que puedan ser orientadoras para la discusión conceptual en torno a la definición y caracterización de las competencias desde un modelo de campo; pero también para el diseño de procedimientos de investigación, entrenamiento y/o evaluación en situaciones controladas o bien para el diseño de tecnología derivada.

Referencias

- Acuña, K.F., Jiménez, M., & Irigoyen, J.J. (2010). Consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13, 5-16. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Acuna_Irigoyen.pdf
- Albarrán Hernández, M. (2023). *Desarrollo de competencias funcionales y su transición entre niveles del lenguaje en educación básica primaria* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Veracruzana.
- Campos-Gil, A. F., Gómez Fuentes, A. D., Zepeta García, E., Meráz Mesa, E., & Pérez Juárez, M. (2024). La investigación interdisciplinaria en psicología y educación. En N. E. Rangel Bernal., F. Y. Mérida Vélez., & C. J. Torres Ceja (Coords). *Extensiones y aplicaciones de una Teoría de Campo en la psicología*. Universidad de Guadalajara.
- Carpio Ramírez, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., & Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810205>
- 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. 44-56). Qartuppi.
- Ibáñez Bernal, C. (2024). Observaciones críticas sobre la noción de competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamental*, 32(1), 93-105. <https://doi.org/10.32870/ac.v32i1.87868>

- Ibáñez Bernal, C., & de la Sancha Villa, E. O. (2013). La evolución del concepto de competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamentalia*, 21(3), 377-389. <https://doi.org/10.32870/ac.v21i3.41752>
- Mares, G., & Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. *Acta Comportamentalia*, 1(1), 39-62. <https://doi.org/10.32870/ac.v1i1.18203>
- Piña López, J. A. (2008). Variaciones sobre el modelo psicológico de la salud biológica de Ribes: justificación y desarrollo. *Universitas Psychologica*, 7(1), 19-32. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/197>
- Piña López, J. A., & Rivera Icedo, B. M. (2006). El papel del análisis teórico-conceptual en el diseño de instrumentos en psicología y salud desde un modelo de competencias. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 113-123. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80401512.pdf>
- Ribes, E. (1981). Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7(2), 107-116. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/4111517>
- Ribes, E. (1989). La inteligencia como comportamiento: un análisis conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 15, 51-57. <https://doi.org/10.5514/rmac.v15.i1.23485>
- Ribes, E. (1990). Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en las instituciones educativas. En E. Ribes (Ed.) *Psicología General*. Trillas.
- 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(2), 193-207.
- Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico ¿qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 3-17. <https://doi.org/10.5514/rmac.v35.i1.395>
- Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: Un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 55-64.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1), 33-45. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28902>
- 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., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Ribes, E., Moreno, R., & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 4(2). <https://doi.org/10.32870/ac.v4i2.18284>
- Ribes, E., & Varela, J. (1994). Evaluación interactiva del comportamiento inteligente: desarrollo de una metodología computacional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(1), 83-97. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/4111436>

- Rodríguez Campuzano, M. L., & Posadas Díaz, A. (2007). Competencias laborales: algunas propuestas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 93-112. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29212107.pdf>
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Hutchinson's University Library.
- Tamayo Tamayo, J. E., & Ruiz Vázquez, J. A. (2024). La investigación de interfaz como eslabón entre la teoría científica y la desprofesionalización. En, A. G. Martínez Moreno., & K. D. Madrigal Alcaraz. *Contribuciones del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología* (pp. 273-293). Tirant Lo Blanch.
- Varela, J., & Quintana, C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21(1), 47-66.

(Received: October 1, 2025; Accepted: January 13, 2026)

Notas

¹El lector juzgará la pertinencia y utilidad de la propuesta en otros dominios intra e interdisciplinarios articulados alrededor del concepto de competencia.

²La variación horizontal y vertical que se propone no debe confundirse con el desarrollo lingüístico horizontal y vertical planteado por Mares y Rueda (1993) en el contexto intradisciplinar. En este último caso y de acuerdo con las autoras, el desarrollo horizontal corresponde a los cambios de extensión entre sistemas reactivos al interior de un mismo nivel funcional; mientras que el desarrollo vertical corresponde al tránsito entre niveles funcionales al interior de un mismo sistema reactivo. Por el contrario, el planteamiento que acá se hace se reduce a proponer una guía para la verificación del criterio de variación a la hora de entrenar, predicar, evaluar o atribuir un desempeño competente en una situación experimental o de intervención en el contexto interdisciplinar. Por lo tanto, esta propuesta no riñe, cuestiona ni pretende sustituir el planteamiento original de Mares y Rueda (1993).

